

Concurso Políticas Públicas / 2014

Propuestas para Chile



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE CHILE

Índice

I. Estructura jurídica y gobierno de las universidades del Estado: bases para una reforma	21
Andrés Bernasconi - Gabriel Bocksang	
II. Inclusión de estudiantes con discapacidad en universidades chilenas: mecanismos de admisión y recursos para su implementación	55
María Soledad Zuzulich - Consuelo Achiardi Ana María Hojas - María Rosa Lissi	
III. Avanzando al desarrollo de una propuesta de Ley de Salud Mental en Chile: marco legislativo de promoción y protección de los grupos de mayor vulnerabilidad y riesgo	89
Matías González - Jorge Calderón - Álvaro Jeria - Paula Repetto Gonzalo Valdivia - Ángela Vivanco	
IV. Evaluación de tecnologías sanitarias en Chile: propuesta de institucionalización de un nuevo proceso de toma de decisiones sobre cobertura en salud	119
Manuel Espinoza - Gonzalo Candía - Raúl Madrid	
V. Institucionalidad de la evaluación e innovación en las políticas públicas: una propuesta multidimensional	149
Francisco Gallego - Paula Bedregal - Fernando Irrázaval Ryan Cooper - Claudia Macías - Fiorella Squadritto	
VI. Planes de Desarrollo Comunal: propuestas para mejorar su efectividad como instrumento de planificación, participación y rendición de cuentas municipal	183
Miguel Ángel Ruz - Maximiliano Maldonado Arturo Orellana - Magdalena Vicuña	
VII. Currículos comparados, percepciones docentes y formación de profesores para la formación ciudadana: tendencias y proposiciones de mejoramiento	215
Rodrigo Mardones - Cristián Cox - Ana Farías - Carolina García	
VIII. Hacia una ley de financiamiento público de partidos y organizaciones políticas	247
Juan Pablo Luna - Nicolás Somma	
IX. Inmigrantes profesionales: propuestas de mejora para que ejerzan en Chile	273
Claudia Silva - Rosario Palacios - José Tessada	
X. Pago de pensiones alimenticias: avanzando hacia una real y eficiente tutela de la infancia y la familia	305
Claudio Valdivia - Fabiola Cortez-Monroy Carolina Escárte - Carolina Salinas	

Currículos comparados, percepciones docentes y formación de profesores para la formación ciudadana: tendencias y proposiciones de mejoramiento

INVESTIGADORES

RODRIGO MARDONES
Instituto de Ciencia Política

CRISTIÁN COX
Facultad de Educación

ANA FARÍAS
Instituto de Ciencia Política

CAROLINA GARCÍA
Facultad de Educación

Resumen

Esta investigación abarcó tres dimensiones claves de la educación ciudadana escolar: el currículum ministerial sobre educación ciudadana, las percepciones del profesorado que en la educación media enseña el área Historia y Ciencias Sociales, y los planes de estudio de las facultades de Historia y Geografía que los preparan. El análisis comparado de las tres definiciones curriculares vigentes entre 1996 y 2013, para la educación básica y media del país, junto a su comparación con las definiciones equivalentes para la educación secundaria de Francia e Inglaterra, llevan a concluir como ventajosos tres cambios: en primer lugar, se propone establecer una asignatura nueva de educación ciudadana; un segundo cambio consiste en reformular los objetivos y contenidos referidos a la política, y sus instituciones y procesos, del actual 6° grado; el tercer cambio plantea que el Ministerio de Educación y su Unidad de Currículum y Evaluación deben tomar medidas para superar la actual situación de anomia o desorden de las prescripciones curriculares nacionales imperante en este ámbito durante los últimos años. En términos de capacidades docentes, se constata que pese a que el sistema escolar desde hace más de una década y media tiene un currículum que demanda que los profesores de Historia y Ciencias Sociales tengan conocimiento sistemático

de estas últimas –economía, sociología, ciencia política–, además de contenidos de educación cívica, el profesorado en ejercicio declara no haber tenido preparación en estos ámbitos disciplinarios, y el análisis de los planes de estudio de las facultades que preparan profesores para estas áreas, confirma lo declarado por los profesores en ejercicio: un cuadro de ausencia de oportunidades de aprendizaje y preparación en las mismas. El trabajo identifica las áreas temáticas y disciplinarias en la formación de los profesores cuyo déficit, se argumenta, es urgente reparar.

Antecedentes

La formación ciudadana es un ámbito crítico para el funcionamiento virtuoso de la democracia; para la promoción de la amistad cívica y la cohesión social; y para el establecimiento y desarrollo de una cultura democrática. La educación ciudadana entendida en términos amplios como proceso de formación en que niños y jóvenes adquieren conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para la vida juntos con los cercanos y los distantes, como para relacionarse con, y actuar en, el sistema político y sus instituciones y prácticas, tiene como función determinante establecer en cada generación las bases de tal creencia. Desde esta perspectiva, lo que haga, o no, el sistema escolar y sus profesores, tiene una importancia fundamental para el desarrollo democrático (Gutman, 1999; Crick, 1998; Peña, 2007).

Tal desarrollo democrático en las condiciones contemporáneas de una ciudadanía compleja requiere tanto conocimientos como habilidades y actitudes. El concepto contemporáneo de educación ciudadana resulta de conjugar estas dimensiones: la de la educación cívica tradicional, como conocimientos del sistema político, y la de construcción de competencias para la participación, actitudes y habilidades (Cox, Jaramillo, Reimers, 2005). Más aún, según Amy Gutman (1999) junto con las habilidades y los conocimientos necesarios para la participación política, la educación política debe estar guiada por principios y promover el cultivo de virtudes.

En Chile, las relaciones entre educación y participación ciudadana últimamente han sido motivo de preocupación explícita del sistema político, dados los bajos y marcadamente decrecientes índices de participación electoral juvenil¹, así como también en base a los resultados de las pruebas internacionales de educación cívica CIVED 1999/2000 e ICCS 2009. En esta última medición el país obtuvo 483 puntos, levemente inferior al promedio internacional de 500 puntos (0,17 desviaciones estándar más abajo), ocupando el

1 Según los resultados de la última Encuesta Nacional de Juventud (Gobierno de Chile 2012, p. 64), un 21% de las personas jóvenes entre 18 y 29 años estaba inscrita en los registros electorales antes de que se promulgara la nueva ley de inscripción automática y voto voluntario. De las personas jóvenes inscritas, un 74% declaró haber votado por algún candidato en la elección de presidente el año 2010; lo que significa que solo el 15,5% de los jóvenes habilitados habría efectivamente votado.

puesto 24 entre 36 países². En busca de explicaciones y de cursos de acción, la atención del sistema político se ha volcado hacia el currículo. En efecto, en 2004 el Gobierno del Presidente Ricardo Lagos convocó una comisión políticamente plural de formación ciudadana coordinada por el Ministerio de Educación, que luego de un semestre de deliberación y consultas publicó un Informe (Mineduc, 2004) que tuvo por foco la adecuación del currículo entonces vigente, definido en 1996 para la educación básica y en 1998 para la educación media. El Informe detectó vacíos de contenidos y planteó innovaciones importantes en la secuencia de los mismos, lo que tuvo decisivas consecuencias sobre un ajuste del currículo realizado en 2009. La preocupación política ha enfatizado mucho menos, en cambio, la temática de la preparación de los profesores para ofrecer las oportunidades de aprendizaje de la ciudadanía que define el currículo. Nuestra investigación abordó estas dos dimensiones claves para una comprensión y propuesta sobre Educación Ciudadana (EC) y en lo que sigue daremos cuenta del estado del arte en ambas.

1. Antecedentes curriculares

La pregunta por el currículo de la educación ciudadana tiene el significado e importancia de referirse a la definición explícita y pública de las opciones que una sociedad hace, a través de sus sistemas político y educativo, con el fin de preparar a la nueva generación para la vida en democracia y sus requerimientos morales y cognitivos. Tal definición adopta la forma de una prescripción que regula los objetivos y contenidos que enmarcan el quehacer de los profesores, los contenidos de los libros de texto y la evaluación, y en los sistemas más coherentes, también la formación inicial de los profesores y las actividades de educación continua de los mismos.

Desde la crisis de la democracia a inicios de los años setenta, hasta el presente, el currículo escolar para la formación ciudadana ha sido redefinido cuatro veces. Primero por la dictadura cívico-militar en 1980-81, que definió un currículo centrado en la familia y en valores nacionalistas en la educación básica, y una asignatura de educación cívica y economía para los dos últimos grados de la Educación Media, centrada en la Constitución de 1980 y los principios de ‘democracia protegida’ que esta articula (Mineduc, 1981; Bascope, Cox, 2014). Luego, en contexto democrático, durante el Gobierno del Presidente Eduardo Frei Ruiz-Tagle, el currículo de la reforma de los noventa –en 1996 para la Educación Básica y en 1998 para la Educación Media– junto con cambiar propósitos y contenidos de modo de hacerlos relevantes para la preparación de ciudadanos de una democracia plena, los organiza no en

2 Ver también los resultados de prueba International Civic and Citizenship Education Study (ICCS 2009), correspondiente al tercer estudio sobre educación cívica y ciudadana realizado por la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). Disponible en http://www.iea.nl/icsc_2009.html, al que se accedió el 6 de noviembre de 2014. Para más detalles sobre el caso de Chile, consultar Gobierno de Chile (2010).

una asignatura de cívica al final de la educación media, sino que los distribuye en cuatro de ellas (dos en Básica y dos en Media), así como en los Objetivos Fundamentales Transversales (Mineduc, 1996, 1998). El tercer cambio se realiza como ajuste al currículo de formación ciudadana de los noventa y tiene lugar en 2009, durante la primera administración de la Presidenta Michelle Bachelet, de acuerdo a orientaciones de cambio establecidas por la Comisión de Formación Ciudadana convocada por el Ministerio de Educación en 2004, que, entre otros ajustes, propuso enfatizar contenidos referidos a la institucionalidad política y el compromiso ciudadano, y reubicar los contenidos principales de ambos temas, del 1° al 4° Año Medio (Mineduc, 2009). Finalmente, en 2013, bajo el Gobierno del Presidente Sebastián Piñera, tiene lugar una nueva redefinición de las oportunidades de aprendizaje de la ciudadanía en la experiencia escolar, explicitándose un eje de formación ciudadana dentro de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, desde 1° de Educación Básica (EB) hasta 2° de Educación Media (EM) (Mineduc, 2013).

La Tabla 1 ofrece una visión sinóptica de la evolución de la organización curricular de la educación ciudadana (EC) desde 1996 al presente, en dos planos: el de su presencia distribuida en el conjunto del currículo escolar (EB y EM, primeras cuatro columnas); y el de la presencia de su foco principal de objetivos y contenidos, en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de la Educación Media (últimas tres columnas).

Si se acepta que el conocimiento acerca de la política y sus instituciones y procesos constituye el núcleo distintivo y necesario de la EC, la columna 4 de la Tabla 1 revela que los tres currículos mantienen como constante que la primera vez que este es ofrecido es en 6° grado; en cambio, en la Educación Media, las tres definiciones varían: en 1998 fue ubicado en 1° medio; en 2009 en 4° medio; y en las Bases Curriculares de 2013 estos contenidos fueron ubicados en 2° medio. Estos movimientos, junto con hacer dudar acerca de la importancia que en estas decisiones ha tenido el criterio de relevancia para los estudiantes, plantean al Ministerio de Educación actual la interrogante de si la última ubicación (2° EM) acarreará una redefinición de los objetivos y contenidos del 4° EM –que son sobre el mismo foco institucional–, o, al modo concéntrico, si los reiterará, no alterando por tanto lo que definió el Ajuste Curricular de 2009.

Respecto de las categorías de organización y recursos curriculares para los contenidos de EC en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en la Educación Media (últimas tres columnas de la Tabla 1), deben señalarse tres constataciones: (i) en la EM del presente hay dos prescripciones curriculares traslapadas: la de 2013 para 1° y 2° medio, y las de 2009 para 3° y 4° grados, lo que hace urgente examinar y resolver sobre la coherencia de las mismas; (ii) las Bases Curriculares (2013) cambian los rótulos de las categorías de organización del currículum de 2009 y 1998, sin modificar los conceptos

TABLA 1. **Organización curricular de la formación ciudadana: Marco curricular de 1996-1998, Ajuste Curricular de 2009 y Bases Curriculares 2013**

Organización de la formación ciudadana en el conjunto de la experiencia escolar (Básica y Media)				Organización de la formación ciudadana en la asignatura Historia, Geografía y Ciencias Sociales en el nivel Educación Media (4 horas semanales en los 3 currículos)		
Documento curricular	Grados	Organización 'distribuida': asignaturas y Objetivos Fundamentales Transversales	Ubicación contenidos sobre institucionalidad política	Categorías de organización	Ejes de contenido	Recursos curriculares
Marco curricula 1996 (EB) y 1998 (EM)	1° Ed. Básica a 4° Ed. Media	<ul style="list-style-type: none"> - Estudio y comprensión del Medio Natural, Social y Cultural (EB) - Estudio y comprensión de la sociedad (EB) - Orientación (EB) - Historia y Ciencias Sociales (EM) - Filosofía y Psicología (EM) - Objetivos Fundamentales Transversales: formación ética; persona y entorno (EB y EM) 	6° EB 1° EM	<ul style="list-style-type: none"> - Objetivos Fundamentales - Contenidos Mínimos Obligatorios - Objetivos Fundamentales Transversales 	No se establecen	Planes de estudio 1° a 4° EM Programas de estudio 1° a 4° EM Textos para el alumno 1° a 4° EM Formación ciudadana actividades de apoyo para el profesor. 1°EB a 4° EM Mineduc - UCE - (2004)
Ajuste curricular 2009	1° Ed. Básica a 4° Ed. Media	<ul style="list-style-type: none"> - Historia y Ciencias Sociales (EB y EM) - Orientación (EB) - Filosofía y Psicología (EM) - OFT: Formación ética; persona y entorno (EB y EM) 	6° EB 4° EM	<ul style="list-style-type: none"> - Objetivos Fundamentales - Contenidos Mínimos Obligatorios - Objetivos Fundamentales Transversales 	No se establecen	Planes de estudio 1° a 4° EM Programas de estudio 1° a 2° EM Textos para el alumno 1° a 4° EM
Bases curriculares 2013	1° Ed. Básica a 2° Ed. Media	<ul style="list-style-type: none"> - Historia, Geografía y Ciencias Sociales (EB y EM) - Filosofía y Psicología (EM) - Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT): Dimensión socio-cultural y ciudadana; Dimensión Moral (EB y EM) 	6° EB 2° EM	<ul style="list-style-type: none"> - Objetivos de Aprendizaje - Organizadores Temáticos - Objetivos de Aprendizaje Transversales 	Historia Geografía Formación Ciudadana	Planes de Estudio 1° a 2° EM Guiones didácticos de Formación Ciudadana 7° EB a 4° EM (2014)

Fuente: elaboración propia a partir de documentos curriculares: Marco Curricular 1998, ajuste Curricular 2009 y Bases Curriculares 2013.

del caso³; (iii) desde la perspectiva de la puesta en práctica del currículo, los recursos curriculares con que cuenta el docente para poner en práctica la EC varían grandemente entre las tres definiciones: solo fueron completos para el caso del Marco Curricular de 1996-98, en que los profesores contaron con programas de estudio para los cuatro grados, y los estudiantes con libros de texto. Adicionalmente, desde el 2004, los profesores contaron con material de apoyo con sugerencias de actividades para realizar EC desde 1° de EB a 4° EM. El currículum del ajuste en 2009 no contó con programas de estudio para 3° y 4° EM, pero con libros de texto para los alumnos; el de las Bases Curriculares (2013), no cuenta ni con programas de estudio ni libros de texto, sino que con guiones didácticos para profesores con sugerencias de actividades.

Si se comparan los contenidos de los currículos, en términos de la presencia cuantitativa comparada –en número de citas– en los tres currículos de los contenidos que se refieren a valores o principios que constituyen la base moral de la ciudadanía democrática; ciudadanos y participación, que tiene por foco los roles y relaciones del ciudadano con el orden político; e instituciones, que tiene como referente las instituciones políticas y civiles de un sistema democrático⁴, esquemáticamente el cuadro resultante es el que describimos a continuación.

Los valores que presentan el mayor porcentaje de referencias en los tres documentos curriculares son Derechos Humanos, Democracia y Diversidad. En tanto que los principios de Cohesión Social y Justicia Social están ausentes de las tres propuestas. De los demás principios incorporados, los que presentan el menor porcentaje de referencia son los de Solidaridad (2,1%) que solo está presente en el Marco Curricular, y los de Libertad y Tolerancia (2,1%), que solo son considerados en las Bases Curriculares.

De las categorías vinculadas a la dimensión política de la ciudadanía – Voto, Representación, Deliberación, Negociación y logro de Acuerdos y Rendición de cuentas–, el análisis cuantitativo referido reveló que estos tópicos son los que presentan la menor presencia (menor número de citas) en este ámbito. De hecho, de las cinco categorías, Deliberación, Negociación y Logro de Acuerdos no tienen presencia en ninguna de las tres propuestas curriculares comparadas, y Voto es considerado explícitamente solo en la formulación de 2009. En efecto, es especialmente destacable la poca importancia que se le asigna a la categoría Voto en los tres currículos. Solo hay una referencia en el Ajuste Curricular de 2009, que destaca el ejercicio del sufragio en la elección de autoridades, sin entregar más orientaciones sobre cómo abordar

3 Aunque en el giro de Objetivos Fundamentales a Objetivos de Aprendizaje se evidencia un intento de hacer más específicos e identificables estos últimos, que en ocasiones los asemeja a actividades más que objetivos. Ver O. Espinoza (2014).

4 Para una descripción detallada de las categorías y el método de análisis, revisar Cox, Bascopé, Castillo, et.al, 2014.

esta forma de participación política –lo que contrasta notoriamente con el tratamiento que los dos currículos europeos considerados –de Inglaterra y Francia– otorgan al tema.

Respecto al ámbito Instituciones, cabe destacar que en los tres currículos tienen baja o nula presencia las categorías temáticas organizaciones políticas en la sociedad, Fuerzas Armadas, Sistema Judicial y elecciones.

Desde una perspectiva que busca identificar puntos de mejora y fortalecimiento, lo señalado tanto respecto a la estructura como a los contenidos de los currículos comparados revela un conjunto de mejoramientos posibles, cada uno de los cuales se abordará como propuestas de cambio referidas al currículo.

2. Antecedentes sobre capacidades docentes

Respecto a la implementación del currículo, nuestro diagnóstico y análisis comprende las prácticas de estudiantes y profesores, y escuelas y universidades a cargo de la formación de profesores. Respecto a las prácticas de aula de los profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, importó conocer su autopercepción acerca de su preparación y eventual déficit en su formación. En lo que respecta a las universidades, un aspecto clave relevado por nuestra investigación fue la falta de una síntesis disciplinaria e interdisciplinaria en función de la formación ciudadana escolar por parte de las Ciencias Sociales y Humanidades (Ciencia Política, Derecho, Geografía, Economía, Filosofía, Historia, Sociología y Educación), orientada a nutrir de contenidos en forma más integrada en esta temática. No existiendo esta síntesis, las universidades transfieren a los propios estudiantes de Pedagogía la responsabilidad de realizarla, o de hacerlo cuando una vez graduados se enfrentan al desafío en el aula.

A partir de la revisión de las mallas curriculares de las treinta universidades que poseen programas de formación inicial de profesores de Historia y Geografía⁵, se pudo apreciar que 21 de ellas ha incorporado temáticas de EC, pero la mayoría solo a través de un curso. El tercio restante no incorpora ninguna cátedra. De los cursos vinculados a la EC que se imparten en las instituciones de educación superior, predominan aquellos vinculados a las temáticas institucionales y políticas, dando menos importancia a los cursos que pueden contribuir directamente a la capacitación de los docentes para enfrentar las exigencias didácticas de la EC que deben impartir en la escuela.

5 La revisión se realizó aplicando las mismas categorías utilizadas en el análisis curricular, a las denominaciones de las distintas cátedras que componen la carrera, para identificar la presencia o ausencia de cursos vinculados a la EC. Es importante señalar sus limitaciones, debido a que la clasificación realizada solo se fundamenta en el nombre del curso. No se tuvo acceso ni a sus objetivos ni a sus contenidos programáticos y, por tanto, no se puede determinar si existen diferencias o similitudes entre dichas cátedras, más allá de las que se pueden identificar a partir de sus nombres. Sin embargo, esta revisión ha dado una primera aproximación a la débil presencia que la educación ciudadana tiene en la formación inicial de profesores.

Para definir las propuestas en el área de políticas para el mejoramiento de las capacidades de los profesores de educación media en materia de educación ciudadana, se realizó un estudio cualitativo sobre la percepción que tienen los docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales acerca de su experiencia docente en materias de educación cívica y ciudadana. A través del uso de las herramientas metodológicas de Focus Group y encuestas aplicadas a profesores de establecimientos particulares subvencionados, particulares pagados y municipales en las regiones Metropolitana y de La Araucanía, se indagó sobre la percepción respecto a: (i) las nociones sobre educación cívica y ciudadana; (ii) la percepción de la calidad y pertinencia de su formación inicial en materias de educación cívica y ciudadanía; (iii) la evaluación de la educación cívica desde el ejercicio docente –currículos, importancia en sus lugares de trabajo, entre otros–; (iv) sobre el conocimiento en materias de educación cívica y ciudadanía de los estudiantes (entre 7° básico y 4° medio) de los establecimientos donde se desempeñan; y (v) acerca de la necesidad de perfeccionamiento docente en educación cívica⁶.

Los profesores en general y de manera homogénea consideran importante la educación cívica en la formación de pregrado, sin embargo solo la mitad de ellos (55%) señalaron haber tenido algún curso específico sobre educación ciudadana, estando solo parcialmente de acuerdo en que estos cursos abordaron aspectos sobre ciudadanía y democracia. Asimismo, señalan moderados niveles de acuerdo en relación a la capacidad de los docentes en el país para enseñar contenidos sobre formación ciudadana.

Por su parte, los profesores no valorizaron positivamente el rol de la educación cívica en el currículo ministerial, y lo mismo sucede con el grado de conocimiento de los docentes sobre ese currículo. Finalmente, los docentes declaran poseer un alto interés en el perfeccionamiento profesional en general, y también –aunque con niveles de acuerdo un poco más bajos– específicamente en educación cívica y ciudadanía.

Propuestas

La primera parte de esta sección de propuestas identifica las áreas de mejora o ajuste tanto de las actuales Bases Curriculares en Enseñanza Media en Historia, Geografía y Ciencias Sociales, como del Marco Curricular de 2009. En base al análisis comparado de los tres currículos de educación ciudadana referidos, más lo que arroja la comparación de estos con las definiciones curriculares de Francia e Inglaterra para la Educación Media, las propuestas tocan

⁶ Se entrevistó un total de 38 docentes en seis grupos focales, tres en la Región Metropolitana y tres en la Región de la Araucanía, distribuidos además de acuerdo a tipo de establecimiento (particular, particular subvencionado y municipal). Se pretendió comparar los resultados de la Región Metropolitana con una región que normalmente aparece caracterizada con altos niveles de conflicto, junto con las cifras más desalentadoras en relación a crecimiento económico y pobreza.

a la organización del currículo, a sus contenidos, y a los métodos de trabajo pedagógico en el área⁷.

En la segunda parte de esta sección planteamos un eje de propuestas relativas a la formación de los profesores de Enseñanza Media de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, quienes tienen la responsabilidad primordial sobre la enseñanza de los contenidos de educación cívica y ciudadana. Desde una mirada crítica a su formación como docentes en estas áreas, los profesores en ejercicio que hicieron parte de nuestro estudio instan a que se tomen medidas que mejoren su capacidad para la enseñanza de contenidos y de metodologías que les permitan un mejor desempeño en su rol.

Este ámbito de propuestas lo concebimos como una precondition necesaria para el desarrollo de una educación ciudadana que permita una activa participación de los niños y jóvenes. Aun más cuando el diagnóstico que surge de la investigación realizada muestra importantes carencias y déficits en la preparación que reciben los estudiantes de pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales en las materias que define el currículum escolar, así como una débil especialización del área a través de la formación continua. Postulamos que no es posible llevar a cabo de forma eficiente las propuestas curriculares establecidas en el primer apartado si es que no se realizan reformas profundas en el ámbito de la formación de los profesores. Si bien en esta investigación nos hemos concentrado en los profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, tenemos el convencimiento de que para responder de manera adecuada al carácter transversal que tiene la educación ciudadana en el currículum nacional, la formación en contenidos y didácticas del área debe ser abordada en la formación inicial de las diferentes disciplinas pedagógicas.

Junto a las recomendaciones de política pública, este informe se dirige a las instituciones universitarias formadoras de profesores, aportando directamente a la cuestión de las estrategias para el mejoramiento de la formación inicial de los docentes, en pro de la formación ciudadana en la experiencia escolar de las nuevas generaciones.

1. Propuesta curricular para la educación ciudadana

La propuesta de política pública para el fortalecimiento de la EC en Chile, a través de un ajuste en el currículo escolar, aborda tres dimensiones de este: la organización curricular, o qué asignaturas y grados de la secuencia escolar deben concentrar la EC; los contenidos curriculares, o los propósitos y ejes temáticos de la misma; y las metodologías pedagógicas, o formas de trabajo de los docentes y la institución escolar para el logro de los aprendizajes definidos en el currículum nacional.

⁷ Las experiencias de estos países son paradigmáticas de la tradición liberal en el caso de Inglaterra y de la tradición republicana en el caso de Francia.

1.1 Propuesta sobre organización y gestión ministerial del currículo

El diagnóstico ha identificado tres necesidades de cambio respecto a las dimensiones de organización y gestión del currículo nacional de EC: en primer término es necesario establecer una asignatura nueva de educación ciudadana; un segundo cambio consiste en reformular los objetivos y contenidos referidos a la política y sus instituciones y procesos, del actual 6° grado; el tercer cambio plantea que el Ministerio de Educación y su Unidad de Currículum y Evaluación, debe tomar medidas para superar la actual situación de anomia o desorden de las prescripciones curriculares nacionales imperante en este ámbito durante los últimos años. A continuación se argumenta y especifica cada uno de los cambios enunciados.

1.1.1 Nueva asignatura

En forma coherente con la evolución observada del currículo nacional de educación ciudadana –desde 1996 al presente– junto con las demandas del profesorado, los estudiantes y el sistema político, y con la experiencia curricular reciente de los dos casos internacionales emblemáticos elegidos como relevantes por el presente proyecto –Inglaterra y Francia– se propone el establecimiento de una nueva asignatura en 3° y 4° año medio, de carácter obligatorio y centrada exclusivamente en objetivos y contenidos de educación ciudadana.

El cambio propuesto supone mantener la orientación del currículo vigente hacia la formación para una participación ciudadana activa, de alto compromiso y orientación pública, incluyendo la crítica y el cambio, y la promoción de oportunidades de aprendizaje no solo para adquirir conocimientos, sino también para desarrollar valores, disposiciones y habilidades; propósitos formativos que requieren oportunidades efectivas de aprendizaje a lo largo de la secuencia escolar y no solo al culminar la educación media.

Se trata de un cambio, como se especifica a continuación, que es armónico con la estructura en que se han organizado las oportunidades de aprendizaje del área, ubicando los objetivos y contenidos del caso a lo largo de la experiencia escolar (en educación básica y media), integrados en más de una asignatura (Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Orientación, Filosofía y Psicología), y además con presencia transversal en los objetivos que el conjunto de la experiencia escolar debe intentar comunicar. Lo señalado implica mantener a la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales como columna vertebral de la formación ciudadana en el plan de estudios así como culminar el esfuerzo realizado en las Bases Curriculares (2012) por definir dentro de la asignatura un eje propio para la Formación Ciudadana desde 1° básico hasta 2° medio.

La nueva asignatura propuesta de EC debería procurar cumplir con las características que se especifican a continuación.

- a. Se propone que la denominación de la asignatura sea Educación Ciudadana, siguiendo las concepciones predominantes del área en el mundo (McLaughlin, 1992; Kerr, 1999), las que implican, en primer lugar, una orientación hacia la formación de una ciudadanía activa a través del desarrollo no solo de conocimientos, sino también de habilidades y actitudes; y, en segundo lugar, porque permite abarcar bajo esta denominación tanto la dimensión cívica –alfabetización política– como la dimensión civil –compromiso comunitario– de la participación ciudadana.
- b. Proponemos que se la conciba como una culminación (en 3° y 4° EM) del Eje de Formación Ciudadana definido dentro de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales (de 1° EB a 2° EM), pero conformada de manera independiente de esta. Los contenidos históricos, geográficos y de las ciencias sociales tributan a la educación ciudadana, pero esta en su complejidad y requerimientos contemporáneos, requiere un tratamiento especializado y de mayor densidad que hasta el presente, más adecuadamente lograble –en términos curriculares– a través de una asignatura específica e independiente. Se considera que es necesario enfatizar en los dos años finales de la Educación Media el conocimiento y las competencias acerca de, y relevantes, para la política, la democracia y el compromiso con la institucionalidad y los procesos característicos de ella⁸. El énfasis señalado requiere especializar contenidos, y la atención docente y de los alumnos, como de la institución escolar y del sistema, lo que se haría viable en forma sustantiva si se distingue los propósitos formativos y contenidos aludidos, como una asignatura.
- c. Pensamos que la nueva asignatura debería concentrarse en los niveles de 3° y 4° medio. La razón de esta elección responde a criterios tanto pedagógicos como prácticos. En primer lugar, se considera que estos niveles son los más adecuados para tratar las temáticas ciudadanas, primero porque los estudiantes presentan un estadio de desarrollo moral y cognitivo que permitiría desarrollar un conocimiento más acabado y significativo de los contenidos y competencias propias de la ciudadanía democrática y, en segundo lugar, porque ya se encuentran ad portas de poder ejercer una ciudadanía plena, a través de todos los derechos políticos que asegura el cumplimiento de la mayoría de edad. Por otro lado, planificar esta asignatura para los niveles de 3° y 4° medio responde a una condición práctica que hace a nuestro juicio viable esta propuesta, y que concierne al actual escenario curricular de redefinición en atención a las exigencias de la Ley General de Educación de establecer bases curriculares. Hasta el momento, la nueva estructura curricular solo ha sido definida hasta 2° medio, estando pendiente lo que va a ocurrir con 3° y 4° medio. Por ello se destaca la oportunidad de introducir este cambio sin exigir modificaciones profundas, respecto a un trayecto que la normativa curricular nacional debe de todos modos definir. Al mismo tiempo, es importante señalar que establecer esta asignatura en los cursos finales de la trayectoria escolar, no implica un retroceso a la concepción minimalista de la educación cívica que existía

8 Como se verá, lo que se propone como nueva asignatura puede también ofrecerse de manera concentrada en 4° medio.

previo a la reforma curricular de los noventa; centrada en los contenidos de la Constitución de 1980 y su concepción de ‘democracia protegida’. Lejos de ello, la nueva asignatura propuesta se concibe como culminación que profundiza y amplía las múltiples oportunidades de aprendizaje que el currículo debería seguir ofreciendo desde 1° básico.

- d. La nueva asignatura de EC debería ser impartida por los profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Si bien esta propuesta ha documentado las falencias que presenta la formación inicial de estos docentes respecto a la temática, dentro del sistema escolar en la actualidad no cabe duda de que son los profesores más preparados para hacerse cargo de la asignatura, ya sea porque algunas herramientas conceptuales y/o didácticas han sido adquiridas en la formación inicial, o porque cuentan con el aprendizaje que aporta la experiencia de haber tenido que tratar estos temas dentro de su asignatura.
- e. La asignatura debería contar con un mínimo de horas lectivas anuales, las cuales se pueden distribuir entre 3° y 4° medio, o concentrarse en este último, en atención al grado de madurez y desarrollo cognitivo argumentado en el punto anterior. En lo que respecta al plan de estudio para esta asignatura, se sugieren dos opciones. Si se opta por impartir la asignatura tanto en 3° como en 4° medio, se considera que esta debería contar con al menos una hora lectiva a la semana. Si se opta por planificarla solo en uno de estos niveles, se considera que como mínimo debería tener dos horas semanales. Queremos destacar que lo que se propone no implica disminuir el tiempo destinado a Historia, sino que destinar las mismas horas antes planificadas dentro de esta a la educación ciudadana, es decir, a una asignatura que ahora tratará estas temáticas de manera independiente y, por tanto, con las ventajas que se han enunciado de visibilidad y especialización. Asimismo, como los profesores de Historia serían los encargados de impartir la nueva asignatura, esto no tendría impacto en su carga laboral.
- f. Por último, en lo que respecta a los objetivos y contenidos a partir de los cuales debería estructurarse la nueva asignatura, se propone tomar como base la propuesta del Ajuste Curricular del año 2009 para 4° medio. La razón por la cual esta debe ser la base de la nueva asignatura se debe a que dicha propuesta recoge las sugerencias realizadas por la Comisión de Formación Ciudadana del año 2004, en la que se proponía ampliar y delimitar la educación ciudadana dentro del currículo. Sin embargo, esta propuesta de hace ya una década, requiere ser ampliada y enriquecida a partir de nuevos contenidos curriculares identificados como necesarios, y que se presentan en el siguiente acápite.

1.1.2. Reubicación de la EC que hoy está en 6° EB

Las tres definiciones curriculares nacionales del último cuarto de siglo han coincidido en ubicar lo fundamental de la educación cívica que tiene lugar en el nivel de la Educación Básica –conocimientos acerca de la política y sus instituciones y procesos–, en el 6° grado. Esto es inadecuado desde una perspectiva de desarrollo cognitivo y moral de la niñez de 12 años. Las nuevas Bases Curriculares (2013), en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales para el nivel de 6° básico, no innovaron respecto a esta anomalía y

plantean como contenidos para este nivel los elementos fundamentales de la organización democrática –división de los poderes del Estado, la representatividad, los cargos de elección popular, la importancia de la participación ciudadana– y el rol de la Constitución en la organización política del país y en la garantía de los derechos de las personas. Estos contenidos tienen conceptos de complejidad y abstracción evidentes, que requieren el desarrollo de una capacidad cognitiva con la que aun no cuentan los estudiantes de este nivel, debido a su estadio natural de desarrollo (Flanagan y Levine, 2010).

Por ello se sugiere revisar los objetivos de aprendizaje planificados para este nivel, reorientándolos en atención a dichas capacidades cognitivas.

Esta propuesta sugiere ofrecer en 6° básico una primera aproximación general a las características de todo sistema democrático, enfatizando en los derechos y responsabilidades, y en la dimensión participativa a nivel comunitario. Esta aproximación jugaría un rol de bisagra entre la dimensión civil que tiene la formación ciudadana en los cursos de enseñanza básica y la dimensión cívica que adquiere en los niveles de secundaria. Por ello, los objetivos de aprendizaje vinculados a la institucionalidad establecida por la Constitución y al análisis más profundo de los elementos propios de todo sistema democrático, se deben ir desarrollando paulatinamente en los niveles siguientes, hasta trabajarlos con propiedad en la nueva asignatura propuesta, en 3° y 4° medio, momento en que los estudiantes están más preparados para conocerlos y apropiárselos.

Si bien la propuesta de las Bases Curriculares de 7° básico a 2° medio, considera en el eje de Formación Ciudadana el desarrollo de los conceptos mencionados, especialmente en 2° medio, en base al criterio de una mejor gradación en términos de desarrollo de los estudiantes, se podría considerar el siguiente ordenamiento temático en los niveles inferiores. En 8° básico, a partir de los contenidos vinculados a la Ilustración, se sugiere abordar la división de los poderes del Estado, el concepto de soberanía y de representatividad; y en 1° medio, en atención al análisis de la conformación de los Estados Nacionales, se podría relevar el reconocimiento de la Constitución Política como el marco que instaura el sistema democrático, estableciendo la organización política del país y garantizando los derechos y las libertades de las personas.

1.1.3 Necesidad de claridad de las prescripciones curriculares nacionales en su relación con el profesorado y las instituciones.

El currículo no es más que un documento si no cuenta con elementos de apoyo para que los docentes lo comuniquen. Al respecto, se considera fundamental para fortalecer la EC y lograr una implementación exitosa de esta propuesta, que desde el Ministerio de Educación se supere la situación de anomia curricular que ha sido característica durante los últimos cinco años, y que ha sido consecuencia del traslape curricular que se produjo entre el Ajuste Curricular del año 2009 y de las Bases Curriculares que comienzan

a ser implementadas desde el año 2012. En los años 2012 y 2013 llegaron a coexistir tres propuestas curriculares diferentes para EC, operando cada una de ellas en distintos niveles⁹. A esta diversidad de marcos coexistiendo se sumó la ruptura de la lógica plan, programa y texto establecida por el Marco Curricular de 1998, y que permitía a los profesores contar con programas de estudio que hacían sugerencias de actividades, evaluaciones y recursos de aprendizaje para todos los niveles, complementados con textos de estudio oficiales licitados por el Ministerio de Educación, que reflejaban la propuesta curricular. El año 2009, con la implementación del Ajuste Curricular y la superposición de las Bases Curriculares, esta lógica se termina, produciéndose a partir de entonces la situación de anomia mencionada. Por ejemplo: para el Ajuste Curricular solo se elaboraron programas desde 5° básico a 2° medio. Para los niveles de 1° a 4° básico nunca se elaboraron, debido a la superposición temporal con la implementación de las Bases Curriculares, y para los niveles superiores tampoco hay programas. En 3° medio, la entrada en vigencia del Ajuste se hizo con el apoyo de unas Orientaciones al Docente, y en 4° medio no hay más apoyo que el texto oficial del Ministerio y la propuesta de actividades y evaluación para el sector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, contenidas en los Guiones Didácticos para la Educación Ciudadana que en 2013 el Mineduc elaboró para incorporar la EC en distintas asignaturas y niveles. Finalmente, en lo que respecta a las Bases Curriculares, estas solo cuentan con programas de estudio y textos para el alumno en los niveles en que están vigentes, es decir, de 1° a 6° básico.

Es fundamental para asegurar un trabajo adecuado en los establecimientos educacionales, en primer lugar, que el Ministerio de Educación defina a la brevedad posible qué ocurrirá con 3° y 4° medio, si las Bases Curriculares se extenderán a estos niveles o se continuará trabajando con la propuesta del Ajuste Curricular, y las fechas en que los posibles cambios se concretarían. En segundo lugar, es fundamental que el Ministerio de Educación termine la elaboración de planes y programas para todos los niveles educativos, entregando lineamientos claros y concretos sobre la forma en que la propuesta curricular debe implementarse, permitiendo que los docentes cuenten con herramientas curriculares oficiales que faciliten su tarea pedagógica.

1.2 Propuesta de ampliación y precisión de los contenidos curriculares

La propuesta de la creación de una asignatura independiente, cuyos objetivos y contenidos ocupen como base la propuesta curricular del Ajuste de 2009 para 4° medio, debe ser complementada con la ampliación de una serie de temáti-

⁹ En el año 2012 estuvieron vigentes: las Bases Curriculares entre 1° y 3° básico, el Ajuste Curricular entre 4° básico y 2° medio, y el Marco Curricular en 3° y 4° medio. Asimismo el año 2013 estuvieron vigentes las Bases Curriculares entre 1° y 6° básico, el Ajuste Curricular entre 7° básico y 3° medio, y el Marco Curricular en 4° medio. Esta situación cambió a contar del año 2014, fecha desde la que han tenido vigencia dos propuestas curriculares: las Bases, entre 1° y 6° básico, y el Ajuste entre 7° básico y 4° medio.

cas, que solo fueron esbozadas o que están completamente ausentes de la prescripción curricular definida por el ajuste al marco de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios (OF-CMO) del año 2009. Algunos de estos cambios ya fueron planteados por la Comisión de Educación Ciudadana en el año 2004, pero fueron recogidas solo parcialmente por el Ajuste Curricular, en tanto que otros de los temas que se plantean a continuación han ido emergiendo los últimos años, tanto desde la experiencia nacional como internacional (Beck, 2012; Davis, 2006; Faas, 2011; Faulks, 2006; Gifford, 2010; Hayward y Lee, 2010; Ibrahim, 2010; Kiwan, 2008; Mardones, 2012; Marshall, 2009; Olssen, 2004; Parekh, 2000; Peterson, 2011; Pike, 2007) y, en especial, como resultado de análisis comparados de los contenidos de los currículos de EC de países Latinoamericanos (Cox, 2010; Cox, Bascopé, Castillo, et al., 2014).

La propuesta que sigue de ampliación y enriquecimiento de los contenidos curriculares se ha organizado a partir de las dimensiones y categorías del análisis curricular aplicado a los tres currículos del periodo democrático, identificando las áreas temáticas en que, a nuestro juicio, la propuesta curricular de la nueva asignatura debe profundizar.

1.2.1 Principios y valores cívicos: el equilibrio en valores

El análisis realizado a partir de los tres documentos curriculares ha permitido evidenciar que hay muy poco equilibrio en la atención que se presta a los valores cívicos. Como se ha mencionado, el mayor porcentaje de referencias en los tres documentos curriculares se concentra en los Derechos Humanos, la Democracia y la Diversidad. Otros valores que son fundamentales para el ejercicio ciudadano y la convivencia democrática están ausentes del currículo, como ocurre con el principio de la Justicia Social, o solo esbozados en alguna de las propuestas curriculares, como ocurre con los principios de Bien Común, Equidad y Solidaridad. Por ello se propone incorporar de manera explícita y más equilibrada estos tres principios en la nueva propuesta curricular, analizando sus características y la importancia que tienen para el ejercicio ciudadano y para la conformación de una sociedad democrática.

1.2.2 Ciudadanos y participación ciudadana: mayor importancia al voto

El voto corresponde al más básico de los derechos/obligaciones políticos, constitutivo de la soberanía, de la representación y de la legitimidad democrática. El currículo de los noventa define contenidos orientados a la institucionalidad electoral, pero no acerca de la relación de cada ciudadano con la misma, ni –más sorprendente– acerca del acto de participación política primordial; omisión que hizo a la Comisión de Formación de Ciudadana de 2004 requerir su reparación. Sin embargo, el Ajuste Curricular de 2009, aunque explícitamente define un contenido al respecto en 4° medio, no le dio al mismo la importancia debida: el contraste que se presenta aquí con los currículos de Inglaterra y Francia es marcado, como detallamos a continuación.

La reforma que hizo voluntario el voto le confiere aun mayor importancia a lo que la experiencia escolar debiera ofrecer como educación al respecto.

Más allá del voto, en general, las categorías vinculadas a la dimensión política de la ciudadanía, entre las que se cuenta el voto, la representación, la deliberación, la negociación y logro de acuerdos y la rendición de cuentas, son las que presentan el menor porcentaje de referencias explícitas en los tres currículos considerados. De hecho, de estas cinco categorías, las dos últimas no tienen presencia en ninguna de las tres propuestas curriculares comparadas.

Los currículos de Inglaterra y Francia, utilizados en este proyecto como parámetros, asignan mucha importancia al voto. Así, en términos de presencia del tema en el currículum, el número de referencias en el caso inglés (11 menciones) llega a casi triplicar las correspondientes del caso chileno (4 menciones). Este mayor número de citas significa además una notoria mayor profundidad en el abordaje de esta temática de participación ciudadana, en que el voto no solo se asume desde su importancia como forma de participación, sino también desde su evolución histórica, desde sus características y la forma en que se ejerce este derecho tanto a nivel nacional, como a nivel local y comunitario, e incorporando además, el desarrollo de experiencias de votación dentro de la escuela. Por su parte, el currículo de Francia en el grado correspondiente a nuestro 3° medio, (*classe de première*), en la asignatura Educación Cívica, Jurídica y Social, define como tema de todo el grado, las instituciones, la vida política y social, la nación y su defensa, y que el curso a lo largo del año “(...) está consagrado a una reflexión sobre el ejercicio de la ciudadanía en nuestra República”. En este marco se plantea como contenido, “el carácter fundamentalmente representativo de nuestra democracia, (que) hace del voto y de las elecciones los medios privilegiados de la soberanía popular, y ‘los procedimientos electorales no conciernen solo a la esfera política sino a la sociedad civil en su conjunto’; como objetivo, la comprensión del régimen representativo y la centralidad de la elección de representantes; y como ‘puesta en práctica (o ‘actividades’), una investigación sobre la formación de la expresión de una opinión política, la que puede ser abordada en un contexto de concertación pública (debates sobre un proyecto de urbanismo o equipamiento colectivo), como en el contexto de procesos electorales en la esfera política” (Programme d’enseignement d’éducation civique, juridique et sociale en classe de première, 2011, p. 3).

Se propone entonces como fundamental enfatizar y abordar con profundidad suficiente en el currículo de EC de nuestro país el tema del voto, no solo ampliando su análisis conceptual, práctico e histórico, sino especialmente generando oportunidades de aprendizaje en que los estudiantes puedan experimentar en su vida escolar lo que el voto y la elección de representantes significa para la vida democrática, y demanda en términos de valores y competencias para su ejercicio.

1.2.3 Instituciones: ampliar perspectivas

Si bien las instituciones de la democracia constituyen uno de los ámbitos que más presencia tiene en los currículos chilenos, es necesario ampliar las perspectivas desde las que se abordan algunas de sus categorías, profundizar el tratamiento de otras, e incorporar temáticas que han estado ausentes del currículo de formación ciudadana.

En primer lugar, se sugiere ampliar las perspectivas desde las que se ha abordado la institucionalidad política. Las categorías vinculadas al gobierno –Poderes del Estado, Gobierno, Gobierno Nacional y Regional– se han abordado desde dos perspectivas: desde una histórica, orientada a la comprensión de la evolución que los poderes del Estado y las formas de gobierno han experimentado desde la Antigüedad Clásica y, especialmente, después de las revoluciones que dieron origen a la Época Contemporánea; y desde otra perspectiva más institucional-legal, orientada a identificar las características de la organización del gobierno, las funciones y atribuciones de los poderes del Estado, las instituciones nacionales y regionales, y la forma en que esto se consagra en la Constitución Política. Al respecto se propone complementar estas perspectivas a partir del modelo inglés, que aunque también enfatiza la necesidad de conocer las características del sistema de gobierno parlamentario que rige en el Reino Unido, que se identifiquen las características y funciones de los Poderes del Estado, el rol de las distintas autoridades y de los ciudadanos en la conformación y funcionamiento del gobierno, agrega una dimensión comparativa –comparación del sistema de gobierno inglés con otras formas de gobierno, democráticas y no democráticas, desarrolladas fuera del Reino Unido, para evaluar al sistema político–, que consideramos de valor educativo.

La introducción del método comparado hace referencia directa a perspectivas epistemológicas y herramientas metodológicas propias de las ciencias sociales que han estado ausentes tanto en el currículo como en general en la formación inicial docente; y por lo tanto ausentes del aula. Aparte del método comparativo de las similitudes y diferencias (John Stuart Mill, 1843), debiera promoverse la comprensión de la inferencia causal y descriptiva, el análisis de encuestas y de datos estadísticos en general.

Mayor énfasis en nuevas temáticas de la Ciencia Política y fenómenos políticos novedosos, tales como separación de poderes y separación de propósitos, democracia representativa y democracia directa, autoritarismo democrático en América Latina, la política de la descentralización, política local y presupuesto participativo, democracia digital, movimientos sociales, grupos de interés, *lobby* y actores de veto, la política del reconocimiento, etc. A nivel de política mundial: cosmopolitismo, interdependencia y ciudadanía global.

En segundo lugar, se propone ampliar el análisis del sistema judicial y del sistema jurídico nacional. Pese a que el Ajuste Curricular de 2009 le asignó mayor importancia a la caracterización del sistema judicial chileno y a su valoración como elemento clave para el fortalecimiento del sistema democrático y la defensa de los derechos ciudadanos, y se enfatizó en el conocimiento de la normativa legal establecida por la Constitución Política, es necesario profundizar la importancia de la norma. En esto, el caso comparado francés es iluminador: su *classe de seconde* está dedicada completa –en la asignatura correspondiente citada más arriba–, al Estado de Derecho, “a través de estudios concretos y de análisis conceptual, la problemática de las reglas colectivas que organizan la vida de todos en una sociedad democrática, los derechos y obligaciones de los ciudadanos (...)” (Programme d’enseignement d’éducation civique, juridique et sociale, classe de seconde, 2011, p. 1). Los tres ejes temáticos que articulan el año en este caso son: derecho y vida en sociedad; el ciudadano y la ley; el ciudadano y la justicia.

Por último, se sugiere incorporar una categoría que está completamente ausente de las tres propuestas curriculares chilenas analizadas, y que hace referencia al rol de las Fuerzas Armadas. Distanciados lo suficiente del periodo de la dictadura militar y sus consecuencias, el currículo de educación ciudadana no debiera silenciar la existencia de esta institución ni la realidad de los problemas de la seguridad nacional y el nuevo rol que el paradigma de la seguridad humana le otorga a las FF.AA.; por ejemplo a través del despliegue de fuerzas multinacionales frente a catástrofes y otras intervenciones humanitarias. Una guía interesante para avanzar en tal propuesta es lo que plantea al respecto el currículum de Francia, donde el tema de la nación, su defensa y la seguridad nacional es obligatorio y ocupa un tercio del tiempo considerado en la *classe de première* (3° medio).

1.2.4 Ámbito de la identidad, la pluralidad y la diversidad: potenciar la interculturalidad

El ámbito identidad, pluralidad y diversidad ha experimentado una disminución de su presencia en el currículo: el 11,4% de referencias que presentaba en el Marco Curricular se redujo al 8,6% en el Ajuste, mientras que en las Bases Curriculares solo alcanza el 5,3% de las referencias, pese a que el tema del multiculturalismo y la interculturalidad adquiere cada vez más fuerza tanto a nivel internacional, como a nivel nacional, debido al aumento de los inmigrantes provenientes de distintas partes de América y, especialmente, por la importancia que han adquirido las demandas de las minorías étnicas, especialmente en lo que respecta al conflicto mapuche.

Los sucesivos currículos de Educación Ciudadana del país, del año 1996-98 a 2013, han abordado la temática de la diversidad cultural desde una perspectiva social, vinculada al reconocimiento y valoración de las expresiones de diversidad social y cultural, como requisitos de la sana convivencia,

pero han omitido del todo los desafíos que representa la multiculturalidad que existe en Chile, especialmente en lo que respecta al conflicto mapuche y al fenómeno de la inmigración. Por ello, se sugiere ampliar el análisis de la interculturalidad a partir de la propuesta curricular inglesa, que aborda la diversidad con mayor profundidad, proponiendo no solo el reconocimiento y valoración de la diversidad cultural y social que caracteriza al Reino Unido, sino que exige un análisis de los orígenes de esta diversidad, del impacto que esta tiene a nivel escolar, local, regional, nacional, europeo y global, y de la forma en que los cambios sociales afectan a estas diversas identidades culturales. Lo que se busca es la comprensión de que en el Reino Unido coexisten identidades escalonadas, traslapadas, de carácter geográfico, cultural, religioso y social, entre otras, que se superponen y que exigen por ello la tolerancia entre las distintas comunidades y grupos que conviven.

La propuesta en este punto consiste en incorporar, en primer lugar, el concepto de las identidades escalonadas —comunitaria, local, nacional y global— (Davies, 2006); en segundo lugar, un análisis histórico de los orígenes de las múltiples identidades culturales que conviven en el país, enfatizando en los conflictos que dicha evolución histórica ha generado, especialmente con los pueblos originarios —mapuche, aymara, rapa nui—; en tercer lugar, un análisis sobre los desafíos que implica asumir la interculturalidad que existe actualmente en Chile, y el impacto que ha tenido en ella la llegada paulatina, pero continua, de inmigrantes que han introducido su propia cultura, complejizando aun más el panorama cultural; y, finalmente, una revisión de experiencias comparadas exitosas de países que han tendido a resolver el desafío de la interculturalidad.

1.2.5 Ámbito macro: ampliar el análisis de la ciudadanía global

La globalización y sus características se han traducido en una serie de desafíos multiculturales y supranacionales a la ciudadanía tradicional, al cuestionar los límites del Estado como los únicos límites existentes para el desarrollo del compromiso comunitario y ético que requiere toda ciudadanía democrática. Por ello ha surgido en las últimas décadas la idea de la ciudadanía global (Davies, 2006; Reimers, 2006), que busca representar las condiciones culturales y políticas del mundo globalizado, integrando las cuatro dimensiones de la ciudadanía —cívica, política, social y cultural—, para lograr una igualdad efectiva entre los ciudadanos, independiente de su origen étnico o cultural. A lo anterior se suma la búsqueda de la justicia social y la promoción de una participación activa desde las propias formas e intereses culturales, a través de la formación de la mencionada identidad escalonada, que incorpore los distintos niveles de pertenencia: comunitaria, local, nacional y global (Davies, 2006).

Esta dimensión ha estado prácticamente ausente de los currículos bajo examen. Solo en el Ajuste Curricular de 2009 se hace una referencia muy

indirecta al proponer una reflexión sobre los problemas relacionados a la tensión entre el derecho internacional y la soberanía nacional. Sin embargo, no hay referencias a la idea de la ciudadanía global ni a los compromisos que ella implica. Por esto se sugiere incorporar en la propuesta curricular para la nueva asignatura, esta dimensión ciudadana a partir del análisis de conflictos y problemáticas internacionales que exigen un compromiso ciudadano que va más allá de las fronteras nacionales, y cuyo fundamento básico recae en el compromiso universal exigido por la cultura de los derechos humanos (Hung, 2012). Es la línea de la educación democrática contemporánea propuesta por teóricos políticos tales como Jeffrey Banks (2004), Amy Gutman (1999) y Martha Nussbaum (1995 y 2009).

1.3 Propuesta de metodologías pedagógicas para potenciar las oportunidades de aprendizaje

Como último elemento de esta propuesta, queremos señalar dos estrategias metodológicas que deberían ser incorporadas en la propuesta curricular, ya que su carácter transversal ofrece oportunidades concretas para alcanzar aprendizajes conceptuales y el desarrollo de competencias básicas para un ejercicio activo y responsable de la ciudadanía. Estas estrategias corresponden a la Formación y Análisis de las Políticas Públicas y las Experiencias del Gobierno Escolar.

1.3.1 La Formación y Análisis de las Políticas Públicas

Algunas investigaciones recientes (Davies y Issit, 2005; Kerr, 2002; Osler y Starkey 2001; Suárez, 2008), han demostrado que existe una correlación positiva entre el compromiso político y currículos que incorporan contenidos claves para comprender el funcionamiento del sistema político que destacan la importancia del régimen democrático y que refuerzan las cualidades del buen ciudadano; y que al mismo tiempo, impulsan el desarrollo de habilidades reflexivas, investigativas y comunicativas, que permiten participar en discusiones sobre temas controversiales y de interés general, y comprometerse en las organizaciones de la sociedad civil (Isaac, Maslowski y van der Werf, 2011). La Formación y Análisis de las Políticas Públicas sería un eje temático que contribuiría a generar oportunidades de aprendizaje en la línea destacada por estas investigaciones, ya que permite integrar el desarrollo conceptual de temáticas claves dentro de la educación ciudadana y el desarrollo de competencias básicas para la participación democrática.

La propuesta de Formación y Análisis de las Políticas Públicas debería incorporar tres dimensiones: la normativa, la política y la técnica. Lo normativo se refiere a lograr que los estudiantes identifiquen la vinculación que existe entre la labor de las instituciones gubernamentales y los valores, metas e intereses de la comunidad, especialmente en relación a problemáticas de interés público, el proceso de debate, deliberación y argumentación que hay

detrás de las decisiones a partir de las cuales se define y legitima una política pública. En segundo lugar, la dimensión política debería enfatizar el proceso de generación de las políticas públicas, identificando la institucionalidad – constitución, régimen político, sistema electoral, régimen de gobierno interior y todo lo relativo a leyes y regulaciones que definen el sistema político–, los actores formales e informales –gobierno, partidos políticos, grupos de interés, medios de comunicación, etc.–, así como sus intereses y preferencias. Finalmente, la dimensión técnica hace referencia a la importancia del conocimiento y la evidencia científica en la búsqueda de soluciones a problemas públicos del ámbito de la salud, el medio ambiente, la energía, entre otros. La propuesta de Formación y Análisis de Políticas Públicas como eje temático no otorga la última palabra al conocimiento experto; en cambio, lo sitúa en un contexto político específico y en un proceso de deliberación ciudadana sobre los fines normativos de la política. Para ello requiere desarrollar competencias ciudadanas como el pensamiento crítico, a través del razonamiento, la búsqueda de conocimiento y evidencia y la argumentación; la capacidad de debate, a través de la defensa de posturas propias, de la negociación, del respeto y la tolerancia a las posturas diferentes; y habilidades comunicativas vinculadas a la expresión oral.

1.3.2 La experiencia del gobierno escolar

La segunda estrategia que se debería incorporar en la propuesta curricular está relacionada con la importancia que investigaciones recientes han adjudicado a la experiencia de participación en la escuela, en el desarrollo de una ciudadanía activa. Estas investigaciones destacan la necesidad de contar con espacios educativos que estimulen la participación activa de los estudiantes, tanto en las clases como en la toma de decisiones dentro de la escuela (Callahan, Muller y Schiller, 2010; Dobozy, 2007; Isaac, Maslowski, y van der Werf, 2011). Por este motivo, se sugiere tomar como ejemplo la propuesta curricular inglesa, y promover el ejercicio de la participación en la escuela, a través del gobierno escolar y en instancias de toma de decisiones a nivel comunitario, así como en debates, votaciones y campañas políticas y sociales de interés público.

2. Propuestas de políticas para el mejoramiento de las capacidades de los profesores de enseñanza media en materia de Educación Ciudadana

Las propuestas para el fortalecimiento de la educación ciudadana en lo relativo a la formación de los profesores de Enseñanza Media se sustenta en el diagnóstico de debilidad que presenta la educación ciudadana en los establecimientos educacionales del país. Situación que ha tomado notoriedad en la agenda pública y en la opinión ciudadana a partir de las movilizaciones estudiantiles iniciadas en 2006 por los estudiantes de enseñanza secundaria y luego reactivadas en 2011 por las movilizaciones de universitarios y esco-

lares. En los últimos años se ha hecho evidente la fuerza de la participación de los jóvenes; sin embargo, también se han demostrado las carencias en la formación cívica y ciudadana que reciben en el sistema escolar.

A partir de los resultados de la investigación sobre percepciones de los profesores de Enseñanza Media de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, respecto a su docencia en materias de educación cívica y ciudadana, se evidencia un diagnóstico crítico acerca de su formación universitaria; respecto a la enseñanza de dichas materias; sobre el conocimiento de los estudiantes –entre 7° básico y 4° medio– de los establecimientos donde se desempeñan, al mismo tiempo que manifiestan la necesidad de perfeccionamiento docente en educación cívica y ciudadana.

Un primer aspecto señalado por los profesores se refiere a su incomodidad respecto al concepto de “educación cívica”, por lo que buscan otras referencias significativas para referirse a estos contenidos, tales como: formación ciudadana, educación política, educación para la democracia y educación ciudadana, entre otras. A su vez, realizan una separación entre las nociones de “educación cívica” y “formación ciudadana”. Bajo el primer concepto refieren a lo meramente institucional y en el segundo a la idea de participación y construcción de ciudadanía. En opinión de los profesores la educación cívica debiera ampliarse hacia el concepto de formación ciudadana, con la idea de un ciudadano como sujeto consciente, participativo, crítico de su entorno, con una actitud hacia la sociedad en un continuo que va desde una enseñanza individual a una social. Siendo el concepto de educación cívica más amplio que lo normativo e institucional, lo que se plantea como método principal de enseñanza es fortalecer las prácticas, a través de la promoción de la participación.

En este sentido los profesores se perciben insuficientemente preparados para la enseñanza de educación cívica y ciudadana a la que aspiran y son críticos sobre la calidad y pertinencia de la formación inicial que recibieron en la universidad. En general manifiestan una formación insuficiente en contenidos y en didáctica para ejercer la pedagogía en temáticas cívicas y ciudadanas, aun cuando ellos debiesen ser especialistas en la materia, lo que es visto como una paradoja al concebirse como profesionales que no tuvieron una formación para ello.

Esta percepción de haber tenido una formación universitaria insuficiente se complementa con la consideración de ser profesores formados “en la marcha” en los contenidos de educación ciudadana, a partir de la propia experiencia pedagógica y de vida. Por ello, los profesores valoran positivamente la idea de perfeccionamiento en la materia. En conjunto demuestran alto interés en tomar cursos de especialización sobre educación cívica y ciudadanía. La demanda de perfeccionamiento se enfoca principalmente en la necesidad de una formación en didáctica que les permita “aterrizar” los contenidos del

currículo a prácticas concretas propias de una educación ciudadana. En especial valoran la oportunidad de conocer otras experiencias pedagógicas, con el fin de ampliar las posibilidades de abordaje de dichos contenidos. A su vez, las temáticas más demandadas son: contenidos de formación ciudadana; temáticas normativas en economía, derecho y sistemas políticos de otros países; tecnología y política. Finalmente, señalan una demanda importante por cursos de perfeccionamiento especialmente en las distintas regiones del país.

2.1 Propuesta de mejoramiento de la formación inicial de los profesores en materias de educación cívica y ciudadana

Entre quienes tuvieron cursos en la formación de pregrado, los contenidos que se mencionan con mayor frecuencia tienen relación con el Derecho: Introducción al Derecho, Historia Constitucional y Derechos Humanos. Luego son mencionados los de Economía y con muy poca aparición los cursos de Ciencia Política. La Ciencia Política —y sus subáreas reconocidas: Teoría Política, Relaciones Internacionales y Política Comparada— es la disciplina que provee una cobertura más apropiada sobre parte importante de las temáticas de formación cívica y ciudadana. Sin embargo, pese a que es una disciplina mundialmente consolidada como Ciencia Social, para los programas de formación de profesores en Chile pareciera no existir.

La raíz de esta marginación disciplinaria, podría radicar en una comprensión inadecuada de su potencial aporte por parte de especialistas de otras disciplinas o docentes formados en Historia, atribuible al relativo subdesarrollo de la disciplina en Chile y en su propio desinterés a nivel mundial por la educación en general y la política educacional y la formación ciudadana en particular (Jakobi et al., 2009). Con todo, la consolidación disciplinaria de la Ciencia Política en el mundo ha tenido ciertamente su correlato en Chile, donde ya hace casi una década se daba cuenta del *boom* politológico en el ambiente académico nacional, cuando se contaban 11 universidades impartiendo la carrera de pregrado en Ciencia Política, ya sea con una orientación propiamente disciplinaria, o bien vinculada a la carrera de Administración Pública, a lo que se sumaban 11 programas de postgrado en Ciencia Política —incluyendo Relaciones Internacionales— y otros tantos en Gestión y Políticas Públicas (Fuentes y Santana, 2005). Lo anterior evidencia la existencia de una creciente capacidad instalada en el sistema universitario nacional para dar cuenta, al menos, del desafío académico de la educación ciudadana.

Tal como lo demostrara el diagnóstico realizado en base a la percepción de los profesores, al analizar las mallas curriculares de las universidades que imparten carreras de Pedagogía en Historia, Geografía y/o Ciencias Sociales (Tabla 2) demuestran una escasa, y en algunos casos nula presencia de cursos obligatorios de Ciencia Política vinculados a los contenidos curriculares de educación ciudadana. La revisión de las mallas ha permitido constatar que la mayoría de las universidades analizadas ha incorporado temáticas de

formación ciudadana: 14 universidades incorporan al menos un curso, seis universidades incorporan dos y solo una incorpora tres cátedras (ver Tabla 3). Sin embargo, es importante destacar que hay nueve instituciones —cerca de un tercio de las universidades analizadas— que no incorporan ningún curso en esta materia, situación que se hace más evidente en las universidades tradicionales, en que la proporción supera el 40%.

TABLA 2. **Programas de Formación Inicial Docente y cantidad de cursos relacionados a la Educación Ciudadana**

Formación inicial docente	Universidades tradicionales			Universidades privadas			TOTAL
Nombre de la carrera	Nº	Universidad	Nº cursos	Nº	Universidad	Nº cursos	TOTAL
Pedagogía en Historia y Geografía	5	UDEC	2	5	UCSH	1	10
		ULS	0		UBO	1	
		ULAGOS	0		UPV	2	
		UTA	0		USS	0	
		UPLA	3		USEK	2	
Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales	4	UV	2	5	UAH	1	9
		USACH	1		UANDES	1	
		UACH	1		UACADEMIA	0	
		UMAG	1		ARCIS	1	
					ULARE	1	
Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales	1	UCV	1	1	UA	1	2
Pedagogía en Historia, Geografía y Educación Cívica	2	UMCE	1	1	UDLA	2	3
		UFRO	0				
Licenciatura en Historia - Programa de Formación Pedagógica	2	PUC	0	4	UDP	2	6
		UCH	0		UNAB	1	
					UFT	0	
					UGM	1	
TOTAL	14			16			30

Fuente: elaboración propia.

TABLA 3. Clasificación de los cursos por temáticas y por modalidad del programa formativo

	N° de cursos	Cantidad de universidades	TOTAL
Alusión directa a la Educación cívica/ciudadana	1	6	8
	2	2	
Alusión a temáticas de ciudadanía	1	7	7
	2	–	
Alusión a temáticas institucionales y políticas	1	9	13
	2	2	

Fuente: elaboración propia.

Frente a este escenario, nuestra propuesta consiste entonces en incorporar en las mallas curriculares conducentes al título de profesor en Historia, Geografía y/o Ciencias Sociales, al menos dos cursos obligatorios que aborden las temáticas de educación ciudadana. Uno de ellos debiera tener un énfasis en contenidos politológicos específicos sobre sistemas políticos contemporáneos y ciudadanía. Es importante destacar que esta formación no puede ser suplida por cursos de Historia. En efecto, ya el Informe de la Comisión de Formación Ciudadana señalaba que el conocimiento distintivamente político debe ir más allá del conocimiento de la Historia para adentrarse en la enseñanza formal de conceptos y principios políticos (Ministerio de Educación, 2004).

Dado que los profesores también manifiestan carencias en los aprendizajes de didácticas, superando el enfoque centrado en los contenidos que tenían las universidades donde estudiaron, un segundo curso mínimo debiera estar centrado en la didáctica de la educación ciudadana, la cual, como se ha dicho, incluye contenidos, habilidades y valores, por lo tanto actividades lectivas de aula y extraprogramáticas.

Para incorporar los cursos en las mallas curriculares de las carreras se requiere de cambios en dos espacios institucionales: en las universidades que imparten Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales y en las normativas del Ministerio de Educación que regula la formación inicial en la carrera.

El contexto actual muestra una ventana de oportunidad que hace factible la implementación de la propuesta, donde confluyen tres corrientes. En primer lugar, el actual gobierno se encuentra en proceso de diseño una reforma estructural al sistema educacional, lo cual permite la posibilidad de replantear los objetivos de la educación incorporando con mayor fuerza los aspectos de la educación ciudadana. En segundo lugar, la baja participación política electoral de los jóvenes y la fuerte crítica al sistema y los mecanismos

tradicionales de representación que debilitan la práctica y el sentido de la democracia, hacen necesario el fortalecimiento de la educación ciudadana en los distintos espacios de formación, particularmente en el sistema de educación formal. En tercer lugar, la ya mencionada consolidación disciplinaria de la Ciencia Política en el sistema universitario nacional, implica una capacidad instalada que permite al menos que se dicten cursos de servicio a las respectivas facultades de Educación.

2.2 Propuesta de mejoramiento de la formación continua de los profesores en materias de educación cívica y ciudadana

Uno de los aspectos más demandados por los profesores es el acceso a instancias de formación continua para el perfeccionamiento en la enseñanza tanto en contenidos como en prácticas pedagógicas. En la consulta a los profesores sobre el interés en tomar cursos de especialización sobre educación ciudadana, un 85% de los docentes señala estar muy de acuerdo o totalmente de acuerdo con esta afirmación, el 6% señaló estar parcialmente de acuerdo, el 6% se mostró indiferente —ni en acuerdo ni en desacuerdo— y solo el 3% restante señaló estar parcialmente en desacuerdo con la afirmación.

Esta demanda de perfeccionamiento debiera orientar una oferta universitaria de cursos, talleres y diplomados sobre estas temáticas, y que aborden tanto los contenidos disciplinarios de la Ciencia Política que dan cuenta de la educación ciudadana, así como la formación didáctica específica para este sector.

2.3 Resultados esperados de las políticas propuestas para la formación inicial y continua de profesores de Enseñanza Media en materia de educación cívica y ciudadana

El diagnóstico actual muestra una deficiente formación inicial y restricciones para la formación continua en EC, lo que se vincula con la percepción negativa de los resultados en la formación e interés de los estudiantes —entre 7° básico y 4° medio— en EC en los establecimientos donde trabajan. Por un lado, señalan en promedio que están de acuerdo con que los estudiantes de sus establecimientos tienen carencias importantes en lo relativo a conceptos sobre la educación cívica. Los profesores se refieren a la falta de conocimientos de “base” de los estudiantes de Enseñanza Media, argumentando que poseen un precario bagaje cultural, que “no se informan de la realidad nacional”, o que su desempeño académico es deficiente. Perciben que estos tienen una visión errada y confusa, que presentan vacíos teóricos, o carencias de conceptos básicos de educación cívica.

Las propuestas para la modificación de las políticas de educación inicial y continua destinadas a los profesores tienen como principal objetivo el fortalecimiento de la EC en el sistema educacional chileno, y tienen como población objetivo a los profesores ligados a la entrega de contenidos de EC, para que a través de ellos los estudiantes puedan mejorar su formación en contenidos

cívicos y de ciudadanía, y con ello impactar en el largo plazo los grados y calidad de la participación ciudadana de los jóvenes.

Los resultados esperados al corto y mediano plazo dicen relación con mejorar la formación de los profesores y con ello puedan entregar una mejor educación a los estudiantes en estas temáticas. En el largo plazo, el fortalecimiento de la educación ciudadana debiera impactar en mejorar la participación política, el reforzamiento de la participación ciudadana y con ello mejorar la calidad de la democracia.

2.4 Revisión y actualización de contenidos de EC a ser dictados por las instituciones formadoras de profesores (en pregrado e instancias de actualización docente)

Hace una década la Comisión de Formación Ciudadana (2004) estuvo interesada en evaluar de qué modo y en qué extensión el currículo de educación ciudadana es implementado en las escuelas. Utilizando encuestas aplicadas en liceos municipales entre los años 2001 y 2003, el Informe de la Comisión señalaba que para 1° medio el 95% de los profesores declaraba cubrir los contenidos de régimen político. En lo que respecta a 6° básico la opinión de los profesores era que no había suficiente cobertura en todas las temáticas. Al respecto, la Comisión llama la atención a las universidades formadoras sobre si estaban demasiado enfocadas en los temas de participación y autoritarismo propios del pasado reciente o si estaban en verdad encarando los desafíos de la ciudadanía moderna (Informe Comisión de Formación Ciudadana, 2014).

El sesgo histórico en la formación de los profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales incide en un sentimiento de inadecuación de los profesores en relación a la formación recibida en la universidad para abordar los contenidos de la educación ciudadana. Los desafíos de la democracia representativa y de la democracia directa, la descentralización como régimen de gobierno interior, el proceso de formación de políticas públicas, la arquitectura de la organización política internacional y las relaciones entre los Estados, los problemas de migraciones, medio ambiente, interculturalidad, reconocimiento de pueblos indígenas, justicia global, la política urbana y otras problemáticas de políticas públicas requieren todos de un profesorado con mejores conocimientos politológicos y con una mejor preparación en la epistemología y metodología de las Ciencias Sociales.

Llama la atención que estando los escolares expuestos a la formulación de hipótesis, a la experimentación y a la causalidad en el sector de naturaleza, se omita el familiarizarlos con la inferencia causal propia de las Ciencias Sociales. La explicación no puede ser otra que la falta de apropiación curricular de estos contenidos específicos por parte de los docentes de Historia y Ciencias Sociales, lo que es producto de su ausencia en los planes de formación inicial docente en las universidades; donde en muchos casos no se incluyen

requisitos de cursos de estadística, ni metodología de las Ciencias Sociales, dificultando por ejemplo un análisis competente de una simple encuesta de opinión pública, como un insumo clave en los procesos actuales de deliberación y toma de decisiones políticas.

El ajuste de contenidos propuesto va en la línea de producir un equilibrio entre la formación en contenidos históricos en beneficio de una mayor presencia de las Ciencias Sociales en general, con énfasis en Ciencia Política en particular.

Conclusiones

El currículo corresponde a las prescripciones nacionales que definen el qué, el por qué, y el para qué de la educación ciudadana. De estas definiciones dependen de manera decisiva las oportunidades de aprendizaje que se ofrecen, o no, a la experiencia escolar de las mayorías; así como ordenan en parte también qué deben saber y poder hacer al respecto los profesores. Desde todo punto de vista, la importancia de que ellas sean relevantes para las capacidades de la nueva generación de relacionarse con los otros y con la política en los términos aspirados de una ciudadanía activa, responsable y comprometida con valores de libertad, equidad, y cohesión social, es muy alta. En base a esto, el análisis comparado, nacional e internacional, de las prescripciones curriculares de la última década y media, sugieren de manera consistente y fundada, la necesidad de: (i) establecer una nueva asignatura de educación ciudadana, al finalizar la educación media; (ii) reubicar en la secuencia de la experiencia escolar la concentración de contenidos de conocimiento político actualmente ubicados en el 6° año básico; (iii) enfatizar los contenidos de educación cívica —o de relación con la institucionalidad política y, en esta, especialmente el voto—, como de interculturalidad en la visión contemporánea de la ciudadanía; y (iv) enfatizar la participación en el gobierno escolar, como instrumento práctico reconocidamente efectivo en la construcción de las capacidades del caso. El conjunto supone, además, que el Ministerio de Educación supere la condición de anomia curricular que ha imperado en el área en los últimos años.

En el estudio realizado son pocos los docentes que señalan haber tenido cursos específicos de educación cívica. Los cursos mencionados corresponden a áreas afines generales, tales como: Introducción al Derecho, Historia Constitucional e Introducción a la Economía. No se hace ninguna mención a cursos de Ciencia Política o sus subdisciplinas, a saber: Política Comparada, Relaciones Internacionales, Teoría Política, Política Chilena, o Políticas Públicas (ICP, 2014). Por lo demás, los cursos de Ciencia Política no aparecen siquiera mencionados por los docentes como una ausencia percibida, lo que denota un completo desconocimiento entre ellos sobre una disciplina consolidada de las Ciencias Sociales altamente relevante para el propósito de la educación ciudadana.

En el caso de la Ciencia Política la raíz del problema es el desconocimiento por parte de los docentes, lo que a su vez está condicionado por decisiones curriculares a nivel de universidades que aparentemente no consideran la naturaleza esencialmente politológica de la educación ciudadana; o al menos que esta es una de las disciplinas fundantes de la educación ciudadana.

Por otra parte, a nivel de gobierno se extraña una capacidad regulatoria que prescriba o incentive que, para hacerse cargo de los contenidos de un área por excelencia interdisciplinaria, todo profesor de Historia, Geografía y Ciencias Sociales debe efectivamente recibir formación inicial en Ciencias Sociales –no solo en Historia–. Del mismo modo, para enseñar contenidos de formación ciudadana todo profesor debe recibir formación inicial en Ciencia Política.

Referencias

- Banks, J.A.**, 2004. Introduction: Democratic citizenship education in multicultural societies. In: Banks, J.A. (ed.). *Diversity and Citizenship Education. Global Perspectives*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bascopé, M. y Cox, C.**, 2014. La educación ciudadana en Chile durante el autoritarismo y la democracia: currículos comparados (en prensa).
- Beck, J.**, 2012. Reinstating knowledge: diagnoses and prescriptions for England's curriculum ills. *International Studies in Sociology of Education*, 22 (1), 1-18.
- Callahan, R.M., Muller, C., y Schiller, K.S.**, 2010. Preparing the next generation for electoral engagement: Social studies and the school context. *American Journal of Education*, 116 (4), 525-556.
- Cox, C., Jaramillo, R. y Reimers, F.**, 2005. Educar para la Ciudadanía y la Democracia en las Américas: Una Agenda para la Acción. Washington, DC: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Cox, C.**, 2010. *Oportunidades de aprendizaje escolar de la ciudadanía en América Latina: currículos comparados*. Bogotá: SREDECC.
- Cox, C., Bascopé, M., Castillo, J., Miranda, D., Bonhomme, M.**, 2014. Educación y ciudadanía en América Latina: prioridades de los currículos escolares. IBE Working Papers, *Curriculum Issues* N° 14, Ginebra.
- Crick, B.**, 1998. *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools. Final report of the Advisory Group on Citizenship*. Londres: Qualificaton and Curriculum Authority.
- Davies, L.**, 2006. Global citizenship: abstraction or framework for action? *Educational Review*, 58(1), 5-25.
- Davies, I. y Issitt, J.**, 2005. Reflections on citizenship education in Australia, Canada and England. *Comparative Education*, 41(4), 389-410.

- Dobozy, E.**, 2007. Effective learning of civic skills: democratic schools succeed in nurturing the critical capacities of students. *Educational Studies*, 33(2), 115-128.
- Espinoza, O.**, 2014. *Cambios recientes al currículum nacional*. Documento de trabajo del curso Currículum, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Faas, D.**, 2011. A civic rebalancing of British multiculturalism? An analysis of geography, history and citizenship education curricula. *Educational Review*, 63(2), 143-158.
- Faulks, K.**, 2006. Education for citizenship in England's secondary schools: a critique of current principle and practice. *Journal of Education Policy*, 21(1), 59-74.
- Flanagan, C. y Levine, P.**, 2010. Youth civic engagement during the transition to adulthood. *The Future of Children*, 20 (1), 159-180.
- Fuentes, C. y Santana, G.**, 2005. El 'boom' de la Ciencia Política en Chile: escuelas, mercado y tendencias. *Revista de Ciencia Política*, 25(1), 16-39.
- Gifford, C.**, 2010. National and post-national dimensions of citizenship education in the UK. *Citizenship Studies*, 8(2), 145-158.
- Gutmann, A.**, 1999. *Democratic Education. With a New Preface and Epilogue*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Hayward, J. & Lee, J.**, 2010. Staffing, status and subject knowledge: what does the construction of citizenship as a new curriculum subject in England tell us about the nature of school subjects? *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 36(2), 211-225.
- Hung, R.**, 2012. Being human or being a citizen? Rethinking human rights and citizenship education in the light of Agamben and Merleau-Ponty. *Cambridge Journal of Education*, 42(1), 37-51.
- Ibrahim, T.**, 2010. Global citizenship education: mainstreaming the curriculum? *Cambridge Journal of Education*, 35(2), 177-194.
- Isaac, M.M., Maslowski, R., & Van der Werf, G.**, 2011. Effective civic education: an educational effectiveness model for explaining students' civic knowledge. *School Effectiveness and School Improvement*, 22 (3), 313-333.
- Jakobi, A.P., Martens, K. & Wolf, K.D.**, 2009. Introduction. A governance perspective on education policy. In: Jakobi, A.P., Martens, K. & Wolf, K.D. (eds.). *Education in Political Science. Discovering a Neglected Field*, 1-20. Abingdon, UK: Routledge.
- Kerr, D.**, 2002. Citizenship education in the Curriculum: an international review. *The School Field*, X, 5-32.
- Kiwan, D.**, 2008. Citizenship education in England at the cross-roads? Four models of citizenship and their implications for ethnic and religious diversity. *Oxford Review of Education*, 34(1), 39-58.

- Mardones, R.** (ed.), 2012. *Fraternidad y Educación. Un Principio para la Formación Ciudadana y la Convivencia Democrática*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Marshall, H.**, 2009. Educating the European citizen in the global age: engaging with the post-national and identifying a research agenda. *Journal of Curriculum Studies*, 41(2), 247-267.
- McLaughlin, T.**, 1992. Citizenship, diversity and education: A philosophical perspective. *Journal of Moral Education*, 21(3), 235-250.
- Mill, J.S.**, 1843. *A System of Logic, Rationcinative and Inductive, Being a Connected View of the Principles of Evidence, and the Methods of Scientific Investigation*. London: John W. Parker.
- Ministère Éducation Nationale, Programme d'Éducation Civique, Juridique et Sociale, Bulletin Officiel Spécial**. N°9 (septiembre, 2010), N°21 (26 mayo, 2011).
- Ministerio de Educación**, 2010. Estudio internacional de educación cívica y formación ciudadana ICCS 2009. Primer informe nacional de resultados - Junio 2010. Santiago.
- Ministerio de Educación**, 2004. Informe Comisión Formación Ciudadana. Santiago.
- Ministerio de Desarrollo Social**, Instituto Nacional de la Juventud, 2013. 7ma Encuesta Nacional de Juventud 2012. Santiago.
- Nussbaum, M.**, 2009. Tagore, Dewey, and the imminent demise of liberal education. En: Siegel, H. (ed.). *The Oxford Handbook of Philosophy of Education*, 52-64. New York: Oxford University Press.
- Nussbaum, M.**, 1995. Educar ciudadanos del mundo. En: Nussbaum, M., Rorty, R., Rusconi, G. & Viroli, M. *Cosmopolitas o patriotas*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Olssen, M.**, 2004. From the Crick Report to the Parekh Report: Multiculturalism, cultural difference, and democracy. The re-visioning of citizenship education. *British Journal of Sociology of Education*, 25(2), 179-192.
- Osler, A. y Starkey, H.**, 2001. Citizenship education and national identities in France and England: inclusive or exclusive? *Oxford Review of Education*, 27(2), 287-305.
- Parekh, B.**, 2000. The Future of Multi-Ethnic Britain. The Parekh Report. The Commission on the future of multiethnic Britain.
- Peterson, A.**, 2009. Civic republicanism and contestatory deliberation: framing pupil discourse within citizenship education. *British Journal of Educational Studies*, 57(1), 55-69.
- Peña, C.**, 2007. Educación y ciudadanía. *Revista Pensamiento Educativo*, 40 (1), 31-43.

- Pike, M.**, 2007. The state and citizenship education in England: a curriculum for subjects or citizens? *Journal of Curriculum Studies*, 39(4), 471-489.
- Qualifications and Curriculum Authority**, 2007. Citizenship. Programme of Study for Key Stage 4. London.
- Reimers, F.**, 2006. Citizenship, identity and education: Examining the public purposes of school in an age of globalization. *Prospects*, 36(3), 275 - 294.
- Suárez, D.**, 2008. Rewriting citizenship? Civic education in Costa Rica and Argentina. *Comparative Education*, 44(4), 485-503.