



PONTIFICIA  
UNIVERSIDAD  
CATÓLICA DE  
VALPARAÍSO

# DESAFÍOS DE LA FORMACIÓN CIUDADANA EN LA ERA DIGITAL: ESTADODELART E

Licitación 2020-3-LE162016 Ítems de Evaluación  
ELABORACIÓN MARCO DE COMPETENCIAS Y  
PLAN DE FORMACIÓN CIUDADANÍADIGITAL



Embajada  
de los Estados Unidos  
de América  
Santiago, Chile



### **AUTORÍA EQUIPO PUCV**

David Contreras Guzmán, editor, Escuela de Pedagogía.  
David Aceituno Silva, Instituto de Historia.  
Antonio Tapia Zúñiga, Instituto de Historia.

### **COLABORADORES**

Ignacio Alarcón Alvarado y Esteban Castillo Huerta,  
Aula Virtual

### **MANDANTES**

Biblioteca del Congreso Nacional de Chile Departamento  
de Servicios Legislativos y Documentales Sección  
de Difusión de Contenidos Legislativos Programa de  
Formación Cívica.

Esta publicación es posible gracias al proyecto  
“Fortaleciendo la Democracia a través del Ciudadanía  
Digital en Chile y México”, desarrollado por La Biblioteca  
del Congreso Nacional de Chile y el Instituto Belisario  
Domínguez del Senado de México, y financiado por  
el Fondo Conjunto de Cooperación México–Chile  
(convocatoria 2015).

Dicho fondo es administrado por la Agencia de  
Cooperación Internacional para el Desarrollo de  
Chile (AGCID) y la Agencia Mexicana de Cooperación  
Internacional para el Desarrollo (AMEXCID).



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons, atribución 4.0  
Internacional

<b>1</b>	<b>MARCO GENERAL: GLOBALIZACIÓN Y FORMACIÓN CIUDADANA</b>	<b>5</b>
1.1	Las necesidades de la sociedad red y un mundo globalizado	5
1.2	Las necesidades globales y regionales	7
1.3	Problemas globales, desafíos locales: el desarrollo sustentable	10
<b>2</b>	<b>BASES CONCEPTUALES DE CIUDADANÍA</b>	<b>11</b>
2.1	Orígenes del concepto	12
2.2	Debate actual acerca del concepto de ciudadanía	16
2.3	Enfoques sobre el concepto de ciudadanía	17
<b>3</b>	<b>LA CIUDADANÍA MUNDIAL O GLOBAL</b>	<b>23</b>
<b>4</b>	<b>EL CONCEPTO DE FORMACIÓN CIUDADANA</b>	<b>26</b>
4.1	De la educación cívica a la formación ciudadana	26
4.2	Temáticas de la formación ciudadana	29
<b>5</b>	<b>LA FORMACIÓN CIUDADANA COMO RESPUESTA A LOS DESAFÍOS CONTEXTUALES: DEFINIENDO EL NUEVO PERFIL CIUDADANO</b>	<b>52</b>
5.1	Experiencias de formación ciudadana	56
5.2	Planes de formación para profesores	65
<b>6</b>	<b>EL ENFOQUE POR COMPETENCIAS</b>	<b>76</b>
6.1	La reestructuración del conocimiento para la sociedad actual	76
6.2	Concepto de competencias	78
6.3	Competencias ciudadanas	80
6.4	Evaluación de competencias	85
<b>7</b>	<b>TRANSFORMACIÓN DE LOS ESPACIOS DE PARTICIPACIÓN: LA CIUDADANÍA DIGITAL</b>	<b>96</b>
7.1	Sistemas de participación y democracia	108
		101

<b>8</b>	<b>CIUDADANIA DIGITAL Y TRANSPARENCIA</b>	<b>106</b>
8.1	Educación para la ciudadanía activa: cuestiones conceptuales, objetivos, tareas y competencias (Hunyadi, 2011)	111
8.2	El papel de las escuelas, la gestión de las instituciones educativas y los profesores (Hunyadi, 2011)	113
8.3	El open data, gobernanza y ciudadanía digital	114
8.4	El gobierno en abierto, gobernanza y ciudadanía digital	118
<b>9</b>	<b>LA FORMACIÓN CIUDADANA COMO RESPUESTA A LOS DESAFÍOS EDUCACIONALES: HERRAMIENTAS CONCEPTUALES PARA ABORDAR EL DISEÑO CURRICULAR</b>	<b>126</b>
9.1	El cambio de paradigma: de educación cívica a formación ciudadana	126
9.2	¿Cómo interpretar la transversalidad de las competencias ciudadanas en el currículum escolar? El caso del Mapa de Progreso Democracia y Desarrollo	131
<b>10</b>	<b>APRENDIZAJES CLAVE Y MATRICES EN FORMACIÓN CIUDADANA</b>	<b>134</b>
10.1	Descripción general	134
10.2	Aprendizajes clave para la formación ciudadana	142
10.3	Matriz de aprendizajes clave en formación ciudadana	147
<b>11</b>	<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>155</b>

## 1 MARCO GENERAL: GLOBALIZACIÓN Y FORMACIÓN CIUDADANA

### 1.1 Las necesidades de la Sociedad Red y un mundo globalizado

La cultura de la “Sociedad Red” (Castells, M. 1997) que viven las nuevas generaciones apunta a la diversidad de los espacios de apropiación a nivel global y local. El flujo de la información no viene solo de los países tradicionales de Occidente, sino también de Japón, China, India e incluso de América Latina. Sin embargo, no se trata únicamente de más información y de la multiplicación de los emisores. Se trata, también, de que la forma de valorizar el conocimiento es distinta.

Asimismo, la Unesco (2005) profundiza la percepción sobre las influencias de la “Sociedad de la Información”, destacando los profundos cambios que la educación debe realizar para articular de forma efectiva la ciudadanía en los nuevos escenarios sociales, políticos y económicos. Estas demandas a la educación obligan a pensar en que los individuos y las organizaciones dependen sustantivamente de la adquisición, empleo, análisis, creación y comunicación de la información, como productos y procesos vitales (Pérez Gómez, A. 2008; Chartier, R. 2005).

Este escenario ya lleva años en la discusión. Es así como el informe final de la Comisión de la Unesco presidida por Jacques Delors (1996), titulado *La Educación encierra un tesoro*, se ha convertido en el referente obligado al momento de definir las futuras demandas educacionales. Revisemos algunos planteamientos:

El siglo XXI, que ofrecerá recursos sin precedentes tanto a la circulación y al almacenamiento de informaciones como a la comunicación, planteará a la educación una doble exigencia que a simple vista puede parecer casi contradictoria: la educación deberá transmitir, masiva y eficazmente, un volumen cada vez mayor de conocimientos teóricos y técnicos evolutivos, adaptados a la civilización cognitiva, porque son las bases de las competencias de futuro. Simultáneamente deberá hallar y definir orientaciones que impidan dejarse sumergir por las corrientes de informaciones más o menos efímeras que invaden los espacios públicos y privados, y conservar el rumbo en proyectos de desarrollo individual y colectivo. En cierto sentido, la educación se ve obligada a proporcionar las cartas náuticas de un mundo complejo y en perpetua agitación y, al mismo tiempo, la brújula para poder navegar por él (Delors, J. 1996:100).

Asimismo, el informe plantea los tipos de aprendizaje que hay que desarrollar con niños y jóvenes para lograr los objetivos señalados:

La educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales, que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir en el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de las tres en una sola (Delors, J. 1996:100).

En esta perspectiva de la globalización y de la revolución de las tecnologías, Espínola (2005) y Osler & Starkey (2005) han advertido las modificaciones a las relaciones sociales, ambientales y políticas que esto ha ocasionado: pobreza, desigualdad, racismo, discriminación, acceso a la justicia, migración, etc.

No solo la Unesco ha visualizado las transformaciones de la sociedad global, sino que diversas instituciones internacionales, como la OECD (2003) o el BID (Cox, Jaramillo & Reimers, 2005; Cox & Castillo, 2015) han compartido este diagnóstico y evidenciado la necesidad de una actualizada y contextualizada Formación Ciudadana.

Los cambios tecnológicos, económicos y sociales requieren una mejor preparación del ciudadano para emitir juicios valorativos o críticos. Las redes sociales y la inmensa cantidad de información de todos los recursos multimedia o virtuales, hacen cada vez más compleja la tarea de participar, valorar y reflexionar sobre la información disponible para el ciudadano.

## 1.2 Las necesidades globales y regionales

Las instituciones democráticas en América Latina son una construcción permanente (OEA, 2007) y se hace necesario consolidar una cultura política democrática en torno a ellas (SREDECC, 2010).

En este sentido, durante la década de 1990 la mayoría de los países de América Latina y el resto del mundo desarrollaron sistemas eleccionarios y extendieron el voto a gran parte de su población, transitando desde gobiernos autoritarios hacia sistemas democráticos (OEA, 2007). Si bien esto es cierto, el sistema no deja de estar sujeto a ciertos riesgos que alteran el desarrollo ideal de una democracia. “Los componentes antidemocráticos de la cultura política actual en la región, como la corrupción, el autoritarismo, el populismo, el crimen organizado y la impunidad, son problemas que por su vigencia constituyen desafíos a la gobernabilidad democrática” (Espínola, M. 2005:9).

Esta delicada situación se agrava cuando en los estudios internacionales se señala que “el apoyo y satisfacción con la democracia en América Latina es más bajo que en la Unión Europea, África, Asia e India, y a niveles comparables con los países de Europa Oriental” (Cox, Jaramillo & Reimers, 2005:1). Por ejemplo, en el caso de Chile (Ver cuadro N° 1), se pueden evidenciar niveles fluctuantes de apreciación de la democracia y muy baja satisfacción con esta forma de gobierno.

**Tabla 1 - Satisfacción y preferencia por la democracia**

País/Año	La democracia es preferible a otras formas de gobierno							Satisfacción con la democracia
	1995	1996	1997	1998	2000	2001	2002	2002
<b>Argentina</b>	76%	71%	75%	73%	71%	58%	65%	8%
<b>Brasil</b>	41%	50%	50%	48%	39%	30%	37%	21%
<b>Chile</b>	52%	54%	61%	53%	57%	45%	50%	27%
<b>México</b>	49%	53%	52%	51%	45%	46%	63%	18%

Fuente: Cox, Jaramillo & Reimers (2005: 32)

Los niveles de preferencia o satisfacción tienen diversas expresiones, como la apatía y el desconocimiento de los fundamentos y procedimientos que involucra ser ciudadanos, particularmente para la juventud, situación que ha puesto una voz de alerta a nivel internacional. No obstante, al definir líneas estratégicas que den solución a este problema, existe consenso en señalar que:

“Entre todas las instituciones que facilitan la adquisición y perfeccionamiento de destrezas para la convivencia democrática, la escuela es la que puede distribuir más equitativamente en todos los ciudadanos las competencias para participar efectivamente en una democracia” (Cox, Jaramillo & Reimers, 2005:3).

La forma en que se ejerce (o no) la participación ciudadana afecta directamente la gobernabilidad y estabilidad de las instituciones en que están contruidos los regímenes políticos. Del mismo modo, constituye un factor para crear un conjunto de significados compartidos y comunicados a la siguiente generación de ciudadanos.

De esta forma, la Formación Ciudadana se posiciona como una **necesidad de la sociedad actual**, a la que se le atribuye un sentido de urgencia (Schulz, W. 2008), indicado por varios elementos, entre los que se pueden destacar:

1. Las amenazas externas contra la sociedad civil, como por ejemplo: los ataques terroristas y los consiguientes debates sobre la respuesta que debería dar la sociedad civil.
2. En muchos países del área latinoamericana se observa que la gente valora ahora más que antes la democracia como sistema de gobierno, pero que, al mismo tiempo, las crecientes desigualdades económicas están amenazando la continuidad de un gobierno democrático.
3. Los grupos no gubernamentales de la sociedad civil han adquirido una mayor relevancia y sirven a la ciudadanía activa como vehículos alternativos para unir a los ciudadanos con un propósito común.

Adicionalmente, en el contexto de modificaciones en las relaciones sociales, ambientales y políticas de un mundo interconectado e interdependiente, innumerables instituciones como el BID, OECD, OEA, etc., han situado la Educación Ciudadana como una instancia clave en la solución de los retos globales (Espínola, V. 2005; Osler & Starkey, 2005), tales como pobreza, desigualdad, racismo, discriminación, acceso a la justicia, migración, etc. Estos retos implican un mayor grado de complejidad, dada su interdependencia entre las grandes corrientes globalizadas y los espacios regionales, evidenciado la necesidad de una actualizada y contextualizada Formación Ciudadana.



En el marco anterior, los cambios tecnológicos, económicos y sociales implican una mejora en las condiciones para la preparación del ciudadano en lo que respecta a emitir juicios valorativos o críticos. Las redes sociales y la inmensa cantidad de información del mundo digital hacen cada vez más compleja la tarea de participar, valorar y reflexionar sobre la información disponible para el ciudadano. Si a lo anterior unimos el aspecto activo de la participación cibernética en la web 2.0, la necesidad de ser un ciudadano global requiere una nueva preparación.

En consecuencia, este diagnóstico hace patente la necesidad de dar un giro a las formas de preparar a los ciudadanos en sus derechos, responsabilidades y formas de canalizar su participación. Se trata de un desafío tanto de la sociedad civil como de la comunidad educativa que está atravesado por las transformaciones del contexto global y regional.

### 1.3 Problemas globales, desafíos locales: El Desarrollo Sustentable

#### 1.3.1 Desarrollo sustentable y conciencia ecológica: Nivel Global

Desde la Revolución Industrial es posible evidenciar un uso intenso y creciente de los recursos naturales, gracias a la optimización de los procesos productivos y al aumento de las necesidades de una población que crece exponencialmente cada día alrededor del mundo. Sin embargo, este crecimiento no ha estado exento de problemas. El desarrollo no ha sido sinónimo de protección del medio ambiente. Ya desde fines del siglo XX entró en crisis el modelo de crecimiento sin fin, dando origen al tema de la "sustentabilidad", es decir, a cómo producir con la finalidad de responder a las necesidades, pero cuidando al mismo tiempo la optimización de los recursos naturales que son extraídos y así preservar una condición de bienestar la mayor cantidad de tiempo posible.

Para algunos autores (Martínez & Roca, 2001) esta situación implica necesariamente la preservación de la vida silvestre como uno de los objetos principales de la gestión ambiental, pero no necesariamente desde un punto de vista "biocéntrico" ni economicista, sino "multicriterial". Es decir, la preocupación por una economía sustentable debe partir desde una política ambiental que involucra necesariamente todos los aspectos que inciden en ella y que al mismo tiempo posibilita mantener sustentada la alta demanda de consumo de la sociedad global. Sin embargo, he aquí un cuestionamiento: ¿qué sucede con aquellos productos que parecen ser necesarios para el desarrollo de la vida actualmente, pero que al mismo tiempo impactan de manera severa el medio ambiente? En este marco es que cabe señalar que es finalmente la demanda de los consumidores la que determina muchas veces los impactos ambientales, puesto que son ellos los que presionan para que se sigan produciendo productos muchas veces dañinos (Martínez & Roca, 2001). Por ello, una economía sustentable va de la mano necesariamente de la generación de una conciencia ecológica.

A partir de lo anterior es posible sostener que el concepto de Desarrollo Sustentable implica que la sociedad civil comprenda el funcionamiento de los ecosistemas y evalúe el impacto de distintas acciones desde un punto de vista escalar. Ya sea desde un nivel micro, como los comportamientos de consumo de los individuos, hasta un nivel macro, donde el conjunto de prácticas de consumo y de producción de una población puede generar una huella ecológica significativa (Claude, M. 1997) que afecte la sostenibilidad futura de la vida en un territorio determinado.

En este marco es necesario afirmar que el desarrollo económico es un problema de dos caras:

1. Económico, porque se refiere a la producción, intercambio y a los usos de los recursos naturales involucrados.
2. Cultural, debido a que el mantenimiento de los modos de hacer economía está en directa relación con el mantenimiento –en términos generales– de un orden democrático que posibilite un acuerdo más o menos estable y permanente en el tiempo que sea respetado por todos.

En este sentido, es necesario establecer un nexo entre la ecología de los recursos naturales y una ecología social que se preocupe de la integración armoniosa de la economía en el desarrollo político y cultural de las sociedades (Perret & Roustang, 2000), puesto que aquello permitirá finalmente establecer un desarrollo sustentable permanente y sostenible en el tiempo, basado en la necesidad de proteger el medio ambiente, por medio de lo que consideran como “contaminación óptima”. Es decir, los beneficios que proporciona son superiores a los costes para aquellos que sufren sus consecuencias (Martínez & Roca, 2001).

Cuando se habla de “Protección del medio ambiente” o “Desarrollo Sustentable”, generalmente se ha educado a la población para identificar el recurso paisajístico como único referente. Sin embargo, esta mirada unicausal solo identifica los fenómenos superficiales. La comprensión sobre el Desarrollo Sustentable implica analizar los cambios sobre los ecosistemas (Claude, M. 1997), visualizando su posible impacto en la calidad de vida de la población, a un nivel socio-político, cultural, de salud y económico.

### **1.3.2 Desarrollo sustentable y conciencia ecológica: Nivel Nacional**

El uso, desuso y cuidado del medio ambiente es un tema que durante los últimos años ha tomado una gran importancia, dado los graves desequilibrios ambientales a lo largo del mundo. En este marco es que se hace necesaria la formación de los estudiantes en base a la idea del Desarrollo Sustentable, la cual –según la Ley General de Bases del Medio Ambiente, N° 19.300/1994– se entenderá como un proceso de mejoramiento sostenido y equitativo de la calidad de vida de las personas, fundado en medidas apropiadas de conservación y protección del medio ambiente, de manera de no comprometer las expectativas de las generaciones futuras (MINEDUC, 2012c). Para conseguir esto, es necesario el desarrollo de capacidades, ideas y conocimientos por medio del sistema educativo.

El MINEDUC (2009) propone el tratamiento de problemáticas relacionadas con la comprensión y cuidado del medio ambiente por medio de las bases curriculares, de los Objetivos Fundamentales Transversales y, específicamente, del currículo de los sectores de Historia, Ciencias Sociales y de

Ciencias Naturales en todos los niveles y modalidades del sistema (MINEDUC, 2009). A partir de una visión integradora entre ambas asignaturas es que los contenidos deben favorecer la adquisición de competencias básicas vinculadas a una formación integral y a una visión global e integradora de los fenómenos naturales, tecnológicos y socio-culturales que conforman el ambiente. Con ello se vincula la dimensión ética en función de una comunidad educativa que atiende sus demandas socio-culturales, para así comprender e intervenir de manera pertinente la realidad en que se vive y así promover un carácter significativo al proceso de enseñanza - aprendizaje de las y los estudiantes de nuestro país (MINEDUC, 2009).

De este modo, y en específico centrandó el foco en los estudiantes y considerando el contexto histórico-social, es que se vuelve necesario entender que los procesos de enseñanza- aprendizaje en este tema deben enmarcarse en la formación de ciudadanos que participen activamente en la transformación cultural, económica y ambiental que conduzca por la senda de un desarrollo sustentable, en donde uno de los mecanismos más adecuados es la Formación Ciudadana, puesto que por medio de ella se busca la formación de personas y ciudadanos capaces de asumir, individual y colectivamente, la responsabilidad de crear y disfrutar de una sociedad sustentable, y de contribuir al fortalecimiento de procesos educativos que permitan instalar y desarrollar valores, conceptos, habilidades, competencias y actitudes en la ciudadanía en su conjunto. En función de lo anterior es que los estudiantes consiguen el desarrollo de actitudes, habilidades y conocimientos que a niños, niñas y jóvenes les permiten tomar decisiones fundamentadas, responsabilizarse por las acciones propias y colectivas, reflexionar y actuar para mejorar las condiciones de los actuales escenarios donde se desenvuelven, abordando los problemas sociales, económicos, culturales y medioambientales de su comuna, de su país, de la sociedad en general (MINEDUC, 2012c).

Sin embargo, no es tan solo en las aulas de clases donde se van gestando los cambios, sino también en todos aquellos ámbitos que involucran la pedagogía, es decir, en áreas como la gestión, currículo, pedagogía, la evaluación de los aprendizajes y en el cómo los establecimientos educacionales se insertan en sus comunidades locales. En este último es donde necesariamente deben relacionarse todos los ámbitos de la vida escolar: las asignaturas, la relación profesor/ estudiante, el proyecto educativo institucional, las celebraciones escolares y las actividades deportivas, entre otros

(MINEUC, 2009), dado que por medio de cada una de estas aristas es posible educar integralmente sobre todo lo relacionado con el medio ambiente, sus cuidados, impacto de las acciones humanas y la responsabilidad que los diferentes actores de la comunidad educativa —como miembros de la sociedad civil— poseen frente al tema.

A partir de lo anterior, la Formación Ciudadana aporta a la enseñanza del medio ambiente en cuanto posibilita la formación integral de hombres y mujeres a partir de procesos de enseñanza-aprendizaje que promueven la tolerancia, respeto y el uso sustentable de los recursos que el entorno ofrece para el desarrollo de la vida, lo cual está en sintonía con que los estudiantes en el futuro sean actores vitales a la hora de defender y cuidar el entorno que les rodea, participando activamente en los canales que la sociedad civil va generando. De este modo, tanto la sustentabilidad como la idea de ciudadanía responsable se encuentran íntimamente relacionadas, siendo esta última la encargada de velar por el medio ambiente.

## 2 BASES CONCEPTUALES DE CIUDADANÍA

### 2.1 Orígenes del concepto

La vida cívica se ve enfrentada en la actualidad a diversos cambios y tensionada de múltiples formas por las demandas que la sociedad va exigiendo a sus representantes. Estos cambios y tensiones en nuestro país no han sido menores y han desafiado de diversas maneras la forma en que se entiende la economía, la política y la vida en sociedad.

El impacto de estos cambios, por tanto, ha venido a remover la forma en que se entienden las relaciones entre los ciudadanos y sus representantes o autoridades. En este sentido, un primer reconocimiento debe hacerse respecto al concepto de ciudadanía (aquello que define a un habitante de la ciudad), el cual resulta ser polisémico y contextual, puesto que no solo posee múltiples significados, sino que ellos se ven influenciados por los cambios que viven los grupos humanos por el paso del tiempo.

El concepto de ciudadanía no es reciente, ni mucho menos propio de la modernidad, pese a que será en dicho periodo cuando alcance una definición más compleja y amplia. La ciudadanía es una herencia histórica, remontable incluso a la antigua Grecia y Roma. En el primer caso, los dos modelos preponderantes eran, por una parte, el ateniense, que transitó de una forma de gobierno aristocrática a una democrática y la mezcla de ella, con implicancias directas sobre el rol de ciudadano y su nivel de participación; y por otra parte, el modelo espartano, que se diferenciaba del anterior de manera importante, al conferir privilegios basados en las virtudes militares de sus ciudadanos.

El caso del modelo romano de ciudadanía, que ha logrado pervivir en el tiempo con mayor fuerza a través de su influjo en la legislación, también sufrió cambios importantes en su concepción. Sin embargo, es posible señalar que su modelo implicaba la existencia de diversos grados de ciudadanía, permitiendo, por ejemplo, optar a ella a esclavos o a extranjeros, en determinadas circunstancias.

Con todo, esta ciudadanía, en especial durante la República Romana, tenía ciertas connotaciones que nos recuerdan en algún sentido los conceptos actuales de ciudadanía, al adquirir con ella ciertos derechos y obligaciones, tales como pagar impuestos, derecho a casarse con otra ciudadana, enlistarse militarmente, negociar con otros ciudadanos, etc.

El tránsito hacia la modernidad no dejó de afectar las concepciones de la ciudadanía. Con la desaparición del Imperio Romano y el posicionamiento de la Iglesia Católica en plena Edad Media,

llevó a que la vida en comunidad fuese transformada, moviendo su eje desde el mundo político al espiritual (s. IV y V). Serán el mundo árabe y el judío quienes recuperarán el pensamiento griego acerca de la polis, que buscará reponer la figura del ciudadano y la comunidad política de la mano de clásicos como Aristóteles. Un caso notable se da en las ciudades-estado italianas, que al final de la Edad Media adoptarán un sistema de democracia directa.

El siglo XVIII será otro punto de inflexión en la concepción que se tendrá de la ciudadanía, impulsado esta vez por la llegada de la Ilustración y las posteriores revoluciones: la norteamericana y la francesa. Ambos casos influenciarán fuertemente nuestra concepción moderna de la vida en la polis y la definición de la ciudadanía, mediado por dos documentos básicos para su comprensión, como son la Declaración de Independencia de los Estados Unidos, en 1776; y la Declaración Francesa de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, en 1789.

En el primer caso, en la medida que se conformó de manera independiente la nación norteamericana, se establecieron una serie de derechos y obligaciones que consolidaron la idea de que un buen funcionamiento se basaba en la libertad de expresión y la posibilidad de elegir y ser elegido, superando así las viejas jerarquías. En el caso de la Revolución Francesa -aunque también se consolidó la idea de la libertad de expresión, la correcta defensa frente a la justicia, la adquisición y pérdida de la ciudadanía- encontramos algunas diferencias establecidas entre aquellos que tenían una ciudadanía natural o pasiva y los que tenían una ciudadanía activa o política. De aquí en adelante la construcción moderna del concepto de ciudadanía irá adquiriendo cada vez mayor profundidad.

## 2.2 Debate actual acerca del concepto de ciudadanía

La modernidad, como hemos visto, consolidó una serie de principios que fueron dando sentido al concepto de ciudadanía, pero no es menor el reconocer además, como señala Serrano (1998), que:

Los derechos ciudadanos nacen a la par que el capitalismo, junto con el desmoronamiento del antiguo régimen feudal (...) se propagan nuevas ideas igualitarias y surgen demandas no solo de atención a las necesidades materiales insatisfechas de los trabajadores o la plebe, sino de inclusión en el nuevo orden político (...). Se extendió la ciudadanía, se formó la comunidad política y se profesionalizó el ejercicio de las funciones públicas, dando paso a la formación de los Estados Nacionales (Serrano, C. 1998: 6).

Así, el desarrollo moderno del concepto de ciudadanía estará estrechamente vinculado a la consolidación del Estado-nación. La ciudadanía irá delineando fuertes vínculos entre la definición de sus derechos y deberes, consolidados en alguna carta magna o constitución, y el arreglo institucional-administrativo y la propia responsabilidad de las personas con su comunidad política. Un primer impacto sobre el desarrollo de la ciudadanía en el contexto de la modernidad estará dado por los propios movimientos sociales y particularmente obreros, que verificarán que en el contexto del trabajo capitalista los derechos no estaban garantizados para todos. En esta tensión generada en la práctica de la ciudadanía se crearía una ampliación de los derechos, tanto políticos como sociales, entrando al siglo XX. Tal como sucedió en nuestro país tras las demandas del movimiento obrero y de la clase media en la primera mitad del siglo XX.

En este contexto surge en 1950 una de las primeras definiciones acerca de lo que es la ciudadanía, definida por Marshall y Bottomore (1998) como:

(...) aquel estatus que se concede a los miembros del pleno derecho de una comunidad. Sus beneficiarios son iguales en cuanto a los derechos y obligaciones que implica (Marshall & Bottomore, 1998: 37).



El autor de esta definición asume, por tanto, la herencia conceptual enunciada antes en relación a que la ciudadanía serían los derechos y la igualdad social, civil y política en el vínculo con el Estado como condición previa. En su caso, la definición de los deberes queda en un lugar secundario. Además, su estudio se centra en la evolución y consolidación de los derechos de primera y segunda generación (en la actualidad se incorpora el debate de los derechos de tercera generación).

En otras palabras, el concepto de ciudadanía irá transitando, en algunos países más rápidamente que en otros, desde un concepto vinculado al desempeño de derechos y deberes en el contexto del Estado-nación a un concepto que tendría su base en el desarrollo de la propia sociedad civil y el fenómeno de la globalización. Pese a todas las variaciones actuales sobre el concepto de ciudadanía, este es clasificado en dos por Cortina (1997): el enfoque liberal y el comunitario. Además agregamos una concepción contemporánea que colinda con las definiciones más recientes: la ciudadanía desde un enfoque republicano.

## 2.3 Enfoques sobre el concepto de ciudadanía

### 2.3.1 El enfoque liberal

El modelo liberal de la ciudadanía enfatiza la relevancia que tienen los derechos y las libertades personales, poniendo en primer lugar al individuo y su autonomía como el principio fundamental que regirá esta orientación. El documento fundamental para esta visión de la ciudadanía es la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Inicialmente, las teorías liberales consideran los derechos civiles y políticos -como son el derecho a votar, la propiedad, la libertad de expresión, entre otros- dejando en segundo plano el rol del Estado.

La teoría de la ciudadanía de Marshall antes expuesta será un primer acercamiento a la visión liberal, reafirmada por diversos autores de esta línea de pensamiento. En la década del 70' del siglo pasado, John Rawls (1978) publicó Teoría de la justicia, escrito sobre el cual se basarán las consecutivas teorías liberales de la ciudadanía.

Su teoría, que se concretará en su concepto más relevante de la "justicia como equidad", se basará en los escritos más clásicos de Rousseau, Locke y Kant, teniendo como resultado dotar de contenido a la noción de persona por una más política, que consolida la idea del ciudadano libre, igual, racional y razonable, que actúa de manera cooperativa en la sociedad.

La comunidad política, social y civil estaría compuesta entonces bajo la óptica liberal de la siguiente manera, citando a Marshall y Bottomore (1998):

El elemento civil se compone de los derechos necesarios para la libertad individual: libertad de la persona, de expresión, de pensamiento y religión, derecho a la propiedad y a establecer contratos válidos y derecho a la justicia. Este último es de índole distinta a los restantes, porque se trata del derecho a defender y hacer valer el conjunto de los derechos de una persona en igualdad con los demás, mediante los debidos procedimientos legales.

Esto nos enseña que las instituciones directamente relacionadas con los derechos civiles son los tribunales de justicia. Por elemento político entiendo el derecho a participar en el ejercicio del poder político como miembro de un cuerpo investido de autoridad política, o como elector de sus miembros. Las instituciones correspondientes son el parlamento y las juntas del gobierno local. El elemento social abarca todo el espectro, desde el derecho a la seguridad y a un mínimo bienestar económico al de compartir plenamente la herencia social y vivir la vida de un ser civilizado conforme a los estándares predominantes en la sociedad. Las instituciones directamente relacionadas son, en este caso, el sistema educativo y los servicios sociales (Marshall & Bottomore, 1998:23).

En el último punto, el autor incorpora los derechos sociales, que surgirán a partir del estado de bienestar en Europa tras la Primera Guerra Mundial. Bajo esta concepción liberal de ciudadanía, la persona “es alguien que puede ser un ciudadano, esto es, un miembro normal y plenamente cooperante de la sociedad a lo largo del ciclo completo de su vida” (Rawls, J. 1978). Dicho así, las instituciones democráticas deberían favorecer la libertad y la igualdad de los ciudadanos, mediante el principio de justicia. Este principio, compartido por los ciudadanos previamente (en especial los valores que le sustentan, como son las virtudes de civilidad, de tolerancia, de razonabilidad y del sentido de equidad), una vez adherido a las instituciones provoca adhesión inmediata.

Esta última idea será más criticada por las teorías opuestas al liberalismo político, ya que en sociedades pluralistas se hace muy difícil que se compartan estos principios del buen vivir o justicia, lo que implica una serie de dificultades para la correcta convivencia, o a lo menos la necesidad de buscar soluciones diversas (Cortina, A. 1997)

En resumen, la ciudadanía liberal contiene estos cuatro principios que conforman su concepción:

1. Un estatus de igual ciudadanía.
2. Una concepción de la persona como ciudadano libre e igual.
3. Un ideal de ciudadanía democrática.
4. Cooperación por parte del ciudadano a lo largo de su vida en una sociedad ordenada.

### 2.3.2 El enfoque comunitario

Como ya adelantamos, la tradición comunitaria se diferencia de la visión liberal que hace hincapié en el individuo y su libertad, señalando que la ciudadanía es ante todo “una confirmación de valores compartidos, una afirmación de la homogeneidad y de la unidad del cuerpo social... lo que impera es el ideal de la buena vida y cuando las voluntades particulares se transforman en voluntad general” (Urcuyo, C. 1999).

Para Cortina (1997), el comunitarismo, más que ser una teoría en sí misma, es una crítica al liberalismo que se fundamenta en la oposición a la idea de Rawls (1978), denominada “doctrinas comprensivas del bien”. Esta no tendría asidero en la realidad práctica, ya que no existiría la neutralidad de la concepción moral de justicia sobre la que se sustenta, transformándose así en una ética de máximos más. El temor es a caer inevitablemente en el totalitarismo liberal, proclamando una cultura única.

El modelo liberal de ciudadanía, en tanto, tendría deficiencias para crear adhesión de los ciudadanos, en especial si se basa con exclusividad en la racionalidad procedimental de la concepción de la “vida buena”, lo que en el fondo no crearía un sentido de pertenencia. Aquí se toparía con la existencia del multiculturalismo y con los elementos específicos de cada comunidad que contrastarán con el componente de igualdad en dignidad que todos los ciudadanos tienen irrevocablemente. De esta manera, los liberales aparecen definidos por los comunitaristas como promotores de un individualismo desarraigado.

Los comunitaristas ofrecen la definición de lo bueno de manera maximalista y surgiendo desde la propia comunidad. Evitan, así, definiciones neutrales, objetivas y abstractas, puesto que sus visiones surgen de comunidades concretas, proponiendo una forma de vida determinada. De esta manera, en la identificación con esa comunidad es que se crearía el principio motor para que el ciudadano participe. A la racionalidad de la justicia, debe preexistir la emotividad de la pertenencia a la comunidad. Solo así se podría mantener una democracia sostenible (Macintyre, A. 1978).

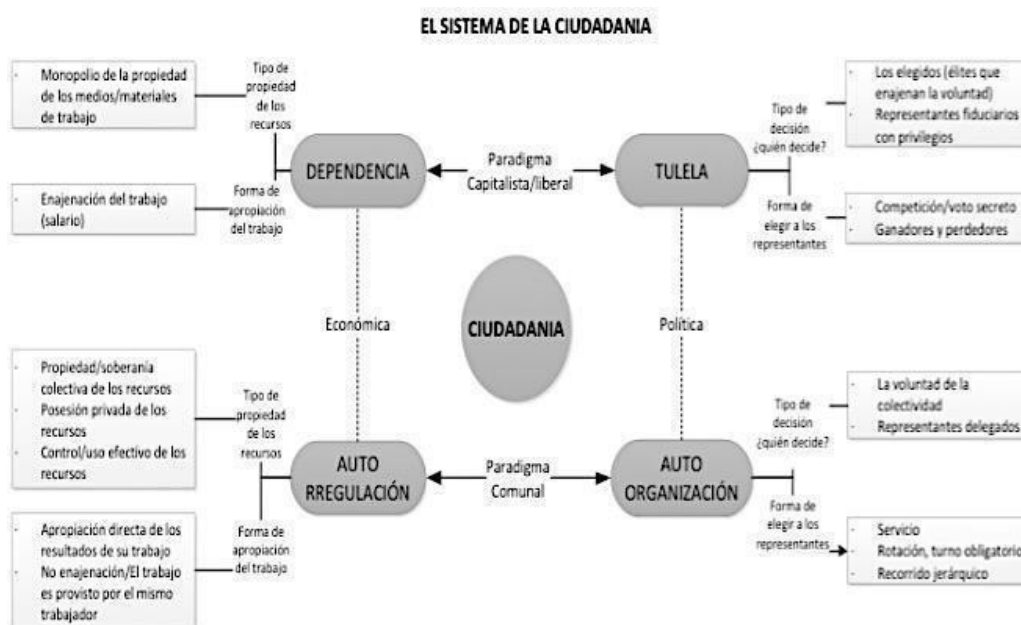
Uno de los mayores defensores del modelo comunitarista será Charles Taylor (1993). En su libro, titulado *Fuentes del yo*, toma distancia del ideal neutral de bien propuesto por Rawls (1978), señalando que:

Mi identidad se define por los compromisos e identificaciones que proporcionan el marco u horizonte dentro del cual yo intento determinar, caso a caso, lo que es bueno, valioso, lo que se debe hacer, lo que apruebo o a lo que me opongo. En otras palabras, es el horizonte dentro del cual puedo adoptar una postura (Taylor, C. 1993: 43)

Así definido y como señala Urcuyo (1999), en esta concepción: “el ciudadano comunitario es un zoon politikon, profundamente social, su integración en la sociedad le proporciona la identidad y los valores entre los que puede escoger y juzgar. Tal concepción se torna contraria de la libertad negativa; es una libertad con los otros” (Urcuyo, C. 1999: 13).

Un resumen de ambas posturas y sus implicancias se puede visualizar en el siguiente cuadro realizado por Cala (2012):

**Figura 1 - El sistema de la democracia**



### 2.3.3 El enfoque republicano

Hemos querido agregar este tercer enfoque acerca de la ciudadanía porque consideramos que es el más cercano al debate actual acerca de la formación de ciudadanos. Este enfoque considera ambas posturas antes expuestas. Por una parte se nutre del liberalismo en relación a la concepción de los derechos, pero le suma la idea de que este se identifica con su comunidad política y se compromete con el bien común, sin que esto implique sumarse a una visión unívoca de este último.

En definitiva, como señala Félix Ovejero (1997): “La máxima libertad no se consigue sin los otros. Pero, tampoco, la libertad es otorgada por los otros. A cada ciudadano le corresponde defender su propia libertad y esa misma defensa forma parte del reto mismo de construir una vida valiosa” (Ovejero, F. 1997: 105).

Este modelo está sustentado además en el pensamiento de Habermas (1998), quien señala que:

El modelo republicano de la ciudadanía nos recuerda que las instituciones de la libertad, aseguradas en términos de derecho constitucional, tendrán o no valor, conforme a lo que haga de ellas una población acostumbrada a la libertad, acostumbrada a ejercitarse en la perspectiva de primera persona del plural, de la práctica de la autodeterminación. El papel del ciudadano institucionalizado jurídicamente ha de quedar inserto en el contexto de una cultura política habituada al ejercicio de las libertades (Habermas, J. 1998: 627).

Así se consolida en este enfoque la idea de que los derechos asegurados son el pilar fundamental para la responsabilidad. Por lo tanto, la cultura política es fundamental para garantizar la participación. Además se entrelazan la autonomía privada con la autonomía pública, conjugando así una democracia deliberativa donde participen todos. De esta manera las instituciones y la práctica ciudadana se verán efectivamente coordinadas en el espacio dialógico, como propone Habermas (1998):

Entiendo las constituciones democráticas como otros tantos proyectos en los que a diario trabajan el poder legislativo, la justicia y la administración, y por cuya prosecución se sigue luchando siempre en el espacio público político (...) Solo una democracia entendida en términos de la teoría de la comunicación es también posible bajo las condiciones de las sociedades complejas (...) son los flujos de comunicación de un espacio público activo que se halle inserto en una cultura política liberal los que soportan la carga de la expectativa normativa (Habermas, J. 1998: 146-147).

De esta manera hace su aparición conceptualmente el ciudadano activo y participativo, contrario al ciudadano que solo “participa” (de manera pasiva) en las elecciones. El desplazamiento se da desde una ciudadanía de espectadores a una de actores. Sin embargo, para que esto sea posible será requisito fundamental tener nuevas concepciones acerca de la formación de ciudadanos, como veremos a continuación.

En el caso latinoamericano y chileno, las definiciones de ciudadanía actuales están vinculadas a esta última postura teórica, buscando superar los paradigmas liberales y comunitarios antes vigentes y sus debates. Así lo proponen Magendzo y Arias (2015), en el Informe Regional, al señalar que:

En efecto, se podría superar la disputa liberalismo-comunitarismo, comprendiendo que no existe una contradicción esencial entre individuo y comunidad; que solo se es diferente y se puede armar la individualidad estando con otros (...) Por esto, una noción de ciudadanía que busque superar esta dicotomía, debería poner en un mismo plano de importancia el resguardo de la autonomía del individuo con la necesidad de establecer y rearmar los lazos comunes en la sociedad (Magendzo & Arias, 2015: 20).

En el caso chileno, Cox y Castillo (2015) han señalado en su libro más reciente que no nacemos demócratas, aprendemos a serlo. Así, han puesto de manifiesto su postura frente a la ciudadanía y la estrecha relación que tendría esta con las diversas etapas formativas, ampliando el concepto más allá de la teoría. La ciudadanía, en este caso, implicaría el ejercicio práctico y el aprendizaje (Cox & Castillo, 2015).

Asimismo, cuando el autor estuvo a cargo de la Unidad de Currículo y Evaluación de Chile consideró que cuando se habla de ciudadanía:

(...) se puede aludir a un variado número de condiciones, características y procesos. Se pueden incluir, por ejemplo, temas tales como las percepciones que los sujetos tienen acerca de sus derechos, deberes y responsabilidades o su participación, ya sea a través de canales democráticos más formales o a través de otras formas de participación relacionadas con la vida en comunidad, así como temas sobre tolerancia o discriminación, que se asocian a normas democráticas de convivencia social.

Este estudio relaciona el concepto de ciudadanía fundamentalmente con la participación que tienen los sujetos en diversas actividades, grupos y procesos sociales, tales como la participación en actividades formales, en organizaciones escolares, en el acceso a información política a través de los medios de comunicación, entre otros. Estos elementos se relacionan con diversos aspectos y procesos de integración social y, por lo tanto, son centrales en el aprendizaje de los estudiantes acerca de qué son y cómo se viven la democracia y la ciudadanía.

En este sentido, base de este estudio es el tema de la participación en diferentes organizaciones, ya que se considera una experiencia que da la oportunidad de aprender los procesos sociales de la democracia y la integración (MINEDUC, 2003).

### 3 LA CIUDADANÍA MUNDIAL O GLOBAL

En las últimas décadas la globalización se ha ido posicionando a nivel mundial en diversas dimensiones, llegando a abarcar la economía, la cultura, la política y por supuesto la discusión sobre la existencia de una ciudadanía mundial o global. Para las Naciones Unidas la ciudadanía mundial se refiere a un sentido de pertenencia a una comunidad más amplia y a una humanidad común. Esto se explica por el aumento en la interdependencia política, económica, social y cultural, y en las interconexiones entre los niveles local, nacional y mundial. El creciente interés por la ciudadanía mundial ha suscitado también una mayor atención a la dimensión mundial de la educación para la ciudadanía, así como a sus repercusiones en las políticas, los programas de estudio, la enseñanza y el aprendizaje. La educación para la ciudadanía mundial supone tres dimensiones que la UNESCO (2015) define como centrales y que comprenden aspectos de los tres ámbitos del aprendizaje: cognitivo, socioemocional y conductual. Los componentes esenciales se explican de la siguiente forma:

- 1. Cognitivo:** adquisición de conocimientos, comprensión y pensamiento crítico acerca de cuestiones mundiales, regionales, nacionales y locales, así como de las interrelaciones y la interdependencia de diferentes países y grupos de población.
- 2. Socioemocional:** sentido de pertenencia a una humanidad común, compartiendo valores y responsabilidades, empatía, solidaridad y respeto de las diferencias y la diversidad.
- 3. Conductual:** acción eficaz y responsable en el ámbito local, nacional y mundial con miras a un mundo más pacífico y sostenible (UNESCO, 2015: 15).

La educación para la ciudadanía mundial aspira a ser un factor de transformación, inculcando los conocimientos, las habilidades, los valores y las actitudes que los educandos necesitan para poder contribuir a un mundo más inclusivo, justo y pacífico. Tal como se plantea en muchos aspectos de formación de hoy. Un enfoque efectivo supone “metodologías formales e informales, intervenciones programáticas y extra programáticas y mecanismos de participación clásicos y no tradicionales (UNESCO, 2015: 15).

De esta manera, en el texto *Global Citizenship Education: Preparing learners for the challenges of the 21st century* se plantea que la educación para la ciudadanía mundial debe tener como objetivo que los educandos puedan:

1. Comprender las estructuras de gobernanza mundial, los derechos y las responsabilidades internacionales, los problemas mundiales y las relaciones entre los sistemas y procesos mundiales, nacionales y locales.
2. Reconocer y apreciar la diferencia y las identidades múltiples, por ejemplo en materia de cultura, lengua, religión, género y nuestra humanidad común. Y adquirir aptitudes para vivir en un mundo cada vez más diverso.
3. Adquirir y aplicar competencias críticas para el conocimiento cívico, por ejemplo, indagación crítica, tecnología de la información, competencias básicas en medios de comunicación, pensamiento crítico, adopción de decisiones, solución de problemas, negociación, consolidación de la paz y responsabilidad personal y social.
4. Reconocer y examinar creencias y valores y la manera en que las percepciones acerca de la justicia social y el compromiso cívico influyen en la adopción de decisiones políticas y sociales.
5. Desarrollar actitudes de interés y empatía respecto al prójimo y el medio ambiente, y de respeto por la diversidad.
6. Adquirir valores de equidad y justicia social, y capacidades para analizar críticamente las desigualdades basadas en el género, la condición socioeconómica, la cultura, la religión, la edad y otros factores.
7. Interesarse en las cuestiones mundiales contemporáneas en los planos local, nacional y mundial, y aportar contribuciones propias de ciudadanos informados, comprometidos, responsables y reactivos.
8. Priorizar la igualdad entre hombres y mujeres (UNESCO, 2015:16).

La educación para la ciudadanía mundial puede contribuir considerablemente a la igualdad entre hombres y mujeres, que es una de las dos prioridades generales de la UNESCO (2016). A su vez, la educación para la ciudadanía mundial tiene por objetivo:



1. Incentivar a los alumnos a analizar problemas que se plantean en la vida real de manera crítica para identificar posibles soluciones en forma creativa e innovadora.
2. Apoyar a los alumnos para revisar supuestos, visiones del mundo y relaciones de poder en los discursos prevalecientes, y tomar en cuenta a las personas o grupos que sistemáticamente están insuficientemente representados o marginados.
3. Enfocarse en el compromiso de acciones individuales y colectivas para lograr los cambios deseados.
4. Involucrar a muchas partes interesadas, incluyendo a quienes están fuera del entorno del aprendizaje, en la comunidad y en la sociedad en general (UNESCO, 2016: 16).

## 4 EL CONCEPTO DE FORMACIÓN CIUDADANA

En base a la conceptualización ya descrita con anterioridad, estamos en condiciones de pasar a discutir qué dice la literatura especializada en torno a la formación ciudadana, la cual distingue a lo menos cuatro modelos de construcción ciudadana. El primero de ellos aboga por la transmisión de la ciudadanía; el segundo por un conocimiento de lo político; el tercero por una búsqueda reflexiva de los conocimientos asociados; y el cuarto y último busca desarrollar la autonomía. En el caso de los dos primeros, estos cabrían dentro de lo que tradicionalmente se denominaba como educación cívica; y los dos últimos en la mirada de la formación ciudadana o para la ciudadanía. A continuación haremos un recuento de ambas visiones.

### 4.1 De la educación cívica a la formación ciudadana

Los principales cambios acerca de una mejor formación de ciudadanos han tenido una fuerte influencia de los cambios que ha vivido el mundo durante los últimos años. Así, la influencia de la UNESCO, el consejo de Europa, la educación en Derechos Humanos y las concepciones de la ciudadanía activa han movido las tendencias sobre la educación a la formación de ciudadanos que superen la pasividad del voto o el electoralismo.

El modelo de la educación cívica es propio de los Estados-nación liberales nacientes, que concebirá la formación cívica como el medio útil para unir a sus ciudadanos bajo una vida cultural común, que les ayude a identificarse con ella y sentirse parte de ella. En el fondo el Estado nacional era la referencia común. Será en pleno desarrollo de los Estados nacionales donde más se busca educar ciudadanos. Allí surgirán las transcripciones de la constitución y las normas legales, descripciones detalladas de las instituciones públicas y electorales. Como señala Orlando (2002):

La educación cívica está unida, además, a la urbanidad, al esfuerzo por educar al pueblo en normas de buena conducta y comportamiento social que ya habían sido, por supuesto, muy importantes en la época colonial: cómo aprender a distinguir en la calle a la persona noble, a quien uno no puede mirar a la cara, o a la que debe cederle el paso en la acera, porque es parte de la buena educación reconocer las jerarquías (Orlando, J. 2002: 12).

Las concepciones acerca de la educación cívica han ido en decadencia, especialmente tras el fin de la Guerra Fría, donde alcanzaron otro auge. Dicha formación se sustenta en la de la idea transmisión de conocimientos y valores de la sociedad que gobernaba. De manera complementaria, en el otro lado del muro se definía una formación de ciudadanos que se sustentaba en el adoctrinamiento. En ambos casos, se dejaban de lado las minorías, y los problemas sociales seguirían perviviendo, como plantea Quiroz (2009), en relación a los conflictos de género o xenófobos:

Podría decirse que el objeto de estudio de la educación cívica es la condición y el comportamiento del individuo en la sociedad con patriotismo y cortesía; condición que está íntimamente relacionada con el Estado, la familia, las relaciones, el Derecho, el conjunto de valores mínimos para el mantenimiento de unos principios básicos de convivencia; siendo el Estado el organismo o ente que organiza legalmente aquellas relaciones y conductas, las impone y sostiene, contribuyendo de esta manera a generar las condiciones que viabilicen procesos de democracia (Quiroz, E. 2009: 123-138).

A su vez, según el mismo autor, los contenidos abordados bajo esta óptica de formación eran fundamentalmente:

1. Instrucción en valores: creados por la humanidad como producto de su historia: respeto y aprecio por la dignidad humana, justicia, tolerancia y honestidad. Este contenido se experimenta en las formas de convivencia y en el cumplimiento de los acuerdos entre individuos libres. De ahí que requiere de un tratamiento vivencial.
2. Conocimiento y comprensión de los derechos y deberes: normas que regulan la vida social, los derechos y obligaciones de las personas desde el reconocimiento de la dualidad derecho-deber como la base de las relaciones sociales y de la permanencia de la sociedad.
3. Conocimiento de las instituciones y de la organización de la sociedad: dirigido a integrantes de la sociedad que promuevan el conocimiento de aspectos teórico- conceptuales sobre la relación gobierno-sociedad civil y fortalezcan las capacidades organizativas y operativas para el desarrollo de las actividades de liderazgo y votación.
4. Fortalecimiento de la identidad nacional: reconocimiento de los símbolos patrios y de una comunidad nacional caracterizada por la pluralidad, diversidad cultural y social, pero que al mismo tiempo comparte rasgos y valores comunes que la definen (Quiroz, E. 2009).

Como ya hemos señalado anteriormente, la noción acerca de la ciudadanía nutrirá las concepciones acerca de su enseñanza. Es así como el concepto de “formación cívica” se fue transformando en una concepción de formación ciudadana que indica que la meta formativa pretendida es el logro de personas con clara conciencia de sus derechos, deberes y de la importancia de su articulación y participación en la dinámica del contexto social y político. Como señalan diversos autores, la formación ciudadana es aquel potencial del individuo capaz de argumentar sus demandas, sus deseos y necesidades sociales, pero también capaz de entender el razonamiento de los demás, el planteamiento de los otros, la diferencia y la disidencia. En este contexto, por lo tanto, ser ciudadano significa tener valores, actitudes y comportamientos democráticos: libertad, pluralidad, respeto, participación, identidad y crítica argumentada, actividad transformadora, sensibilidad, emotividad social y aquellos que demanda el momento y contexto histórico y social (Savater, F. 1995).

Otras teorías han profundizado esta concepción de la formación de ciudadanos desde miradas críticas, como señala Antonio Bolívar (2007):

Educar para el ejercicio pleno de la ciudadanía, desde una opción comprometida y crítica, debe posibilitar la profundización social de la democracia, capacitando a los ciudadanos con las habilidades y conocimientos necesarios para una participación activa en la arena pública. Una formación para la ciudadanía adquiere —así— su pleno sentido como forma de participación y deliberación en los asuntos comunes de lo público, y se plasma en valores tales como la solidaridad, la cooperación, la justicia, la tolerancia o el desarrollo sostenible, que deben formar parte del currículum escolar. Además, para esta tarea, requiere un proceso de transformación de la escuela que se concreta en la construcción de un currículum y de unas condiciones organizativas que permitan vivenciar y practicar el aprendizaje de los valores democráticos (Bolívar, A. 2007:354).

En este sentido, además de las nuevas concepciones acerca de la formación ciudadana, como veremos más adelante, se incorpora la formación por competencias, que permitiría reorientar la enseñanza al desarrollo de habilidades complejas, que posibiliten la adaptación posterior a un entorno variable y a aprender a adquirir nuevos conocimientos. Ya que como señala Bolívar (2008): además de las competencias instrumentales, imprescindibles para adquirir otros conocimientos, hay un conjunto de competencias necesarias para la vida personal y social.

## 4.2 Temáticas de la formación ciudadana

Según Urcuyo (1999), los pilares de la formación ciudadana serían los siguientes:

1. La lógica de la autoafirmación. Deben analizarse aquí los elementos culturales que permitan elaborar una visión del individuo y de la vida social que no se reduzca a la organización instrumental-utilitaria de la vida colectiva ni tampoco al conformismo con la organización social (derecho de resistencia).
2. La lógica de la pertenencia. No se trata de partir de un individualismo libre de vínculos; por el contrario, se debe reconocer que deseos y preferencias individuales están estrechamente condicionados por procesos sociales y que no podemos existir sino con los otros, reconociéndose y siendo reconocidos por ellos como sujetos. Pertenecer no significa, sin embargo, disolverse en la comunidad, ni en la voluntad general.
3. La lógica de la participación. Es el fenómeno de la deliberación, del contraste de los discursos. A partir del reconocimiento de la autonomía individual, nos inscribimos en la ruta de la confrontación de diversas visiones parciales y generales de la vida, de la discusión de los diversos proyectos de vida en común y personal. Implícito se ubica el principio de la tolerancia, de admitir la diversidad y lo distinto como partes consustanciales de la existencia con los otros.
4. El principio del pluralismo. Pero la tolerancia se deriva de un principio aún más general: el respeto del pluralismo, el reconocimiento del derecho de los otros de tener su propia visión y luchar socialmente por los objetivos que de esta se desprenden.
5. Los deberes de la responsabilidad. La libertad implica responder por su ejercicio; no es posible el funcionamiento de la vida social sin la delimitación de esta órbita de la convivencia, sin asumir el compromiso que implica la amistad cívica, aunque esto, en ningún momento, signifique la disolución de la personalidad en el todo social.
6. La ciudadanía local y cosmopolita. No toda la actividad cívica puede quedar reducida al marco del Estado nacional. Las formas de participación de la proximidad, junto con los elementos de integración mundial que surgen como consecuencia de visiones nuevas (derechos humanos, movimiento ecologista, participación de las mujeres en la vida pública), deben incorporarse a esta indagación.
7. El Principio de solidaridad. La pertenencia a la comunidad política y la protección social de la libertad no pueden fundarse en la exclusión de importantes sectores de la población de los beneficios del progreso material, de la cultura y la participación en las decisiones. Es necesaria una política de solidaridad que disminuya distancias entre categorías (Urcuyo, C. 1999).

Según el siguiente esquema, Crick (1998) señala los contenidos o temáticas que deberían aparecer en cualquier formación para la ciudadanía actual:

**Figura 2 - Cubo de la Educación Ciudadana (Crick, 1998)**



Gráfico 2. Cubo de la educación ciudadana.  
Fuente: Crick (1998)

De estos pilares, surgen una serie de temáticas actuales sobre la formación ciudadana. En el punto siguiente describiremos las que consideramos relevantes y de actualidad.

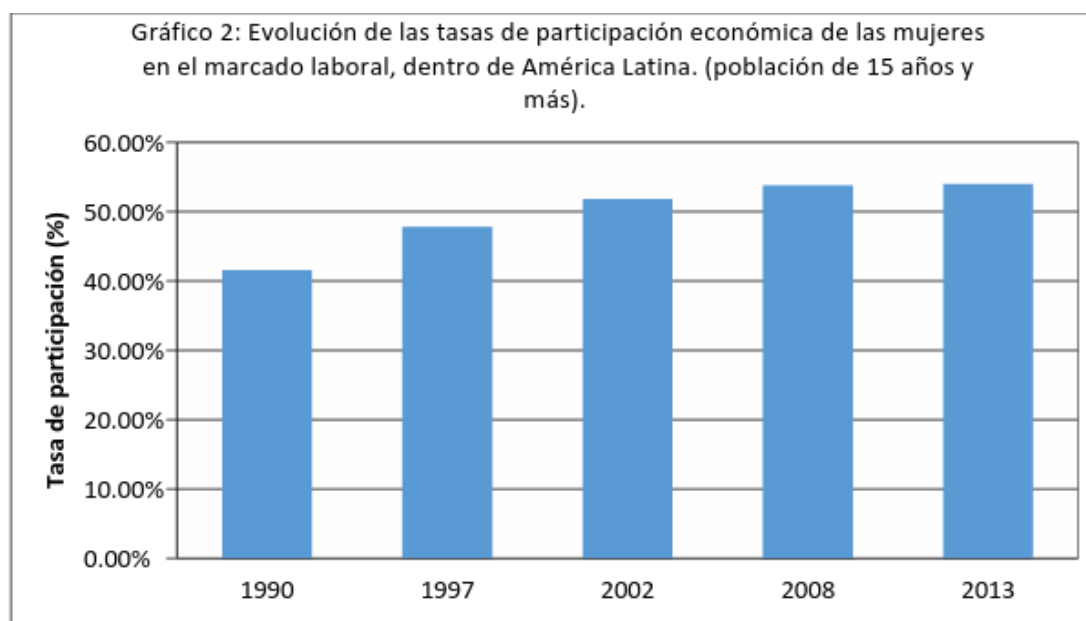
Estos pilares fundamentales no sólo permiten establecer parámetros y concepciones básicas de lo que se entiende por formación ciudadana, sino que también buscan abordar y enfrentar diversos problemas engendrados dentro de las sociedades, los que interfieren en el desarrollo correcto y natural de una cosmovisión ciudadana en los individuos. Es allí donde temáticas como la discriminación de género, la inmigración, desarrollo sustentable o responsabilidad democrática, entre otros, comienzan a tomar un rol fundamental en las diversas discusiones sociales, teniendo desde su vereda, la formación ciudadana, una postura clara que apela a valores propios de ella, como la libertad, igualdad, tolerancia, respeto, etc. Es ante esta situación que se vuelve fundamental caracterizar las principales temáticas que se encuentran dentro de las sociedades contemporáneas, abordándolas desde un análisis crítico y constructivo en pos del desarrollo de valores ciudadanos.

### 4.2.1 Discriminación de género

Uno de los grandes problemas que se han ido abordando desde la formación ciudadana en las últimas décadas a nivel mundial y, en especial en nuestro país, es la violencia y/o discriminación de género, la cual desde una perspectiva cultural ciudadana se entiende como la consecuencia de un sesgo masculino-patriarcal, que logra incubar dentro de la sociedad un “mito” relacionado con la dominación masculina y su transversalidad en aspectos de tiempo y espacio, provocando de esta manera una desvalorización del rol femenino en las sociedades, principalmente en ámbitos económicos, políticos y laborales. Autores como Shamin Meer y Charlie Sever (2004), al analizar la relación entre la ciudadanía y el problema de género, enfatizan que la exclusión ciudadana provocada por relaciones de género está vinculada a una división social entre lo público y lo privado, donde existe la concepción generalizada de que es el hombre aquel que se debe desenvolver en el contexto público, abarcando espacios políticos, laborales y económicos, mientras que la mujer es desplazada a lo privado, donde debe realizar tareas relacionadas con tareas domésticas, el cuidado de los hijos y la organización económica del hogar.

A pesar de la brecha y discriminación de género en diversas sociedades contemporáneas, a partir de los años 90´ la participación de la mujer en el mercado laboral latinoamericano ha experimentado un aumento sostenido (gráfico 2); aspecto que ha ido de la mano con un fuerte incremento en los años de escolaridad de la población femenina latinoamericana.

**Figura 3 - Evolución de las tasas de participación económica de las mujeres en el mercado laboral, dentro de América Latina**



Fuente: INE (2016)

Si bien esta situación se ve bastante prometedora para mejorar los niveles de discriminación por género en América Latina, distinto es el caso de Chile, el cual para el año 2012 no superaba el 50% de participación laboral femenina, lo que lo deja con una de las tasas más bajas de la región. Esta realidad se ve gravemente acrecentada si se comienzan a analizar los porcentajes de desigualdad salarial dentro de nuestro país, donde la encuesta Casen (2013) arroja que las mujeres en Chile reciben un 17,2% de menor salario que el hombre, aspecto al cual se suma la gran cantidad de trabajo no remunerado que realiza el género femenino, el cual si bien no tiene un impacto poderoso en el PIB nacional, sí es indispensable para el desarrollo del sistema económico actual, siendo estas labores referidas al ámbito privado y relacionadas con el cuidado doméstico.

Junto a la discriminación laboral que sufre la mujer en América Latina y nuestro país especialmente, un aspecto aún más preocupante es la violencia de género contextualizado en nuestro país. Si bien existen diversos tipos de violencia de género, uno de los más alarmantes es sin lugar a dudas el femicidio, el cual es caracterizado por el Servicio Nacional de la Mujer (2016) como:

La forma más extrema de la violencia contra las mujeres. Se debe a que en muchas culturas, incluida la chilena, todavía se cree que los hombres tienen derecho a controlar la libertad y la vida de las mujeres por el solo hecho de ser mujeres (SERNAM, 2016).

Esta situación es bastante preocupante, sobre todo si se toma en cuenta que en Chile mueren cada año cerca de 40 mujeres producto de femicidios, cifra que ha ido en alza durante las últimas décadas. Si bien se han realizado múltiples campañas que hacen frente a la violencia de cualquier tipo en contra de la mujer (como la lanzada a mediados de este año por el Ministerio de la Mujer y la Equidad, titulada "Chile sin femicidios", y que buscaba concientizar sobre el grave problema social que significa violentar en contra del género femenino), los progresos más significativos se han dado de forma legal, sobre todo a partir de los años 90', donde se han promulgado una gran cantidad de leyes que buscan beneficiar y proteger el rol femenino dentro de la sociedad, evitando aspectos como la violencia intrafamiliar, la discriminación de género y laboral.

Uno de estos progresos es la ley 20166 promulgada en el año 2007, que permite a las madres insertas en el mundo laboral amamantar a sus hijos, aún sin la existencia de una sala cuna. Esta se suma a la ley 20.066 referida a la violencia intrafamiliar, que aumenta las penas para casos de femicidios. Dentro de este progreso legal sobre la protección de la mujer es posible encontrar la creación en el año 2015 de la ley 20820, la cual estipulaba la creación del "Ministerio de la Mujer y la Equidad de Género", el cual se define en su naturaleza, objetivo y funciones públicas de la siguiente manera:



El Ministerio, actuando como órgano rector, velará por la coordinación, consistencia y coherencia de las políticas, planes y programas en materia de equidad de género, los que deberán incorporarse en forma transversal a la actuación del Estado.

La equidad de género comprende el trato idéntico o diferenciado entre hombres y mujeres que resulta en una total ausencia de cualquier forma de discriminación arbitraria contra las mujeres por ser tales, en lo que respecta al goce y ejercicio de todos sus derechos humanos (BCN, 2015).

#### **4.2.2 Inmigración**

Uno de los grandes temas insertos hoy en día en la formación ciudadana es la inmigración, la cual desde un punto de vista conceptual se entiende como: “el acto de inmigrar, es decir, de entrar a residir temporal o permanentemente en un país distinto al de origen” (Malgesini & Giménez, 2000:239). A pesar de la importancia y lo recurrente que es hoy en día hablar de la inmigración, para autores como Klaus Bade (2000), esta data históricamente desde la existencia del Homo sapiens, caracterizando a los desplazamientos territoriales como un factor inherente y natural al ser humano, poniéndolo al nivel de la enfermedad, la reproducción y la muerte, y clasificándose dentro de categorías migratorias definitivas. De esta manera el autor plantea que la migración e inmigración son: “respuestas a condicionamientos tanto existenciales como territoriales, económicos y ecológicos, sociales y culturales” (Bade, K. 2000: 9-10). De esta manera, las razones que rodean a un proceso de inmigración son bastante complejas, más aún si tomamos en cuenta las transformaciones sociales actuales, ya que no solo apelan a aspectos externos y sociales de los sujetos, sino también a factores internos insertos en un ámbito privado, donde entran a jugar elementos psicológicos, anímicos, interpretativos, entre otros.

Si bien para Klaus Bade (2000) los procesos de inmigración se insertan históricamente desde el asentamiento del ser humano como tal, sería erróneo desprender que dichas migraciones responden y se caracterizan de igual manera en la actualidad, ya que si bien estas poseen características similares, como los desplazamientos o la búsqueda de una nueva realidad, el contexto político, social y principalmente económico, establecen nuevos parámetros a los procesos mundiales de inmigración. Para Carlos Sanhueza (2008) estas transformaciones históricas de los procesos migratorios se evidenciaron en los centros de recepción y de arranque de las poblaciones participantes de estos desplazamientos, ya que, para el autor, durante el siglo XIX la tendencia a la inmigración estaba dada desde los centros hacia las periferias, aspecto que a partir de mediados del siglo XX ha cambiado radicalmente, siendo los centros los grandes receptores de inmigrantes; lo que se explicaría principalmente por los procesos de industrialización y el asentamiento del sistema capitalista.

Estos cambios en los procesos de inmigración no solo se han evidenciado en la forma, sino también en las consecuencias sociales y personales de los sujetos que participan de la inmigración, aspecto que se evidenciaría para Sanhueza (2008) en el concepto de ilusión del esencialismo, el que permite al inmigrante vincularse particular y estrechamente con su identidad nacional, étnica y/o cultural, ante la separación física de su lugar de origen, entrando en contacto con aspectos que percibe como extraños, ajenos o diferentes. Este fenómeno es graficado por el autor al hacer referencia a Benjamín Vicuña Mackenna y su estadía en Alemania: “El chileno Benjamín Vicuña Mackenna, en Alemania durante el siglo XX, descubre la suavidad del idioma español al escucharlo en un café, alegrándose de percibir las armonías meridionales que parecían endulzar como un bálsamo los tímpanos lastimados por la jerigonza alemana” (Sanhueza, C. 2008: 28).

A pesar de la importancia relativa y las diversas afecciones que tiene el tema de la inmigración, son pocos los estudios, investigaciones y trabajos que son producidos a nivel local sobre los procesos de migración y principalmente inmigración. Esta situación es abordada ampliamente por el autor Jorge Martínez Pizarro (2011), quien manifiesta que salvo algunas excepciones historiográficas, el mundo académico le ha entregado escasa relevancia a los procesos migratorios en nuestro país, lo cual se argumenta, según el autor, en que Chile no ha sido un país de inmigración masiva si se pone en comparación con otros casos dentro de la región (como Perú y Argentina, principalmente). Además manifiesta que en Chile son más significativos y cuantiosos los procesos de emigración que de inmigración, restándole importancia a estos últimos.

Aun así, Martínez destaca que las nuevas generaciones han comenzado a relevar cada vez más estas temáticas en sus proyectos de investigación, estudios que provienen principalmente de disciplinas como la historia, la geografía, la antropología, la ciencia política, el derecho, entre otras. Opinión similar tiene Manuel Antonio Baeza (2008), quien plantea que desde el ámbito multidisciplinario sería significativo abordar el tema de la inmigración y su impacto a nivel social y cultural, destacando en primer lugar la demografía, para entender los procesos migratorios en la morfología de la población; en segundo lugar la politología, que ayudaría a comprender las presiones que el proceso de inmigración ejerce sobre sistemas políticos y la configuración de las democracias actuales; y por último desde lo psicosocial, para identificar identidades colectivas y su influencia en las estructuras sociales.

Desde un punto de vista nacional, la inmigración ha generado diversos debates políticos y sociales, no solo por el apoteósico crecimiento generado año a año de la población inmigrante en nuestro país, la que alcanzó para el 2013 cerca de 350 mil personas (2,1% de la población total), siendo en su mayoría residentes peruanos quienes alcanzan la cifra de 117.925 (CASEN 2013). Sino que también por la escasa concienciación de las condiciones sociales y laborales

que enfrentan los inmigrantes en Chile y los altos índices de discriminación que estos sufren en ámbitos educacionales, laborales y culturales. Un ejemplo tangible de esta situación lo entregan en su artículo Jaime Aymerich, Manuel Canales y Manuel Vivanco (2003), quienes realizaron diversas encuestas referidas al ámbito de la tolerancia y la discriminación. En uno de sus ítems, donde fueron encuestados adultos de ambos sexos residentes de las provincias de Santiago, Iquique y Temuco, se muestran altos índices de discriminación a la población inmigrante, sobre todo aquella que tiene alguna relación con pueblos indígenas, arrojando que cerca de un 32% de los encuestados están totalmente de acuerdo en que el problema de abrirse a la inmigración latinoamericana es que muchos de ellos son indígenas.

Por último, desde un ámbito legal, diversa ha sido la preocupación histórica del Estado chileno sobre el tema de inmigrantes en nuestro país, destacando la Ley número 20.507 promulgada en el año 2011, la cual busca reajustar y tipificar los delitos de tráfico de ilícitos de migrantes y trata de personas, además de establecer normas para su prevención y más efectiva persecución criminal; la cual se sumó a la Ley 20.430 promulgada en el año 2010, que enfatiza en disposiciones sobre la protección de refugiados, reconociendo su estatus jurídico y protegiéndolos legalmente (BCN, 2016). Si bien estas transformaciones y avances legales han ido en ayuda de la población inmigrante en nuestro país, no han canalizado del todo el problema de fondo, aspecto que abarca elementos sociales y que se basa en valores culturales como la tolerancia, el respeto y la dignidad de una vida mejor.

### 4.2.3 Desarrollo sustentable y sostenible

Producto de la globalización y las transformaciones económicas en la actualidad, basadas en la explotación directa o indirecta de los recursos naturales (García, L. 2003), un tema que ha logrado trascender en la palestra de la formación ciudadana es el desarrollo sustentable. Si bien “La conferencia de la ONU” realizada en Estocolmo en 1972 se indica como el primer paso para tomar medidas concretas ante el problema ambiental, el concepto de desarrollo sustentable o sostenible será utilizado por primera vez en el “Informe Brundtland”, donde se comprende este concepto como: “el desarrollo que satisface las necesidades de la generación presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades” (Bermejo, R. 1987: 16) De esta forma, el desarrollo sustentable comprende una tridimensionalidad, que va desde lo económico, pasando por lo social y terminando en lo sostenible. Por su parte, Carmen Luz de la Masa (2003) entenderá al desarrollo sustentable como un proceso que:

Incluye al medio ambiente como parte integral del desarrollo y enfatiza que no puede haber un progreso sólido y estable si no existe una preocupación de la sociedad por la conservación de los recursos naturales y su entorno (...) Este desarrollo debe ser técnicamente apropiado, económicamente viable y socialmente aceptable, de tal modo que permita satisfacer las necesidades crecientes de los países, tanto de las generaciones actuales como futuras (Luz de la Masa, C. 2003: 149).

Osvaldo Sunkel (2011) aporta a esta definición señalando que el desarrollo sustentable busca relacionar y crear un vínculo estrecho entre el desarrollo económico y el cuidado del medio ambiente, y agrega que para comprender de manera cabal este fenómeno es necesario entrelazar diversas disciplinas; en primer lugar la teoría económica y las demás ciencias sociales, para vislumbrar el comportamiento económico y social de las poblaciones; en segundo lugar las ciencias químicas, físicas y biológicas, para lograr entender y contextualizar la evolución de la naturaleza y el medio ambiente; y por último la geografía humana y las ciencias regionales, para analizar la conformación social de los territorios.

Desde un ámbito histórico, el desarrollo sustentable busca dar solución a una concatenación de problemáticas referidas al medio ambiente, producto que la biósfera a niveles locales, nacionales y mundiales ha estado durante las últimas décadas bajo diversas presiones y explotaciones debido a la búsqueda de beneficios ligados a un desarrollo económico y social, sin velar en la gran mayoría de los casos por una sustentabilidad ambiental. En este sentido, los intentos de búsqueda de acuerdos a nivel mundial para velar por la crisis ambiental y potenciar el desarrollo sustentable han sido innumerables e inmensos.

En 1957 se demostró que la concentración de CO<sub>2</sub> en la atmósfera había aumentado considerablemente desde la Revolución Industrial, instalando el problema ambiental en la agenda política internacional. A la ya mencionada Conferencia sobre el Medio Ambiente Humano, realizada en Estocolmo en 1972, se suma la Primera Conferencia Mundial sobre el Clima convocada por la ONU y realizada en 1979; procesos que dieron paso a la creación de la Comisión Mundial del Medio Ambiente y del Desarrollo, que en su informe *Nuestro Futuro Común*, de 1987, hizo hincapié en la gravedad y velocidad del problema. Un fuerte respaldo a las políticas en contra de la contaminación ambiental se encuentra en la cumbre celebrada en Kyoto (Japón) en 1997, donde se crea el llamado “Protocolo de Kyoto”, que buscaba realizar fijaciones a las cuotas máximas de emisión de los GEI (gas de efecto invernadero), comenzando por los treinta países más industrializados. Este prometedor acuerdo, si bien logró reducir la emisión de GEI en pequeños porcentajes, no permitió a las autoridades encargadas del problema acabar con el problema de fondo, ya que países como EE.UU. no lograron cumplir con el porcentaje de disminución que habían prometido (7%), producto del daño económico que este acuerdo significaba para el país norteamericano (Estenssoro, F. 2010).

Junto a los problemas políticos para poner en marcha una solución clara y tangible que potencie el desarrollo sustentable, existen diversos resquemores desde la misma sociedad hacia este tema, ya que en primer lugar existe una ambigüedad interpretativa hacia lo que se enfoca el desarrollo sustentable, producto de las brechas sociales y económicas que existen en las sociedades actuales. Esto se suma a un pesimismo generalizado, puesto que, como es sabido, el desarrollo sustentable apela entre otras cosas a la “equidad intergeneracional”, lo cual es criticado fuertemente, debido a que cuesta pensar en un mejor futuro ambiental para las próximas generaciones cuando hoy en día existen altos índices de pobreza a nivel mundial, lo que impide a muchos países poder siquiera suplir las necesidades básicas de subsistencia.

En los últimos años han surgido iniciativas desde las propias sociedades para velar por un futuro basado en el desarrollo sustentable. Es allí donde se encuentran por ejemplo las llamadas OAB (organizaciones de apoyo a las bases), que son básicamente grupos de jóvenes que comparten una experiencia técnica específica y que se preocupan principalmente de temas como la pobreza, la población y el medio ambiente. Un claro ejemplo de las OAB es la FAFS (Federation des Associations Feminines du Senegal), organización que busca proteger y velar por los derechos de la mujer dentro del continente africano, aspecto que se evidencia por ejemplo en la iniciativa de implementar estufas al interior de los hogares, con el fin de reducir el uso de leña y ayudar a las mujeres en sus tareas domésticas.

Por último, en nuestro país los progresos y políticas públicas sobre el desarrollo sustentable comienzan a partir de los años 90', caracterizándose por ser específicas y puntuales. Allí es posible destacar, por ejemplo, la Ley de Medio Ambiente dictada en 1994, que establecía criterios institucionales y regulatorios, buscando orientaciones y parámetros de acción para el sector privado y la ciudadanía en general. Junto a esta iniciativa, se observa la realizada durante los años 2002 y 2006, donde la Agenda Ambiental del Gobierno de Chile lanzó diversas medidas que buscaban potenciar el crecimiento económico del país, sin perjudicar la preservación del medio ambiente, donde se puntualizan cuatro aspectos a seguir: recuperación ambiental de las ciudades, preservación y protección del patrimonio natural, modernización y agilización de la gestión ambiental y por último la creación de una cultura ambiental (Luz de la Masa, C. 2003).

#### 4.2.4 Responsabilidad democrática

El concepto de responsabilidad democrática se entiende como la piedra angular de toda democracia que se reconoce como tal, la cual se caracteriza por poseer diversos valores que buscan preservar y mantener el orden democrático al interior de una sociedad, para lo cual es protegida por aspectos constitucionales, institucionales y sociales. La responsabilidad democrática hace parte e influencia a todos los actores que convergen al interior de una democracia, donde destacan los poderes del Estado (ejecutivo, legislativo y judicial), miembros de la FF.AA. y ciudadanos en general; quienes deben conocer cabalmente sus derechos y cumplir sus deberes democráticos, bajo concepciones de responsabilidad y participación ciudadana que permitan, en primer lugar, la apertura de espacios necesarios para que los agentes sociales expresen sus opiniones, ideologías y convicciones, además del desarrollo activo de la participación en democracia y en todas las instancias posibles, ya sea a nivel local, regional o nacional; y la transparencia social de elementos políticos y económicos (principalmente en las autoridades políticas).

De esta manera, se entiende que la responsabilidad democrática busca, como fin principal, activar valores fundamentales en todos los actores que participan dentro de la democracia, para que esta se logre desarrollar como tal, impidiendo su decadencia, ya sea desde las instituciones o desde la propia ciudadanía.

Como se mencionó anteriormente, un elemento fundamental dentro de la responsabilidad democrática es la participación ciudadana, la cual permite entregar rodaje a la democracia, evitando que esta se desgaste y entre en una decadencia. Ya desde los periodos históricos clásicos se comenzaba a vislumbrar la importancia de una activa participación ciudadana, entendiéndose esta como la base de cualquier sistema democrático. Un ejemplo claro se encuentra en Aristóteles (2006), quien manifestaba que: "Hay, por tanto, indudablemente, diversas especies de ciudadanos, y solo lo es plenamente el que tiene participación en los poderes públicos" (Aristóteles, 2006: 60).

La situación de participación ciudadana en nuestro país ha ido mutando en las últimas décadas, donde en la actualidad es posible reconocer un contexto de diversas tensiones existentes entre el Estado, el sistema de partidos y los actores sociales, lo cual -sumado a una crisis de la democracia representativa- crea una atmósfera de conflicto en la relación del Estado con la sociedad civil. Una de las instancias de participación ciudadana que se ha visto mayormente afectada es el derecho a sufragar que tiene todo ciudadano en nuestro país, el cual desde el 31 de enero del año 2012 (ley n° 20.568) tiene la característica de ser de inscripción automática y voto voluntario.

A pesar de que esta medida buscaba facilitar la participación ciudadana, en los últimos años se ha generado un fenómeno totalmente inverso, disminuyendo notablemente el porcentaje de chilenos que, cumpliendo todos los requisitos para votar, lo hacen. Un ejemplo claro es lo sucedido en las primarias municipales celebradas a mediados de este año, que buscaba definir los candidatos que se enfrentarán en las elecciones municipales del próximo 23 de octubre de 2016; instancia en que el Servel entregó la lamentable cifra de que solo un 5,6% del electorado había hecho valer su derecho a sufragar, es decir, solo 282.506 personas de un universo de 5.067.812 habilitadas, habían ejercido su derecho a voto (Chile Atiende, 2016).

Una explicación transversal a esta baja continua que ha existido en la participación ciudadana en nuestro país la hacen evidente Daniela Bello y Angélica Rodríguez (2000), quienes manifiestan que en el contexto de una sociedad globalizada y de múltiples expresiones culturales y sociales, el Estado y su tradicional cultura política no son suficientes para acoger todas las demandas e ideologías emanadas desde la sociedad, lo que provoca que dichos intereses sociales se comiencen a incubar y desarrollar en otros ámbitos, principalmente en el privado. Esta situación, si bien en algunos casos funciona de buena manera, en otros genera elementos de preocupación social, ya que el ciudadano comienza a desprenderse de valores democráticos, como la tolerancia, sentido de comunidad, participación social, entre otros.

Un claro ejemplo de esta situación es lo que sucede con la población joven (18-29 años) de nuestro país, quienes año a año van disminuyendo cuantiosamente su porcentaje de participación en las diversas elecciones públicas realizadas a nivel nacional, aspecto que se evidenció por ejemplo de manera tangible en las municipales del año 2012, momento en que debuta la inscripción electoral automática y voto voluntario, hecho que había generado mucha expectativa de diversos sectores políticos y sociales, pero que no evitó que menos del 30% de los jóvenes de entre 18 y 29 años fueran a votar. Esto se explicaría por el fenómeno que anteriormente se mencionó, ya que la población joven logra estructurar mecanismos de expresión y desarrollo social a partir de la formación de grupos desde el establecimiento o comunidad local, evitando y distanciándose de los canales tradicionales de participación, como partidos políticos y espacios de sufragios, en los cuales no se sienten reflejados ni aceptados.

Es en este punto donde las autoras entregan dos conceptos clave que permitirían decantar esta situación, potenciando valores democráticos dentro de la sociedad, como son la ciudadanía activa y la co-responsabilidad. La ciudadanía activa se entenderá como el reconocimiento por parte de los sujetos de sus derechos y responsabilidades dentro de una sociedad, permitiendo así que ellos realicen juicios e interpretaciones de su realidad, por medio de mecanismos públicos. Por su parte, la co-responsabilidad hace referencia a la colaboración responsable que realizan los



sujetos dentro de una sociedad, repartiendo de manera equitativa responsabilidades en torno a temas específicos de importancia social y/o políticas públicas.

Ante esta diversidad de problemas por los cuales atraviesa el sentido de responsabilidad democrática, básicamente por la falta de una responsabilidad ciudadana donde se ejerzan de manera tangible los valores democráticos, se entiende desde diversos sectores sociales y autoridades que es la escuela el lugar donde debe apuntar el inicio de esta transformación y es la formación ciudadana el método más correcto y viable para la solución a estos problemas. No solo porque apunta a establecer y estructurar los valores democráticos en cada uno de los ciudadanos, sino también porque busca acaparar todos los ámbitos de la sociedad, incorporando una ciudadanía activa a espacios públicos y privados. Es de esta manera que es posible destacar iniciativas gubernamentales y privadas, en pos de fomentar y estructurar un formación ciudadana, donde se encuentra por ejemplo la incorporación de la “formación ciudadana” al currículum nacional a partir de este año, por medio de la creación de guiones didácticos que estructuran las pautas a seguir en pos de una educación basada en valores ciudadanos, como la tolerancia, la responsabilidad, la participación activa en espacios públicos, entre otros.

#### 4.2.5 Resolución de conflictos

Uno de los principales objetivos a los que apunta la formación ciudadana es a la resolución de conflictos por medio de vías no violentas, reconociendo la raíz del problema y actuando bajo orientaciones ciudadanas que resaltan aspectos como la integración, tolerancia y respeto. Reconociendo que los conflictos fueron, son y serán parte inherente a todos los tipos de comunidad, teniendo ellos una raíz histórica y siendo altamente dinámicos, es necesario considerar las herramientas para su resolución pacífica.

Entendiendo la naturaleza y principales características que emanan desde los conflictos, la formación ciudadana ha buscado estructurar diversos caminos y métodos en pos de resolver conflictividades sociales, manteniendo valores básicos e intrínsecos de la democracia y no permitiendo caer en actos de violencia (de cualquier tipo). Es allí donde se observa en primer lugar lo mencionado por Antonio Elizalde y Patricio Donoso (sin año), quienes estructuran, a partir de la formación para una cultura ciudadana, diversas capacidades que ayudarían a la resolución de conflictos en un contexto de sociedades modernas: autoconocimiento, autonomía y autorregulación, capacidades de diálogo, capacidad para transformar el entorno, comprensión crítica, empatía y perspectiva social, habilidades sociales para la convivencia y razonamiento moral.

La escuela, entendiéndose como un alto espacio de sociabilización, no ha quedado ajena de la cotidianidad de los conflictos, sobre todo tomando en cuenta la gran cantidad de actores que participan en ella, como son los padres, profesores, autoridades, estudiantes, etc. Es de esta manera que la formación ciudadana ha trabajado fuertemente en los espacios educativos para promover y potenciar elementos que ayuden en la resolución de conflictos, manteniendo aspectos y valores ligados a la tolerancia, el respeto, la no discriminación, entre otros. Es en este punto donde cabe resaltar la creación e implementación de diversas competencias ciudadanas al interior de los establecimientos, que han ido en ayuda de la resolución de conflictos, fomentando así la creación de **nuevas estrategias resolutivas, como el programa de mediación escolar o la construcción de aulas democráticas y en paz.**

Las competencias ciudadanas, que se entienden como un “conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática” (Chaux & Ocho, 2003: 8), han sido implementadas en espacios educacionales de manera cabal en países como Colombia, principalmente por la efectividad de estas en la formación moral y valórica de los estudiantes.

Dentro de las competencias ciudadanas, las llamadas “competencias integradoras” son unas de las que permiten abordar la resolución de conflictos. Estas tienen como características el hecho

de ser amplias y abarcadoras en la práctica diaria, ya que se involucran con aspectos cognitivos, emocionales y comunicativos. Dentro de los principales objetivos de estas competencias integradoras se encuentra la capacidad de “manejar conflictos, pacífica y constructivamente” (Ruiz & Chaux, 2005: 45), aspecto que es logrado con éxito gracias al conocimiento de dinámicas y variables contenidas en el conflicto, además de la generación de opiniones creativas y la capacidad de transmitir adecuadamente los intereses particulares por medio de estrategias comunicativas.

Estas competencias integradoras han dado espacio a la creación de diversas dinámicas al interior de las aulas, las que buscan establecer parámetros pacíficos y constructivos alrededor de la resolución de conflictos, que en su mayoría son protagonizadas por los mismos estudiantes. En este ámbito es posible encontrar en primer lugar el “Programa de Mediación de Conflictos Escolares” (Ruiz & Chaux, 2005), el que además de buscar el desarrollo de competencias integradoras, tiene como principal objetivo resolver de manera adecuada, pacífica y constructiva diversos conflictos al interior de los establecimientos, por medio de la generación de diversos mediadores, que son extraídos desde los mismos estudiantes y formados para actuar como un “árbitro” ante una disputa en particular. Estos mediadores son capacitados por medio de un programa especial impartido en los establecimientos, que forma habilidades especiales basadas en la confianza, tranquilidad, tolerancia y respeto.

Una segunda dinámica basada en competencias integradoras al interior de los establecimientos se evidencia en las estrategias de aula en las áreas disciplinares, principalmente aquella que apela a la “construcción de aulas democráticas y en paz” (Ruiz & Chaux, 2005). Esta dinámica se entiende como la creación de un ambiente de aprendizaje constructivo, incluyente, participativo y cooperativo, el cual se basa en la confianza y la ausencia de violencia o agresión (física y/o psicológica). Si bien esta estrategia no busca eliminar los conflictos (ya que estos se comprenden como naturales dentro de una comunidad), sí se plantea diversos pasos a seguir para minimizarlos y resolverlos en paz. De este modo, manifiesta una metodología basada en diversos ítems a seguir, entre los que destacan: la construcción de acuerdos, normas y reglas, la toma de decisiones de forma colectiva, el manejo de la intimidad y las burlas al interior del aula y la evaluación del desempeño de los estudiantes.

#### 4.2.6 Transparencia

El concepto actual de transparencia ha sido definido por Finkelstein (2000) como aquellas acciones que buscan que las políticas públicas sean fácilmente entendibles, que pongan información a disposición donde se promueve la responsabilidad de los ciudadanos y autoridades y donde el rol de los ciudadanos sea preciso en relación con su implementación.

Casi desde sus orígenes las democracias modernas han considerado la necesidad de agregar algún grado de transparencia y rendición de cuentas, con el fin de otorgarle legitimidad y credibilidad al sistema político. Así, desde las cuentas anuales de los presidentes o los discursos nacionales que entregan información sobre el gobierno, hasta los informes económicos entregados año a año por las diversas carteras asociadas al erario público, la transparencia ha servido para volver el interés individual hacia el interés nacional.

Sin embargo, las tensiones y demandas por mayores grados de transparencia son más bien recientes. Apenas en los años noventa del siglo XX se fue consolidando la idea de que debía de fortalecerse la entrega de información de los gobiernos, no solo de manera oportuna, sino con mayor claridad y pertinencia para todos los ciudadanos **(independientemente de su condición social y educación)** (Emmerich, G. 2004). **Esta tendencia vino de la mano de la “tercera ola democratizadora” que se dio en todo el mundo, y de la cual nuestro país y América Latina no estuvieron exentos,** aunque las políticas concretas se han ido instalando con mayor lentitud que en el resto de Occidente, viendo un resurgimiento en los últimos años a propósito de casos específicos de corrupción.

La instalación de políticas de transparencia más profundas favorecería la consolidación democrática y ayudaría a tener un quehacer político, en el más amplio sentido, más responsable. Tal como señala Emmerich (2004):

Transparencia y rendición de cuentas se inscriben no solo en el marco de la lucha contra la corrupción, sino también en la búsqueda de una democracia más participativa, más efectiva y más funcional, donde exista responsabilidad política real por parte de las personas elegidas para gobernar o legislar (Emmerich, G. 2004: 68).

El concepto de transparencia está fuertemente vinculado a los conceptos de “responsabilidad vertical y horizontal” definidos por O’donnell (1998). El primer concepto hace referencia a la responsabilidad política del gobierno de turno ante el electorado y que solo funciona en periodos electorales; y la segunda busca instalar verificaciones más constantes en el tiempo de los órganos de gobierno.

Este segundo tipo de responsabilidad es la que ha movilizó en los últimos años la ejecución y creación de políticas de transparencia e instituciones que la promuevan y la respalden. En el caso chileno, tal como señala Vivanco (2008), la importancia real de la transparencia se inició recién en 2005:

Una de las reformas más importantes que se concretaron el año 2005, respecto de la Carta Fundamental de 1980, fue la introducción de un nuevo artículo 8º, en el cual se reconocían como Bases de la Institucionalidad el respeto a “el principio de probidad” para todas las actuaciones de los órganos del Estado y la calidad de “públicos” de los actos y resoluciones de dichos órganos, “así como sus fundamentos y los procedimientos que utilicen”. Además, la norma disponía que “solo una ley de quórum calificado podrá establecer la reserva o secreto de aquellos o de estos, cuando la publicidad afectare el debido cumplimiento de las funciones de dichos órganos, los derechos de las personas, la seguridad de la Nación o el interés nacional”.

La calificación de importancia que acabamos de hacer no solo corresponde a lo novedoso del texto transcrito para una constitución chilena, sino al hecho que significaba, a nuestro juicio, una toma de postura del Constituyente sobre un tema largamente debatido y fuertemente controversial a lo largo de toda nuestra historia democrática, recogido y evidenciado además en numerosos casos entregados a los tribunales de justicia: cómo ha de resolverse la tensión o conflicto entre el derecho a saber del público sobre aquello que es precisamente de su legítimo interés y la prerrogativa del Estado de guardar para sí cierta información por motivos plausibles (Vivanco, A. 2008: 385).

De manera concreta, el año 2008 en Chile se dictaminó una ley para la transparencia (Ley 20285/2008) que regula “el principio de transparencia de la función pública, el derecho de acceso a la información de los órganos de la administración del Estado, los procedimientos para el ejercicio del derecho y para su amparo, y las excepciones a la publicidad de la información” (BCN, 2016).

A partir de esta ley se concretó, a su vez, un Consejo para la Transparencia que busca promover lo que se denomina “transparencia activa”. Esto es:

La obligación que tienen los organismos públicos de entregar cierta información relevante y actualizada cada mes de cómo están organizados, sus contratos y contrataciones, así como distintos modos de relación con la ciudadanía (transferencias, beneficios, mecanismos de participación, entre otros).

Esta obligación se fundamenta en la entrega de información pública relevante a la ciudadanía y al público en general; entrega que debe ser permanente, actualizada y de forma accesible y comprensible (Consejo de Transparencia, 2016).

La ley también establece la “transparencia pasiva” que corresponde al derecho de cada persona a solicitar y recibir información de las instituciones del Estado, sin la necesidad de decir por qué o para qué se está solicitando. De esto último se eximen las empresas autónomas del Estado, los Tribunales de Justicia y el Congreso Nacional. En todos los casos existen algunas cláusulas de reserva que apelan a motivos específicos, como la seguridad nacional, el interés nacional, la oposición de terceros, etc.

#### 4.2.7 Educación para los derechos humanos

La educación de los derechos humanos es un proceso de empoderamiento que comienza con el individuo y se diversifica hacia la comunidad. A nivel internacional, esta es definida como:

El conjunto de procesos de aprendizaje, educación, entrenamiento e información que apuntan a la construcción de una cultura universal de derechos humanos. Comprende no solo el aprendizaje sobre derechos humanos, sino la adquisición y fortalecimiento de habilidades requeridas para aplicarlos de forma práctica en la vida diaria, el desarrollo de valores, actitudes y comportamientos, así como el tomar acciones para defenderlos y promoverlos (Office of the High Commissioner for Human Rights, 2011:9).

La educación de los derechos humanos levanta nuevas necesidades que debería dominar un ciudadano en este ámbito. En diferentes países del mundo, se reconoce que los actores de la sociedad civil llevan a cabo la labor de los derechos humanos de diversas maneras:

Intercambian información; realizan actividades de promoción y velan por la aplicación de los derechos humanos (...) y hacen campaña para el desarrollo de nuevos estándares de derechos humanos. (Además) hay una clara necesidad de que los actores de la sociedad civil comprendan a fondo y dominen los métodos de trabajo de las instituciones de derechos humanos nacionales, regionales e internacionales (Oficina de Alto Comisionado de DDHH, 2008: 3).

De este modo, la participación ciudadana en esta materia involucra un amplio bagaje de herramientas y habilidades que enriquecen y complejizan la definición de un perfil de ciudadano preocupado por la promoción y protección de los derechos humanos.

#### 4.2.7.1 Definición de los derechos humanos: distintas generaciones

Los derechos humanos están ligados históricamente a la historia del hombre, dado que lo que dinamiza las diversas luchas sociales, políticas, económicas y culturales –la búsqueda de la dignidad, la libertad, la equidad y el bienestar– inspira los principios doctrinarios de estos derechos (Di Marco et al., 2010). Es por esto que corresponden a aquellas facultades y libertades básicas que cualquier persona, por su sola condición de serlo, los posee y que son resguardados tanto a nivel internacional –a través de la ONU– como nacional –por medio de la Constitución y las leyes. Según los rasgos que estos derechos posean, y hacia el objetivo que se encuentren orientados, es que se pueden clasificar –según la propuesta del Karel Vasak (1977)– en diferentes generaciones; a saber:

**Figura 4 - Generaciones de derechos humanos**



Fuente: Di Marco et al., 2010

**1. Primera Generación:** agrupa a aquellos relacionados con los derechos civiles y políticos, siendo los primeros en consagrarse dada su relación con la protección del ser humano en todas sus dimensiones durante la Asamblea Nacional de la Revolución Francesa, y posteriormente en la Declaración de los Derechos Humanos de la ONU de 1848. Los Estados deben garantizar el libre goce de estos derechos, organizando la fuerza pública y creando mecanismos judiciales que los protejan. Los derechos civiles y políticos pueden ser reclamados en todo momento y en cualquier lugar, salvo en aquellas circunstancias de emergencia que permiten el establecimiento de ciertas limitaciones a solo algunas garantías (Di Marco et al., 2010).



- 2. Segunda Generación:** están constituidos por los derechos económicos, sociales y culturales, los cuales buscan que se asegure el desarrollo de los seres humanos y de los pueblos. Por ello es que se requiere la actuación del Estado para que la ciudadanía completa pueda tener acceso a estos derechos de la forma más adecuada según el nivel de la justicia social que cada sociedad está dispuesta a sostener y defender.
- 3. Tercera Generación:** están relacionados con el incentivo del progreso social y buscan elevar el nivel de vida de todos los pueblos, en un marco de respeto y colaboración mutua entre las distintas naciones de la comunidad internacional. Es decir, la solidaridad mutua entre los pueblos es el principio que los caracteriza.

Por otra parte, durante los últimos años se habla de la Cuarta Generación, la cual está referida a la relación de los derechos humanos al interior de la sociedad del conocimiento, y el cómo se relaciona la sociedad con la tecnología. Según Bustamante (2001), en el ciberespacio existen limitaciones en cuanto a las condiciones de acceso necesarias (ya sean técnicas, económicas o culturales) que permitirían el desarrollo de formas más avanzadas de participación pública y de intercambio y libre expresión de ideas y creencias. Por esta razón, esta clasificación engloba la idea del acceso, expresión y participación de las personas en los espacios cibernéticos y el cómo se desarrolla esta.

Actualmente no existe un acuerdo completo como sucede con las otras generaciones. Sin embargo la discusión está en la palestra, sobre todo en cuanto a que muchas veces son los Estados los que vulneran este derecho y aplican medidas que finalmente atentan contra el espíritu de la declaración de 1948 y que, si extrapolamos, son posibles de aplicar para los usos tecnológicos del presente.

En definitiva, la presente clasificación engloba en su conjunto todos aquellos derechos que cada persona debe poseer para su pleno desarrollo, tanto colectivo como individual. Aquello implica, necesariamente, que el enfoque de la formación ciudadana debe estar puesto también en esta mirada global, en cuanto que la sociedad civil se debe hacer partícipe de estos derechos en la acción y en la defensa. En efecto, desde el punto de vista histórico, todo derecho ha sido el resultado sumatorio de diferentes acciones cívicas que a lo largo del tiempo se han sostenido, convirtiendo demandas ciudadanas en instancias oficiales garantizadas por las leyes de los distintos países y del derecho internacional.

#### **4.2.7.2 Promoción y supervisión de los derechos humanos: visión institucional**

Tomando en cuenta el contexto nacional, existen distintos mecanismos de supervisión institucionalizados y paralelos a las distintas acciones y prácticas de la sociedad civil. En este sentido, la ley n° 20.405 del Estado de Chile se “compromete a promover el estudio y conocimiento de los derechos esenciales que emanan de la naturaleza humana y fomentar la paz”. Asimismo, con la creación del Instituto Nacional de Derechos Humanos, se cuenta con una corporación autónoma de derecho público que tiene como misión:

Cautelar y promover la plena vigencia de los derechos humanos en Chile, para lo cual le corresponde —como institución de la República— observar, informar e intervenir en la defensa de los derechos humanos amenazados o vulnerados, como así mismo impulsar la construcción de una cultura que los reconozca y promueva en todos los ámbitos de la vida nacional (Ley n° 20.405).

#### 4.2.7.3 Promoción y supervisión de los derechos humanos: nuevas necesidades de la sociedad civil

Los cambios en la sociedad globalizada implican una ampliación de la mirada sobre lo que la sociedad civil entiende como parte de las libertades que deben ser garantizadas por el Estado de derecho. En este sentido, en el último tiempo se ha actualizado la preocupación por los derechos económicos, sociales y culturales (DESC), los cuales no son una situación nueva. De hecho, como señala la Oficina de Alto Comisionado para los Derechos Humanos (2008), incluso antes de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 existen normativas que abordan la protección de esos elementos. Actualmente, se les considera como “derechos humanos relacionados con el lugar de trabajo, la seguridad social, la vida en familia, la participación en la vida cultural y el acceso a la vivienda, la alimentación, el agua, la atención en salud y la educación” (Instituto Nacional de Derechos Humanos, 2011: 135).

Lo anterior implica ampliar la noción de lo que se entiende por derechos, los cuales no solo abarcan la dimensión de la política formal e institucional de los ciudadanos. Estos buscan abarcar los principales aspectos de la vida en sociedad, como señala Louise Arbour, quien fuera la Alta Comisionada de la Oficina de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos entre 2004 y 2008:

Las desigualdades sociales y económicas repercuten en el acceso a la vida pública y la justicia. La globalización ha propiciado mayores tasas de crecimiento económico, pero no en todas las sociedades, ni en el seno de todas ellas, se disfruta de sus beneficios por igual. Ante esos desafíos tan importantes para la seguridad humana, es necesario no solo actuar en el plano nacional sino también cooperar en el plano internacional (Sandoval, A. 2010: 13).

En función de lo anterior, es posible sostener que un ciudadano activo y responsable es aquel que, además de ejercer sus libertades, es capaz de comprometerse con deberes que la sociedad en común acuerdo ha establecido como necesarios. En este sentido, “los estándares de derechos humanos tienen poco valor si no se aplican. Los Estados (...) faltos de recursos o de conocimientos especializados requieren (...) colmar toda una serie de vacíos en el ámbito de la aplicación, incluyendo los relacionados con el conocimiento sobre la materia, la capacidad, el compromiso y la seguridad” (Oficina de Alto Comisionado de DDHH, 2008: 7).

En consecuencia, los derechos humanos se posicionan como un elemento eje de la cultura política de los países democráticos. Lo que involucra un amplio espectro de acciones que requieren de ciudadanos empoderados en herramientas, habilidades y conocimientos para ejercer acciones propositivas y responsables sobre el funcionamiento del sistema político y social de sus comunidades.

## 5 LA FORMACIÓN CIUDADANA COMO RESPUESTA A LOS DESAFÍOS CONTEXTUALES: DEFINIENDO EL NUEVO PERFIL CIUDADANO

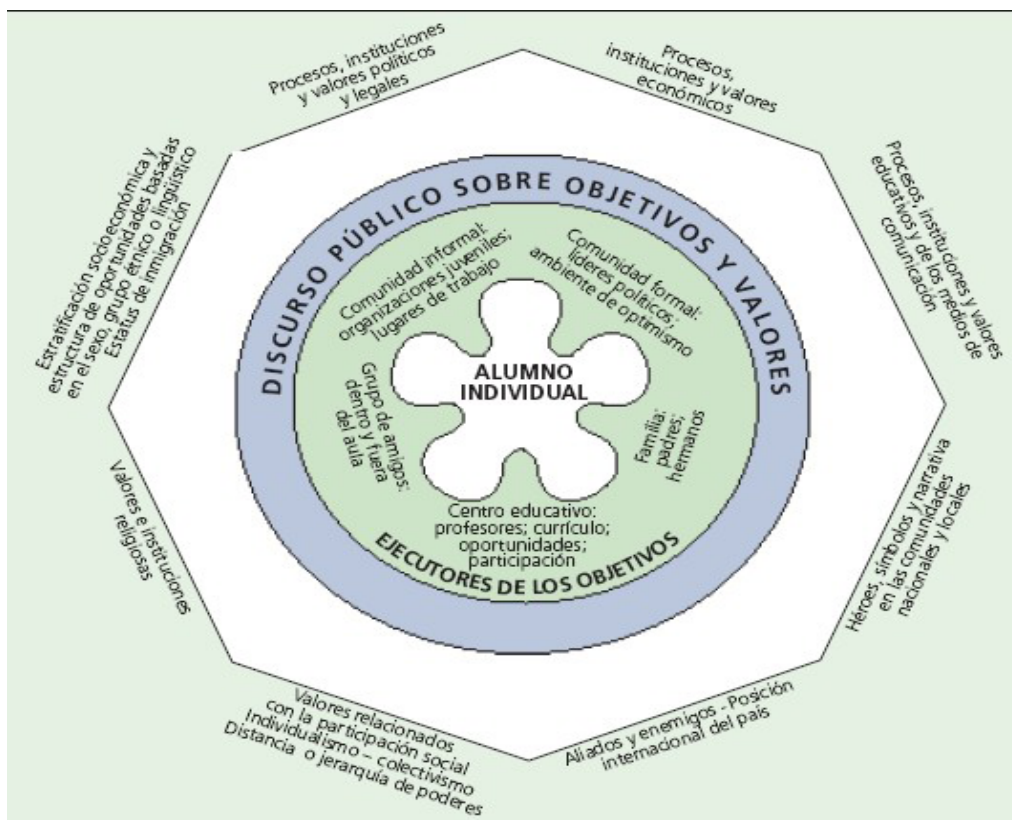
La formación ciudadana busca responder a los desafíos que los estudiantes tendrán que enfrentar para ejercer un determinado perfil de ciudadano en la sociedad de la información (Lauglo, 2007). Para ejercer responsable y activamente derechos y deberes, se requiere “de una ciudadanía activa, políticamente informada y educada, consciente de su capacidad para influir sobre los asuntos de la comunidad y el gobierno a todo nivel” (Cox, Jaramillo & Reimers, 2005: 1).

La problemática señalada ha condicionado la revisión del concepto de ciudadanía, ya no visto solamente desde la perspectiva política o institucional, sino también sobre cómo los individuos se apropian de los bienes culturales y sociales en forma activa y propositiva. Esto representa un giro respecto a la pasividad de los individuos frente al Estado y la organización social, lo que, según se señala, puede poner en riesgo la permanencia de la democracia y la estabilidad social. Se hace urgente discutir y ver cómo las siguientes generaciones no solo aprovechan los beneficios sociales y políticos, sino también cómo ellos son agentes activos en su desarrollo y permanencia. Esto ha sustituido, gradualmente, el concepto de **educación cívica por el de competencias ciudadanas**. Conceptualización que constituye el eje de la formación ciudadana que veremos en detalle más adelante, y sobre la que se entiende **“al individuo cívicamente competente cuando es capaz de conocer, hacer y tener una actitud determinada en los planos políticos, sociales y económicos”** (Selwyn, 2004).

Esta perspectiva permite dar un giro a la mirada habitual sobre el comportamiento de los jóvenes, donde su “aparente falta de interés parece solo referirse a la participación política formal, ya que se contrapone con otros fenómenos en que los jóvenes sí han demostrado una participación muy activa” (MINEDUC, 2010a: 9). En efecto, los marcos de evaluación de las pruebas internacionales en formación ciudadana, como CIVED o ICCS, han hecho hincapié de forma muy precisa en este punto: **el ciudadano es una persona integral que no solo vota, sino que vive en comunidad y en diálogo permanente con el discurso público que constituye a la sociedad civil**.

En este sentido, como se observa en la Figura 4, el estudiante se sitúa en el centro de las interacciones de la sociedad, posicionándose como individuo y ciudadano: “este modelo se basa en el supuesto de que el aprendizaje de los alumnos sobre ciudadanía no se limita a que los profesores instruyan explícitamente a los jóvenes sobre sus derechos y deberes” (Torney-Purta et al., 2001). Se trata de guiar a los estudiantes como sujetos conformadores de la sociedad en la que puedan **ejercer significativa y responsablemente sus derechos y deberes**.

Figura 5 - Modelo de integración entre estudiante y entorno social (CIVED-ICCS)



Fuente: Marco de evaluación ICCS (Schulz, 2008: 13)

El modelo tiene una estructura concéntrica donde, en un primer nivel, se sitúa al estudiante en relación con su comunidad local, conformado por la familia, los grupos de amigos, el centro educativo, las organizaciones sociales y juveniles y los líderes políticos formales. Todo este entorno inmediato conforma un discurso público sobre los objetivos y valores con que son llevadas la vida cívica y la participación en la sociedad.

En un siguiente nivel, el discurso público se retroalimenta con procesos y tendencias de nivel global. Entre ellas se cuentan estructuras y procesos económicos, educativos y culturales, la política formal, relaciones internacionales, valores y símbolos de una comunidad determinada.

Finalmente, dado que el perfil de ciudadano se estructura de acuerdo a la relación existente entre individuo y sociedad, es necesario examinar brevemente cómo las necesidades contextuales antes descritas abren nuevos desafíos para el ejercicio de la ciudadanía:

1. **Sociedad red y globalización:** para el ciudadano actual, un mundo interconectado significa un mundo interdependiente. La viva relación global-local involucra una revisión de los discursos tradicionales, como por ejemplo, aquellos basados en la nacionalidad. Del mismo modo, la revolución de las tecnologías ha implicado que las TIC se conviertan en un bien social común para desenvolverse eficazmente, lo que plantea los desafíos del gobierno digital y la brecha digital entre ciudadanos de una misma comunidad.
  
  2. **Problemas globales y regionales:** los problemas estructurales de la región se actualizan en un mundo globalizado y entran en diálogo con el crecimiento económico, el desarrollo social y la estabilidad política. Décadas después de la ola democratizadora en América Latina, la estabilidad de estos regímenes continúa amenazada por la pobreza, terrorismo, dependencia comercial y desconfianza en el sistema político formal, entre otros. En este marco, el ciudadano requiere contar con competencias que le permitan ejercer su participación en razón de una convivencia pacífica y el desarrollo de herramientas efectivas para la resolución de conflictos.
  
  3. **Derechos humanos:** constituyen un marco que regula la convivencia democrática, dando relación entre la ciudadanía, sociedad civil y Estado. Constituyen un elemento en diálogo permanente con la justicia y la tolerancia en sociedades diversas. Hoy se cuenta con un marco de DD.HH. que se desarrolla más allá de los aspectos políticos formales, lo que involucra derechos económicos, sociales y culturales que permean la cultura política en la que se desenvuelven los ciudadanos.
- 6.
4. **Desarrollo sustentable:** la cuestión sobre el modelo de desarrollo económico involucra que el ciudadano pueda manejar una serie de conocimientos y habilidades para realizar un proceso de toma de decisiones efectivo en lo que respecta a la satisfacción de necesidades actuales sin comprometer la de generaciones venideras. Como se puede evidenciar, el perfil de ciudadano da cuenta de una serie de necesidades que involucran el uso significativo de la información y no solo un saber enciclopédico, el cual incluso pareciera no estar presente en los jóvenes según el sondeo acerca de “la disposición y actitudes hacia el sistema de representación política” del Instituto Nacional de la Juventud (INJUV, 2012), puesto que, según dicho estudio, un alto porcentaje declara no conocer, por ejemplo, las funciones de quienes participan de cargos de elección pública, ni diferencia las formas en que pueden ser elegidos según cargo. Este desconocimiento, según se refleja en el estudio, también se encuentra relacionado con la creencia de un 49% de los encuestados, que piensan que no es posible influir en política.

De este modo, se hace aún más evidente la necesidad de desarrollar no solo conocimientos cívicos en los estudiantes, sino más bien competencias por medio de las cuales los jóvenes estén informados y puedan ejercer una ciudadanía activa y participativa al interior de la sociedad civil. Por ello, en la siguiente sección se examinará el enfoque por competencias como una propuesta educativa directamente vinculada con el contexto actual y el fortalecimiento de la ciudadanía activa.

## 5.1 Experiencias de formación ciudadanas

### 5.1.1 Chile: perspectivas desde el retorno a la democracia

A partir de la Reforma Educacional de los años 90', posterior al período de la dictadura militar, se busca que los objetivos y contenidos de la formación ciudadana adquieran una mayor presencia en el currículum nacional. Esto se materializa en la anulación de la asignatura de "Educación Cívica", en su sentido clásico asociado a la institucionalidad política, y aparece la idea de transversalidad curricular materializada a través de las asignaturas de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Orientación (Educación Básica) y los Objetivos Fundamentales Transversales.

Esta visión mantuvo su vigencia por más de 10 años, siendo redefinida por las Bases Curriculares y sus respectivos planes de estudios que han comenzado su vigencia desde el año 2012. Allí se observa que los tópicos asociados a la formación ciudadana son redistribuidos y trabajados a través de la asignatura de Orientación, para 1º a 6º año de Educación Básica; e Historia, Geografía y Ciencias Sociales, por medio del eje específico de Formación Ciudadana, desde 7º año de Educación Básica a 2º año de Educación Media. En el caso de 3º y 4º año de Educación Media se ha planteado la existencia de una asignatura específica de Formación Ciudadana, la cual actualmente se encuentra en pleno proceso de discusión pública para su validación y posterior implementación al interior del sistema escolar.

Para caracterizar este currículum de formación ciudadana, posterior al retorno a la democracia, es de gran valor la revisión transversal que realizan Cox, Mardones, Farías y García (2014) de los instrumentos oficiales del MINEDUC (1998, 1999 y 2013). Allí es posible observar los siguientes aspectos:

1. El análisis de los valores cívicos destaca la preponderancia de la democracia, derechos humanos y diversidad. Por el contrario, temas como solidaridad, tolerancia y cohesión social pasan a un segundo plano.
2. Existe un énfasis hacia el desarrollo de competencias de reflexión crítica para una ciudadanía activa, seguido por los derechos, obligaciones y responsabilidades del ciudadano, mientras que las ideas de participación para la toma de decisión, voto y rendición de cuentas poseen referencias mínimas.
3. En el caso de las referencias a las instituciones existe una mayor presencia de conceptos como Estado, gobierno, constitución, riesgos para la democracia y poderes del Estado, mientras que Estado de derecho o fuerzas armadas quedan relegados a menciones menores.



Ahora bien, la preocupación acerca de la formación ciudadana se ve fortalecida a través del Plan de Formación Ciudadana que cada establecimiento educacional debe desarrollar. Este nace al alero de la Ley N° 20.911 (BCN, 2016), donde se plantea que:

Los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado deberán incluir en los niveles de enseñanza parvularia, básica y media un Plan de Formación Ciudadana, que integre y complemente las definiciones curriculares nacionales en esta materia, que brinde a los estudiantes la preparación necesaria para asumir una vida responsable en una sociedad libre y dé orientación hacia el mejoramiento integral de la persona humana, como fundamento del sistema democrático, la justicia social y el progreso. Asimismo, deberá propender a la formación de ciudadanos con valores y conocimientos para fomentar el desarrollo del país, con una visión del mundo centrada en el ser humano, como parte de un entorno natural y social. En el caso de la educación parvularia, este plan se hará de acuerdo a las características particulares de este nivel y su contexto, por ejemplo, a través del juego (BCN, 2016).

Para guiar este proceso el MINEDUC (2016) ha presentado un documento titulado “Orientaciones Plan de Formación Ciudadana”, las cuales plantean como objetivo central que “cada escuela y liceo diseñe acciones que permitan a las y los estudiantes participar de procesos formativos –curriculares y extraprogramáticos– cuyo centro sea la búsqueda del bien común” (MINEDUC, 2016).

Esto plantea el desafío de que cada comunidad educativa pueda reflexionar en torno al tipo de ciudadano que quieren formar y cómo los desafíos del aprendizaje incorporan visiones más integrales. Esta mirada promueve una cultura de diálogo permanente como elemento transversal para la generación del plan de formación, relevando así características y modos de ser específicos esperados al interior de una sociedad democrática.

Para guiar el proceso de producción de los planes, se plantea la formación ciudadana como un:

proceso formativo continuo que permite que los niños, niñas, jóvenes y adultos desarrollen un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que resultan fundamentales para la vida en una sociedad democrática. Busca promover en distintos espacios, entre ellos las comunidades educativas, oportunidades de aprendizaje que permitan que niños, niñas, jóvenes y adultos se formen como personas integrales, con autonomía y pensamiento crítico, principios éticos, interesadas en lo público, capaces de construir una sociedad basada en el respeto, la transparencia, la cooperación y la libertad. Asimismo, que tomen decisiones en conciencia respecto de sus derechos y de sus responsabilidades en tanto ciudadanos y ciudadanas (MINEDUC, 2016).

A partir de esto, las instituciones educativas se transforman en espacios de socialización política, adquiriendo un rol clave en el modelamiento de ciertas prácticas vinculadas a un tipo de sociedad que se espera construir. En este sentido, retomamos la definición de socialización política utilizada por Martínez y Cumsille (2015), la que advierte que los procesos en que los jóvenes aprenden patrones de comportamientos ciudadanos les otorgan conciencia de la distribución del poder en la sociedad.

Esta propuesta de transformación de la política pública implica una transformación de las prácticas y concepciones existentes sobre la formación ciudadana. Al respecto, el estudio desarrollado por Cox y Castillo (2015) propone algunos elementos que si bien no están planteados en referencia a la política pública en cuestión, permiten entregar algunas ideas respecto a las características de los establecimientos educacionales, las prácticas de los docentes y las concepciones de los estudiantes.

En relación a los establecimientos educacionales:

1. Se percibe la existencia de pocas instancias de participación y discusión.
2. Existe una tendencia a desplazar deliberadamente la discusión en torno a temas controversiales.
3. El clima de aula es poco abierto a la participación y poco democrático, ejemplificado en el bullying y situaciones de similar característica.

Por su lado, al momento de trabajar los temas relacionados con formación ciudadana existen múltiples miradas por parte de los docentes, donde los autores identifican al menos los siguientes:

1. Énfasis civil: centrado en los principios y valores y la relación con los otros en la vida cotidiana.
2. Énfasis cívico o político: prioriza la enseñanza de habilidades críticas y argumentativas para formar ciudadanos con opinión propia y expectativas de participación futura en la vida política.

Por su parte, entre los estudiantes se observan las siguientes características:

1. No relacionan el concepto de ciudadanía con la participación política, evidenciando bajos niveles de conocimiento respecto al papel y características del ciudadano.
2. Están mayormente interesados en una participación más de tipo civil que cívica, relevando tanto la relación con un otro y un entorno cercano, como el papel que juegan los movimientos sociales y la necesidad de participar en ellos para generar cambios en la sociedad.

Esta caracterización evidencia lo complejo de trabajar la formación ciudadana al interior de los establecimientos educacionales, donde conviven múltiples concepciones acerca de lo que significa ser ciudadano, las competencias que deben desarrollar los estudiantes y los modos para conseguirlo. En este marco, la propuesta del Ministerio de Educación abre la puerta para que cada institución pueda construir caminos diferentes que converjan en la idea del desarrollo de un ciudadano que se inserte activa y participativamente en la construcción de un sistema democrático.

### **5.1.2 Colombia: formación ciudadana para la paz**

El interés que se evidencia en la actualidad por la formación ciudadana, desde las diversas sociedades que van componiendo el marco globalizado en el mundo contemporáneo, tendría respuesta en una serie de acontecimientos políticos, económicos y sociales producidos principalmente durante la segunda mitad del siglo XX, donde se han evidenciado fenómenos alarmantes democráticamente, como la creciente abstención electoral, el surgimiento de movimientos nacionalistas, las tensiones entre el Estado y la sociedad civil, las nefastas políticas medioambientales, entre otras. Dicha situación ha provocado una preocupación generalizada de las autoridades políticas, ya que estos fenómenos pondrían en riesgo la estabilidad y trascendencia de las diversas democracias imperantes en el mundo, especialmente en América Latina.

Ante esta situación, muchos son los Estados que a partir de los años 90´ han ido buscando diversas soluciones para estas problemáticas, encontrando en la formación ciudadana el modelo más adecuado y viable. Dentro de estos ejemplos de reformulación social, política y educacional, uno de los más notables y exitosos se encuentra en Colombia, país en el que, desde la creación de su última Constitución política (1991) hasta la fecha, ha habido un crecimiento cuantitativo y cualitativo en temas de formación ciudadana, trasladando dichos elementos desde lo teórico a lo práctico y abarcando aspectos públicos y privados.

### 5.1.1.1 Antecedentes históricos

Dentro del contexto latinoamericano, Colombia ha evidenciado de manera tangible diversos conflictos sociales y políticos a lo largo de su historia, principalmente desde mediados del siglo XX, situación que provocó una decadencia generalizada de los diversos valores ciudadanos, cayendo en la irresponsabilidad democrática y social. Esta situación comenzó a tener un giro evidente en los años noventa, con la creación de la Constitución política de 1991, la cual se realizó bajo la presidencia de César Gaviria, viniendo a reemplazar la Carta Magna de 1886. La Constitución colombiana de 1991 no solo estipulaba una idea de Estado Social de Derecho, sino que también evidenció una preocupación por la construcción de herramientas necesarias a nivel social y especialmente escolar, para potenciar y mejorar los valores ciudadanos, bajo un fuerte rol pedagógico del Estado, aspecto que queda de manifiesto en el artículo 41° de dicha Constitución:

En todas las instituciones de educación, oficiales o privadas, serán obligatorios el estudio de la Constitución y la instrucción cívica. Así mismo se fomentarán prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana. El Estado divulgará la Constitución (Asamblea Nacional Constituyente, 1991: 6).

Un segundo momento relevante para el fortalecimiento de la formación ciudadana en la educación colombiana se dio el 8 febrero de 1994, momento en que se crea la Ley General de Educación (N° 115), la que buscaba regular el servicio público de la educación, fundamentándose en los principios de la Constitución política de 1991. Dentro de la Ley General de Educación, un aspecto fundamental fue la formación ciudadana y la valorización de los elementos que la componen, como queda de manifiesto en el objetivo de la ley, pero más precisamente en el tercer punto del Artículo 13: “Fomentar, en la institución educativa, prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación y organización ciudadana, y estimular la autonomía y la responsabilidad” (Ministerio Nacional de Educación, 1994: 4).

Este fuerte rol pedagógico del Estado colombiano frente a la formación ciudadana, fue reafirmado de manera tangible en los “Lineamientos Curriculares de la Constitución Política y Democrática” de 1998, donde se estructuraron tres ejes básicos para el estudio de la formación ciudadana, siendo el primero de ellos el desarrollo de una subjetividad para la democracia, que plantea la idea de formar desde la escuela sujetos autónomos, conscientes y responsables de la dignidad y el bien común. El segundo eje plantea la construcción de una cultura política para la democracia, aspecto que tiene como objetivo transformar las relaciones políticas y sociales por medio de la educación y la cultura, fomentando valores que vayan en contra de la corrupción, el clientelismo y el abuso de poder. Por último, el tercer eje plantea la necesidad de impartir un conocimiento generalizado sobre las instituciones y dinámicas políticas al interior del Estado, con el fin de valorar elementos constitucionales como la protección de los DD.HH., el respeto por la convivencia social y la responsabilidad democrática y ciudadana.

### 5.1.1.2 Políticas educacionales

Con el respaldo de estos elementos legales, el Estado colombiano, y principalmente su Ministerio de Educación Nacional, se comprometieron a realizar fuertes transformaciones en los planes, políticas y programas educacionales, en pos de estructurar una formación ciudadana con fuertes elementos y valores democráticos, como el respeto a los derechos humanos, la paz, la tolerancia y la vida en democracia. El gran salto es dado por el M.E.N. (Ministerio de Educación Nacional) en el periodo 2002-2006, tiempo en que se formula la “revolución educativa” y se promueve el desarrollo de competencias básicas, laborales y ciudadanas, en pos de la formación de ciudadanos preparados en términos valóricos y morales:

1. **Competencias básicas:** son aquellas competencias que se relacionan con el pensamiento lógico-matemático y las habilidades básicas de comunicación, que son esenciales para el desarrollo del conocimiento científico, en disciplinas sociales y naturales.
2. **Competencias laborales:** son aquellas competencias que potencian el desempeño productivo laboral de los sujetos, asegurando la calidad y éxito en los resultados.
3. **Competencias ciudadanas:** son aquellas que agrupan diversos conocimientos, actitudes y habilidades, entre ellas cognitivas, emocionales y comunicativas, que permiten la formación de un ciudadano democrático, activo y constructivo para la sociedad. Estas competencias ciudadanas están organizadas en tres estándares. El primero es la **convivencia y relaciones pacíficas**; el segundo es **la participación y responsabilidad democrática**; y el tercero es la **pluralidad, identidad y valoración de las diferencias**. Dichos ámbitos se agrupan en otros cuatro grupos de competencias, que son **las cognitivas, las emocionales, las comunicativas y las integradoras**.

Estos estándares y competencias son utilizados transversalmente desde el primer grado hasta el undécimo, cambiando los objetivos y complejizando el uso, análisis y comprensión de las competencias, dependiendo del grado en que se encuentre el estudiante. El desarrollo de estas competencias y estándares se realiza en cinco ambientes distintos, esto con el fin de ampliar y fortalecer los valores que se pretenden impregnar en los estudiantes. Dichos ambientes son: las instancias de participación, el aula de clase, los proyectos pedagógicos y el tiempo libre, los que entran en interacción gracias al quinto ambiente: la gestión institucional.

A modo de conclusión, es posible establecer que el caso colombiano para la formación ciudadana es un ejemplo de que cuando las políticas públicas de educación se realizan de forma estatal, en conjunto a los establecimientos y con objetivos transversales claros, es muy poco probable que se erre en las decisiones. Dicho aspecto queda de manifiesto en las potentes políticas de formación ciudadana establecidas en Colombia a partir de su Constitución de 1991, lo cual ha provocado que un país que en los años noventa ocupaba el penúltimo lugar en el Estudio Educativo de Educación Cívica, hoy en día se presente como uno de los casos con mayor crecimiento en el conocimiento cívico y sus métodos educacionales sean un ejemplo en la formación ciudadana dentro de América Latina.

### 5.1.2 Perú

El currículum considera la existencia de una asignatura de Formación Cívica y Ciudadana, con 3 horas de trabajo semanal, enmarcada en una política de Jornada Escolar Completa que contempla 45 horas de permanencia por parte de los estudiantes. El foco principal se alinea con las propuestas previamente revisadas, centrando su atención en:

El ejercicio y desarrollo de una ciudadanía social, activa y participativa; que implica una acción enmarcada en el conocimiento y convicción de los valores y principios en que se sustenta nuestro Estado como sociedad democrática; así como informada de sus fundamentos, su modo de organización y funcionamiento (MINEDUC, 2010).

En este marco, la idea de competencias ciudadanas es vista como un aporte para los propósitos de la asignatura, donde se orienta en dos dimensiones:

1. *Construcción de la cultura cívica. Se orienta hacia el fortalecimiento de la identidad de los peruanos y peruanas a partir del conocimiento, valoración y respeto de nuestra diversidad cultural, bajo el principio de la interculturalidad.*
2. *Ejercicio ciudadano. Promueve la participación ciudadana, a través del conocimiento tanto de las instituciones del Estado y organizaciones de la sociedad civil, como del papel que cumplen en el funcionamiento del sistema democrático.*

Ahora bien, a pesar de la existencia de una asignatura a nivel de la educación básica regular, se busca que los propósitos de la formación ciudadana sean visibles en las intenciones pedagógicas del sistema educativo peruano en su totalidad (MINEDUC 2010). En concreto, esto debería evidenciar el carácter integral del proceso formativo de los estudiantes y la responsabilidad de todos los profesionales en el desarrollo de sus competencias.



## 5.2 planes de formación para profesores

Dentro de las transformaciones educacionales en pos de estructurar una formación ciudadana adecuada y exitosa, un elemento fundamental son los diversos planes de formación para docentes que se han ido realizando.

### 5.2.1 América Latina

A nivel Latinoamericano también es posible encontrar diversos prototipos de planes, cursos o seminarios que, apoyándose en las nuevas tecnologías entregadas por el mundo globalizado, buscan potenciar y mejorar las competencias de los docentes en temas de formación ciudadana, con el fin de que estos logren un desempeño adecuado y exitoso al interior de las aulas. Es allí donde se encuentran ejemplos como el curso de educación, ciudadanía y democracia en el ciclo diversificado del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica, la capacitación de formación cívica y ética de la Secretaría de Educación Pública en México o el programa bimodal en competencias ciudadanas del Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

Este último curso, que se enmarca en el proyecto de formación bimodal iniciado por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia desde el año 2009, se torna bastante significativo, no solo por el trabajo que se realiza con las competencias ciudadanas y su aplicación en la vida cotidiana (principalmente problemas como el acoso escolar), sino también por las diversas estrategias pedagógicas en las que se va formando a los docentes. Una de las más llamativas es “la apertura de espacios de discusión colectiva y el apoyo entre pares”, la cual se basa en organizar pequeños grupos de trabajo, los que están formados por docentes con experiencia y otros principiantes, los que se plantean metas y objetivos de aprendizaje a corto plazo, formando redes entre los docentes y un conocimiento recíproco.

Otra estrategia atractiva es la reflexión pedagógica frente a la resolución de casos, como mecanismos para analizar y zanjar, por medio de valores ciudadanos, problemas y conflictos escolares. Es importante recalcar que el curso busca valorar las preferencias de los docentes, dividiéndolos en tres grandes módulos temáticos, como son: convivencia escolar, iniciativas pedagógicas y acoso escolar.

Por último, es necesario enfatizar que este curso utiliza de manera amplia los recursos tecnológicos dispuestos en el mundo contemporáneo, dinamizando el aprendizaje por medio de la exhibición de videos que contextualizan o explican diversos casos cotidianos en el mundo escolar, la creación de procesos de inducción virtual, la utilización de redes sociales como Facebook para la interacción entre los participantes (buscando ampliar conocimientos y relaciones más allá del mismo curso), el apoyo de plataformas computacionales para presentar tutoriales que muestran el uso correcto de las herramientas entregadas en el curso, entre otros. Para asegurar el apoyo concreto de los elementos tecnológicos al interior del programa, se cuenta con un centro de apoyo al docente, donde se le instruye en el manejo de herramientas tecnologías y computacionales, con el apoyo y asesoría constante de tutores altamente calificados.

### 5.2.0.1 Chile

Los planes de formación para profesores se justifican en base a diversos elementos entregados por el Ministerio de Educación, dentro de los cuales encontramos en primer lugar el **Marco Curricular**, el que, además de enfatizar en la importancia de la educación ciudadana al interior de los establecimientos, establece los parámetros en los que los docentes se deben enfocar, potenciando en los estudiantes “una lógica ya convencional que mira en su conjunto los conocimientos, habilidades y actitudes como elementos para desenvolver plenamente en la sociedad” (MINEDUC, 2014: 9). Dichas habilidades se basan en la comprensión de la información y los procesos sociales, la comunicación y valorización de los derechos y deberes ciudadanos, y la evolución y participación de una sociedad plural.

En segundo lugar se encuentra el **Plan de Formación Ciudadana**, el cual, dentro de sus orientaciones, plantea la idea de articular lazos cercanos y estrechos con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Plan de Mejora Educativa. Esto con el fin de entregar las herramientas necesarias para los docentes en la formación de instrumentos de planificación, donde se evidencien objetivos, acciones, plazos y responsabilidades en pos de una correcta instrucción ciudadana al interior de los establecimientos.

Estas diferentes políticas estatales se han ido concretando en la creación y el fortalecimiento de espacios para la formación de profesores en el ámbito de la participación ciudadana. Tal es el ejemplo del concurso de **Formación Ciudadana y Derechos Humanos**, dictado por la Universidad de Chile y culminado el pasado 29 de agosto; espacio en el cual, un total de 75 profesores y 25 directivos de establecimientos educacionales de Valdivia y Ranco, recibieron diversas instrucciones metodológicas sobre los procesos pedagógicos más adecuados para incorporar y ampliar los conocimientos de educación cívica y formación ciudadana en los estudiantes. Esta iniciativa, impulsada por la presidenta Michelle Bachelet y concretizada por el Ministerio de Educación, permitió fortalecer en los docentes conocimientos, conceptos e ideas sobre la formación ciudadana; aspecto que contribuye a uno de los objetivos fundamentales del Ministerio de Educación, como es la creación de competencias metodológicas sobre la formación ciudadana en los docentes.

Una segunda iniciativa que vale destacar fue la realizada el pasado 20 de abril por el Ministerio de Educación, a través del **Museo de la Memoria y los Derechos Humanos** en el marco del Plan de Formación Ciudadana; donde más de 80 profesores de la VI Región asistieron a un Seminario de Formación Docente, que tenía como principal objetivo capacitar a los pedagogos en materias sobre derechos humanos, memoria y ciudadanía, potenciando aspectos como el diálogo, el debate de ideas y la formulación de herramientas en pos del fortalecimiento de la formación ciudadana, tanto en profesores como en estudiantes. Además, en el evento se dio a conocer el programa

“Tu Memoria” y la cartilla didáctica que invitaba a los docentes que participaron del encuentro a profundizar e investigar sobre el tema de los DD.HH., tanto a nivel nacional como local.

Otra iniciativa de relevancia fue el Diplomado de Formación Ciudadana: Fortalecimiento de Competencias Ciudadanas: Desafío para la Gestión y Docencia Escolar, el cual fue impartido por la **Pontificia Universidad Católica de Valparaíso** durante el año 2013. Esta actividad, organizada con el apoyo de la Unidad de Educación Media del Ministerio de Educación, congregó a más de 200 directivos y docentes de las regiones de Valparaíso, Bío-Bío y Metropolitana por medio de la dictación B-Learning.

Los objetivos de este diplomado fueron:

1. Desarrollar competencias docentes para la implementación de las competencias ciudadanas en los estudiantes. Esto, en concordancia con el currículum vigente, los indicadores de aprendizaje para la formación ciudadana y estrategias didácticas activas e innovadoras.
2. Desarrollar competencias en los equipos directivos para la gestión institucional y la promoción de las competencias ciudadanas en la comunidad escolar, a través de orientaciones curriculares, didácticas y evaluativas.

### 5.2.0.2 Colombia

Desde la creación de una nueva Constitución Política en 1991, Colombia ha puesto en marcha una completa estructuración de la formación ciudadana, la que, junto con la Ley General de Educación de 1994 y los diversos planes de acción potenciados desde el Estado hacia el sistema educacional, ha logrado perfeccionar y favorecer el desarrollo pleno de los valores ciudadanos y la protección del sistema democrático.

En la propuesta de formación de la ciudadanía expresada desde el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, un aspecto fundamental son las competencias ciudadanas. Estas son entendidas como “el conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática” (Ministerio de Educación Nacional, 2003). Es importante recalcar que las competencias ciudadanas plantean el saber hacer, es decir, buscan formar a los estudiantes bajo una diversidad de herramientas que logren su desarrollo pleno dentro de las sociedades democráticas, por lo que las competencias son puestas a prueba constantemente en diversos espacios sociales, ya sea dentro o fuera del establecimiento, interactuando y ejerciendo cambios desde la comunidad.

Estas competencias ciudadanas, que permiten estructurar y complementar el desarrollo de valores ciudadanos en cada uno de los estudiantes, se dividen en cuatro grandes tipos: **las cognitivas, las emocionales, las comunicativas y las integradoras.**

1. **Competencias cognitivas:** este primer tipo de competencia ciudadana se refiere a la importancia de realizar diversos procesos mentales y principalmente decisorios, que tengan como característica la capacidad de reflexión y análisis; para, de esta manera, evitar consecuencias negativas en el ejercicio ciudadano.
2. **Competencias emocionales:** esta segunda competencia ciudadana plantea la idea de generar en los estudiantes una gran gama de habilidades que les permitan identificar y responder constructivamente ante las emociones propias y las de los demás integrantes de la comunidad.
3. **Competencias comunicativas:** este tercer tipo de competencia se caracteriza por forjar diversas habilidades que permitan a los estudiantes establecer diálogos reflexivos y constructivos con otras personas de la comunidad. Aspecto que se complementa con formar capacidades básicas para expresar de forma asertiva, clara, firme y sin agresión las ideas que cada estudiante tenga en relación a otro(s) sujeto (s).

**4. Competencias integradoras:** las aptitudes integradoras son aquellas que articulan y generan relación entre todas las demás competencias, donde se evidencia la interrelación de contenidos propios de diversas capacidades para la resolución de conflictos o desarrollo de valores ciudadanos (Ministerio de Educación Nacional, 2003).

En conjunto con la división de competencias ciudadanas, se encuentra una segunda categorización, la que está dada por el grupo al que pertenece y se enmarca cada competencia. En esta se evidencia la convivencia y relaciones pacíficas, que busca considerar constantemente a los demás integrantes dentro de la comunidad como seres humanos iguales; la participación y responsabilidad democrática, que se basa en la importancia de los procesos decisorios de los sujetos, los que deben ir en la búsqueda del respeto de los derechos fundamentales de cada individuo y las normas o leyes sociales presentes al interior de una democracia; y la pluralidad, identidad y valoración de las diferencias, que busca inculcar la importancia de reconocer, respetar y disfrutar la diversidad humana existente al interior de las sociedades, cuidándola a través del conocimientos y ejecución de los derechos fundamentales (Ministerio de Educación Nacional, 2003).

## 5.2.1 América del Norte

### 5.2.1.1 Estados Unidos

En Estados Unidos se estableció como objetivo que el año 2000 todos los estudiantes de 4º, 8º y 12º grado deberán estar preparados en áreas de educación cívica y gobierno, para que puedan estar preparados para una ciudadanía responsable y el empleo productivo. A su vez, todos los estudiantes deberán haber participado de actividades que promuevan y demuestren una buena ciudadanía, servicio a la comunidad y responsabilidad personal.

Con este propósito es que se crearon los estándares nacionales. En ellos se describe lo que los estudiantes deben saber y saber hacer, y se establece que estas normas no son fijas sino variables y flexibles en el tiempo, entendiendo los cambios que puede vivir la sociedad. Se parte de que el objetivo de la educación cívica es “la participación responsable en la vida política de los ciudadanos de manera competente y comprometidos con los valores y principios de la democracia constitucional estadounidense”. A su vez, entiende que la participación efectiva y responsable requiere de “la adquisición de un conjunto de conocimientos y de habilidades intelectuales y de participación. La participación efectiva y responsable también fomenta el desarrollo de ciertas disposiciones o rasgos de carácter que refuerzan la capacidad del individuo para participar en el proceso político y contribuir al buen funcionamiento del sistema político y la mejora de la sociedad”.

En este sentido, la instrucción formal en la educación cívica y gobierno debe proporcionar a los estudiantes una comprensión básica de la vida civil, política y gubernamental. Por tanto, los planes locales o regionales que contienen la formación cívica deben ser abordados de manera nacional como una asignatura en sí misma y no como algo accesorio a la escolarización.

Entre las temáticas que encontramos para desarrollar es posible considerar las siguientes:

1. ¿Qué es gobierno y qué debería hacer?
2. ¿Cuáles son los valores y principios básicos de la democracia estadounidense?
3. ¿Cómo funciona el gobierno establecido por la Constitución? ¿Incorpora los fines, valores y principios de la democracia estadounidense?
4. ¿Cuál es la relación de Estados Unidos con otras naciones y cómo se relaciona con los problemas mundiales?
5. ¿Cuáles son las funciones de los ciudadanos en la democracia estadounidense?

Las temáticas están desarrolladas para diversos niveles, que van desde el nivel preescolar (K4) hasta los 12 años. En la propuesta de estándares se deja claro cómo deben utilizarse y el público al que va referido, estableciéndose que los estándares de contenido son:

Declaraciones de lo que los estudiantes deben saber y ser capaces de hacer en una disciplina específica, como la educación cívica, historia o geografía. Los estándares de contenido se refieren a los conocimientos que los estudiantes deben adquirir y desarrollar, así como con las habilidades intelectuales y de participación que estos deben desarrollar en el curso de su experiencia en el K-12.

También se establecen estándares para los maestros, que son criterios para determinar si estos tienen la capacidad para ayudar a sus estudiantes en el logro de altos estándares de contenido y rendimiento. La escuela también debe cumplir ciertos requisitos que buscan garantizar un ambiente educativo que propicie la educación cívica, así como también las agencias de educación estatal que ayuden a evaluar el éxito de la implementación de los estándares.

La propuesta, como vimos, incluye el desarrollo de habilidades intelectuales que buscan que los estudiantes sean capaces de pensar críticamente acerca de un tema político. Por su parte, los estándares de desempeño son declaraciones de criterios que se utilizarán para medir los niveles de rendimiento de los estudiantes y los estándares de contenido. Estos criterios se pueden usar, por ejemplo, para evaluar el rendimiento escrito u oral de un estudiante en relación con un estándar de contenido específico.



### 5.2.1.2 Canadá

Para Canadá, el Holocausto es un punto de inflexión para la formación ciudadana contemporánea. En este sentido, y aun cuando Canadá es un ejemplo de interacción socio-cultural, la inclusión de la formación ciudadana sigue siendo un desafío que tiene como objetivo que a toda persona le sea reconocida su dignidad moral en una sociedad diversa.

El objetivo del documento de Competencias Ciudadanas Esenciales es cultivar el conocimiento ciudadano a través de la comprensión y la empatía. Estos programas tienen su espacio natural en la escuela y ahí, de manera integral, buscan dar a los estudiantes la información y recursos que necesitan para entender la necesidad de la igualdad en una sociedad libre y democrática, además de fomentar la adquisición de un conjunto de habilidades beneficiosas de por vida.

En el caso específico de Canadá, se incluyen de manera indivisible el trabajo en derechos humanos, derechos de tratados y los derechos indígenas que son interconectados e interdependientes. Para esto se incluyen materiales y recursos sobre los pueblos indígenas de Norteamérica.

Las competencias fundamentales que se buscan en los ciudadanos pretenden que estos posean:

1. Conocimiento: los acontecimientos históricos tienen un impacto en las decisiones de hoy, y su comprensión afecta nuestra percepción y la interpretación de los acontecimientos actuales.
2. Esté preparado, ya que para un buen gobierno y la toma de decisiones debe ser conocedor de los derechos y sus responsabilidades, y promover el bienestar de la sociedad en medio de diferentes concepciones.
3. Sea empático. La diversidad es una fortaleza y debe entenderse, respetarse y ser afirmada.
4. Una ética ciudadana. La ciudadanía canadiense se vive, es relacional y requiere la comprensión de los aborígenes, sus tratados y los derechos humanos.
5. Sea comprometido. Cada ciudadano es responsable y, del mismo modo, el gobierno tiene una responsabilidad recíproca hacia cada miembro de la sociedad.

Debido a esto es que el documento promueve trabajar en tres contenidos principalmente: los derechos, las responsabilidades y el respeto. Asimismo, establece las competencias para la ciudadanía, definiendo al ciudadano como una persona crítica que aprende de manera permanente y con un fuerte sentido de sí mismo y de su comunidad.

### 5.2.2 Comunidad Europea

La Comunidad Europea ha definido como competencias clave para la formación ciudadana aquellas que “todas las personas necesitan para su realización y desarrollo personal, para ejercer una ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo” (EC, 2006). Estas competencias, además deben ser desarrolladas en la escuela en su ciclo escolar obligatorio.

La escuela debe ser entendida como una comunidad de formación donde deben participar profesores, familias, estudiantes y las diversas aéreas de la sociedad que la rodean. Es en este espacio en el cual se deben formar futuros ciudadanos, identificándose y desarrollándose las necesarias competencias y aptitudes que les ayuden a participar de una manera eficaz y constructiva en la vida social y laboral de una sociedad cada vez más diversa.

Europa se ha ido encaminando a lograr instalar la formación ciudadana (en especial el n° 6 del marco europeo de las competencias sociales y cívicas) ya no desde la transversalidad de la formación y del currículo escolar, sino que ha promovido la existencia de una asignatura específica y clara. Un punto de inflexión en este sentido fue la reforma a la escuela italiana en 2010.

En este contexto, un proyecto relevante es la Red del Proyecto Constitución Global-Mente, en el que se establece una red de trabajos interescuelas que abordan los siguientes temas:

1. La democracia y la participación.
2. Identidad y alteridad.
3. Los seres humanos y sus derechos.
4. La igualdad y las diferencias.

Como queda en evidencia, la idea es difundir la ciudadanía activa, la democracia y la participación responsable, los derechos humanos, etc. Pero además integrando aspectos locales, como el aprendizaje de la Constitución italiana. De ahí que la formación sea global y local.

Para fomentar la colaboración se utiliza principalmente el trabajo colaborativo como estrategia de enseñanza y aprendizaje. Otro de los proyectos mencionados es el de Padua (Instituto Comprensivo) para estudiantes que van desde los 11 a los 14 años. Las temáticas son similares al proyecto anterior, pero busca poner en práctica la participación en su contexto. Identificando problemas de sus comunidades, se elaboran propuestas y se invita a conocer a los miembros de sus consejos distritales, entregándoles sus propuestas. Además los estudiantes deberían seguir el avance de dichos proyectos si son aceptados.

Existe otro proyecto, denominado **La Meglio Gioventù**, que también tiene un objetivo práctico. Se les entregan herramientas para saber gestionar y organizarse, generando a futuros representantes autónomos.

La participación activa no es la única competencia relevante presente en los diversos proyectos, también el aprendizaje acerca de la legislación. Así encontramos el proyecto **Percorsi di Cittadinanza e della Legalità**, donde participa una red de escuelas en la comprensión de la legislación. Allí los estudiantes deben compartir con las comunidades su aprendizaje, luego se eligen alumnos (17-18 años) para que conozcan a magistrados. Existe otro proyecto similar en Sicilia, bajo la óptica de la educación antimafia.

El aprendizaje de la diversidad ha sido promovido en Italia también a partir de la movilidad estudiantil, al recibir a estudiantes de diversas nacionalidades y culturas de Europa. Esta movilidad considera la posibilidad de vivir con una familia y trabajar en proyectos comunes.

## 6 EL ENFOQUE POR COMPETENCIAS

### 6.1 La reestructuración del conocimiento para la sociedad actual

El enfoque por competencias es el núcleo del paradigma de la formación ciudadana, ya que plantea una forma contextualizada e integral de hacer uso del conocimiento que demanda el perfil de la nueva ciudadanía. El concepto de competencias nace en el contexto norteamericano para identificar aquellas habilidades necesarias para la realización de una tarea, particularmente de orden laboral. El problema con este enfoque es que puede ser interpretado como una relación mecanicista y lineal que establece estímulos y respuestas de las conductas observables. Muy por el contrario, el foco de las competencias educativas se sitúa en la línea del aprendizaje activo y profundo, donde el estudiante puede aplicar los conocimientos en contextos socialmente complejos.

En este marco, si recogemos el planteamiento de la OECD (2003:12), la competencia podría ser definida como:

La capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada, supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz.

A partir de la conceptualización anterior, se pueden establecer seis características fundamentales a través de las cuales se puede entender toda competencia (Hipkins, 2006; Pérez, 2008):

1. **Las competencias son de carácter holístico e integrado.** Dada la necesidad de respuestas complejas, las competencias deben integrar en forma simultáneas todas las variables del problema, identificar conocimientos y procedimientos para su resolución y tener la actitud o disposición para su solución.
2. **Las competencias son interpretativas y abiertas, y tienden a la intervención de cada sujeto.** No residen solo en cada individuo, sino en la riqueza cultural y profesional que hay en cada contexto. Esto significa que la competencia debe entenderse de forma contextualizada, como un proceso constante de interiorización del individuo en el grupo de personas donde se desarrollan tales competencias.
3. **Las competencias suponen fuertes disposiciones y actitudes.** Un aspecto fundamental es la actitud para el aprender y por el gusto por el conocimiento, lo que motiva a las personas a poner en práctica el conocimiento.

4. **Las competencias involucran un importante componente ético.** Esto supone el saber reconocer y aplicar alternativas a los complejos problemas con que se van a enfrentar, lo que implica aprender a dimensionar y ponderar distintas soluciones.
5. **Las competencias son de carácter reflexivo y transferible.** Esto significa que para aprehender una competencia, es necesaria la reflexión constante, lo que ayudará a transferir de forma creativa a otras situaciones con éxito.
6. **Las competencias son adquisiciones en evolución.** Esto significa que, dado el carácter cambiante de la sociedad y la flexibilidad y adaptación de las competencias, ellas pueden evolucionar en su mirada y accionar.

No caben dudas que la aplicación del concepto de competencias al ámbito educativo ha planteado múltiples desafíos al proceso educativo del siglo XXI, no estando exento de esto el ámbito de la formación ciudadana. Por esta razón, para favorecer una comprensión acabada del tema en la actualidad, es necesario conocer qué es una competencia y cuáles son sus principales características.

## 6.2 Concepto de competencias

A partir de la evolución y profundización educativa del concepto de competencias, diversos autores han colocado su énfasis en distintos aspectos del aprendizaje por competencias: las corrientes constructivistas han reforzado el ámbito actitudinal, entrelazando valores, conocimientos, habilidades y actitudes en una compleja estructura de atributos, con tal de llevar a cabo “acciones intencionales [que incorporen] la ética y los valores como elementos del desempeño competente” (Tabón, S. 2008: 434).

A partir de esto, la noción de competencia se liga así a la capacidad de llevar a cabo tareas diversas adecuadamente, aplicando de forma racional e idónea (eficaz) el bagaje cultural, emocional e intelectual del estudiante. Para Tabón (2008), esto implica comprender la competencia como un desempeño, ya que los problemas planteados que exigen competencias son concretos e identificables. Sin esta aplicación, se hablaría de capacidades, habilidades, saberes, pero no de competencias.

De esta manera, una competencia es la capacidad de poner en movimiento, de forma articulada, saberes para generar respuestas a situaciones que pueden ser tanto familiares como novedosas; saberes (Rodríguez, Ruiz & Guerra, 2007: 143) que han sido clasificados en:

1. **Esquemas de pensamiento**, que Perrenoud (2002) entiende como una totalidad constituida que sirve de base a una acción o a una operación singular. Estos esquemas de pensamiento son utilizados para realizar transposiciones analógicas, generalizaciones, diagnósticos a partir de indicios, guiar investigaciones y deducciones. En definitiva, para tomar decisiones.
2. **Saberes** o conocimientos declarativos y conceptuales.
3. **Saberes procedimentales** o el saber hacer (habilidades).
4. **Actitudes** que ponen en movimiento las acciones y guían los cursos de acción, manifestándose en diversas facetas y espacios del quehacer cotidiano.

A partir de lo anterior se desprende otra característica de las competencias, que es la necesidad de ser puestas en práctica en escenarios problemáticos y problematizadores. Si bien sostenidas –parcialmente- en el conocimiento de teorías, reglas y principios, las competencias son esencialmente operativas: “Las competencias se ponen en actuación en uno o varios contextos, y ello implica que las personas deben aprender a abordar las características particulares de cada contexto, con sus significaciones y variaciones” (Tabón, S. 2008: 7).

Esta inclusión debe considerar necesariamente el plantear casos problemáticos, transversales y diversos, en los cuales pueda ser articulada una gama de saberes adquiridos, y no una resolución de modelos abstractos y autosuficientes: “Si las competencias se forman a través de la práctica, debe ser necesariamente en situaciones concretas, con contenidos, contextos y desafíos identificados” (Perrenoud, P. 2002: 26).

El que requieran casos concretos para su ejercicio y comprensión responde a que escapan largamente del ámbito escolar y académico. Esto implica una gradualidad en el desarrollo de competencias, que se ven nutridas progresiva y acumulativamente por las experiencias y saberes que los estudiantes aprenden, tanto como miembros de un sistema educativo, como por ser parte de un cuerpo social, al ser las “competencias características estimadas y requeridas por el cuerpo social” (Perrenoud, P. 2002).

Considerando estos aspectos, es necesario retomar lo planteado por Perrenoud, que señala que “quien llega a dominarla [la competencia] es porque dispone a la vez de los conocimientos necesarios y de la capacidad de movilizarlos con buen juicio, a su debido tiempo, para definir y solucionar verdaderos problemas” (Luce, 1999: 2).

A manera de sumario, sería posible considerar las siguientes características principales: es una capacidad de acción eficaz ante una situación problemática y problematizadora, familiar u homologable, en la cual se utilizan diversos recursos cognitivos y emocionales:

1. Convergencia compleja, articulada y dirigida de saberes (conocimientos, habilidades, actitudes, esquemas de pensamiento) como un conjunto.
2. Es operativa. Organiza y articula saberes para ser puestos en acción en la resolución de problemas concretos.
3. En su práctica es flexible y contextualizada, diferenciándose de la aplicación de conocimientos en casos específicos, abarcando diversos aspectos, y siendo además diversos los modos para su aprehensión y desarrollo.
4. Su desarrollo es gradual, ya que requiere la suma y aplicación de aprendizajes y experiencias.
5. Es comprensiva, ya que escapa al diálogo estudiante-profesor, para sumar experiencias y conocimientos dentro y fuera del aula.

### 6.3 Competencias ciudadanas

Una primera referencia es la aportada por la Comisión de Educación de los Estados (ECS, por sus siglas en inglés), en su informe *Developing Citizenship Competencies from Kindergarten through Grade 12*. Este plantea, de manera alegórica, que las competencias ciudadanas están compuestas por “tres hebras”, las cuales en su conjunto conforman la educación para la ciudadanía (ECS, 2006).

Para cumplir con este desarrollo, el informe plantea un set de estándares que los estudiantes deben alcanzar durante el desarrollo de sus estudios, siendo estos ámbitos igual de relevantes para su formación cívica, relacionándose, afectándose y validando entre sí su aplicación. De acuerdo a la ECS (2006: 4), las “tres hebras” corresponden a:

1. **Conocimientos**, tanto históricos como contemporáneos, relacionados tanto con el entendimiento de estructuras y mecanismos del gobierno constitucional, como con los actores políticos locales y el trabajo de las instituciones democráticas.
2. **Habilidades** cognitivas y participativas (y comportamientos asociados), tales como la habilidad de comprender y analizar información respecto el gobierno y problemas locales, así como la capacidad de resolver un conflicto como parte de un grupo.
3. **Disposiciones** cívicas fundamentales, las motivaciones para modos de actuar y valores, tales como el apoyo por la justicia y la equidad y el sentido de responsabilidad personal. También considera disposiciones a la participación, al respeto de normas y una implicación en cuestiones políticas y sociales.

A partir de esta propuesta, si la cuestión de establecer competencias ciudadanas pasa por definir cuáles serán los saberes a articular, se observa que en este primer caso el foco está en aquellos (tanto conceptuales como procedimentales) ligados al **diálogo, la interacción y la capacidad de observar, plantear y resolver problemas como parte de una comunidad social**. A su vez, las disposiciones cívicas dan cuenta que en el desarrollo de competencias ciudadanas debiera estar la motivación intrínseca de los estudiantes para actuar responsablemente en apoyo de valores como la justicia y la equidad, así como el interés en instancias de participación política y social. Este enfoque tiene como sustento, de acuerdo a la ECS, que para participar en una sociedad democrática es necesario desarrollar competencias que fomenten la participación de estudiantes en actividades políticas convencionales como el sufragio (que es parte de la coyuntura política nacional), reconociendo por su parte el rol de la escuela como un espacio que puede fomentar y contribuir a los lazos ciudadanos de sus miembros.



Por otro lado, un caso destacado para la comprensión del concepto de competencias ciudadanas corresponde al colombiano, donde se entiende que existen 4 tipos de competencias ciudadanas, las cuales en su conjunto permiten el desarrollo de una ciudadanía democrática (Rodríguez et al., 2007). Estas son:

1. **Competencias cognitivas**, relacionadas con una serie de capacidades mentales, fundamentales en el ejercicio ciudadano, tales como: la capacidad para ver la misma situación desde el punto de vista de las otras personas involucradas, la capacidad de reflexión y análisis crítico y la habilidad para identificar las consecuencias que podría traer una decisión.
2. **Competencias emocionales**, es decir, aquellas habilidades necesarias para identificar las emociones propias y las de los demás, para así responder constructivamente ante estas. Un ejemplo de ello sería reconocer los sentimientos de dolor o rabia y tener empatía frente a lo que sienten los demás [inteligencia emocional].
3. **Competencias comunicativas**: la capacidad para escuchar y comprender los argumentos ajenos a pesar de no compartirlos, y la capacidad para expresar con claridad, firmeza y sin agresión los propios puntos de vista.
4. **Competencias integradoras**, que al considerar la integración armoniosa dentro de la práctica contextualizada, serían en sí mismas la aplicación de las competencias ciudadanas.

Se evidencia una relación en los principios fundamentales de lo que el ciudadano debe saber para actuar cívicamente, tanto en los ámbitos de competencia estadounidenses como en los tipos de competencias del modelo colombiano. Si bien en este último caso el foco se centra principalmente en la **empatía del ciudadano para con sus pares al momento de relacionarse con estos**, teniendo un rol fundamental la capacidad de comprender al otro en medio de la diversidad de perspectivas y puntos de vista, esto no implica un quiebre en el entramado social o de los principios democráticos del respeto, la inclusión y el trabajo mancomunado.

En síntesis, un buen ciudadano debe poseer una **capacidad comunicativa, de empatía, alteridad y de comprender su situación** (leer el contexto), debiendo asumir que es un sujeto de acción político en la medida que se relacione con el otro activamente (Rodríguez et al., 2007).

No es posible, en ninguno de los dos casos presentados, entender las competencias ciudadanas alejadas de la práctica. Ya sea el estudio de las instituciones propias de un sistema democrático o la empatía dentro de las relaciones sociales, estos solo cobran relevancia cuando son puestos en

acción en la cotidianeidad de los estudiantes, siendo estas prácticas las que deben integrarse al repertorio de respuestas (los esquemas mentales) de los futuros ciudadanos.

Como señala Rodríguez et al. (2007: 147), “es necesario observar que es un proceso de aprehensión y práctica de las competencias [ciudadanas]”, y no una adquisición abstracta. Los estudiantes deben observar, dentro de su proceso formativo, que las habilidades, conocimientos y disposiciones que desarrollan tienen un valor real, tanto en los espacios educativos como en la sociedad en general (ECS, 2012).

Atendiendo estos aspectos de comunión y divergencia entre estos dos proyectos educativos, se puede considerar la visión integral presentada en la definición dada por el Ministerio de Educación de Colombia y recogida por Rodríguez et al. (2007: 146-147): “[EL] conjunto de conocimientos, actitudes y habilidades –cognitivas, emocionales y comunicativas– que apropiadamente articuladas entre sí hacen que el ciudadano democrático esté dispuesto a actuar y actúe de manera constructiva y justa en la sociedad”.

A partir de esta definición se puede inferir que las acciones deben estar orientadas justa y constructivamente **en y hacia la sociedad**. Sin embargo, no solo se debe considerar la capacidad de poner en acción los conocimientos, habilidades y emociones, sino que la misma **articulación de estos saberes debe llevar a que el ciudadano esté dispuesto a actuar**.

Las competencias ciudadanas, por lo tanto, deberían no solo proveer de las herramientas cognitivas para la convivencia en la comunidad política, sino también desarrollar la disposición a participar y a poner en práctica –de manera autónoma y comprometida– dichas competencias ante los problemas que aquejan a la sociedad civil. Este planteamiento se condice con el énfasis dado por el Centro Nacional para el Aprendizaje y la Ciudadanía (ECS, 2012: 5) de los Estados Unidos, organismo que propone una educación para la ciudadanía centrada en los “valores, conocimientos, habilidades y los sentidos de eficacia y comunidad que definen a un ciudadano activo y participativo”.

Este último punto, el trabajo humano solidario en pos del bien común, es considerado dentro de la reformulación hecha por Rodríguez et al. (2007) al trasladar el concepto de competencia de Perrenew y Villarini al ámbito de la ciudadanía, definiendo las competencias ciudadanas como:

El conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas encaminadas a fomentar el desarrollo moral en los seres humanos para lograr así una formación humana en unos individuos que actúen de manera constructiva y responsable en una sociedad, individuos que contribuyan a la convivencia pacífica, y respetuosos de las diferencias en cualquier contexto (Rodríguez et al., 2007: 147).

De acuerdo a esta definición, las competencias ciudadanas deben estar al servicio de la construcción de una sociedad que no considere la violencia como un medio legítimo para la resolución de conflictos de cualquier índole, haciendo énfasis en las habilidades emocionales y comunicativas que permitan la sana interacción con el otro y el desarrollo moral de las personas como parte de las competencias ciudadanas, entendiendo este desarrollo moral como:

El avance cognitivo y emocional que permite a cada persona tomar decisiones cada vez más autónomas tras considerar el punto de vista de los otros, con el fin de realizar acciones que reflejen una mayor preocupación por los demás y por el bien común. Estas decisiones y acciones no implican, necesariamente, la renuncia a los intereses personales, sino más bien la construcción de un diálogo y una comunicación permanente con los demás, que logre establecer balances justos y maneras de hacer compatibles los diversos intereses involucrados (Cepeda & Jaramillo, S/A: 155).

Ya no solo se apela a la acción proactiva y comunitaria, sino también a la formación humana a la altura de la responsabilidad social que implica la convivencia con el otro, que sin desligarse de los conocimientos y habilidades, escapa el área del saber erudito. Como señalan Magendzo y Arias (2015) en su presentación del Informe Regional de la SREDECC, en la formación de un ciudadano se generan los espacios para las dimensiones éticas, sociales y afectivas dentro del sistema educativo.

Para el año 2004, la comisión conformada por el MINEDUC (2004: 38,39) señaló, para el contexto nacional, aquellos elementos necesarios para el desarrollo de una ciudadanía moderna:

1. Conocer y comprender el sentido general de los procesos institucionales mediante los cuales una comunidad democrática adopta sus decisiones.
2. Conocer los rasgos generales del entorno histórico y económico en medio del que se desenvuelve la vida política.
3. Desarrollar una disposición hacia las diversas formas de participación civil que reconoce una sociedad democrática, especialmente la capacidad para involucrarse en proyectos colectivos.
4. Desarrollar una conciencia de los derechos y de los deberes correlativos que supone la condición de miembro pleno de una sociedad democrática.
5. Desarrollar la capacidad de niños y jóvenes para poseer puntos de vista firmes acerca de los asuntos comunes, pero, al mismo tiempo, la capacidad para modificarlos y admitir otros a la luz de la discusión y la evidencia.
6. Desarrollar la disposición para aceptar las diferencias y resolverlas de manera pacífica, comprendiendo que la diferencia es fruto de la pluralidad.

Otro insumo no menor para comprender el concepto de competencias ciudadanas corresponde al trabajo realizado por la **Comisión de Estados Americanos** (ECS-NCLC) (2006). Allí se plantea que estas se componen de 3 dimensiones, a saber: conocimientos cívicos, habilidades para la participación y actitudes hacia la participación, las cuales se relacionan entre sí para el desarrollo holístico de los estudiantes a lo largo de los 12 años de escolaridad, es decir, desde la educación preescolar hasta el nivel 12. En específico, se advierte que cada una de ellas debe orientarse en tres ámbitos o categorías:

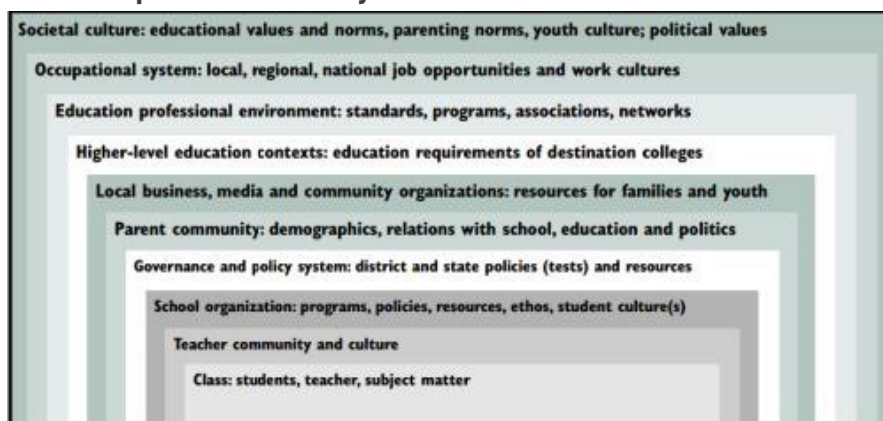
1. El sistema democrático o las reglas del derecho.
2. Ciudadanía y derechos humanos.
3. Sociedad civil.

Esta visión destaca algunos elementos de suma relevancia para una revisión en la actualidad:

1. La preparación de los ciudadanos es un proceso continuo en el tiempo, donde si bien a los 14 años de edad (en promedio) se inicia la participación activa de los jóvenes en una sociedad democrática, es necesario acompañarlos hasta el cierre de su educación secundaria.
2. Es necesario que exista una conexión con la comunidad local para el desarrollo activo y cívico de los estudiantes.
3. Las experiencias de aprendizaje en ciudadanía deben involucrar activamente a los estudiantes.
4. La formación ciudadana debe ir más allá del conocimiento histórico de procesos de participación cívica y ciudadana, contribuyendo a la participación activa de los futuros ciudadanos en la sociedad civil.

Finalmente, un aporte relevante es el modelo que propone el documento para explicar los diferentes niveles y actores donde la educación cívica influye, generando una integración significativa para evidenciar las interrelaciones, dependencias y visualizarse en una posición al interior del entramado social.

**Figura 6 - Esquema: Niveles y actores donde la educación cívica influye.**



Adapted from Professional communities and the work of high school teaching. Appendix A, p. 144, of McLaughlin, M. and Talbot, J. (2001). Gray shaded portion refers to proximal influences on teaching.

#### 6.4 Evaluación de competencias

Perrenoud (2002), a partir de lo planteado por Pierre Gille, señala que la aplicación de competencias en y para la escuela no debe sustentarse en la esperanza de que esta sea una nueva panacea educativa, sino más bien en el rol articulador y significativo que tienen para el estudiante los contenidos escolares, comprendiendo que el desarrollo de competencias permite manejar los conocimientos disciplinarios o declarativos, complementando la adquisición de contenidos y dándoles un sentido heurístico, debiendo para esto ser las competencias aquellas que organicen la planificación y evaluación en el colegio.

Es por esto que los procesos evaluativos deben considerar conocimientos y habilidades en plural, por medio de situaciones complejas que requieran dicho manejo para su resolución. A su vez, la integración de saberes debe integrar distintos subsectores en el fortalecimiento y evaluación de criterios establecidos con anterioridad, fomentando el trabajo colaborativo en el ámbito escolar. Así, las habilidades comunicativas y argumentativas necesarias para la formación ciudadana pueden ser tratadas y evaluadas a partir del trabajo conjunto con el subsector de Lenguaje y Comunicación, como se da en el caso colombiano.

Lo que se evalúa debe ir más allá de la reproducción de un saber específico de la forma en que ya se conoce con anterioridad, buscando que el estudiante demuestre que es capaz de generar relaciones entre estos saberes en contextos novedosos. Puesto que, como plantea Perrenoud (2002), las competencias implican identificar y encontrar los conocimientos adecuados dentro de una serie de desarrollos, los cuales deben responder a las necesidades, al contexto y la propia persona. Esta transferencia, pese a ser fundamental, a menudo es omitida por los evaluadores.

Por su parte, la evaluación de aspectos actitudinales, como el compromiso cívico, sería factible y observable cuando el estudiante logre relacionar conocimientos abstractos con las situaciones concretas y cotidianas en las cuales pueden ser aplicados. Por ejemplo: adquirir conocimientos y habilidades en trabajar con otros para lograr objetivos políticos; habilidades para interpretar información política, como la referida en los medios de comunicación de masas; participar respetuosamente en discusiones políticas y sociales; relacionar sus experiencias familiares y comunitarias con la formación ciudadana escolar (MINEDUC, 2004).

#### **6.4.1 Orientaciones teóricas para evaluar competencias ciudadanas: criterios y resultados de la prueba ICCS 2009**

El objetivo de esta sección es describir los criterios que fueron utilizados en la evaluación internacional de conocimientos ciudadanos y, a través de ello, contar con insumos útiles que permitan orientar la evaluación de la formación ciudadana.

A nivel general, se presentarán las dimensiones y niveles de desempeño con que los jóvenes de 8º básico fueron evaluados en el año 2009.

En este sentido, resulta relevante hacer una revisión de estos elementos, ya que desde el estudio de cívica de 1999, se concluyó que “algunas prácticas en la enseñanza, como el uso del aprendizaje memorístico y los rituales patrios, se relacionaban inversamente con el rendimiento en educación cívica” (MINEDUC: 2010a: 9). Lo que nos permite señalar que existe un camino recorrido importante en base al cual se ha levantado la necesidad de dar un giro a las prácticas educativas y las formas de crear entornos de aprendizaje para el desarrollo de competencias ciudadanas.

### 6.4.1.1 Dimensiones de evaluación

El uso de dimensiones de aprendizaje es una herramienta útil para explicitar e identificar información relevante sobre el desempeño de los estudiantes en formación ciudadana.

El marco de la evaluación del ICCS gira en torno a tres dimensiones:

Una dimensión de contenido, en la que se especifica la cuestión a evaluar dentro del civismo y la ciudadanía; una dimensión de comportamiento afectivo que describe los tipos de percepciones del alumno y las actividades que se miden; y una dimensión cognitiva que describe los procesos de pensamiento que se van a evaluar (Schulz, W. 2008: 14).

Estas tres dimensiones se encuentran alineadas con los tres componentes de las competencias ciudadanas, por lo que constituyen una fuente significativa a la hora de construir criterios de evaluación en este ámbito.

**Tabla 1 - Dimensiones de conocimiento cívico evaluadas por el ICCS 2009**

CONOCIMIENTO CÍVICO		
Dimensión de contenido	Dimensión afectivo-conductual	Dimensión cognitiva
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sociedad y sistemas cívicos.</li> <li>• Principios cívicos.</li> <li>• Participación cívica.</li> <li>• Identidades cívicas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las creencias sobre la democracia y la ciudadanía.</li> <li>• Las actitudes relativas a la cívica y la ciudadanía.</li> <li>• Las expectativas de futura acción cívica.</li> <li>• La participación presente o Pasada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer, que se refiere a la información aprendida sobre cívica y ciudadanía.</li> <li>• Razonar y analizar, que se refiere a las maneras en que los estudiantes utilizan la Información.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia en base el marco de evaluación de la prueba internacional de conocimientos ciudadanos ICCS 2009 (Schulz, W. 2008)

### 6.4.1.2 Niveles de desempeño

La evaluación de competencias ciudadanas implica generar información que apoye la toma de decisiones sobre las estrategias, tipos y niveles de aprendizaje a desarrollar por los estudiantes. Es por esto que “en contra de lo que suponían los modelos más tradicionales de enseñanza y aprendizaje, basados en los principios del conductismo, no basta con exponer al alumno a la fuente de información para que acceda a ella, y menos aún con sugerir dónde debe buscarla” (Pozo, J. & Postigo, Y., 2000: 55). Esto implica un proceso de mediación que facilite la progresión de los aprendizajes. En este sentido, es necesario definir distintos niveles de complejidad que permitan realizar un monitoreo continuo de los aprendizajes de los estudiantes.

El estudio que estamos utilizando como referente identifica tres niveles de comprensión: “estos niveles describen un desarrollo progresivo en la complejidad, generalización y abstracción en los conocimientos de los estudiantes y en los análisis que ellos pueden realizar” (MINEDUC, 2010a: 22). A estos se suma un cuarto nivel, denominado “bajo nivel 1”, que da cuenta de resultados por debajo de la escala.

En función de lo anterior, en la Tabla 2 se encuentra en detalle la descripción de cada nivel. Estos elementos son similares a los mapas de progreso que se manejan en Chile y pueden ser utilizados como referentes complementarios para fundamentar el diseño de planes de evaluación basados en criterios y con foco en el aprendizaje.

**Tabla 2 - Niveles de desempeño**

Nivel	Descripción
Nivel 3	Los estudiantes de este nivel hacen conexiones entre los procesos de la organización política y social y los mecanismos legales e institucionales que se usan para controlarlos. Generan hipótesis precisas sobre las motivaciones de los ciudadanos y de políticas institucionales. Justifican y evalúan posturas o políticas basadas en sus principios subyacentes.
Nivel 2	Los alumnos de este nivel demuestran familiaridad con el concepto de democracia representativa como sistema político. Reconocen las maneras en que las instituciones y leyes pueden ser usadas para proteger los valores de una sociedad. Reconocen el rol potencial de los ciudadanos como votantes en democracias representativas. Generalizan valores y principios a partir de ejemplos concretos de políticas y leyes (incluyendo derechos humanos). Entienden la influencia que la ciudadanía activa puede tener más allá de la comunidad local y generalizan el rol del ciudadano activo a sociedades más amplias y al mundo.
Nivel 1	Los estudiantes que alcanzan este nivel demuestran familiaridad con los principios democráticos de equidad, cohesión social y libertad, y relacionan estos principios con situaciones cotidianas. También reconocen los conceptos fundamentales del individuo como ciudadano activo, por ejemplo la necesidad de obedecer la ley; relacionan acciones de los individuos con sus consecuencias probables y relacionan características personales de un individuo con su capacidad para generar cambio cívico.

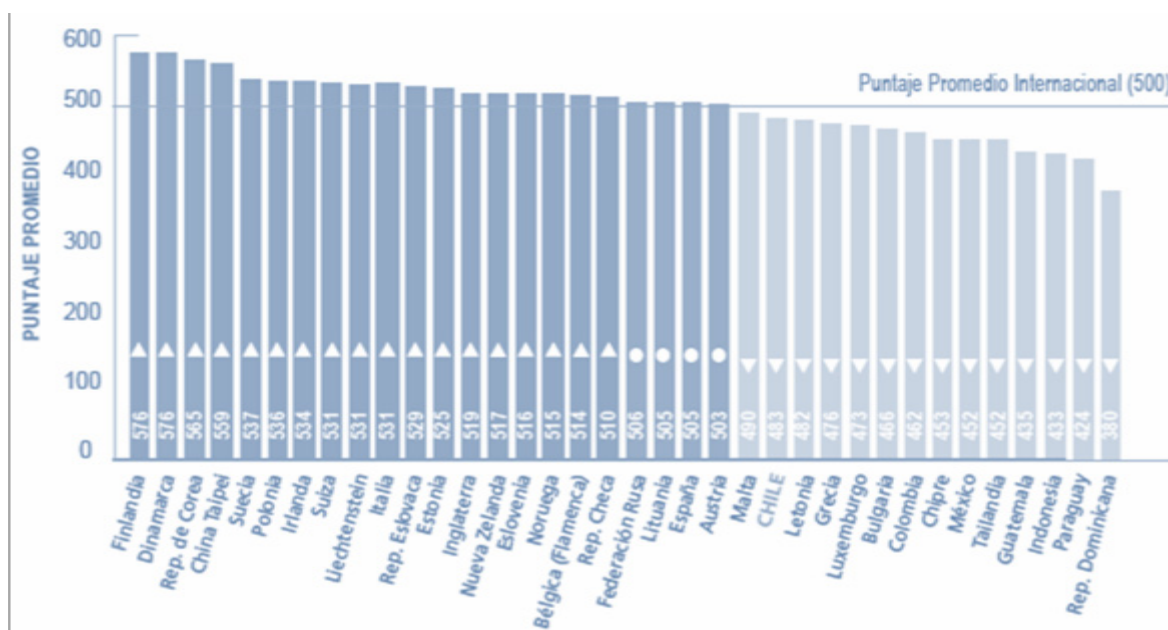
Fuente: Elaboración propia en base al Informe Nacional de Resultados (Mineduc, 2010a: 23). Original en IEA, First Findings from the IEA Civic and Citizenship Education Study (2010)



### 6.4.1.3 Resultados de los estudiantes chilenos en el ICCS 2009

El estudio se realizó en el año 2008 en un total de 36 países a nivel internacional y 6 de América Latina. En Chile, participaron del estudio 177 establecimientos distribuidos a lo largo del país, con 5.192 estudiantes de octavo básico, 1.756 profesores que realizaban docencia a estos estudiantes y 177 directores. A nivel general (ver Figura 7), los estudiantes chilenos reportaron un promedio de 483 puntos a nivel nacional, lo que sitúa al país cercano al promedio internacional y con una buena posición respecto a los países de la región.

**Figura 7 - Resultados internacionales de la prueba ICCS**



Fuente: Primer informe nacional de resultados (Mineduc, 2010a: 16)

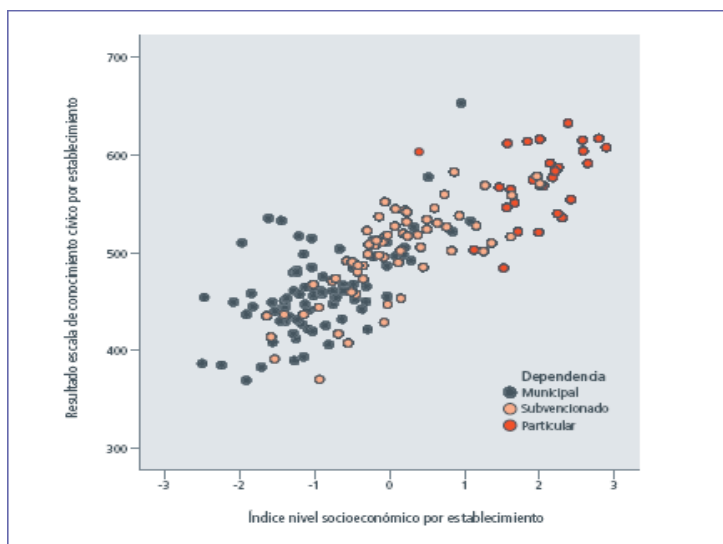
Para tener en vista el desempeño específico de los estudiantes chilenos y su agrupación en razón de los distintos niveles de complejidad referenciados en la sección anterior (Ver Figura 8), los resultados dan cuenta que:

La mayoría de los estudiantes chilenos se concentra en los niveles 1 y 2 (más del 60%). El 16% se encuentra bajo el nivel 1, lo que significa que aproximadamente uno de cada seis estudiantes chilenos no tiene las competencias del nivel más básico descrito. Además, hay un 19% de estudiantes en el nivel 3, que es el nivel más alto descrito (MINEDUC, 2010a: 22).

Lo anterior implica que la mayoría de los estudiantes de la muestra pueden reconocer y generalizar sobre el funcionamiento del sistema político y los roles que les competen en lo que respecta a la participación en un sistema democrático.

Los resultados del ICCS siguen la tendencia de otros estudios respecto a las variables más estructurales del sistema educativo. Como se observa en la Figura 8, existen diferencias que separan los resultados entre establecimientos municipales, particulares y subvencionados, así como el comportamiento de la muestra respecto de los índices socioeconómicos.

**Figura 8 - Distribución de puntajes por establecimiento en ICCS 2009 según nivel socioeconómico y dependencia administrativa**



Fuente: Primer informe nacional de resultados (Mineduc, 2010a: 48)

Teniendo en cuenta esta base, es posible trazar una hoja de ruta en cuanto a los niveles de aprendizaje que se pueden y desean desarrollar con los estudiantes. En este sentido, los estudios internacionales podrán proporcionar datos y criterios, pero los objetivos y formas de desarrollar la formación ciudadana van a estar definidos por el establecimiento escolar y la comunidad educativa de la que es parte.

De esta forma, la gestión de los establecimientos, las prácticas de aula y la comunidad local son elementos de base para controlar variables estructurales, como los índices socioeconómicos y los distintos tipos de gestión asociados a las dependencias administrativas.

El mismo estudio señala que las oportunidades de asociación y participación cívica y ciudadana se pueden generar en distintos niveles y escalas; que involucran familia, entorno local, establecimiento y el aula como tal. Por lo tanto, si bien existen problemáticas que abarcan a la sociedad en su

conjunto, la comunidad escolar puede hacerse cargo de estos desafíos a nivel local y lograr resultados. En efecto, “la capacidad y el interés que muestre una comunidad por comprometerse con la gente joven puede influir notablemente en el conocimiento cívico y ciudadano de los jóvenes, en su disposición y en sus competencias en lo referente al papel que desempeñan como ciudadanos” (Schulz, W. 2008: 37).

#### 6.4.2 Evaluación internacional de conocimientos ciudadanos ICCS 2016

Como continuación al proceso evaluativo desarrollado por el ICCS el 2009, el segundo semestre del año 2015 se aplicó en Chile una nueva versión del mismo (2016 para los países del hemisferio norte), la cual se encuentra en relación directa con los criterios y dimensiones de la evaluación aplicados en su versión anterior y tiene por finalidad situar estos resultados en perspectiva y estudiar las fortalezas y debilidades de la formación ciudadana y cívica en el sistema escolar. A partir de esto, se propone que cada país pueda evaluar y orientar políticas públicas basadas en evidencias actualizadas en ámbitos como:

1. Formas en que los jóvenes se preparan para la ciudadanía, proporcionando indicadores comparables a nivel internacional de los conocimientos cívicos y el compromiso de informar sobre políticas y prácticas.
2. Monitoreo de los cambios en el conocimiento y el compromiso cívico de los estudiantes a través del tiempo.
3. Comprensión de los nuevos desafíos de la educación cívica y ciudadana para mejorar la comprensión del rol de los estudiantes en temas como: el funcionamiento pacífico de las comunidades escolares, la participación en las complejas dinámicas económicas globales y el rol de los medios sociales para el compromiso cívico.
4. Exploración de temáticas específicas de interés común mediante el desarrollo de instrumentos regionales opcionales.

En este contexto, se mantiene el foco centrado en el estudiante como individuo influenciado por estos “agentes de socialización” que se puedan encontrar tanto dentro como fuera de la comunidad escolar (Schulz, W. 2016).

La relevancia de estos agentes y su presencia en el cotidiano de los estudiantes, que ya ha sido considerada en la evaluación del 2009, mantiene a su vez el interés por el aprendizaje de contenidos en paralelo al desarrollo de actitudes ante la vida cívica y la disposición o hábitos de una participación activa en esta, conservando la estructura y dominios de la evaluación anterior:

Mientras los estudiantes aprenden los aspectos cognitivos de la ciudadanía, ellos a su vez desarrollan y refinan actitudes y disposiciones para participar en la vida cívica. A la inversa, mientras desarrollan intereses y la propensión a participar en aspectos de la vida cívica, también aprenden y entienden más sobre aspectos clave de la ciudadanía (Schulz, W. 2016: 11).

De esta manera, se mantienen las dimensiones clasificadas como contenidos, conductas y cognitivas (ver Cuadro 4). Sin embargo, estas últimas dos son replanteadas para enfatizar el rol de la aplicación en nuevos contextos y apropiación de los contenidos de la formación ciudadana.

El que se haya reducido la dimensión cognitiva en saberes, “razonamiento” y “aplicación”, es, como señala Schulz (2016), un cambio en la terminología usada el 2009, ya que al “sustituir analizar por aplicar se pretende indicar que los estudiantes deberían ser evaluados respecto a su habilidad de hacer efectivo uso de sus conocimientos cívicos en contextos reales”.

**Tabla 3 - Dimensiones y dominios del conocimiento cívico considerados en la ICCS 2016**

Dimensiones del conocimiento cívico		
Contenidos	Afectiva-Conductual	Cognitiva
Sociedad y sistema cívicos Principios Cívicos Participación Cívica Identidad Cívica	Actitudes Compromiso	Conocimientos Razonamiento y aplicación

Fuente: Elaboración propia a partir del Marco de Trabajo y Competencias, ICCS 2016

Sin embargo, el marco de trabajo de la IEA para la evaluación 2016-2017 también ha considerado aspectos que han tomado importancia en el transcurso de los últimos ocho años y que no fueron tratados con la profundidad necesaria: la crisis financiera del 2008 demostró la relación entre inestabilidad laboral y política, colocando en el tapete el rol de la economía en la cohesión social dentro de los Estados. A su vez, el mayor impacto de las actividades humanas en el medio ambiente ha sido un tema cada vez más relevante en los debates políticos, económicos y sociales de la últimas dos décadas (Schulz, W. 2016).

De igual forma, la violencia dentro de las propias comunidades escolares ha sido un problema cada vez más valorado, lo que ha obligado a la escuela a tomar un rol activo en la formación de estudiantes capaces de coexistir en un mismo espacio, considerando, además, la coyuntura reciente sobre el auge migratorio en países europeos y del cual Chile no está exento. Y finalmente el continuo desarrollo de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) que han tenido un rol cada vez más preponderante en la participación ciudadana por medio de los nuevos medios de interacción social, los cuales son elementos determinantes para la conformación de una ciudadanía digital, y que la escuela se ha visto en la necesidad de trabajar (Schulz, W. 2016).

En la ICCS 2016 esto se traduce en 3 nuevos focos dentro de las dimensiones de contenido y la explicitación y profundización de otras 2, que corresponden respectivamente a:

1. **Sustentabilidad medioambiental en la formación cívica y ciudadana.**
2. **Interacción social en la escuela.**
3. **El uso de nuevos medios de comunicación social para el actuar ciudadano** (redes sociales como Facebook, Twitter, YouTube o sitios de contenido compartido como wikis, blogs y foros de discusión).

Por su parte, las dimensiones profundizadas y explicitadas corresponden a:

1. **La preocupación por la economía en la formación ciudadana.**
2. **El rol de la formación moral y el carácter ciudadano en la formación cívica.**

Estas 5 nuevas áreas especificadas tienen su correlato en el instrumento evaluativo propiamente tal (ver Tabla 5), las cuales se aprecian en los nuevos ítems que, sin embargo, no alteran el sentido o la forma general de la evaluación.

**Tabla 4 - Comparación de preguntas en las evaluaciones 2009-2017**

Instruments	ICCS 2009 items	ICCS 2016 items	Total
International student test	42 (48%)	46 (52%)	88
International student questionnaire	115 (64%)	64 (36%)	179
European student questionnaire	21 (30%)	50 (70%)	71
Latin American student questionnaire	55 (79%)	15 (21%)	70
Teacher questionnaire	49 (66%)	25 (34%)	74
School questionnaire	57 (54%)	49 (46%)	106

**Note:** The table does not include optional questionnaire items.

Fuente: IEA, Marco de Trabajo y Competencias del ICCS 2016

Como se puede observar, el marco evaluativo del ICCS 2016 mantiene un alto grado de consistencia con la evaluación de 2009, ampliando los contenidos para responder a los desafíos actuales y replanteando las dimensiones cognitivas para poner el foco en la participación y aplicación activa, pero conservando los aspectos centrales del marco evaluativo, las dimensiones y las conceptualizaciones de las primeras mediciones.

Este proceso evaluativo, con tal de servir como referencia para evaluaciones nacionales y regionales, se ha dividido en tres partes (Schulz, 2016: 10):

- 1.** El marco de referencia cívico y ciudadano: releva aspectos que se miden en un nivel cognitivo y afectivo-conductual relacionados con la formación ciudadana por medio de las pruebas y cuestionarios realizados por los estudiantes.
- 2.** El marco referencial contextual: describe los diferentes factores del contexto que podrían influenciar en el aprendizaje de los estudiantes en el área particular de la formación ciudadana, que se evalúa por medio de los cuestionarios de estudiantes, profesores, escuelas y del contexto nacional.
- 3.** El diseño de los índices de evaluación otorga una visión general, cubriendo los dominios del marco evaluativo en los distintos tipos de elementos evaluados, como el desarrollo cognitivo, afectivo y contextual esperados.

En nuestro país los resultados del ICCS 2016 alimentarán una prueba censal de educación cívica y formación ciudadana a estudiantes de 8º básico, a partir de 2017, con el fin de diagnosticar los conocimientos de los estudiantes sobre el tema y tomar medidas políticas sobre el fortalecimiento de esta importante área de formación.

## 7 TRANSFORMACIÓN DE LOS ESPACIOS DE PARTICIPACIÓN: LA CIUDADANÍA DIGITAL

Sin duda las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) han planteado cambios sustanciales en cada uno de los ámbitos donde se han visto involucradas, incluyendo las prácticas ciudadanas. A partir de esto, es válido destacar que, como plantea Corval (2010), las TIC no están relacionadas per se con un proyecto democrático, ni existe un esquema global de democracia electrónica. De modo que su utilización es espontánea por parte de la ciudadanía, la que tiene la potencialidad de enriquecer y profundizar sus prácticas democráticas en este nuevo contexto.

En este sentido, los medios que son canalizados a través de las TIC no pueden ser entendidos como propensos al quehacer propio de la construcción de una democracia, sino que va en directa relación al manejo que se realiza de estos. Ejemplos de estos abundan en los últimos años, sobre todo en aquellos países donde existen altos niveles de conflicto y de tensión política.

Por tanto, en el marco sociedad globalizada e interconectada del siglo XXI, las personas deben ser entendidas como agentes que poseen más de un modo de expresar y ejercer su ciudadanía, dando pie al nacimiento del concepto de ciudadanía digital, el cual puede ser entendido como:

El marco común de derechos y deberes para los usuarios de tecnologías y remite a la construcción de pautas de convivencia y de comportamiento en el mundo virtual, así como a la responsabilidad y el compromiso de los actores sociales que interactúan en él. Ser ciudadanos y ciudadanas en la sociedad de la información supone que existe una continuidad entre los contextos virtuales y el espacio público (...) en general, tanto para personas adultos como para niñas y niños [valorar la otra ciudadanía] el ejercicio de la ciudadanía digital implica habitar los espacios virtuales haciendo uso seguro, responsable y significativo de las TIC (RedNATIC, 2015).

De aquí se desprende la relación que existe entre sociedad de la información y ciudadanía, donde esta última cobra sentido solo si se le considera en conjunto a su comunidad. Si se quiere saber en qué consiste este tipo particular de tecnología, se debe saber a qué comunidad apela y cómo se integra con sus pares (Robles, 2011). A partir de esto cobra relevancia el espacio social que albergará al ciudadano digital, el cual definirá en gran medida cómo ejerce su rol ciudadano.



Volviendo a Robles (2011), una comunidad en términos simples puede ser entendida a partir

[del] hecho de compartir un mismo espacio en el que los individuos lleven a cabo un conjunto más o menos estable de relaciones. Estas relaciones tienen como consecuencia la generación de intereses comunes con otros miembros. Junto a los intereses comunes, las relaciones dentro de la comunidad suelen generar reglas de comportamiento compartidas y aceptadas [...] La identidad y el sentido de pertenencia son otras de las dimensiones grupales favorecidas por la interacción de la comunidad. Como corolario, las comunidades fomentan el surgimiento de objetivos comunes que pueden funcionar como incentivos para la acción (Robles, J, 2001: 11)

Comprender la relación directa entre ciudadanía digital y comunidad conlleva al cuestionamiento respecto a qué comunidad digital se ve integrada con mayor inmediatez, entre las distintas y distantes comunidades físicas, llevando al choque de ideas, posturas y valores. Pero también a una concientización de las problemáticas comunes que afligen a la sociedad en su conjunto.

En el caso de la sociedad de la información, implica una nueva forma de comunidad que tiene, por lo tanto, incidencias en la manera en que los ciudadanos se relacionan con ella y entre sí (desde una perspectiva del cómo se relacionan). Y también de cuáles serán las normas de convivencia, cuál será la identidad aglutinadora y fundamentalmente cuáles serán los objetivos que les impulsen a la acción.

Siendo un espacio tan válido como la comunidad política tradicional, queda la cuestión de si acaso ambas compiten por la lealtad y membresía (en tanto participación) de los ciudadanos, o bien si se complementan mutuamente:

Lo digital resulta ser, hoy en día, una extensión del concepto clásico de comunidad. Si esta se concibe como un espacio para una serie de interacciones, mantenidas por individuos identificables, y que generan intereses comunes, normas, obligaciones y sentimientos de reciprocidad (Yus, 2008), dicho espacio puede ser tanto físico como virtual. Por lo tanto, el espacio digital y las TIC representarían una vía más de interacción social (De Marco, S, 2009: 134).

Sin embargo, y a pesar de la importancia que han tomado con el tiempo, **las comunidades digitales no pueden desligarse ni volverse autónomas de las comunidades físicas**, ya que si seguimos la tipología del mismo autor, tanto las comunidades físicas que se apoyan en Internet como canal ulterior de interacción, como aquellas cuyo origen está exclusivamente en intereses comunes reforzados por el ciberespacio, “no se generan gracias a Internet, pero sí este medio les permite ampliarse y reforzarse. Siendo el segundo tipo el más frágil de sostener en el tiempo y propósito” (Robles, J. 2011).

Cada una de estas consideraciones evidencia lo complejo de abordar lo digital junto al concepto de ciudadanía, lo cual va más allá de una alfabetización digital orientada hacia el buen uso de las TIC. Implica considerarlas dentro de la práctica sociopolítica y en el desarrollo de una ética ciudadana que responda a los nuevos contextos:

La sociedad digital ha creado nuevas formas de alfabetización que no podemos dejar de lado si pensamos que la formación ciudadana también implica ser competente en el mundo digital. El acceso a la información globalizada, los sistemas de participación en la red, la comunicación a través de los medios electrónicos, son elementos de importancia para el desarrollo de competencias ciudadanas (Contreras & Gros, 2006: 106).

En tal sentido, la alfabetización digital, como primer paso en la integración a la comunidad digital y a la participación como ciudadano, se enlaza con actividades más profundas que la transición y recepción de información, siendo la red un espacio de tráfico de contenido, pero también de participación activa en cuestiones relacionadas con la defensa de los deberes y derechos, tanto políticos como sociales.

Todo este contexto asociado a la práctica de la ciudadanía digital está en directa relación con la transformación de los procesos de participación ciudadana a través de las redes, dando origen a conceptos como e-gobierno y la democracia digital (Giuliano, 2000), los cuales:

1. Abren espacios que pueden ayudar a contrarrestar la apatía electoral (Zambrano, 2010).
2. Favorecen la falta de transparencia, por medio de un mejor acceso a información, debate y discusión. Esto implica que el internauta se transforma en un actor empoderado de su propia información (Corval, 2010).
3. Abren oportunidades para que los ciudadanos, desde lo digital, puedan tener un papel en relación al diseño e implementación de políticas públicas y las agendas de desarrollo, adquiriendo así herramientas y la capacidad de poder con los gobiernos a escala local y nacional (Zambrano, 2010).

A partir de esto, la construcción de la ciudadanía por medio de las TIC contribuye a la transformación de la relación entre quienes hacen política, quienes hacen información y quienes buscan intervenir en los procesos democráticos desde un rol participativo como ciudadano (Martínez, M. Tucho, F & García, J. 2005). Esto implica desafíos y oportunidades para los sistemas democráticos actuales, donde se hace necesaria la aceptación y valoración de los canales para el ejercicio activo e informado del quehacer ciudadano.

En este contexto va emergiendo el concepto de Gobierno Abierto, el cual implica no solo la integración de las TIC al desarrollo político, sino que una filosofía acerca de cómo gobernar y cuál es el rol del gobierno y los ciudadanos en todas las etapas de la gestión pública. Constituye una nueva forma de analizar e implementar el proceso de toma de decisiones que, a partir de este cambio de concepción, comienza a repartirse entre el gobierno y los ciudadanos (Piana & Furnani. 2015).

Siguiendo esta línea de argumentación, Oszlak (2012, citado en Piana & Furnani 2015) plantea tres características para este tipo de gobierno, las cuales se resumen en (1) la fluida comunicación e interacción doble entre gobierno y ciudadanía a partir de la tecnología disponible; (2) la necesidad de que los gobiernos abran y mantengan un dialogo fluido para aprovechar su potencial de contribución en el proceso decisorio sobre el bien común; (3) y el uso efectivo y consciente por parte de la ciudadanía ante estos nuevos canales participativos, asumiendo sus nuevos roles y responsabilidades.

Por otro lado, la construcción de una ciudadanía digital también está relacionada con la reivindicación de formas de participación político-democráticas más directas e inclusivas (Pardo, 2015), las cuales emergen producto del descontento existente con los canales políticos-institucionales oficiales. En este sentido, las TIC e Internet se legitiman “como herramientas de poder potencialmente beneficiosas en el sentido de las demandas por mejorar la calidad del sistema político, al tiempo que han resultado ser la manifestación de un cambio de mayor profundidad y alcance para los sistemas políticos democráticos” (Pardo, 2015).

Un factor que ha favorecido la construcción y fortalecimiento de la ciudadanía, desde esta óptica, ha sido la constante reducción en los costos de la conexión inalámbrica de Internet y de los dispositivos móviles a través de los cuales se accede a este tipo de redes. Su uso ha permitido la construcción de redes de comunicación y organización que favorecen la distribución de información en múltiples formatos, por cuanto la comunicación establecida suele provenir de la red de contactos personales de cada individuo y, en tal sentido, el mensaje puede ser retransmitido con mayor seguridad, suscitando empatía en el procesamiento mental del mensaje (Pardo, 2015).

Esta breve mirada hacia los canales de expresión de la ciudadanía digital evidencia el valor que adquieren las competencias ciudadanas para conseguir desenvolverse exitosamente en los diferentes espacios de participación digital existentes. Sin duda parece difícil poder enfrentar los múltiples requerimientos que confluyen en este “ser ciudadano” en la actualidad, lo cual invita a detenerse a definir exactamente cuáles son aquellas competencias que requieren ser desarrolladas y fortalecidas.

Otro punto importante a considerar es que el rol de los establecimientos educacionales se ha visto complejizado, atendiendo ya no solo a los lineamientos que la política pública plantea, sino también a las exigencias y/o necesidades que los propios estudiantes, desde un punto de vista ciudadano, poseen. En este sentido, la apertura que busca el Plan de Formación Ciudadana puede ser una oportunidad para las instituciones educativas para generar puntos de convergencia que aporten al proceso formativo y favorezcan la participación en los diferentes espacios que existen al interior de la sociedad civil.

## 7.1 Sistemas de participación y democracia

La acción de la sociedad civil cuenta con diferentes canales de acción que impactan finalmente en la forma en que la sociedad es conducida. Esto conlleva a conocer los mecanismos de participación en Chile, para lo cual se entenderá que existe un modo más bien relacionado con el **quehacer político-institucional**, y un segundo modo relacionado con la acción que las personas como **ciudadanos organizados** pueden desarrollar.

### 7.1.1 Sistema político institucional

#### 7.1.1.1 El sistema de representación: descripción general

Chile es una república democrática presidencialista con una administración territorialmente descentralizada (art. 3°), en donde el Estado tiene el deber de resguardar la seguridad nacional y dar protección a la población y a la familia (art. 1°). La soberanía reside en la nación, la que desarrolla su ejercicio a través del plebiscito y de elecciones periódicas, y también por las autoridades que la Constitución establece (Art. 5°).

El Estado se divide políticamente en tres poderes: el ejecutivo, legislativo y judicial. El primero de estos es ejercido por el presidente de la república, quien tiene una permanencia en su cargo de cuatro años sin derecho a reelección inmediata. El legislativo está representado por el Congreso Nacional, el cual está compuesto por la Cámara de Diputados —electos cada 4 años— y la Cámara de Senadores (electos cada 8 años). Por último, el poder judicial es aquel encargado de las causas civiles y criminales, de resolverlas y de hacer ejecutar los juzgados (art. 76°), no teniendo impedimento alguno más que la ley y la Constitución.

Asimismo, es posible observar que para efectos organizativos del país y de cooperación en la labor ejecutiva del presidente, este elige personas de confianza a través de las cuales vela por el cumplimiento de su proyecto político y acciones en el territorio. Entre estos se encuentran los ministros, subsecretarios, intendentes y gobernadores. Sin embargo, y a diferencia de estos, existen otros cargos públicos que son más bien de elección popular y poseen un período establecido para ejercer el cargo, entre los cuales se encuentran los senadores, diputados, alcaldes y concejales (todos reelegibles para un siguiente período); y el presidente de la república, que es el único cargo que no puede ser reelecto de forma inmediata, sino que debe pasar un período con otro presidente para que así pueda tener nuevamente la posibilidad de serlo.

Cabe señalar que en este ámbito electoral el voto es personal (no es delegable o transferible), igualitario (cada voto tiene el mismo valor) y secreto (no lleva el nombre de quien lo emite). En este

mismo ámbito destaca que desde el año 2012 (Ley 20.569) la inscripción en los registros electorales es automática, lo cual faculta a todos los chilenos, que no posean algún tipo de impedimento jurídico ni mental y que sean mayores de 18 años, a participar de los procesos electorarios correspondientes. Al mismo tiempo, el voto pasa a ser voluntario, es decir, cada persona tendrá la libertad de elegir si participa o no del proceso electorario que se está desarrollando. Esto significa un desafío relevante para la formación ciudadana, pues esta se vuelve fundamental para emprender metodologías de apoyo a esta modificación en la ley y de fomento para la participación de la mayor parte del padrón electoral existente.

#### **7.1.1.2 Participación ciudadana en la gestión pública**

Uno de los deberes de la sociedad civil es llevar el control y participar en el mejoramiento o ejecución de programas que tiendan a optimizar la administración de la comunidad nacional. El marco legal que sustenta esta función se encuentra en la Ley 20500, sobre el derecho de asociación y participación ciudadana; y Ley 20.285, sobre acceso a la información pública. En referencia a este marco, se pueden definir tres ejes conducentes a una política de participación ciudadana.

#### **7.1.1.3 Información y Consulta Ciudadana**

El desarrollo de este eje involucra la utilización integral de los canales de comunicación pertinentes para informar a la sociedad civil sobre los procedimientos y formas de resolución que competen a los distintos aparatos administrativos del Estado. Entre los indicadores de calidad que se deben hacer cumplir, se pueden contar:

- 1.** Entregar información de calidad y en forma oportuna.
- 2.** Implementar dispositivos que operen como espacios y canales para invitar a la ciudadanía a participar e incorporar sus opiniones para el mejoramiento de la gestión pública.
- 3.** Generar respuestas de calidad y en plazos adecuados.

#### **7.1.1.4 Control ciudadano sobre distintos organismos de la administración del Estado**

El control ciudadano es un desafío tanto para la institucionalidad pública, como para las competencias con que cuenta la sociedad civil en esta materia. Es comúnmente ejercido por la prensa, que actualmente encuentra en la Ley de Transparencia un mecanismo del sistema democrático que hace visible la conducción de los distintos organismos del Estado. Indicadores asociados son:

1. Profundizar la transparencia de la gestión pública.
2. Promover que los ciudadanos puedan acompañar y monitorear en forma efectiva los actos de los órganos del Estado y las políticas públicas que se implementen.
3. Asumir que el Estado no es el único responsable de la fiscalización de los servicios, sino que la ciudadanía debe ser corresponsable en este proceso.

#### **7.1.1.5 Fortalecimiento de la sociedad civil**

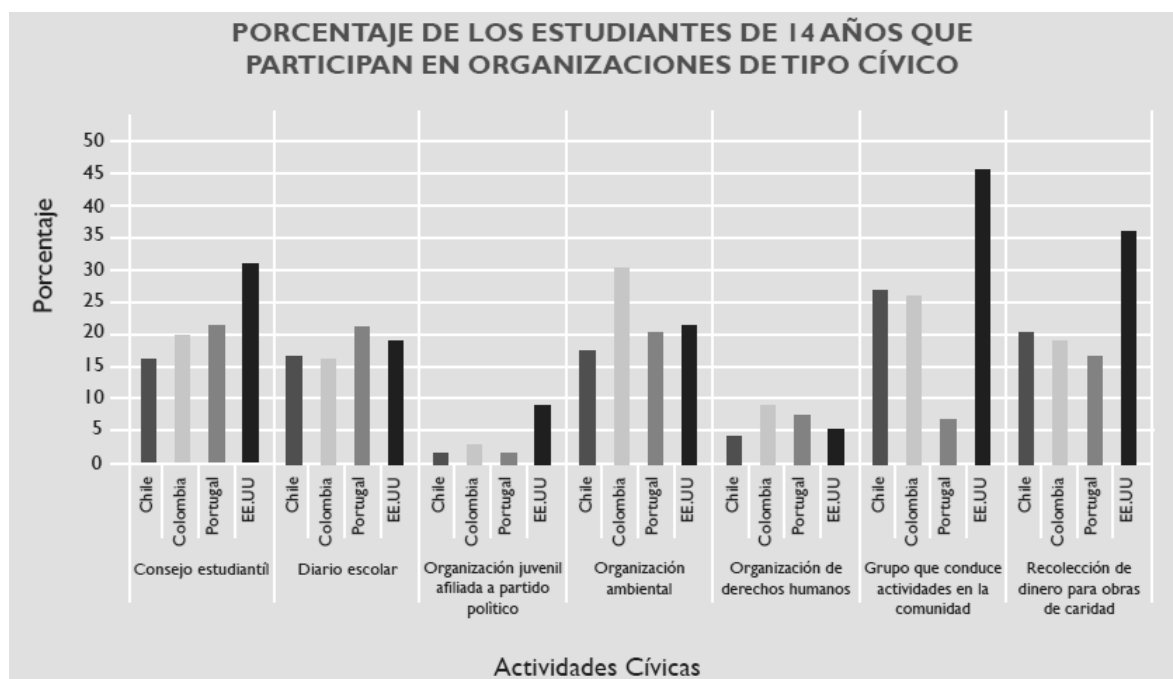
El fortalecimiento de la sociedad civil, a nivel de gestión, se encuentra comúnmente asociado al mecanismo de cuenta pública, el cual, con la incorporación de Tecnologías de la Información, ha ampliado su cobertura y forma de acción desde los medios de comunicación tradicionales a plataformas digitales y sistemas de información. Esto contribuye a la modernización de la toma de decisiones mediante procedimientos conducentes al ejercicio del gobierno digital, facilitando la gobernabilidad y distribución de la información de forma oportuna sobre financiamiento de iniciativas ciudadanas o marcos legales que las protegen. Indicadores asociados son:

1. Reforzar la idea de una sociedad civil participativa.
2. Promover una ciudadanía creadora y empeñosa.
3. Incentivar y reforzar la participación de la sociedad civil.

### 7.1.1.6 Participación juvenil

La participación juvenil es una cuestión de primera prioridad para cualquier país, debido a que en ella se evalúa la estabilidad de un régimen. Adicionalmente, permite conocer las nuevas formas de participación de la población, así como las temáticas y discursos que articulan y articularán a los ciudadanos.

**Figura 9 - Porcentaje de los estudiantes de 14 años que participan en organizaciones de tipo cívico**



Fuente: Participación ciudadana en jóvenes de las Américas (Viola, 2004:11)

En este marco, como evidencia la figura anterior, la dinámica de la participación en diversas regiones de América evidencia problemáticas comunes respecto a la participación juvenil:

Entre un 80% y un 90% de los adolescentes de 14 años participan al menos en una organización en los cuatro países analizados (Chile, Colombia, Portugal y Estados Unidos). (...) cuando se trata de organizaciones relacionadas con partidos políticos y/o derechos humanos, menos del 10% de los estudiantes de Estados Unidos participan y menos del 5% lo hacen en los casos de Chile y Colombia (Viola, 2004:11).



Los datos proporcionados evidencian tres tendencias importantes respecto a la participación juvenil:

1. El sistema de representatividad tradicional de partidos políticos no canaliza las demandas de participación de los jóvenes.
2. Las actividades cívicas realizadas en los centros educativos tienen presencia en las formas de participación de los jóvenes.
3. Las actividades comunitarias relacionadas con el entorno local son las que tienen un mayor grado de incidencia en la participación juvenil.

El impacto de estas tendencias tiende a ser visto como una aparente apatía política por parte de los jóvenes. No obstante, como evidencian los datos proporcionados, los jóvenes chilenos han actualizado sus discursos y formas de participación, lo que no necesariamente es compatible con el funcionamiento del sistema tradicional de participación a través de partidos que, por lo general, opera de forma centralizada, con liderazgos distantes y discursos propios de contextos de principios de la década de los 90', como el de la transición.

Como se puede apreciar, la participación juvenil es de carácter local. Opera a nivel de barrio y en plena relación con el establecimiento educacional de los estudiantes.

De esta manera, no hay que desestimar estas formas de participación por su bajo impacto territorial: clubes deportivos, voluntariados, grupos artísticos o relacionados a una iglesia, constituyen organizaciones vivas que representan referentes organizacionales en los jóvenes y movilizan voluntades.

A nivel del establecimiento educacional, organizaciones como los centros de alumnos, diario escolar, radio, scout, pastoral o agrupaciones por una causa en particular, representan tipos de participación que se podrían denominar convencionales, pero que se mantienen vigentes dado que son organizaciones con un nivel de gestión acotado, objetivos claros y metas alcanzables que permiten hacer de la experiencia de participación algo concreto y con resultados visibles. Complementariamente, sus discursos o mensajes son fáciles de apropiar en comunidades pequeñas o cohesionadas, como lo puede ser la identidad generada en torno al establecimiento escolar de origen.

## 8 CIUDADANÍA DIGITAL Y TRANSPARENCIA

En la actualidad han surgido una serie de movimientos que mediante el uso de diversas plataformas de comunicación han ido construyendo lo que el Jenkins (2008) denomina “política participativa”. De esta manera, en USA un miembro de la comunidad afroamericana puede promover sus “luchas” por redes sociales, del mismo modo que lo hace un grupo de jóvenes inmigrantes.

Las políticas participativas son definidas por el autor como actos interactivos, en los cuales el conjunto de la ciudadanía (tanto individuos como grupos) intenta ejercer influencia sobre la agenda pública (Jenkins, H. 2008). Los ejemplos que se pueden considerar en esta definición van de aquellos que utilizan blogs (donde hacen circular noticias políticas o para iniciar un nuevo grupo político), la creación de peticiones o la movilización a través de redes sociales en nombre de una causa. Todas estas actividades se producen en línea, pero en algunos casos pueden iniciarse fuera de las redes. Este incremento en el uso de medios digitales o informativos, demanda a su vez a los formadores a trabajar más fuertemente en este ámbito y adaptarse a los nuevos desafíos.

El autor no propone reemplazar la tradicional formación ciudadana. De hecho, las temáticas como derechos, responsabilidad, democracia, participación, entre otras, siguen siendo muy relevantes. Pero la creciente participación de los jóvenes en estos espacios demanda nuevas estrategias y algunos riesgos para la participación. Por ejemplo, se debe orientar y ampliar su agenda de demanda y entregar oportunidades para colaborar con la sociedad, por medio del aprendizaje-servicio.

**Tabla 5 - Fuentes de información para los jóvenes entre 15 y 27 años**

**Table 1. Sources of News and Information**

---

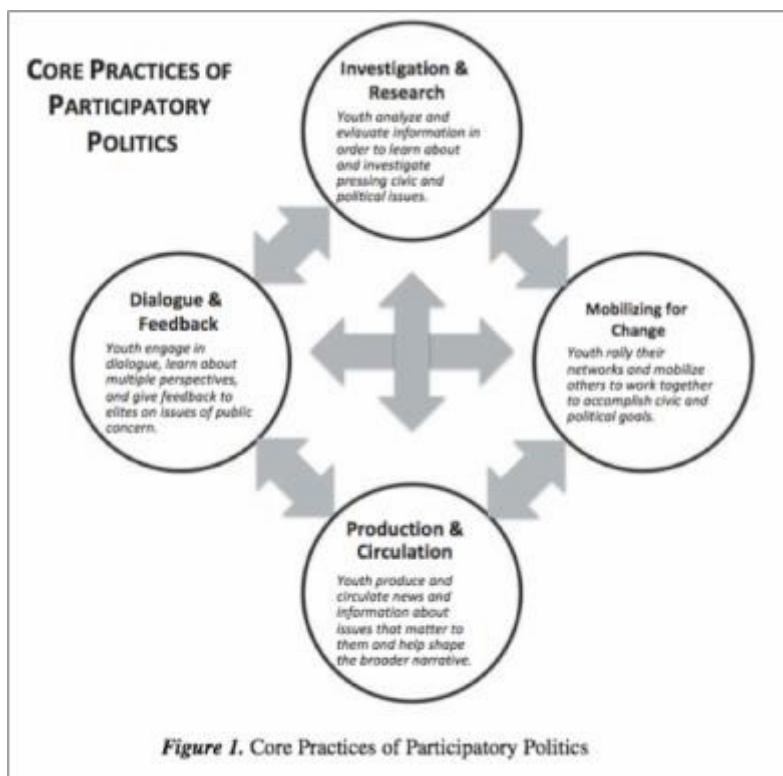
Percent who got news and information about political or social issues from source in last week:	
Twitter or Facebook post/tweets from family or friends	50%
Newspapers, magazines, TV, or radio news accessed online	50%
Print newspaper or magazines, TV or radio news	43%
An online community where people discuss a hobby, sport, or fandom	36%

---

Data from 2013 YPP Survey for 15–27-year-olds.

Fuente: Kahne, J. Redesigning Civic Education for the Digital Age: Participatory Politics and the Pursuit of Democratic Engagement

Figura 10 – Focos o Ejes para la formación de la participación Política



Fuente: Kahne, J. Redesigning Civic Education for the Digital Age: Participatory Politics and the Pursuit of Democratic Engagement

Tabla 6 - Focos o ejes de las prácticas para la formación de jóvenes en la participación política

**Table 2. Core Practices for Educating Youth for Participatory Politics**

Common Historical Practices	Expanded Practices in the Digital Age	New Opportunities for Youth	Potential Risks	Implications for Educators
<p><b>Investigation and research:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Broadcast media and newspapers were the main outlets for news on civic and political issues</li> <li>Research happened through trusted sources, such as encyclopedias</li> <li>Information was highly vetted by elites, gatekeepers, and major institutions</li> </ul> <p><b>Dialogue and feedback:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>For youth, dialogue about social issues occurred either in private circles with family and friends or with peers in school</li> <li>Structured forums for dialogue and feedback primarily happened at specified times and locations, such as a town hall or school board meetings</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>The Internet makes access to a wide range of information easier</li> <li>News and information is commonly accessible through participatory channels, such as Facebook and Twitter</li> <li>Crowd-sourced information can be shared and co-created through platforms like Wikipedia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Youth can easily tap a wider range of information, forms of data, and view points</li> <li>Research can be undertaken and shared independently of institutions and gatekeepers</li> <li>Youth have increased opportunities to engage in dialogue and feedback outside of structured forums and institutional contexts</li> <li>There are expanded chances for youth to voice their opinions and perspectives to a wide audience</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Increased access to misinformation and information that is not sufficiently vetted</li> <li>Filter bubbles and echo chambers result in greater exposure to like-minded people and information and less exposure to divergent perspectives</li> <li>Youth only engage in spaces and dialogue with like-minded individuals, called echo chambers</li> <li>Incivility and offensive dialogue can dominate online dialogic spaces that are not regulated by clear norms or guidelines and where anonymity is common</li> </ul>	<p>Support youth to engage in:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Effective search and credibility analysis</li> <li>High-quality investigation through multiple sources using digital tools and platforms</li> <li>Tapping social networks to forage for information</li> <li>Participatory action research</li> <li>Information framing and story creation</li> </ul> <p>Support youth to engage in:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Expressing one’s perspective persuasively in a digital format</li> <li>Sharing one’s point of view with respect and civility even when there is no face to face relationship</li> <li>Tapping social networks to engage in dialogue with people with diverse perspectives</li> <li>Reflecting on the impact of dialogue and expression on their own identity while being aware of the risks of disclosure, online bullying, and eco-chambers</li> </ul>

Fuente: Kahne, J. Redesigning Civic Education for the Digital Age: Participatory Politics and the Pursuit of Democratic Engagement

Ante los diversos cuestionamientos que han ido surgiendo sobre los mecanismos de transparencia al interior de las democracias contemporáneas, es que se ha estructurado nuevos dispositivos y planes de acción por parte de las autoridades, destacando entre ellas la llamada Infotopía.

La Infotopía, que surge hacia finales del siglo XX, se entiende como la idea de instaurar elementos de transparencia a nivel político, económico y social, por medio de la utilización, organización y difusión de información a través de diversos medios de comunicación de masas (televisión, radio, periódicos y principalmente Internet). Para que de esta manera los ciudadanos conozcan a cabalidad las autoridades y organizaciones que estructuran su democracia (y de las que dependen sus satisfacciones cívicas). Y también para empoderar y activar socialmente a los sujetos, protegiendo y resguardando sus intereses, sean estos públicos o privados.

Dentro de la Infotopía, el concepto de transparencia que hace alusión a la difusión de la información hacia la ciudadanía, por parte de organizaciones y autoridades que conforman la democracia, se clasifica dentro de las políticas contemporáneas en tres grandes grupos: libertad de información (información bajo demanda), Gobierno Abierto (Gobierno Desnudo) y transparencia focalizada.

- 1. Libertad de información** (información bajo demanda). Este primer tipo de transparencia se entiende como el derecho que tiene cada uno de los ciudadanos por igual, de exigir y conocer información sobre el accionar y procesos decisorios de las autoridades y diversas organizaciones que componen una democracia determinada. Para que dicha situación se desarrolle de la manera más adecuada, se hace necesario tener una gran cantidad de canales de acción, no solo para proporcionar a los ciudadanos información, sino también para que estos puedan realizar investigaciones y diversas acusaciones, si la situación lo amerita.
- 2. Gobierno Abierto** (Gobierno Desnudo). Esta segunda categoría de transparencia, que se ha buscado desarrollar principalmente en países como Estados Unidos e Inglaterra, se basa en el hecho de proporcionar información competente, útil y atinente a las necesidades sociales; la que no solo debe ser de forma amplia, sino también digitalizada, apuntando con esto a la masificación social de la información que se quiera entregar. Esta información no se debe solamente enfocar en conocer el accionar y procesos decisorios de aquellos grupos que van componiendo una democracia, sino que también debe apuntar a develar datos precisos sobre las autoridades, donde destacan, por ejemplo, los ingresos y gastos económicos, las transacciones, entre otras.

**3. Transparencia focalizada.** El tercer y último tipo de transparencia que nos presenta la política contemporánea es la focalizada. Esta se entiende como el proceso que permite la divulgación masiva de información por parte de organizaciones, tanto públicas como privadas; la que debe ser realizada bajo parámetros específicos y predeterminados, para de esta manera lograr la mejora y perfeccionamiento de un aspecto en particular dentro de la sociedad democrática, destacando, por ejemplo, lo referido a la salud, la seguridad social, entre otras.

Esta clasificación del concepto de transparencia, realizada desde la Infotopía a partir de las políticas contemporáneas, se sostiene en el principal objetivo de “entregar información a los ciudadanos para que estos protejan y resguarden sus intereses, sean públicos o privados” (Fung, A. 2012:31), y está resguardado por cuatro principios básicos:

- 1. Disponibilidad.** Este primer principio tiene como eje básico el hecho de que la información sobre las operaciones y acciones de las organizaciones, que influyen en los intereses de ciudadanos, no solo debe ser amplia, sino también pública y de fácil acceso para los ciudadanos, independiente de su clase social, raza, género o color político. En este punto, las nuevas tecnologías van cumpliendo un rol fundamental, ya que sirven como plataformas inacabables de información, permitiendo que los ciudadanos se acerquen con facilidad a conocer e informarse sobre sus autoridades y el modo en que ellas se conducen en las democracias.
- 2. Proporcionalidad.** Este segundo principio postula que es muy dificultoso (incluso para programas como Infotopía) el hecho de recoger y difundir de manera homogénea toda la información que concierne a las organizaciones y autoridades dentro de las democracias, por lo que se hace necesario crear principios reguladores que permitan entregar las bases de cuánto y qué se debe difundir. Allí, el principio de proporcionalidad plantea que la cantidad y tipo de información disponible estará en directa relación con el radio de influencia que tenga esa organización sobre la ciudadanía, evitando que esta, al presentar irregularidades políticas, sociales y/o económicas, perjudique o afecte a una gran cantidad de ciudadanos.

- 3. Accesibilidad.** El tercer principio básico dentro de la Infotopía se basa en que la información no solo se presentará como competente y atinente a los problemas y requerimientos sociales, sino que también debe ser accesible y comprensible por la totalidad o gran mayoría de los ciudadanos, con el fin de que estos se logren activar política y socialmente, preservando intereses públicos y privados, además de los pilares fundamentales de cada democracia. Esta accesibilidad, además de comprensible, tiene que ser integradora, aspecto que se logra por medio de la organización y clasificación adecuada de la información, y el uso de nuevas tecnológicas que permitan una difusión instantánea, donde los medios de comunicación de masas, principalmente Internet y las redes sociales, juegan un rol fundamental.
- 4. Viable.** El último principio que forja la idea de Infotopía plantea la factibilidad de la información entregada, para lo cual es necesario construir diversos canales informativos, que permitan el conocimiento de una variedad de temas y problemáticas propias de las sociedades contemporáneas; y además, generen las disposiciones que faciliten el accionar del ciudadano ante la irregularidad o falta de transparencia de una organización y/o autoridad dentro de una democracia. Es en este punto donde este principio considera necesario efectuar una interrelación organizativa entre las estructuras políticas, sociales y económicas. Para, de esta manera, permitir el cumplimiento de los diversos objetivos propuestos desde la Infotopía.

## **8.1 Educación para la ciudadanía activa: cuestiones conceptuales, objetivos, tareas y competencias (Hunyadi, 2011)**

1. La ciudadanía activa como un concepto sustentado en un valor: una perspectiva europea sobre la ciudadanía activa, también debe hacer referencia a la democracia y los derechos humanos como elementos de fundación.
2. La educación para la ciudadanía activa como un valor: educación para la ciudadanía activa es un valor en sí mismo, y esto debe ser reconocido por los políticos y las políticas también.
3. El requisito de autenticidad: la educación ciudadana debe ser real, y esto solo puede lograrse en un entorno democrático.
4. La inclusión social: la ciudadanía fomenta las normas de la cohesión social y la igualdad. Por tanto, sirve como un medio para la inclusión de grupos sociales marginados.
5. Mejorar la educación económica y financiera: entre las competencias cívicas, un mayor énfasis debe colocarse en la alfabetización económica, financiera y las habilidades de negocios.
6. La ciudadanía activa es un concepto complejo que consta de varias competencias que se superponen, pero cada uno de ellos puede y debe desarrollarse por separado y de manera coordinada.
7. La integración formal-informal y la educación no formal: ninguno de ellos debe ser descuidado.
8. Facilitar la participación a través de métodos interactivos: un objetivo importante de la educación ciudadana es facilitar la participación, lo cual puede lograrse mejor mediante el uso de métodos interactivos.
9. Ampliando el foco para incluir a otros, no solo a los jóvenes: la educación para la ciudadanía no debe concentrarse solo en los jóvenes; es importante llegar a todos los grupos de edad.
10. El aprendizaje continuo: el aprendizaje continuo debe ser un área prioritaria, ya que el proceso de aprendizaje se amplía y renueva a lo largo de nuestras vidas.

11. La importancia de la sociedad civil: se debe prestar atención a la sociedad civil, tanto a nivel europeo como a nivel nacional. Se necesita una fuerte cooperación entre la sociedad civil y la educación.
12. El papel de la familia y los padres: las familias y los padres juegan un papel destacado como agentes de socialización de vida de los niños.
13. La integración de la educación, la investigación y la práctica.
14. Mientras que el pensamiento a largo plazo es necesario, también tenemos que hacer planes para el futuro previsible.



## **8.2 El papel de las escuelas, la gestión de las instituciones educativas y los profesores (Hunyadi, 2011)**

1. La escuela como un modelo de democracia: los estudiantes deben aprender no solo acerca de la democracia, sino a través de la democracia cotidiana.
2. El aumento de la receptividad de los profesores y directores de la institución.
3. La importancia de la formación del profesorado (información, metodología).
4. Nuestro concepto de conocimiento general necesita ser reinventado: debido a los desafíos y tendencias cambiantes, nuevos elementos deben ser añadidos al conjunto de conocimientos y competencias obligatorias en las escuelas.
5. En el campo de la educación para la ciudadanía, la práctica educativa todavía pone el énfasis principal en la transferencia de conocimiento, es decir, el aspecto cognitivo del aprendizaje. A pesar de que es importante enseñar habilidades, como el análisis, la observación y las habilidades argumentativas.
6. Una amplia gama de métodos interactivos está disponible para maestros. Estos deben ser recogidos y probados por los profesores, para que puedan aplicarlos con éxito.
7. Una escuela abierta que colabora con su entorno: las escuelas deben ser más abiertas, crear vínculos fuertes con el mundo exterior y colaborar con otras partes interesadas.

## 8.3 El Open Data, gobernanza y ciudadanía digital

### 8.3.1 Evolución y características Open Data

Los procesos y transformaciones acaecidos en la sociedad actual han ido a la par de un conjunto de avances y aplicaciones tecnológicas, que permiten comprender, visualizar y enfrentar de mejor modo los desafíos y conflictos que se van presentando al interior de los diversos países, naciones y grupos que componen el contexto mundial. De esta manera, las TIC han aportado no solo a facilitar el aprendizaje de los sujetos a través de mecanismos acordes a los tiempos y cambios culturales que se viven hoy en día, sino que también permiten la estructuración de dispositivos capaces de perfeccionar las relaciones sociales, políticas y públicas entre los sujetos.

Dicho aspecto ha logrado diversos y significativos avances desde las nuevas tecnologías, contribuyendo a la formación de una ciudadanía digital propiamente tal. De esta manera, a partir de los años setenta del siglo XX surge la tendencia del Open Data, que se define como:

El movimiento orientado a la promoción del uso de datos de forma libre; facilitándose así la reutilización y redistribución de estos por cualquier persona o entidad, en contacto con ello (Said Hung, E. 2015: 3).

Dentro de la lógica del Open Data, los datos que se van reuniendo no son azarosos ni aleatorios, sino que deben cumplir ciertos requisitos para ser considerados abiertos y lograr ser parte de este movimiento. Dichos requerimientos son divididos en tres puntos fundamentales:

- 1. Disponibilidad y acceso:** los datos deben estar a la mano de cualquier tipo de persona que logre tener conexión a alguna red de Internet. De esta manera la información debe ser conveniente y modificable, para lo que las variables que conforman cada indagación deben ser independientes una de la otra.
- 2. Reutilización y redistribución:** cada información debe tener la capacidad de ser reciclada e incorporada a otro conjunto de datos, sin presentar obstáculos y resquemores digitales. Para el cumplimiento de este punto es fundamental el formato en el que se encuentren los datos, privilegiando que se trabaje sobre ellos, logrando que se modifiquen y trasladen a otros sitios sin problema.
- 3. Participación universal:** cualquier persona debe poder utilizar, reutilizar y redistribuir las diversas informaciones que se encuentran acopiadas en el Open Data, para lo que es necesario compartir archivos bajo una misma licencia, permitiendo que los datos sean de acceso y dominio público (OECC, 2015).

En la misma dirección, la Open Knowledge Foundation (OKF, 2006) añade los siguientes componentes:

- 1. Atribución:** la licencia podría requerir como condición para redistribución y reutilización la atribución a los autores y responsables del trabajo.
- 2. Integridad:** la licencia podría incluir como condición para publicar trabajos derivados o modificados que se publiquen bajo un nombre diferente.
- 3. Sin discriminación contra grupos o personas.**
- 4. Sin discriminación contra campos de trabajo.**
- 5. Distribución de licencia:** los derechos adscritos al trabajo original deben aplicarse a todas sus redistribuciones sin necesidad de licencias adicionales.
- 6. Los derechos adscritos al trabajo** no deben depender de si el trabajo hace parte o no de un paquete.
- 7. La licencia no debe restringir la distribución de otros trabajos.** La Open Knowledge Foundation (2012) simplificó su definición de apertura:

El conocimiento es abierto si cualquiera es libre para acceder a él, usarlo, modificarlo y compartirlo bajo condiciones que, como mucho, preserven su autoría y su apertura. Una obra abierta debe satisfacer los siguientes requisitos cuando se distribuye: licencia abierta (...); acceso (...); y formato abierto.

Asimismo se puede afirmar que para que un dato o un dataset pueda ser considerado abierto es importante tener en cuenta:

- 1. El formato:** los datos publicados deben estar en bruto, idealmente en formatos que puedan ser leídos por una computadora. Esto con el fin de garantizar que su reutilización sea más sencilla y menos traumática.
- 2. La licencia:** en la mayoría de los casos las publicaciones están protegidas por derechos intelectuales que previenen el uso, reutilización y redistribución de la información sin un permiso explícito. Es por esto que es necesario aplicar una licencia abierta a los datasets y catálogos de datos. De esta manera se podría garantizar el libre acceso a los mismos. Actualmente existen una serie de licencias abiertas, como por ejemplo Creative Commons CCZero (CC0), Open Data Commons, Public Domain Dedication and Licence (PDDL), entre otros (Open Knowledge Foundation, 2012).
- 3. La publicación:** es importante hacer visible el catálogo de datos, pues la finalidad del movimiento es la reutilización, uso y republicación de contenidos. Por lo tanto, estos deben ser fácilmente ubicables en la red (Open Knowledge Foundation, 2012).

Este movimiento, si bien ha estado bajo una fuerte crítica desde su creación y masificación, principalmente por el temor al mal uso de la información por medio de la mercantilización de información personal, la respuesta en general ha sido positiva por diversas sociedades, ya que se entiende que el Open Data es una oportunidad a favor de la transparencia, la resolución de conflictos sociales y la mejora de gestiones públicas por parte de las instituciones democráticas (Said Hung, E. 2015).

La mejor muestra de esta situación se observa en el [OpenDataCitizen.com](http://OpenDataCitizen.com), portal desarrollado por medio del proyecto de ciudadanía digital y Open Data Acces. El Open Data Citizen permite acceso en línea a diversa información actualizada, facilitando la relación y cooperación entre investigadores, la comunidad científica, administraciones estatales y el público en general. Este portal posee una base de datos distribuida en cinco apartados: censo de servicios – registro de informaciones – relación de grupos de investigación – registro de actividades – sección bibliográfica (OECC, 2015).

De esta manera, el movimiento Open Data se entiende dentro de un conjunto de cambios y transformaciones acontecidas desde las concepciones de ciudadanía digital, las que buscan comprender y acercar a las instituciones públicas y los ciudadanos, entendiendo que estos últimos ya no se despliegan por medio de los canales tradicionales de participación política, sino que utilizan otros mecanismos de características digitales, por medio de los cuales expresan sus requerimientos, necesidades y pretensiones, tanto personales como grupales.

Por lo anterior, para muchos las características del movimiento Open Data, con sus principios de libre acceso, reutilización, republicación y feedback, se convierten en la herramienta perfecta para fortalecer los ideales de transparencia y rendición de cuentas, y acercar la gestión gubernamental a la opinión pública que el Gobierno Abierto pretende conseguir.

Para Tauberer (2012), el Open Data lleva a mejorar la calidad de la gobernanza en dos estadios: por una parte, incrementa la educación cívica de la ciudadanía, al mantener informados a los ciudadanos de las acciones gubernamentales; y por otra, hace a la ciudadanía más independiente, lo que reduce la necesidad de regulación gubernamental.

#### 8.4 El gobierno en abierto, gobernanza y ciudadanía digital

Las demandas actuales de la democracia han llevado a un grupo de naciones a ir más allá del Open Data y elaborar planes de acción en el contexto del Open Government. El Gobierno Abierto, concepto que surge en los 70', ha sido definido como "la capacidad que los ciudadanos tienen en una democracia para sostener un gobierno plenamente responsable por sus acciones y para evaluar la validez de las medidas que adopta" (Ramírez-Alujas, A. 2011: 101).

El desarrollo de esta estrategia se ha consolidado en una alianza para el Gobierno Abierto (<http://www.opengovpartnership.org/es>), donde se incluyen varios países de Europa y Latinoamérica, destacando Chile con un acuerdo desde el año 2012 para establecer un plan de acción.

Según García (2014), los principios fundamentales de un Gobierno Abierto son:

1. La transparencia en la gestión de los responsables políticos y administrativos.
2. La rendición de cuentas por parte de los responsables de las administraciones públicas sobre cómo estos gestionan los recursos económicos.
3. La participación de los ciudadanos en los procesos de toma de decisiones y diseño de políticas públicas.
4. La colaboración, por un lado, entre las administraciones públicas para hacer una gestión más eficaz y agilizar los procesos burocráticos; y por otro, entre estas y los ciudadanos para ayudar a definir la agenda política.
5. La tecnología (abierta) para facilitar la participación y la colaboración, gestionar la documentación, la información y los datos generados, facilitar los flujos de información, el acceso y el intercambio.
6. La innovación en los procesos de gestión para hacerlos eficientes y facilitar la participación de los ciudadanos y la colaboración entre las administraciones y los ciudadanos para innovar como base del desarrollo territorial sostenible (García Alsina, M. 2014).

Para hacer esto posible se requieren dos aspectos previos en cuanto a la información: transparencia y Open Data. Sobre el primero, debe estar disponible en diversos medios y TIC. Además, las organizaciones públicas deben entregar dicha información si los ciudadanos la solicitan. En cuanto al segundo aspecto, estos datos deben estar en formatos que puedan ser accesibles a la ciudadanía. Pero además deben estar disponibles en repositorios o en sistemas con grandes volúmenes de datos (big data) que permitan el acceso libre de sus ciudadanos.

En resumen, para que exista un Gobierno Abierto que asegure la transparencia y la cuenta pública, debe prepararse para poseer sistemas que contengan gran cantidad de información, además de profesionales en TIC e informática que pongan a disposición de los ciudadanos dicha información.

### 8.4.1 Modernización de la gestión pública: el Gobierno Abierto.

A diferencia de lo que muchos creen y postulan, el concepto de Gobierno Abierto (Open Government) no es nuevo ni desconocido por la intelectualidad. Esto básicamente porque su origen data de la segunda mitad del siglo XX, en el contexto político británico, donde se buscaba realizar diversas iniciativas en pos de ampliar el conocimiento del sector público sobre temas políticos, disminuyendo de esta manera la burocracia imperante (Ramírez-Alujas, A. 2011). De este modo, el Gobierno Abierto, como manifiestan Chapman y Hunt (1987), enfatizaba en la idea de informar a la sociedad sobre las diversas actividades que va ejecutando su gobierno, por medio de la apertura al ciudadano común y corriente de libres y accesibles canales informativos que tuvieran como principal objetivo la construcción de una democracia activa, participativa y transparente.

De esta manera, el Gobierno Abierto nace desde la primicia de reestructurar una forma clásica de construir política en la sociedad, donde las instituciones públicas ponen en manos de cada uno de los ciudadanos las acciones realizadas al interior de los gobiernos. No solo como una forma de comunicar y proporcionar datos de cómo se construyen las políticas al interior de una región, sino también para reencantar y acercar al ciudadano común y corriente a sus instituciones públicas, permitiendo que este se haga parte de ellas y proteja aquellos valores que permiten sostener la democracia propiamente tal:

El Gobierno Abierto fluye desde la convicción de repensar la administración pública, de transformar la sociedad y de contribuir a desarrollar democracias más sanas, de pasar de las jerarquías a las redes, de asumir compromisos transversales y generar, en conjunto con otros actores sociales y económicos, valor público (Ramírez-Alujas, A. 2011: 103).

Dentro de esta concepción de Gobierno Abierto, un concepto fundamental y que se ha ido acoplado a los requerimientos y transformaciones de las sociedades contemporáneas, es el de gobernanza, el que busca reemplazar a la palabra gobierno, puesto que la entiende como una idea estrechamente ligada a las nociones clásicas y jerarquizadas de la sociedad.

De este modo, gobernanza se entenderá como un “conjunto de arreglos institucionales mediante los cuales se adoptan y ejecutan las decisiones públicas en un entorno social determinado y cada vez más complejo” (Ramírez-Alujas, A. 2011: 104). Dicha descripción, que busca incrustar este concepto a elementos de bienestar y progreso social, se comprende bajo las tres perspectivas que dan forma a la gobernanza:



1. **Gobernanza democrática:** la relación de la gobernanza con la calidad de la democracia, que pone el acento en facilitar la aproximación e incorporación de los ciudadanos a la acción pública y se expresa en los esfuerzos de apertura a la participación, la rendición de cuentas y el control social.
2. **Gobernanza eficaz:** el vínculo con la capacidad para resolver problemas colectivos y alcanzar los fines (socialmente) pretendidos, que se une a la eficacia directiva del proceso mediante el cual los actores deciden sus objetivos de convivencia y la forma de coordinarse para realizarlos.
3. **Buena gobernanza:** la que considera su papel como garantía para los mercados y el buen funcionamiento de la sociedad civil, que se refleja en los marcos institucionales –formales e informales- que aseguren un funcionamiento eficaz del sistema económico y faciliten el desarrollo del espíritu emprendedor y la formación del capital social (Ramírez-Alujas, A. 2011: 104).

Para ejemplificar de mejor manera cómo funciona y cuál ha sido la evolución tangible del Gobierno Abierto en las sociedades contemporáneas, es que se hace necesario tomar el caso de los países de la OCDE, los que desde el 2003 comenzaron un plan de implementación de Gobiernos Abiertos, pero bajo el nombre de Administraciones Abiertas. Esto con el principal fin de integrar a los ciudadanos en la creación de políticas públicas, forjando el llamado buen gobierno.

Este plan, además de ser acompañado a través de los años por los diversos adelantos tecnológicos, sobre todo del uso masificado de las redes sociales y la WEB 2.0, ha sido respaldado a través de un fuerte y riguroso marco jurídico por parte de los miembros de la OCDE, donde se consideran cinco puntos esenciales:

1. La legislación sobre el acceso a la información y libertad de prensa.
2. La legislación sobre privacidad y protección de datos.
3. Las leyes sobre procedimientos administrativos.
4. La legislación sobre defensores del pueblo.
5. Las leyes sobre las entidades fiscalizadoras superiores (Ramírez-Alujas, A. 2011: 107)

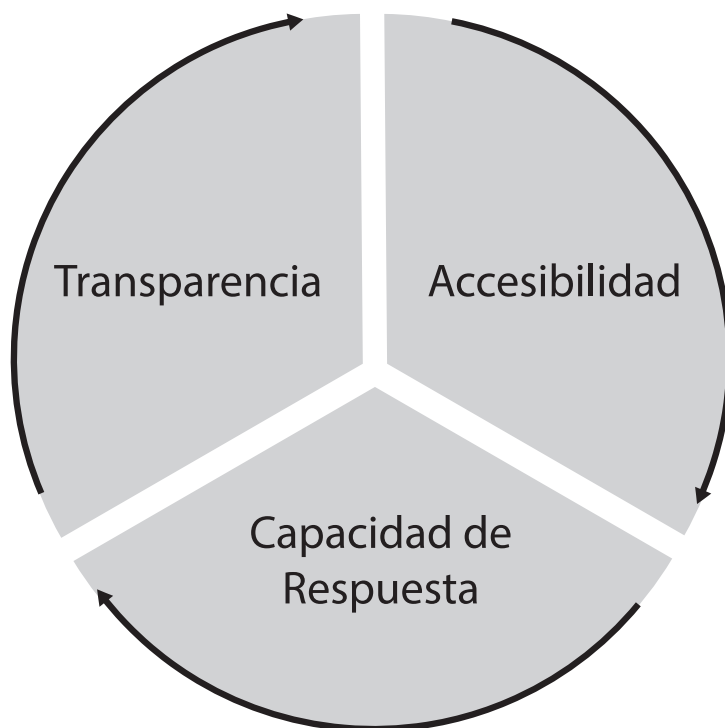
Junto con esto, la OCDE entendió que era necesario hacer visible y palpable los diversos beneficios que entregaba el hecho de implementar el Gobierno Abierto, por lo que diseñó un listado con seis básicos puntos que logran explicar los elementos que permiten facilitar esta estrategia, la que abarca ámbitos políticos, sociales, económicos y culturales:

1. **(R)establecer una mayor confianza en el gobierno:** la confianza es un resultado del Gobierno Abierto que puede reforzar su desempeño en otros aspectos. Además, si los ciudadanos confían en el gobierno y en sus políticas específicas, pueden estar más dispuestos a pagar (tasas, contribuciones, impuestos) para apoyar y financiar esas políticas.
2. **Garantizar mejores resultados al menor costo:** el codiseño y ejecución de políticas, programas y (provisión de) servicios con los ciudadanos, las empresas y la sociedad civil, ofrece el potencial para explotar un depósito más amplio de ideas y recursos.
3. **Elevar los niveles de cumplimiento:** hacer que la gente sea parte del proceso ayuda a comprender los retos de la reforma y puede tender a asegurar que las decisiones adoptadas sean percibidas como legítimas.
4. **Asegurar la equidad de acceso a la formulación de políticas públicas,** mediante la reducción del umbral para el acceso a los procesos de decisión que enfrentan las personas como barreras para la participación.
5. **Fomentar la innovación y nuevas actividades económicas:** el compromiso de la ciudadanía y del Gobierno Abierto son cada vez más reconocidos como motores de la innovación y la creación de valor en el sector público y privado.
6. **Mejora de la eficacia mediante el aprovechamiento de los conocimientos y los recursos de los ciudadanos que de otra forma se enfrentan a barreras para participar:** la participación ciudadana puede garantizar que las políticas sean más específicas y atiendan a sus necesidades, eliminando desgastes potenciales (Ramírez-Alujas, A. 2011: 109)

Por último, a estos puntos que revelan los beneficios de implementar un Gobierno Abierto, se hace necesario instaurar diversos elementos básicos que estructuren, modelen y validen el resultado final de la implementación de esta estrategia en una sociedad en particular. De esta forma nacen las características principales con las que debe contar una administración abierta (Diagrama 2):

1. **Transparencia:** las acciones y los individuos responsables de las mismas estén bajo el escrutinio público y puedan ser impugnados; y la capacidad de requerir y recibir información relevante de manera comprensible.
2. **Accesibilidad:** la accesibilidad a cualquier persona, en cualquier momento y en cualquier lugar. Es decir, que los servicios públicos y la información sobre los mismos sean fácilmente accesibles por los ciudadanos (capacidad de obtener servicios y realizar transacciones).
3. **Capacidad de respuesta:** la capacidad de respuesta (receptividad) desde el gobierno/ administración a las nuevas demandas, ideas y necesidades que presenta la ciudadanía y la oportunidad de participar en el proceso decisorio (Ramírez-Alujas, A. 2011: 109)

**Figura 11 - Elementos de un Gobierno Abierto. Elaboración propia. Fuente: RAMÍREZ-ALUJAS, A. (2011) “Gobierno abierto y modernización de la Gestión pública”. Revista Enfoques, Vol. IX, No15.**



Por otra parte, Aguirre (2015) destaca cuatro etapas por las que debe pasar la ciudadanía para llegar a una cultura digital política plena. Estas estarían ligadas, en cierta medida, a la evolución de la web:

1. La etapa de Billboard, caracterizada por la publicación de informes y bases de datos en sitios web, pero sin oportunidades de interacción ciudadana.
2. La etapa de presentación de servicios parciales.
3. La etapa del portal, que cuenta con la prestación de servicios en línea plena e integrada; el gobierno gana confianza al ofrecer esta comodidad y además da la impresión de estandarización que evita la corrupción. Ambas relacionadas con la web 2.0.
4. La democracia interactiva con la difusión pública de rendición de cuentas y otras características para mejorar la democracia. Esta se caracterizaría por una conciencia geoespacial y la construcción de una web semántica, con usuarios que compartan, procesen y transfieran de manera ubicua información, con mapas temáticos automáticos, gestión de contenidos seleccionados por interpretación y una captura y tratamiento inteligente de los datos.

Por último, Bustamante (2010) agrega tres dimensiones que debe transitar la ciudadanía para una cultura digital. Primero, la ciudadanía digital como ampliación de la ciudadanía tradicional, enfatizando en los derechos de libre acceso y el uso de la información y el conocimiento, así como exigiendo una interacción más simple y completa con las administraciones públicas a través de las redes telemáticas. Segundo, la ciudadanía entendida como lucha contra la exclusión digital, a través de la inserción de colectivos marginales en el mercado del trabajo en una sociedad de la información. Por último, como un elemento que exige políticas de educación ciudadana, creando una inteligencia colectiva que asegure una inserción autónoma a cada país en un mundo globalizado (Cancino, Said, 2015).

#### 8.4.2 El caso chileno: datos abiertos legislativos

Ante la tendencia a la apertura y al acceso a la información es que el Congreso Nacional de Chile dispone del portal **Datos Abiertos Legislativos** (Open Data). Este portal, según declara, “se enmarca en el principio de transparencia y acercamiento de la labor legislativa de acuerdo a la constitución y las leyes” (Congreso Nacional de Chile, 2016), favoreciendo el acceso a la información sobre la tramitación de proyectos de ley, información de parlamentarios y leyes publicadas para su utilización libre por parte de los ciudadanos para los efectos que estimen convenientes. Así, se utiliza el formato xml, el que facilita el manejo de la información por parte de múltiples software de libre circulación.

En 2014, durante el lanzamiento del portal, el senador Eugenio Tuma, vicepresidente del Senado, señaló que el propósito del Open Data es “abrir la información de todo lo que hace el Congreso Nacional, ya que en la actualidad la masividad obliga a disponer de tecnologías que están en uso y para lo cual hemos incorporado al quehacer de la democracia. Y esta se convierte en más increíble si los ciudadanos que eligen a sus autoridades saben lo que estas hacen por ellas” (Senado, 2014).

## 9 LA FORMACIÓN CIUDADANA COMO RESPUESTA A LOS DESAFÍOS EDUCACIONALES: HERRAMIENTAS CONCEPTUALES PARA ABORDAR EL DISEÑO CURRICULAR

La OCDE (2003) ha entendido la formación ciudadana como una competencia clave para ser desarrollada en la educación en los próximos años. Esta mirada se define a partir de los siguientes aspectos:

1. Conocimiento y comprensión de la realidad social del mundo en que se vive y ejerce la ciudadanía democrática, incorporando formas de comportamiento individual que capacitan a las personas para convivir en una sociedad cada vez más plural, relacionarse con los demás, cooperar, comprometerse y afrontar los conflictos.
2. Habilidades para participar plenamente en la vida cívica en los aspectos más fundamentales del ciudadano contemporáneo, como es la participación política, social y económica.
3. Valoración de la pluralidad, de la diversidad y de la participación del otro como elemento clave de la convivencia democrática en la vida moderna.

De esta forma, se desarrolla un cambio de paradigma que posibilita el entendimiento de las nuevas problemáticas para hacerlas observables en el sistema educativo. Pero cabe hacerse una pregunta: ¿Qué es lo que cambia desde el punto de vista curricular y pedagógico?

### 9.1 El cambio de paradigma: de educación cívica a formación ciudadana

Como consecuencia de lo anterior, la formación ciudadana involucra el tratamiento integrado de problemáticas sociopolíticas y económicas que afectan la toma de decisiones y actitudes de los ciudadanos hacia la democracia. En este sentido, forma parte de un cambio de paradigma que responde a las necesidades de conocimientos, habilidades y actitudes de los estudiantes para ejercer una ciudadanía activa en el contexto de la sociedad de la información.

Su antecesora, la educación cívica, estaba construida para otra sociedad, donde la escuela tenía el patrimonio del conocimiento y la legitimidad de las instituciones políticas y sociales era disputada pero no cuestionada. Esto se traduce en que:

Tradicionalmente el currículum referido a la política, la nación y la ley, se concretó en una asignatura de 'educación cívica', frecuentemente ubicada al final de la educación secundaria. Su foco era el conocimiento del gobierno y sus instituciones (...) esta visión ha sido superada internacionalmente (Cox, Jaramillo & Reimers, 2005: 19).

El cambio de paradigma de educación cívica a formación ciudadana se concibe a la par y en conjunto con la serie de cambios que impulsó el constructivismo en las prácticas docentes. De este modo, el "nuevo paradigma" no es solo un nuevo discurso con temas actualizados, sino que es una propuesta integral de conocimientos, habilidades y actitudes que se encuentra enfocada en el logro de aprendizajes en los estudiantes (ver Tabla 7).

**Tabla 7 - Cambio de paradigma: de Educación Cívica a Formación ciudadana**

DE EDUCACIÓN CÍVICA A EDUCACIÓN CIUDADANA	
Educación CÍVICA	Educación CIUDADANA
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Foco en institucionalidad política</li> <li>• Ubicada en últimos cursos de la educación secundaria</li> <li>• Orientada a adquisición de conocimientos</li> <li>• Foco en contenidos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Triple foco: institucionalidad política y ampliación temática a 'problemas actuales de la sociedad' y a las competencias para resolver conflictos</li> <li>• Presente a lo largo de la secuencia escolar.</li> <li>• Orientada a la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes en ambientes y prácticas con predominio de relaciones participativas y democráticas</li> </ul>

Fuente: Cox, Jaramillo & Reimers, Educar para la Ciudadanía y la Democracia en las Américas (2005: 21)

A nivel latinoamericano, el tránsito de la educación cívica a una formación ciudadana tiene para Cox, Jaramillo y Reimers (2005) una ampliación del concepto en tres áreas:

1. Temática (porque la base de conocimientos se incrementa desde la institucionalidad política a problemáticas actuales, tales como: distribución del ingreso, derechos humanos, equidad, medioambiente, ciencia y tecnología).
2. Cuantitativa (porque aumenta la presencia de la formación ciudadana en la secuencia escolar, desde que ingresa al proceso educativo hasta que finaliza. Además los contenidos de la formación ciudadana pasan a estar distribuidos en varias asignaturas).
3. Formativa (porque propone conocimientos y objetivos que se traducen en habilidades y actitudes).

Todo lo anterior supone que el cambio de paradigma implica un enriquecimiento en las prácticas, métodos y medios para educar en ciudadanía.

Siguiendo la discusión anterior, Espínola (2005) identifica cuatro estrategias de acción:

1. La escuela como ente altamente valorado, lo que sugiere que esta tiene en su poder el producir cambios.
2. Capacitación y apoyo a los docentes.
3. Práctica de la ciudadanía, tanto al interior de la escuela como fuera de ella.
4. Vinculación de la educación ciudadana con el uso de tecnologías de la información en las escuelas.

En consecuencia, se figura un perfil de ciudadano informado y participativo, cuyas prácticas democráticas se expresan en distintos espacios: en el aula, la escuela y la sociedad, debates, análisis de periódicos, críticas de los medios y el uso de Internet como herramienta de manifestación personal y colectiva.

Desde el punto de vista del desarrollo curricular, Selwyn (2004) plantea que se pueden establecer por lo menos tres enfoques en relación a la educación para la ciudadanía:



1. La educación **SOBRE** la ciudadanía: implica que los estudiantes tengan el conocimiento suficiente para comprender la historia nacional, las estructuras y procesos del gobierno y la vida política. Se acerca a los modos clásicos de educación cívica, donde los alumnos se involucran de una manera vaga y tímida en sus compromisos ciudadanos.
2. La educación **ATRAVÉS DE** la ciudadanía: implica que los estudiantes aprendan en forma activa, participando en la comunidad escolar, local y/o global, para así vivir la experiencia de una comunidad democrática.
3. La educación **PARA** la ciudadanía. Incluye a las anteriores, ya que trata de desarrollar en los estudiantes un conjunto de herramientas (el conocimiento- comprensión, habilidades y aptitudes, valores y disposiciones) que les permitan participar en forma activa y sensible en los roles y responsabilidades que ellos tendrán en sus vidas adultas.

La formación ciudadana se sitúa en este último enfoque. **EducAR PARA la ciudadanía** implica un desarrollo intensivo y urgente de competencias para el desarrollo del estudiante y la comprensión crítica y autónoma de la política, la sociedad y la construcción constante de la democracia.

En complemento con lo anterior, el Consejo Interamericano para el Desarrollo Integral (OEA, 2007) considera que este tipo de enfoque pedagógico debería integrar cuatro dominios para lograr una apropiación compleja del concepto de ciudadanía:

1. **Convivencia escolar democrática.** Que tienda a establecer relaciones sociales comprensivas de la diversidad y la tolerancia, las cuales son necesarias para el desarrollo del individuo en un contexto globalizado que hace cada vez más evidente el carácter multicultural de la sociedad de la información.
2. Fomentar los **derechos humanos** en un contexto donde un gran porcentaje de los países tuvieron gobiernos autoritarios.
3. Trabajar los conceptos de ciudadanía y democracia más allá de la adquisición de conocimientos. El objetivo es lograr integrar el entendimiento de las implicancias de estos conceptos asociado a un **aprendizaje activo y crítico** de la información recibida.
4. El aprendizaje debe ser **multidisciplinario**, garantizando la comprensión de los fenómenos políticos desde diversas perspectivas.

Considerar las actuales necesidades de la educación **PARA** la ciudadanía implica desarrollar una línea basada en el aprendizaje de los estudiantes. En efecto, el Banco Interamericano de Desarrollo lo asume como parte de una agenda para la educación de la ciudadanía y la democracia en América, señalando que:

No es posible concebir a los alumnos como futuros ciudadanos activos si su experiencia de aprendizaje de la ciudadanía ha sido predominantemente pasiva. La investigación comparada —así como esfuerzos nacionales recientes de deliberación y acuerdo sobre educación para la ciudadanía activa— convergen sobre la necesidad de un abordaje pedagógico que combine el aprendizaje a través de la enseñanza formal de contenidos, la discusión de asuntos sociales y políticos, y la reflexión sobre la experiencia (BID, 2005:23).

El desarrollo curricular de la educación para la ciudadanía permite identificar que el núcleo de la propuesta de formación ciudadana lo constituyen las competencias. De este modo, en la siguiente sección se abordarán de forma específica los elementos que dan contenido a esta propuesta.

## 9.2 ¿Cómo interpretar la transversalidad de las competencias ciudadanas en el currículum escolar? El caso del Mapa de Progreso Democracia y Desarrollo

El objetivo de esta sección es identificar herramientas conceptuales que permitan a docentes de distintas especialidades interpretar el currículum nacional desde el punto de vista de las competencias ciudadanas y aplicar esta lectura a sus diversos sectores.

Las competencias ciudadanas permean un amplio espectro de elementos curriculares, didácticos y evaluativos de la actual organización del sistema educativo. No obstante, su localización es de difícil visualización para la mayoría de los sectores de estudio.

Uno de los mejores **referentes** para resolver tal problemática son los mapas de progreso (MP). Creados como instrumentos de apoyo para la implementación del currículum, describen la secuencia de aprendizaje prototípica en diferentes disciplinas, promoviendo la observación de competencias clave que se deben desarrollar.

**En el currículum chileno, las competencias ciudadanas están pensadas con miras a la transversalidad.** Aunque el Mapa de Progreso Democracia y Desarrollo está anclado como parte del subsector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, está pensado en una serie de desafíos que pueden ser abordados por el conjunto de las comunidades educativas. En efecto, “describe el aprendizaje relacionado con los desafíos de la convivencia social y política actual, el mejoramiento de la calidad de vida del conjunto de la sociedad y las habilidades que favorecen una ciudadanía activa”

(MINEDUC, 2010b: 4).

En este marco, la formación ciudadana es “entendida como valoración de la democracia y desarrollo de habilidades que favorecen la participación” (MINEDUC, 2010b: 4), considerándose transversalmente en todos los mapas del sector.

De este modo, desde el punto de vista del enfoque por competencias se puede identificar que los tres componentes que dan forma a una competencia (conocimientos-habilidades- actitudes) pueden permitir entrar en diálogo con los mapas de progreso de todos los sectores. Una lectura del currículum de ese tipo está en directa relación con las recomendaciones de desarrollo de la formación ciudadana presentes en diversas propuestas, como la SREDECC (2010), OECD (2003), BID (Cox, 2005), Pérez (2008) y DeSeCo (OECD, 2003).

En la Figura 12 podemos observar la existencia de un alineamiento de estos componentes con la principal prueba internacional de formación ciudadana. De esta forma, los mapas de progreso en general, y el MP de Democracia y Desarrollo en particular, son los elementos del currículum con mayor **convergencia interdisciplinar para el tratamiento de las competencias ciudadanas**. Además, son los únicos que declaran de forma explícita el desarrollo de aprendizajes estructurados en conocimientos, habilidades y actitudes.

Al situar las **competencias ciudadanas como eje educativo**, observamos que varios de los elementos de aprendizaje propuestos por los sistemas de evaluación internacional pueden ser desarrollados en el marco de este referente curricular.

En este sentido, siguiendo con la Figura 12, los aprendizajes en torno a conocimientos, habilidades, procedimientos y actitudes funcionan de forma articulada e integrada. Desarrollar un tipo de habilidad puede implicar el uso de procedimientos y actitudes. Así como centrarse en el aprendizaje de procedimientos de interpretación de la información requiere habilidades de identificación, análisis y abstracción, como también una actitud crítica hacia las fuentes de información.

**Figura 12 - Alineamiento y convergencia curricular entre el Mapa de Progreso y Democracia y Evaluación Internacional ICCS**



Fuente: Elaboración propia en base al Mapa de Progreso Democracia y Desarrollo y el Marco de Evaluación de la prueba ICCS 2009.

Las tres dimensiones que se buscan desarrollar a lo largo de la vida escolar de los estudiantes tienen un alineamiento evidente con los elementos que definen a la formación ciudadana en el currículum nacional. En efecto, como se señala en la fundamentación de los mapas de progreso:

“[el estudiante] reconoce la legitimidad de diversos puntos de vista, así como la capacidad para argumentar y debatir, que son consideradas imprescindibles para el desenvolvimiento de una sociedad pluralista. También los mapas reconocen que el rigor en la expresión del pensamiento y el manejo de la información son parte de una actitud cívica responsable. Por último, la empatía con otros seres humanos y el compromiso con la solución de problemas sociales se comprenden como el fundamento de una convivencia pacífica, tolerante y solidaria (MINEDUC, 2010b:4)

Cabe señalar que el desarrollo de los referentes curriculares siempre debe realizarse en el marco de una lectura didáctica que interprete el currículum nacional en función de los contextos locales de cada establecimiento y las necesidades emergentes de la sociedad, tal como se entiende desde el enfoque por competencias.

En este sentido, en la práctica del aula un factor importante que va a consolidar el aprendizaje en los estudiantes es la alfabetización en el uso de lenguajes y conocimientos pertinentes para la actual sociedad de la información.

El planteamiento del Mapa de Progreso de Democracia y Desarrollo permite una entrada a estas preocupaciones mediante el desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes que, como hemos visto, constituyen uno de los principales elementos de aprendizaje en torno a la formación ciudadana.

## 10 APRENDIZAJES CLAVE Y MATRICES EN FORMACIÓN CIUDADANA

### 10.1 Descripción general

Tal como menciona el texto de Westermann (2015), diversos expertos latinoamericanos, apoyados por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y reunidos en el proyecto **Sistema Regional de Evaluación y Desarrollo de Competencias Ciudadanas SREDECC**, organizaron la participación de países de la región en la prueba internacional, siendo parte de la elaboración de instrumentos con temas y focos de interés propio, y de la aplicación de la misma a sus estudiantes.

La comparación del esquema de ámbitos y dimensiones de contenidos de competencias ciudadanas de la prueba regional con los de la prueba internacional, permite hacer visible aspectos comunes y diferencias entre ambas. Esto constituye una valiosa evidencia sobre la especificidad de la visión regional de la educación ciudadana, así como una base para discernir caminos de desarrollo de la misma, al descubrirse, por ejemplo, que respecto a algunas dimensiones de la prueba internacional hay vacíos temáticos que merecen ser discutidos. O que sobre los mismos contenidos hay abordajes distintos que ilustran sobre diferencias de contexto y de visión (Cox, C. 2008).

Así, la propuesta del instrumento regional SREDECC concluye con una lista de competencias a evaluar agrupadas en tres dimensiones:

#### 1. Convivencia y paz

- a. Habilidades de resolución pacífica negociada de conflictos interpersonales.
- b. Habilidades de resolución pacífica negociada de conflictos grupales.
- c. Habilidades comunicativas que no incluyan la agresión, intimidación o violencia.
- d. Habilidades para procesar información e ideas, escuchar al otro y deliberar con otros a fin de construir acuerdos duraderos.
- e. Habilidades de deliberación y logro de acuerdos en grupos.
- f. Cuidado de otras personas, otros seres vivos y medio ambiente.
- g. Participación en procesos colectivos de toma de decisiones.

## 2. Participación democrática

- a. Habilidad para buscar, seleccionar, procesar y juzgar eficaz y críticamente información sobre política y generar conciencia de las repercusiones que tiene sobre su propia vida, la de sus seres queridos y la de su comunidad.
- b. Habilidades para proponer ideas frente a grupos amplios.
- c. Habilidad para reconocer y expresar los propios intereses.
- d. Habilidades para influir y liderar a grupos.
- e. Habilidades para representar a otros en un grupo.
- f. Habilidades para abogar por los intereses de otros.

## 3. Pluralidad y diversidad

- a. Confrontar la discriminación y la exclusión utilizando mecanismos democráticos, frenar discriminaciones de las que sean testigos y promover la inclusión de los excluidos.

A nivel nacional también podemos recurrir a marcos estandarizados de competencias ciudadanas. Podemos resaltar:

1. National Standards for Civic and Government, desarrollado por **Center for Civic Education** perteneciente al Departamento de Estado de EE.UU. El objetivo de la educación cívica y el gobierno es promover la participación responsable en la vida política de ciudadanos competentes y comprometidos con los valores y principios fundamentales de la democracia constitucional estadounidense. Su participación efectiva y responsable requiere la adquisición de un conjunto de conocimientos y de habilidades intelectuales y de participación. La participación efectiva y responsable también fomenta el desarrollo de ciertas disposiciones y rasgos de carácter que refuerzan la capacidad del individuo para participar en el proceso político y contribuir al buen funcionamiento del sistema político y la mejora de la sociedad. Posee cobertura desde 1ro básico hasta el último año de enseñanza media.
2. Estándares básicos de competencias ciudadanas, **Ministerio de Educación Nacional de Colombia**. Siendo un país cuya democracia ha estado en permanente riesgo hace décadas, el Ministerio de Educación Nacional, junto a Ascofade (Asociación Colombiana de Facultades de Educación), desarrollaron una serie de competencias ciudadanas entendidas como los conocimientos y las habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que hacen posible que las personas participen en la construcción de una sociedad democrática, pacífica e incluyente. Posee cobertura desde 1ro básico hasta último año de enseñanza media (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2003).

3. El eje curricular Civics and Citizenship diseñado por la **Autoridad Australiana de Currículum, Evaluación y Reporte ACARA** (entidad nacional autónoma que definió los estándares cubriendo los 12 años de escolaridad, tanto en objetivos mínimos como transversales). Este plan de estudios tiene como objetivo reforzar la apreciación y comprensión de los estudiantes de lo que significa ser un ciudadano. Se exploran las formas en que los estudiantes pueden modelar activamente sus vidas, valorar su pertenencia a una sociedad diversa y dinámica, y contribuir positivamente a nivel local, nacional, regional y mundial. Como tomadores de decisiones informados, reflexivos y activos, los estudiantes estarán en condiciones de contribuir a una saludable democracia en evolución que fomenta el bienestar de Australia (ACARA 2012).

Junto a la revisión de marcos específicos de competencias ciudadanas, también deben tenerse en cuenta otros marcos estandarizados. Los marcos de habilidades y competencias en el ámbito educativo respecto del nivel de logro y, en especial, lo que guarda relación con el aprendizaje y las tecnologías digitales.

En nuestro país, el MINEDUC, a través de su Centro de Educación y Tecnología (Enlaces), ha generado un marco de **Habilidades Tecnológicas para el Aprendizaje**, el cual es necesario para la aplicación de la evaluación nacional SIMCE-TIC.

1. **Información:** la dimensión información describe las habilidades para buscar, seleccionar, evaluar y organizar información en entornos digitales y transformar o adaptar la información en un nuevo producto, conocimiento o desarrollar ideas nuevas. Por este motivo, la dimensión información se compone de dos subdimensiones: información como fuente e información como producto.
2. **Comunicación efectiva y colaboración:** la comunicación y la colaboración juegan un rol importante en la preparación de estudiantes para ser no solo aprendices, sino también miembros de una comunidad más amplia, con voz y con la capacidad de hacer una contribución. Las habilidades incluidas en esta dimensión deben entenderse como habilidades sociales, donde la capacidad para transmitir e intercambiar información e ideas con otros, así como también de interactuar y contribuir dentro de un grupo o comunidad, es fundamental. Esta dimensión se aborda en dos subdimensiones: comunicación efectiva y colaboración.



**3. Convivencia digital:** las TIC representan un nuevo contexto o ambiente donde los estudiantes se relacionan y vinculan con otros. Las habilidades incluidas en esta dimensión contribuyen a la formación ética general de los estudiantes a través de orientaciones relativas a dilemas de convivencia específicos planteados por las tecnologías digitales en una sociedad de la información. Además, entrega indicaciones sobre cómo aprovechar las oportunidades de coordinación y vinculación que ofrecen las redes sociales o digitales. Definir pautas o guías en este aspecto es importante, tanto para que los estudiantes tengan habilidades similares para aprender y vincularse con otros en el ambiente digital, como para que se resguarden de situaciones riesgosas en Internet (seguridad digital), entre las que se podría considerar el acceso de los estudiantes a contenidos o servicios digitales inadecuados o el acceso directo que pudieran tener a ellos personas desconocidas a través de estos medios digitales (Gasser, Maclay, & Palfrey, 2010). Como en las dos dimensiones anteriores, se han definido aquí dos subdimensiones: ética y autocuidado y TIC y sociedad.

**4. Tecnología:** esta es una dimensión de habilidades funcionales y conocimientos necesarios para nombrar, resolver problemas, operar y usar las TIC en cualquier tarea. Es importante considerar que por la permanente creación de software, hardware y programas, esta dimensión es particularmente dinámica. Se han definido las siguientes subdimensiones: conocimientos TIC, operar las TIC y usar las TIC.

Esta evaluación busca medir habilidades que son fundamentales para que los estudiantes puedan desenvolverse en la sociedad de la información, y particularmente en el contexto escolar, para resolver problemas, tareas escolares y aprender de manera autónoma a lo largo de su vida.

Más explícito respecto de la formación ciudadana es el marco de estándares TIC para estudiantes escolares elaborados por el International Society for Technology in Education ISTE, **ISTE Standards•S**. Este marco posee 6 dimensiones, siendo una de ellas la de ciudadanía digital. Esta se refiere a cómo los estudiantes comprenden los asuntos humanos, culturales y sociales relacionados con las TIC y practican conductas legales y éticas. Los estudiantes deben demostrar las siguientes habilidades:

Figura 13 - Estándares ISTE 2016 uso de las tecnologías para el aprendizaje



1. **Aprendiz empoderado:** los estudiantes aprovechan la tecnología para tomar un papel activo en la elección, alcance y demostración de competencias en el logro de sus objetivos de aprendizaje.
2. **Ciudadano digital:** los estudiantes reconocen los derechos, responsabilidades y oportunidades de vivir, aprender y trabajar en un mundo digital interconectado, y actúan de manera segura, legal y ética.
3. **Constructor de conocimiento:** los estudiantes seleccionan, evalúan y sintetizan críticamente una variedad de recursos digitales para construir su propio conocimiento, producen artefactos digitales creativos y participan en experiencias de aprendizaje significativas.
4. **Diseñador innovador:** los estudiantes usan una variedad de tecnologías en procesos de diseño para identificar y resolver problemas mediante la creación de soluciones nuevas, útiles e imaginativas.
5. **Pensador computacional:** los estudiantes desarrollan y emplean estrategias para la comprensión y solución de problemas de maneras que aprovechan el poder de los métodos tecnológicos para desarrollar y probar soluciones.
6. **Comunicador creativo:** los estudiantes se comunican con claridad y se expresan de forma creativa con una variedad de propósitos que utilizan plataformas, herramientas, estilos, formatos y medios digitales apropiados para lograr sus objetivos

**7. Colaborador global:** los estudiantes utilizan herramientas digitales para ampliar sus perspectivas y enriquecer su aprendizaje mediante la colaboración con otros y el trabajo eficaz en equipos locales y globales.

Específicamente, en lo referido a ciudadanía, el desglose que hace el ISTE es el siguiente: “los estudiantes reconocen los derechos, responsabilidades y oportunidades de vivir, aprender y trabajar en un mundo digital interconectado, y actúan de manera segura, legal y ética”.

A partir de esto, se definen los siguientes indicadores:

1. Los estudiantes cultivan y gestionan su identidad digital y reputación, y son conscientes de la permanencia de sus acciones en el mundo digital.
2. Los estudiantes participan en un comportamiento positivo, seguro, legal y ético al usar la tecnología, incluyendo las interacciones sociales en línea o cuando se utilizan dispositivos conectados en red.
3. Los estudiantes demuestran una comprensión y respeto por los derechos y obligaciones de usar y compartir la propiedad intelectual.
4. Los estudiantes administran sus datos personales para mantener la privacidad y la seguridad digital, y son conscientes de la tecnología y de la descarga de datos para realizar un seguimiento de su navegación en línea.

Otro marco emergente es el de **Alfabetismo de la Web** (Internet) creado por la Fundación Mozilla, que entiende la alfabetización web como las habilidades y competencias necesarias para leer, escribir y participar de forma efectiva en Internet. Uno de los problemas con el intento de enseñar y aprender la alfabetización web ha sido la falta de un mapa acordado a partir del cual construir recursos y programas de estudio.

Otros términos como “alfabetización digital” y “alfabetización informacional” parecen demasiado amplios y ambiguos para cubrir adecuadamente la web. Este marco se construye a partir de 3 dimensiones, siendo una de ellas Conectándose: participando en la web, la que posee 5 subdimensiones con las siguientes habilidades clave:

- 1. Compartir:** creación de recursos de la web con los demás.
  - a. Compartir un recurso mediante una herramienta y un formato apropiado para el público.
  - b. Seguimiento de los cambios realizados en recursos web cocreados.
  - c. Uso de herramientas síncronas y asíncronas para comunicarse con comunidades web, redes y grupos.
- 2. Colaborar:** facilitar el acceso a los recursos web.
  - a. Adecuada elección de una herramienta web que se utilizará para una contribución/colaboración especial.
  - b. Cocreación de recursos Web.
  - c. Configuración de notificaciones para mantenerse al día con los espacios comunitarios y las interacciones.
- 3. Participación comunitaria:** involucrarse en comunidades web y la comprensión de sus prácticas.
  - a. Fomentar la participación en comunidades web.
  - b. Uso de la crítica constructiva en un ambiente de grupo o de la comunidad.
  - c. Configuración de los valores dentro de las herramientas utilizadas por las comunidades en línea.
  - d. Participar en ambas discusiones: sincrónicas y asincrónicas.
  - e. Expresar opiniones adecuadamente en las discusiones web.
  - f. Definir con diferente terminología utilizada dentro de comunidades en línea.

- 4. Privacidad:** el examen de las consecuencias de la compartición de datos en línea.
- a. Identificación de los derechos retenidos y eliminados a través de acuerdos de usuario.
  - b. Adopción de medidas para proteger las conexiones no cifradas.
  - c. Explicar maneras en las que los delincuentes informáticos son capaces de acceder a la información del usuario.
  - d. Gestión de la huella digital de un personaje en línea.
  - e. Identificar y tomar medidas para mantener los elementos importantes de la identidad privada.
- 5. Prácticas abiertas:** ayudando a mantener la web democrática y universalmente accesible.
- a. Distinguir entre la concesión de licencias de apertura y cierre.
  - b. Hacer que los recursos web estén disponibles bajo una licencia abierta.
  - c. Utilizar y compartir archivos en formatos abiertos, aptos para la web en su caso.
  - d. Contribuir a un proyecto Open Source.

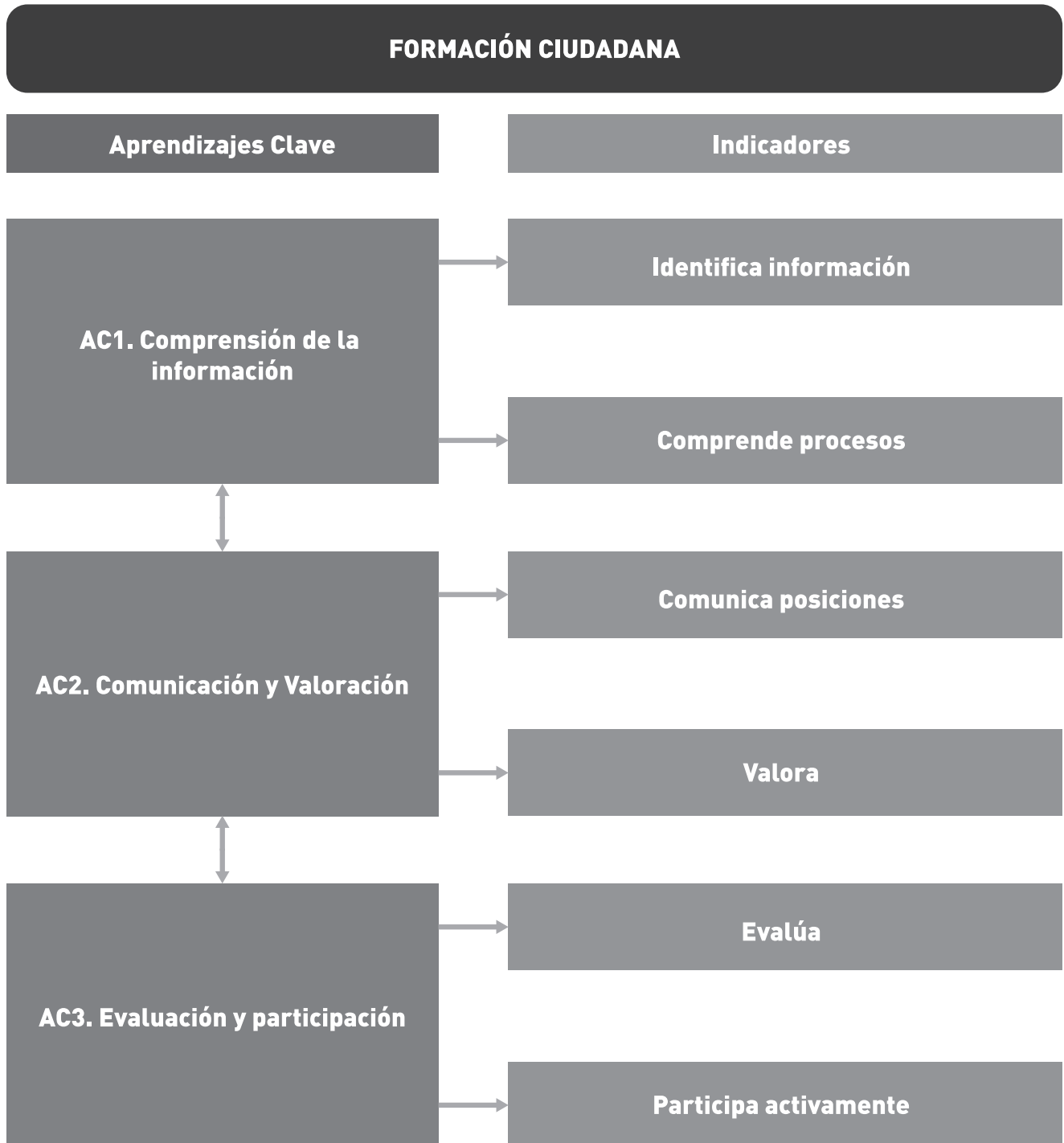
## 10.2 Aprendizajes clave para la formación ciudadana

En base a la información que hemos recogido en este último apartado, pero sobre todo considerando la diversidad de información que entrega el estado del arte sobre la ciudadanía y la formación ciudadana, podemos avanzar hacia el levantamiento de algunos **aprendizajes clave** que buscan actuar como orientadores del proceso educativo.

De esta forma, tratamos dimensiones y niveles de desempeño que, a nivel general, permiten observar el aprendizaje de la formación ciudadana. En esta sección se tratarán aprendizajes clave contruidos a partir del currículum nacional y los indicadores para cada uno de ellos en la lógica de las competencias ciudadanas. Se espera que estos elementos sean de utilidad a los docentes para poder observar el desempeño de los estudiantes y establecer sistemas de apoyo y seguimiento conducentes al desarrollo de la formación ciudadana.

En este sentido, el diseño de los aprendizajes clave está pensado en función del andamiaje que requiere un estudiante para el desarrollo de competencias ciudadanas, lo que implica un conjunto de conocimientos, habilidades y disposiciones necesarias para convivir, participar democráticamente y valorar el pluralismo en la búsqueda del bien común. El desarrollo gradual de estos aprendizajes se considera una “matriz de aprendizajes clave” (Figura 14), la que permite visualizar la progresión que los estudiantes pueden recorrer desde 7° básico hasta 4° medio.

Figura 14 - Aprendizajes clave e indicadores para Formación Ciudadana



Fuente: Elaboración propia

### 10.2.1 AC 1: Comprensión de la información y los procesos

**Descripción:** los ciudadanos son capaces de informarse a través de distintas fuentes de información sobre su realidad local, nacional e internacional, con el objetivo de poder tener la argumentación necesaria para participar de forma activa dentro de la sociedad democrática.

#### Indicadores

1. Identifica información
2. Comprende procesos

Como plantea Monereo (2005), la búsqueda de información está ligada directamente al aprender a aprender. En efecto, el ciudadano del siglo XXI se desenvuelve en un mundo interconectado que dispone de una mayor cantidad de herramientas que los medios de masas tradicionales. Por ello, en un contexto educacional se deberían considerar estos procesos como un “conjunto de estrategias que permiten al alumnado aprender a partir de sus propios recursos” (Monereo, C. 2005: 15).

Esto reúne procedimientos de adquisición de información que “se utilizan para incorporar datos nuevos o añadir conocimientos a los ya existentes. Se trata de todas aquellas acciones dirigidas a la búsqueda, recogida y selección de la información” (Pozo & Postigo, 2000: 55)

En consecuencia, se busca que los estudiantes puedan realizar estas acciones de forma autónoma, estratégica y permanente, independiente del formato en que esté presentada la información. Esto, considerando que sean capaces de “aprender a lo largo de toda su vida y, por lo tanto, de adaptarse a los múltiples cambios tecnológicos que previsiblemente se producirán” (Monereo, C. 2005: 15).



### 10.2.2 AC 2: Comunicación y valoración

**Descripción:** el individuo desarrolla una responsabilidad social que lo lleva a participar de manera efectiva en todos los ámbitos de la sociedad local, nacional e internacional. Para ello se vale de una serie de medios tecnológicos que lo ayudan a participar de forma activa dentro de la sociedad democrática.

#### Indicadores

1. Comunica posiciones
2. Valora

Este Aprendizaje Clave es de corte actitudinal y hace referencia a las creencias, acciones e intenciones de comportamiento que involucran la participación ciudadana. A su vez, considera habilidades sociales relacionadas con la comunicación efectiva de posiciones para el desarrollo integral del ciudadano para la vida en sociedad.

Valorar los derechos y deberes ciudadanos considera el “conjunto de estrategias que convierten a todo ciudadano o ciudadana en miembro activo, participativo y responsable del microsistema social que le rodea” (Monereo, C. 2005: 17). De este modo, conlleva desarrollar la autoeficacia de las personas, su capacidad analítica, actitudes empáticas y su tolerancia.

Pero no basta con lo anterior. La vida en sociedad demanda un diálogo eficaz y comprensivo (Monereo, C. 2005). Para ello, se debe contar con “procedimientos específicos para seleccionar y estructurar el mensaje que se quiere transmitir; no solo se comunica algo, sino a alguien y para algo” (Pozo & Postigo, 2000: 86).

### 10.2.3 AC 3: Evaluación y participación

**Descripción:** los ciudadanos desarrollan habilidades que les permiten potenciar su pensamiento crítico, tales como indagar, investigar, analizar, reconstruir, argumentar y elaborar y comunicar resultados, integrando teoría y práctica, para participar de forma activa dentro de una sociedad democrática.

#### Indicadores

1. Evalúa
2. Participa activamente

Este aprendizaje clave implica el desarrollo del pensamiento crítico. Su evaluación involucra observar las capacidades de los ciudadanos para juzgar los discursos y mensajes que circulan en la sociedad y poder discriminar la información relevante. Del mismo modo, el ejercicio de la ciudadanía en el siglo XXI también demanda poder apropiarse significativamente de la información para lograr organizarla y construir nuevo conocimiento. Como plantean Pozo y Postigo (2000: 86): “una vez recogida y seleccionada la información, para aprender sobre ella es necesario interpretarla; es decir, decodificarla o traducirla a un nuevo código o lenguaje con el que el alumno esté familiarizado y con el que pueda conectar esa nueva información”.

La participación es en sí el aprendizaje clave más complejo y debe ser visto de forma integral con los que le preceden. Su complejidad es directamente proporcional al entorno social en que se desenvuelven los estudiantes. En efecto, “en la dimensión social la persona debe ser competente para participar activamente en la transformación de la sociedad, es decir, comprenderla, valorarla e intervenir en ella de manera crítica y responsable, con el objetivo de que sea cada vez más justa, solidaria y democrática” (Zabala & Arnau, 2007: 91).

La participación es uno de los principios de la democracia y por ello es un eje fundamental en la formación ciudadana. A través de ella se construye el espacio público, se resuelven los conflictos y se construyen los proyectos de país en que vivirán todos los ciudadanos.

## 10.3 MATRIZ DE APRENDIZAJES CLAVE EN LA FORMACIÓN CIUDADANA

### 10.3.1 Visión general

Aprendizajes Clave	Indicadores de Aprendizajes	7ºy8ºBásico	1ºy2º Medio	3º y4ºMedio
Comprensión de la información y los procesos	Identifica información	Reconoce que las sociedades han creado distintos sistemas políticos y económicos.	Comprende que los sistemas políticos pueden diferenciarse según los derechos que otorgan a las personas y los sistemas económicos que desarrollan.	Comprende que la democracia requiere la existencia de un Estado de derecho.  Reconoce que el Estado tiene responsabilidad en la satisfacción de las necesidades sociales.
	Comprende procesos	Reconoce consecuencias sociales, culturales y ambientales del desarrollo.	Comprende que los sistemas políticos pueden diferenciarse según cómo enfrentan el desafío del desarrollo.	Comprende que el desafío actual de la democracia y el desarrollo es armonizar crecimiento económico, equidad social y sustentabilidad ambiental.
Comunicación y valoración	Comunica posiciones	Discute y valora que todas las personas son responsables activas de la vigencia de los derechos humanos.	Discute y valora la existencia de un sistema internacional que resguarda los derechos humanos y la democracia.	Discute y valora su propia participación para el funcionamiento político democrático.
	Valora	Valora el esfuerzo de personas y organizaciones en la formulación, aceptación y promoción de los derechos humanos.	Valora la democracia como la forma de organización política que mejor asegura el respeto de los derechos humanos.	Valora la participación y representación política para la existencia de la democracia.

Evaluación y participación	Evalúa	Reconoce distintas propuestas de solución a problemas sociales.	Analiza información en torno a un problema de su entorno.	Confronta e integra elementos de distintas propuestas de solución a problemas sociales.
	Participa activamente	Toma posición frente a propuestas de solución a problemas sociales y la comunica fundadamente.	Se involucra activamente en problemas de su entorno, participando de distintas formas.	Se involucra en forma planificada en la solución de algún problema social.  Valora la participación y representación política para la existencia de la democracia y su propia participación para el funcionamiento político y la profundización de ella.

### 10.3.2 Aprendizajes clave

Aprendizajes Clave	Indicadores de Aprendizajes	7° y 8° Básico	1° y 2° Medio	3° y 4° Medio
Comprende la organización política, social y económica de la sociedad	Extrae información en distintos formatos	Reconoce que las sociedades han creado distintos sistemas políticos y económicos.	Comprende que los sistemas políticos pueden diferenciarse según los derechos que otorgan a las personas y los sistemas económicos que desarrolla.	Comprende que la democracia requiere la existencia de un Estado de derecho.  Reconoce que el Estado tiene responsabilidad en la satisfacción de las necesidades sociales.
	Identifica argumentos	Reconoce consecuencias sociales, culturales y ambientales del desarrollo.	Comprende que los sistemas políticos pueden diferenciarse según cómo enfrentan el desafío del desarrollo.	Comprende que el desafío actual de la democracia y el desarrollo es armonizar crecimiento económico, equidad social y sustentabilidad ambiental.
Valora los derechos y deberes ciudadanos	Comunica posiciones	Reconoce que todas las personas son responsables activas de la vigencia de los derechos humanos.	Discute y valora la existencia de un sistema internacional que resguarda los derechos humanos y la democracia.	Discute y valora su propia participación para el funcionamiento político democrático.
	Valora la acción ciudadana	Valora el esfuerzo de personas y organizaciones en la formulación, aceptación y promoción de los derechos humanos.	Valora la democracia como la forma de organización política que mejor asegura el respeto de los derechos humanos.	Valora la participación y representación política para la existencia de la democracia.

Analiza y participa en una sociedad plural	Analiza información ciudadana	Reconoce distintas propuestas de solución a problemas sociales.	Analiza información en torno a un problema de su entorno.	Confronta e integra elementos de distintas propuestas de solución a problemas sociales.
	Participa activamente	Toma posición frente a propuestas de solución a problemas sociales y la comunica fundadamente.	Se involucra activamente en problemas de su entorno, participando de distintas formas	Se involucra en forma planificada en la solución de algún problema social.  Valora la participación y representación política para la existencia de la democracia y su propia participación para el funcionamiento político y la profundización de ella.

10.3.3 1º y 2º medio

Aprendizajes Clave	Indicadores de aprendizaje	1º Medio	2º Medio
<p>Comprensión de la importancia de la organización política y económica para la vida en sociedad y valoración de la democracia y el desarrollo sustentable.</p>	<p>Competencias para convertirse en ciudadanos informados                      Descriptores</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Se informa a partir de diferentes medios y formatos.</li> <li>2. Identifica diferentes posiciones o argumentos en torno a un mismo evento.</li> <li>3. Actitud favorable a informarse en diversos medios, formatos y posiciones.</li> </ol>	<p>Comprende que los sistemas políticos pueden diferenciarse según los derechos que otorgan a las personas y los sistemas económicos, según la importancia que le dan al rol del Estado y a la iniciativa individual, y en cómo enfrentan el desafío del desarrollo.</p>	<p>Comprende que los sistemas políticos pueden diferenciarse según los derechos que otorgan a las personas y los sistemas económicos, según la importancia que le dan al rol del Estado y a la iniciativa individual, y en cómo enfrentan el desafío del desarrollo.</p>
<p>Valoración de los derechos y deberes para la vida en sociedad.</p>	<p>Competencias para la participación</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conoce distintos tipos de participación (directa e indirecta).</li> <li>2. Se involucra en diferentes formas de participación.</li> <li>3. Demuestra interés por participar en distintos contextos (local, nacional y global).</li> </ol>	<p>Valora la democracia como la forma de organización política que mejor asegura el respeto de los derechos humanos y la existencia de un sistema internacional que los resguarda.</p>	<p>Valora la democracia como la forma de organización política que mejor asegura el respeto de los derechos humanos y la existencia de un sistema internacional que los resguarda.</p>

<p>Habilidades sociales y de análisis para convivir y participar en una sociedad plural.</p>	<p>Competencias para la indagación y comunicación Descriptores</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Capacidad de búsqueda y organización.</li> <li>2. Identifica la veracidad de la información de acuerdo a diferentes fuentes.</li> <li>3. Capacidad para elaborar conclusiones fundamentadas en los antecedentes disponibles. Además, presenta los datos agrupados o sistematizados.</li> <li>4. Demuestra disposición para indagar y comunicar.</li> </ol>	<p>Se involucra activamente en problemas de su entorno, participando de distintas formas.</p>	<p>Se involucra activamente en problemas de su entorno, participando de distintas formas.</p>
	<p>Competencias para la participación</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conoce distintos tipos de participación (directa e indirecta).</li> <li>2. Se involucra en diferentes formas de participación.</li> <li>3. Demuestra interés por participar en distintos contextos (local, nacional y global).</li> </ol>		



### 10.3.4 3° y 4° medio

Aprendizajes Clave	Indicadores de aprendizaje	3° Medio	4° Medio
<p>Comprensión de la importancia de la organización política y económica para la vida en sociedad y valoración de la democracia y el desarrollo sustentable.</p>	<p>Competencias para convertirse en ciudadanos informados</p> <p>Descriptor</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Se informa a partir de diferentes medios y formatos.</li> <li>2. Identifica diferentes posiciones o argumentos en torno a un mismo evento.</li> <li>3. Actitud favorable a informarse en diversos medios, formatos y posiciones.</li> </ol>	<p>Comprende que la democracia requiere la existencia de un estado de Derecho. Comprende que el desafío actual del desarrollo es armonizar crecimiento económico, equidad social y sustentabilidad ambiental.</p> <p>Reconoce que el Estado tiene responsabilidad en la satisfacción de las necesidades sociales.</p> <p>Comprende que la democracia y el desarrollo son interdependientes, vulnerables y perfectibles.</p> <p>Nivel 7. Reconoce desafíos que surgen de la interdependencia entre desarrollo y democracia. Juzga el funcionamiento de la institucionalidad política y económica de Chile, a la luz de los principios de la democracia y el desarrollo.</p>	<p>Comprende que la democracia requiere la existencia de un estado de Derecho. Comprende que el desafío actual del desarrollo es armonizar crecimiento económico, equidad social y sustentabilidad ambiental. Reconoce que el Estado tiene responsabilidad en la satisfacción de las necesidades sociales.</p> <p>Comprende que la democracia y el desarrollo son interdependientes, vulnerables y perfectibles.</p> <p>Nivel 7. Reconoce desafíos que surgen de la interdependencia entre desarrollo y democracia. Juzga el funcionamiento de la institucionalidad política y económica de Chile, a la luz de los principios de la democracia y el desarrollo.</p>

<p>Valoración de los derechos y deberes para la vida en sociedad.</p>	<p>Competencias para la participación</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conoce distintos tipos de participación (directa e indirecta).</li> <li>2. Se involucra en diferentes formas de participación.</li> <li>3. Demuestra interés por participar en distintos Contextos (local, nacional y global).</li> </ol>	<p>Valora la participación y representación política para la existencia de la democracia y su propia participación para el funcionamiento político y la profundización de ella.</p> <p>Nivel 7. Reconoce su responsabilidad en el perfeccionamiento de la democracia en Chile.</p> <p>Se reconoce como ciudadano responsable y activo en la sociedad.</p>	<p>Valora la participación y representación política para la existencia de la democracia y su propia participación para el funcionamiento político y la profundización de ella.</p> <p>Nivel 7. Reconoce su responsabilidad en el perfeccionamiento de la democracia en Chile.</p> <p>Se reconoce como ciudadano responsable y activo en la sociedad.</p>
<p>Habilidades sociales y de análisis para convivir y participar en una sociedad plural.</p>	<p>Competencias para la indagación y comunicación.</p> <p>Descriptor</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Capacidad de búsqueda y organización.</li> <li>2. Identifica la veracidad de la información de acuerdo a diferentes fuentes.</li> <li>3. Capacidad para elaborar conclusiones fundamentadas en los antecedentes disponibles. Además, presenta los datos agrupados o sistematizados.</li> <li>4. Demuestra disposición para indagar y comunicar.</li> </ol> <p>Competencias para la participación</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conoce distintos tipos de participación (directa e indirecta).</li> <li>2. Se involucra en diferentes formas de participación</li> <li>3. Demuestra interés por participar en distintos contextos (local, nacional y global).</li> </ol>	<p>Confronta e integra elementos de distintas propuestas de solución a problemas sociales.</p> <p>Se involucra en forma planificada en la solución de algún problema social.</p> <p>Valora la participación y representación política para la existencia de la democracia y su propia participación para el funcionamiento político y la profundización de ella.</p> <p>Nivel 7. Reconoce su responsabilidad en el perfeccionamiento de la democracia en Chile.</p> <p>Se reconoce como ciudadano responsable y</p>	<p>Confronta e integra elementos de distintas propuestas de solución a problemas sociales.</p> <p>Se involucra en forma planificada en la solución de algún problema social.</p> <p>Valora la participación y representación política para la existencia de la democracia y su propia participación para el funcionamiento político y la profundización de ella.</p> <p>Nivel 7. Reconoce su responsabilidad en el perfeccionamiento de la democracia en Chile. Se reconoce como ciudadano responsable y activo en la sociedad.</p> <p>Evalúa propuestas políticas de solución a los problemas de la sociedad contemporánea, considerando su viabilidad y las consecuencias económicas, sociales y ambientales de su aplicación.</p>

## 11 BIBLIOGRAFÍA

- ARISTÓTELES. (2006). Política. Libro Tercero: Del Estado y del ciudadano. Teoría de los gobiernos y de la soberanía. Del reinado. Capítulo III.
- ARRIAGADA, I (2012). Sistema electoral chileno: claves para entenderlo. Online: <http://www.guioteca.com/temas-legales/sistema-electoral-chileno-claves-necesarias-para-entenderlo/>
- AYMERICH, J. CANALES, M. VIVANCO, M. (2003). Encuesta tolerancia y no discriminación. Tercera Medición. Facultad de Ciencias Sociales Departamento de Sociología Universidad de Chile.
- BADE, K. (2000). Europa en movimiento. Las migraciones desde finales del siglo XVIII hasta nuestros días. Barcelona, España. Crítica.
- BAEZA, M. (2008). Imaginarios Sociales del Otro: El Inmigrante. Migraciones, integración, identidad. Miradas de ideas y de vueltas. Sudamérica – Europa. Santiago, Chile. Comisión Bicentenario.
- Banco Mundial (1991). Managing Development: The Governance Dimension. En: [http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2006/03/07/000090341\\_20060307104630/Rendered/PDF/34899.pdf](http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2006/03/07/000090341_20060307104630/Rendered/PDF/34899.pdf) (Visto 4.07.2012)
- BERMEJO, R. (1987). Del desarrollo sostenible según Brundtland a la sostenibilidad como biomimesis. Bilbao. Universidad del país Vasco. Hegoa.
- Biblioteca del Congreso Nacional. Gobierno Digital. En: [http://www.bcn.cl/carpeta\\_temas/temas\\_portada.2005-11-14.7329717567/](http://www.bcn.cl/carpeta_temas/temas_portada.2005-11-14.7329717567/) (Visto. 4.07.2012)
- Biblioteca del Congreso Nacional. Ley Chile Ley para la transparencia. 6 de septiembre 2016. En: <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=276363&idVersion=2016-01-05>
- BOLÍVAR, A. (2008). Ciudadanía y competencias básicas. Sevilla: FundaciónEcoem.
- BONHOMME, M., COX, C., THAM, M., LIRA, R. (2015). La educación ciudadana escolar de Chile “en acto”: Prácticas docentes y expectativas de participación política de estudiantes. En C. Cox & J. C. Castillo (Eds.). Aprendizaje de la ciudadanía: Contextos, experiencias y resultados (1st ed., pp. 429–458). Ediciones UC.
- BUSTAMANTE, J. (2001). Hacia la cuarta generación de Derechos Humanos: repensando la condición humana en la sociedad tecnológica. N° 1 Septiembre- Diciembre. Organización de Estados Iberoamericanos.
- CALA, E (2012). Ciudadanía liberal o ciudadanía comunal. Integra educativa. Vol. V. N° 2.
- CANCINO, BORBÓN, ANDREA Y SAID HUNG, E. (2015). Estado del arte en torno a los conceptos de open data y la ciudadanía digita. En: Conferencia Paper (PDF Available) Diciembre 2015 Conferencia: VIII Edición Las Sociedades ante el Reto Digital, At Barranquilla, Colombia, Volume: 1.

- CASTELLS, M (2002). La dimensión cultural de Internet. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- CASTELLS, M. (1997). La era de la Información: Economía, sociedad y cultura. Madrid: Alianza Editorial.
- CASTRO J (2006). Introducción al Derecho Procesal Penal Chileno. Santiago de Chile: LexisNexis.
- CEPEDA, A; JARAMILLO, R (S/A). Formar para la ciudadanía, si es posible. En Ministerio de Educación Nacional, Estándares básicos de las competencias ciudadanas, Bogotá, MEN.
- CHAPMAN, R. HUNT, M. (1987). Open Government. A study of the Prospects of Open Government within the Limitations of the British Political System, Routledge. Londres.
- CHAUX, E. OCHO, M. (2003). Formar para la ciudadanía, si es posible. Serie Guías n° 6 Estándares básicos de competencias ciudadanas. Bogotá. Revolución educativa. Colombia Aprende.
- CLAUDE, M. (1997). Una vez más la miseria. ¿Es Chile un país sustentable? Santiago de Chile: LOM.
- CONGRESO NACIONAL DE CHILE (2016). "Datos Abiertos Legislativo". Consultado el 19 de Octubre de 2016. Enlace permanente: <http://opendata.congreso.cl/>
- Consejo para la transparencia. 6 de septiembre 2016.  
<http://www.consejotransparencia.cl/que-es-la-transparencia-activa/consejo/2012-12-19/230022.html>
- CONTRERAS, D.; GROS; B. La alfabetización digital y el desarrollo de competencias ciudadanas. Revista iberoamericana de Educación, N° 42, 2006.
- CORTINA, A (1997). Ciudadanos del mundo: hacia una teoría de la ciudadanía. Madrid: Alianza.
- CORVAL, X (2010). Desafíos y logros de la democracia electrónica. Le Monde diplomatique. Democracia electrónica: ¿qué desafíos para América Latina? Editorial Aún creemos en los sueños.
- COX, C, CASTILLO, J (2015). Aprendizaje de la ciudadanía. Contextos, experiencias y resultados. Santiago de Chile: Ediciones UC.
- COX, C., GARCÍA, C, (2015). Objetivos y contenidos de la Formación Ciudadana Escolar en Chile 1996-2013: Tres currículos comparados. Cox & J. C. Castillo (Eds.). Aprendizaje de la ciudadanía: Contextos, experiencias y resultados. Santiago de Chile: Ediciones UC.
- COX, C., JARAMILLO, R., REIMERS, F. (2005). Educar para la Ciudadanía y la Democracia en las Américas: Una agenda para la acción. Washington, D.C.: Banco Interamericano de Desarrollo - BID.
- CRICK. B. (1998). Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in School. aka The Crick Report Qualifications and Curriculum Authority, London.
- DI MARCO, G., LLOBET, V., BRENER, A. & MENDÉZ, S. (2010). Democratización, ciudadanía y derechos humanos: Teoría y práctica. Argentina. UNSAM Edita.

- EC (2006). The Key Competences for Lifelong Learning – A European Framework. Official Journal of the European Union on 30 December 2006/L394
- ECS (2006). Developing Citizenship Competencies from kindergarten through grade 12: A Background Paper for Policymakers and Educators. Denver, NCLC.
- EGEN, P. KAUCHAK, P (2005). Estrategias Docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento. México D.F.: FCE.
- EMMERICH, G (2004). Transparencia, rendición de cuentas, responsabilidad gubernamental y participación ciudadana. Polis 04. Vol. 2.
- ESPINOLA, V (2005). Educación para la ciudadanía y la democracia para un mundo globalizado, Washington BID.
- ESTENSSORO, F. (2010). "Crisis ambiental y cambio climático en la política global: Un tema crecientemente complejo para América Latina". Revista Universum. Vol 2. N° 25.
- FIGUEROA, E. SIMONETTI, J. Globalización y biodiversidad: oportunidades y desafíos para la sociedad chilena. Santiago. Editorial Universitaria.
- FINKELSTEIN, N. (ed) (2000). Transparency in Public Policy: Great Britain and the United States. ST. Martin Press.
- GARCÍA ALSINA, M. (2014). "Open government, open data, big data y transparencia: la información como nexo de unión". Revista Comein. No 39.
- GARCÍA HENAO, L. (2003). "Teoría del desarrollo sostenible y legislación ambiental colombiana. Una reflexión cultural". Revista de Derecho. Universidad del Norte 20°.
- GARDENER, H. (1987). La nueva ciencia de la mente: historia de la psicología cognitiva. Barcelona: Paidós.
- GASSER, U., MACLAY, C. & PALFREYJ. (2010). Working towards a deeper understanding of digital safety for children and young people in developing nations: An exploratory study by the Berkman Center for Internet & Society at Harvard University, in collaboration with UNICEF. [http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=1628276](http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1628276)
- GILSTER, P. (1997). Digital Literacy. Londres: John Wiley and Sons
- GIULIANO, D (2010). ¿Rememorando al ágora ateniense? Las TIC's y la (re) construcción del espacio público en el siglo XXI. Democracia electrónica: ¿qué desafíos para América Latina? Editorial Aún creemos en los sueños
- HABERMAS, J (1998). Más Allá del Estado Nacional. Editorial Trotta, Madrid. 1998.
- HABERMAS, J. (1998). Facticidad y Validez: Sobre el Derecho y el Estado Democrático de Derecho en Términos de Teoría del Discurso. Madrid: Editorial Trotta.
- HOLLAND, T (2007). Rubicón. Auge y caída de la República romana. México DF: Editorial Planeta.

- HORRACH MIRALLES, J. (2009). Sobre el concepto de ciudadanía: historia y modelos. Factótum 6.
- Hunyadi, B (2011). "Europe of Active Citizens. Assessment, Policy Responses and Recommendations on Active Citizenship Education" Budapest. November 2011. Pp. 9-10.
- INJUV (2012). Disposición y actitudes hacia el sistema de representación política. Santiago: Ministerio de Desarrollo Social.
- JENKINS, H. Convergence Culture, La cultura de la convergencia de los medios de comunicación. Barcelona: Paidós.
- KAHNE, J. "Redesigning Civic Education for the Digital Age: Participatory Politics and the Pursuit of Democratic Engagement".
- LAUGLO, J & ØIA, T. (2007). "Education and Civic Engagement: Review of Research and a Study on Norwegian Youths", OECD Education Working Papers, N° 12, OECD Publishing. Extraído de: <http://dx.doi.org/10.1787/050484723262>
- LUCE, B (1999). "Construir competencias: todo un programa. Entrevista con Philippe Perrenoud". En Vida Pedagógica, N° 112.
- LÚNECKE R & GRACIELA A (2000). Violencia política: violencia política en Chile 1983-1986. Santiago de Chile: Arzobispado de Santiago.
- LUZ DE LA MASA, C. (2003). Biodiversidad e impacto ambiental en un mundo globalizado.
- MACINTYRE, A. (1987). Tras la virtud. Barcelona: Critica.
- MAGENDZO, A. & ARIAS, R. (2015). Informe regional 2015: Educación ciudadana y formación docente en países de América Latina. Banco Interamericano de Desarrollo.
- MALGESINI, G. GIMÉNEZ, C. (2000). Guía de conceptos sobre migraciones racismo e interculturalidad. Madrid: Catarata.
- MARSHALL; T. & BOTTOMORE, T. (1998). Ciudadanía y clase social. Madrid: Editorial Alianza.
- MARTINEZ PIZARRO, J. (2011). Necesidades de investigación sobre la migración internacional en Chile. ESTRADA, B. Inmigración Internacional en Chile. Pasado y presente. Viña del Mar, Chile. Propiedad Intelectual.
- MARTINEZ, J. ROCA, J. (2001). Economía Ecológica y Política Ambiental. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.
- MARTÍNEZ, M. L., CUMSILLE, P. (2015). La escuela como contexto de socialización política: influencias colectivas e individuales. En Cox C. & Castillo J.C. (Eds.). Aprendizaje de la ciudadanía: Contextos, experiencias y resultados Santiago de Chile. Ediciones UC.
- MARTÍNEZ, C., TUCHO, F., GARCÍA DE MADARIAGA, M J. (2005). "Democracia Digital: nuevos medios y participación ciudadana". Revista Experiencia en la red de la población inmigrante en España. Revista Portularia VOL. V, N° 2-2005.
- MEER, S. SEVER, C. (2004) Género y ciudadanía. Institute of Development Studies.

- MINEDUC (2003). Educación cívica y el ejercicio de la ciudadanía. Los estudiantes chilenos en el Estudio Internacional de Educación Cívica. Santiago de Chile, MINEDUC.
- MINEDUC (2004). Informe Comisión Ciudadana. Santiago de Chile: MINEDUC.
- MINEDUC (2007). Orientaciones para el uso de los Mapas de Progreso del Aprendizaje. Santiago de Chile, MINEDUC.
- MINEDUC (2010a). Estudio Internacional de Educación Cívica y Formación Ciudadana ICCS 2009. Santiago de Chile: SIMCE-MINEDUC
- MINEDUC (2010b). Mapa de Progreso de Democracia y Desarrollo. Sector Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Santiago de Chile: UCE-MINEDUC.
- MINEDUC (2012a). “Transversalidad Educativa”. Recuperado 9 de julio de 2012, de [http://www.convivenciaescolar.cl/index2.php?id\\_portal=50&id\\_seccion=4020&id\\_contenido=17983](http://www.convivenciaescolar.cl/index2.php?id_portal=50&id_seccion=4020&id_contenido=17983)
- MINEDUC (2012b). Transversalidad Educativa – Convivencia escolar. Recuperado el 9 de julio de 2012, de [http://www.convivenciaescolar.cl/index2.php?id\\_portal=50&id\\_seccion=4010&id\\_contenido=17916](http://www.convivenciaescolar.cl/index2.php?id_portal=50&id_seccion=4010&id_contenido=17916)
- MINEDUC (2012c). Transversalidad Educativa – Desarrollo Sustentable. Recuperado el 9 de Julio de 2012, de [http://www.convivenciaescolar.cl/index2.php?id\\_portal=50&id\\_seccion=4090&id\\_contenido=18561](http://www.convivenciaescolar.cl/index2.php?id_portal=50&id_seccion=4090&id_contenido=18561)
- MINEDUC (2014). Orientaciones e instrumentos de evaluación diagnóstica, intermedia y final en Formación Ciudadana. Santiago de Chile: Salesianos Impresores S.A.
- MINEDUC (2016a). Planes de Formación Ciudadana. Santiago de Chile: MINEDUC.
- MINEDUC (2016b). Orientaciones Plan de Formación Ciudadana. Santiago de Chile: MINEDUC.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2010). Orientaciones para el trabajo Pedagógico área de Formación Ciudadana y Cívica. Lima.
- Ministerio de Educación Nacional (2003). “Formar para la ciudadanía”. Guías N° 6”. Bogotá: Revolución Educativa.
- Ministerio Público (2009). Plan estratégico 2009-2015. Santiago: División de estudios, Control y Desarrollo de la gestión.
- MONTERO, C. (2005). Internet y competencias básicas. Barcelona: Grao.
- MORIN, E. (2007). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. 7 place de Fontenoy – 75352. París: ONU.
- O’DONNELL, G (1998). “Accountability horizontal”. Estudios Políticos, N° 19. México DF, Universidad Nacional Autónoma de México.
- OECC. (2015). “¿Qué es Open Data?: El concepto detrás de la apertura de información en la sociedad digital”. Boletín Observa. Observatorio de educación del Caribe colombiano. Vol. XXV. ISSN 2027-1646.

- OECC. (2015). "OpenDataCitizen.com: un portal para el estudio de las iniciativas relacionadas con "datos en abierto". Boletín Observa. Observatorio de educación del Caribe colombiano. Vol. XXV. ISSN 2027-1646. 2015.
- OECD (2003). Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo). Summary of the final report "Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society". París: OECD.
- Office of the High Commissioner for Human Rights (2011). Evaluating Human Rights Training Activities. A Handbook for Human Rights Educators. Montreal: Equitas- International Centre for Human Rights Education and the Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights.
- Oficina de Alto Comisionado de DDHH (2008). Trabajando con el programa de las Naciones Unidas en el ámbito de los Derechos Humanos. Un manual para la sociedad civil. Nueva York: OACDH.
- ORLANDO, J. (2002). "Educación para la ciudadanía. Nueva encarnación para un nuevo ideal. Educación integral". Año 11, N° 15.
- OVEJERO, F. (1997). Tres Ciudadanos y el Bienestar. Liberalismo Comunitarismo, La Política, N° .3.
- PAGÉS, J (S/A). "Las ciencias sociales, geografía e historia y el desarrollo de competencias ciudadanas". Universidad Autónoma de Barcelona.
- PALFREY, J, BOYD, D, GASSER, U (2010). Howthe COPPA, as implemented, is misinterpreted by the public: A research perspective, USA, Berkman Klein Center.
- PARDO, M. (2015). "Nuevas formas de participación ciudadana en Chile: Hacia una democracia del siglo XXI". Revista de Estudios políticos y estratégicos
- PERRENOUD, P (2002). Construir competencias desde la escuela. Santiago de Chile: Dolmen.
- PERRET B& ROUSTANG, G (2000). La economía contra la sociedad. Crisis de la integración social y cultural. Santiago de Chile: FCE.
- PIANA, R., FURNARI, D. (2015). "La participación como eje central del gobierno abierto. Las oportunidades para el municipio de La Plata". Revista Democracia Digital e Governo Eletrônico, N° 13, p 39-54,
- POZO, J. & POSTIGO, Y. (2000). Los Procedimientos como contenidos escolares. Barcelona: Edebé.
- QUIROZ, E (2009). "Formación ciudadana y educación cívica: ¿cuestión de actualidad o de resignificación?". Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, N° 14, enero-junio.
- RAMÍREZ-ALUJAS, A. (2011) "Gobierno abierto y modernización de la Gestión pública". Revista Enfoques, vol. IX, N°15.
- RAWLS, J (1978). Teoría de la justicia. México DF: FCE.



- RODRIGUEZ, A; RUIZ, S& GUERRA; Y (2007). "Competencias ciudadanas aplicadas a la educación en Colombia". Revista de educación y desarrollo social, N°1, Universidad Militar "Nueva Granada".
- RUIZ SILVA, A. CHAUX TORRES, E. (2005). La formación de competencias ciudadanas. Colombia. Ascofade.
- SACRISTAN, J. (2008). "Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en la educación", en SACRISTAN, J (Comp.). Educar por competencias, ¿Qué hay de nuevo? Madrid: Morata, 2008.
- SAID HUNG, E. (2015). "El open data a debate". Boletín Observa. Observatorio de educación del Caribe colombiano. Vol. XXV. ISSN 2027-1646.
- SAVATER, F. (2000). El valor de educar. Barcelona: Ariel
- SCHULZ, W. (2008). Estudio internacional sobre educación cívica y ciudadanía. Marco de evaluación. Ámsterdam: Agencia Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA).
- SELWYN, N. (2004). Literature Review in Citizenship, Technology and Learning. Bristol: Futurelab.
- SENADO - REPÚBLICA DE CHILE (2014). "Inauguran sitio web de Datos Abiertos del Congreso Nacional", Noticias, Senado República de Chile. Consultado el 22 de Octubre de 2016, enlace permanente: [http://www.senado.cl/inauguran-sitio-web-de-datos-abiertos-del-congreso-nacional/prontus\\_senado/2014-07-03/133655.html](http://www.senado.cl/inauguran-sitio-web-de-datos-abiertos-del-congreso-nacional/prontus_senado/2014-07-03/133655.html)
- SERRANO, C. (1998). Participación social y ciudadanía. Un debate del Chile contemporáneo. Santiago: Mideplan.
- SREDECC (2010) Informe Regional 2010. Evaluación de Programas Exitosos de Formación Ciudadana. Santiago de Chile: UC.
- TAYLOR, C (1993). Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna; La ética de la autenticidad; El multiculturalismo y la política del reconocimiento. México DF: FCE,
- TOBÓN, S (2008). La formación basada en competencias en la educación superior: el enfoque complejo. Bogotá: Instituto Cife.
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H., & Schulz, W. (2001). Citizenship and education in twenty eight countries. Ámsterdam: Agencia Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA).
- Schulz, W. (2008). Estudio internacional sobre educación cívica y ciudadanía. Marco de evaluación. Amsterdam: Agencia Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA).
- URCUYO, C (1999). Ciudadanía. Documento de Trabajo, N° 11.
- URIBE, M. (1995) Educación y sociedad. Maestros gestores de nuevos caminos, Medellín: Corporación.

- VIDAL NAQUET, P (1992). La democracia griega, una nueva visión. Madrid: Acal. VELASQUEZ, A. CHAUX, E. DIEZ, F. NIETO, J. MOSQUERA, T. (2015). Análisis de cursos de formación docente para educar en ciudadanía en América Latina. Bogotá: Editorial Gente Nueva.
- VIVANCO, A. (2008). "Transparencia de la función pública y acceso a la información de la administración del Estado: una normativa para Chile". Revista Chilena de derecho, vol. 35, N°.2.
- WESTERMANN, W. (2015). Informe Plan de Orientación y discusión para Biblioteca del Congreso Nacional. Texto inédito no publicado.
- ZABALA, A. & ARNAU, L. (2007). Cómo aprender y enseñar competencias. Barcelona: Grao.
- ZAMBRANO, R (2010). Tecnologías de la información y Comunicación (TICs), democracia y participación. Democracia electrónica: ¿qué desafíos para América Latina? Editorial Aún creemos en los sueños.



Embajada  
de los Estados Unidos  
de América  
Santiago, Chile



PONTIFICIA  
UNIVERSIDAD  
CATÓLICA DE  
VALPARAÍSO