UAB
Universitat Autònoma de Barcelona

ANÁLISIS DEL DISCURSO IDEOLÓGICO EN LA EDUCACIÓN CIUDADANA CHILENA: CURRÍCULUM Y PENSAMIENTO DEL PROFESORADO

SEBASTIÁN QUINTANA SUSARTE

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi doctoral i la seva utilització ha de respectar els drets de la persona autora. Pot ser utilitzada per a consulta o estudi personal, així com en activitats o materials d'investigació i docència en els termes establerts a l'art. 32 del Text Refós de la Llei de Propietat Intel·lectual (RDL 1/1996). Per altres utilitzacions es requereix l'autorització prèvia i expressa de la persona autora. En qualsevol cas, en la utilització dels seus continguts caldrà indicar de forma clara el nom i cognoms de la persona autora i el títol de la tesi doctoral. No s'autoritza la seva reproducció o altres formes d'explotació efectuades amb finalitats de lucre ni la seva comunicació pública des d'un lloc aliè al servei TDX. Tampoc s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant als continguts de la tesi com als seus resums i índexs.

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis doctoral y su utilización debe respetar los derechos de la persona autora. Puede ser utilizada para consulta o estudio personal, así como en actividades o materiales de investigación y docencia en los términos establecidos en el art. 32 del Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual (RDL 1/1996). Para otros usos se requiere la autorización previa y expresa de la persona autora. En cualquier caso, en la utilización de sus contenidos se deberá indicar de forma clara el nombre y apellidos de la persona autora y el título de la tesis doctoral. No se autoriza su reproducción u otras formas de explotación efectuadas con fines lucrativos ni su comunicación pública desde un sitio ajeno al servicio TDR. Tampoco se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al contenido de la tesis como a sus resúmenes e índices.

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis and its use must respect the rights of the author. It can be used for reference or private study, as well as research and learning activities or materials in the terms established by the 32nd article of the Spanish Consolidated Copyright Act (RDL 1/1996). Express and previous authorization of the author is required for any other uses. In any case, when using its content, full name of the author and title of the thesis must be clearly indicated. Reproduction or other forms of for profit use or public communication from outside TDX service is not allowed. Presentation of its content in a window or frame external to TDX (framing) is not authorized either. These rights affect both the content of the thesis and its abstracts and indexes.

ANÁLISIS DEL DISCURSO IDEOLÓGICO EN LA EDUCACIÓN CIUDADANA CHILENA

CURRÍCULUM Y PENSAMIENTO DEL PROFESORADO



SEBASTIÁN QUINTANA SUSARTE

DIRECTORES: ANTONI SANTISTEBAN FERNÁNDEZ,
GUSTAVO GONZÁLEZ VALENCIA

TESIS DOCTORAL

UAB
Universitat Autònoma de Barcelona

UAB
Universitat Autònoma
de Barcelona

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA, Y DE LAS CIENCIAS SOCIALES

TESIS DOCTORAL

ANÁLISIS DEL DISCURSO IDEOLÓGICO EN LA EDUCACIÓN CIUDADANA CHILENA: CURRÍCULUM Y PENSAMIENTO DEL PROFESORADO

AUTOR

SEBASTIÁN QUINTANA SUSARTE

DIRECTORES

DR. ANTONI SANTISTEBAN FERNÁNDEZ

DR. GUSTAVO GONZÁLEZ VALENCIA

TUTOR

DR. ANTONI SANTISTEBAN FERNÁNDEZ

BARCELONA, 2024

Tesis doctoral financiada por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID) en el marco del Programa de Formación de Capital Humano Avanzado Becas-Chile, modalidad Doctorado en el Extranjero, código 2019-72200286.

CAMBIOS DE NOMBRE

Nicanor Parra (1962). *Versos de Salón*. Nascimento.

***

A los amantes de las bellas letras
Hago llegar mis mejores deseos
Voy a cambiar de nombre a algunas cosas.

Mi posición es ésta:
El poeta no cumple su palabra
Si no cambia los nombres de las cosas.

¿Con qué razón el sol
Ha de seguir llamándose sol?
¡Pido que se llame Micifuz
El de las botas de cuarenta leguas!

¿Mis zapatos parecen ataúdes?
Sepan que desde hoy en adelante
Los zapatos se llaman ataúdes.
Comuníquese, anótese y publíquese
Que los zapatos han cambiado de nombre:
Desde ahora se llaman ataúdes.

Bueno, la noche es larga
Todo poeta que se estime a sí mismo
Debe tener su propio diccionario
Y antes que se me olvide
Al propio dios hay que cambiarle nombre
Que cada cual lo llame como quiera:
Ese es un problema personal.

***

AGRADECIMIENTOS

A mi familia. Por el amor que, a pesar de nuestra distancia en tiempo y espacio, me han hecho sentir todos estos años lejos de casa. Gracias por creer en mí y apoyarme en cada uno de mis proyectos. Por alegrarse al verme partir y por desear mi regreso.

A mi madre, Olga Susarte Valenzuela, por infundirme desde niño su pasión por la educación y convencerme de que es nuestra principal arma para construir un mundo más justo y democrático. Gracias a ese impulso y con esas convicciones, estoy aquí, viejita. A mi padre, Héctor Quintana Baltierra, por educarme políticamente desde pequeño en los valores de la solidaridad, la dignidad humana y el compañerismo. Gracias viejo, por enseñarme a trabajar desde temprano y que la vida es mejor cuando se canta por las mañanas. A mis hermanos y hermana. A Héctor, por ser el mejor y desafiarme también a serlo. A Ernesto, por enseñarme desde niño a no callar ante la injusticia. A María Belén, por compartirme el valor del cuidado y el lenguaje de la esperanza. A Marcelo, por abrazarme en este viaje, con esa sonrisa siempre viva y siempre joven. Gracias, familia, por dotar de significado a mi vida.

A mi compañera de vida. Gracias por imaginar juntos esta aventura y trabajar sin descanso para que resultara de la mejor manera posible. Por sostenerme y alentarme a conseguirlo. Ya estoy anhelando una nueva frontera que cruzar junto a ti.

También agradezco al resto de mis familiares, quienes de una manera u otra han estado presentes en este proceso. A mis primas Bibi y Mariguí, a mi tío Roberto y a Philippe. De manera muy especial, a Magdalena y Marcelo: gracias por el cariño y las genuinas sonrisas que me regalan cada vez que nos vemos. Espero poder compensar en el futuro estos años de lejanía y regocijarme viendo cómo cambian el mundo.

A los amigos que dejé en Chile. A mis queridos CFC, amigos atemporales. En particular, a Diego, por las inagotables conversaciones sobre esta tesis y su lectura crítica; a Javier, por la generosidad de su talento, reflejado en la bella portada de este trabajo. A mis amigos de la universidad y hoy colegas profesores: Juan-Pablo, Sebastián y Gonzalo, por su incansable labor y compromiso con una educación transformadora.

A los amigos que encontré en Catalunya: Tomi, Carles y Santi. Gracias por acogerme en esta tierra y mostrarme las bondades de su gente, su cultura, y de su vida diurna y nocturna. A Tábata, Enrique, Paula y Pablo, por ofrecerme lo más parecido a una familia que uno pueda imaginar. A María Rosa y Chris, por la compañía, el cariño y las tardes de guitarra. Y a los tres pájaros negros: Palo, Toro y Vicho, por crear desde la necedad y los modelos abstractos, una vía de escape en un mundo por cambiar.

A mis compañeras y compañeros de REDIECS. Fundamentalmente, a Francisca Díaz, Marta María Salazar y Alexandro Maya. Gracias por la amistad y por compartir conmigo su sabiduría e inquietudes, las que, sin duda, han enriquecido esta tesis.

Agradezco especialmente a mis directores por creer en mí y en este proyecto desde sus inicios, permitiéndome desarrollar la investigación que deseaba. A Antoni Santisteban Fernández, por guiarme hacia una perspectiva crítica en la Didáctica de las Ciencias Sociales y enseñarme a investigar con una intencionalidad política. A Gustavo González Valencia, por orientarme en metodologías y lecturas clave, manteniendo siempre la mirada en la realidad latinoamericana.

Finalmente, agradezco a las y los profesores que participaron en esta investigación, por abrirme un espacio en sus agendas y permitirme explorar la intimidad de sus reflexiones y prácticas. Esta tesis no hubiera sido posible ni tendría sentido sin ustedes y su dedicación diaria a la Educación Ciudadana en Chile.

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo principal comprender e interpretar el discurso ideológico en la Educación Ciudadana chilena a través del estudio del currículum y el pensamiento del profesorado. Se enmarca en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales, adoptando un paradigma sociocrítico y empleando una metodología cualitativa con enfoque en el estudio del discurso. El análisis se centra en las dimensiones curricular y docente del discurso, buscando entender cómo se dotan de significado los conceptos políticos, cargándolos ideológicamente. Se examinan tres niveles del discurso: macroestructural, mesoestructural y microestructural.

Los resultados de la investigación revelan que el concepto de democracia prevalece en ambas dimensiones del discurso. Tanto el currículum como el profesorado destacan la importancia de la democracia como sistema político y social. En la atribución de significado a la democracia, emergen dos conceptos fundamentales: participación y derechos. Estos elementos estructuran y organizan la mayoría de los temas abordados en el discurso, configurando una tríada conceptual que se posiciona como la base ideológica de la Educación Ciudadana en Chile.

Ambas dimensiones del discurso subrayan la importancia de la participación ciudadana activa, el compromiso con el bien común y la defensa de los derechos humanos. Además, destacan la necesidad de proteger y fortalecer la democracia mediante el establecimiento de ciertos límites y fronteras para asegurar su adecuado funcionamiento. También coinciden en valorar la igualdad de derechos y en promover la diversidad y la inclusión como elementos esenciales de la convivencia democrática.

Aunque los conceptos vinculados a la democracia en el discurso no difieren considerablemente entre el currículum y el profesorado, se observan variaciones en la rigidez o apertura con la que se abordan. El currículum tiende a definirlos de forma categórica, directa y simplificada. Esta rigidez se traduce en una articulación de significados cargados ideológicamente y en una comprensión monolítica de la democracia y los conceptos políticos clave. En contraste, el profesorado muestra una mayor inclinación hacia la exploración crítica de estos significados, sugiriendo la posibilidad de una conceptualización abierta que desmitifica y desafía las concepciones prescritas curricularmente.

Una diferencia significativa es que el currículum adopta una perspectiva idealizada de la democracia, centrándose en la estructura normativa y las instituciones que la sustentan. En cambio, el profesorado postula una perspectiva más crítica, cuestionando e impugnando el sistema democrático actual y sus deficiencias. Esta divergencia también emerge en las perspectivas sobre la participación ciudadana: el currículum la entiende fundamentalmente desde una lógica institucional, mientras que el profesorado aboga por una ampliación de la participación hacia espacios no institucionales y comunitarios.

Este análisis del discurso ideológico de la Educación Ciudadana chilena revela tensiones subyacentes, destacando la dicotomía entre la racionalidad instrumental y transformadora en la concepción de los conceptos políticos clave. El currículum tiende a una comprensión universal y hermética de la democracia, los derechos y la participación, presentándolos como entidades estáticas y predefinidas, lo que resulta en la legitimación del *statu quo*. En contraste, el profesorado expresa una perspectiva más flexible y contextualizada de estos términos, posibilitando su reinterpretación y transformación. En última instancia, esta tesis subraya la importancia de una Educación Ciudadana que aborde los conceptos políticos clave comprendiendo su inherente controversia y disputabilidad, propiciando la confrontación de perspectivas divergentes y la construcción de significados alternativos.

ABSTRACT

This research aims to comprehend and interpret the ideological discourse in Chilean Citizenship Education through the study of the curriculum and teachers' thinking. It is framed within the field of Social Sciences Didactics, adopting a socio-critical paradigm and employing a qualitative methodology with a focus on the study of discourse. The analysis focuses on the curricular and teaching dimensions of discourse, seeking to understand how political concepts are imbued with ideological significance. Three levels of discourse are examined: macrostructural, mesostructural, and microstructural.

The main findings of the research reveal that the concept of democracy prevails in both dimensions of discourse. Both the curriculum and teachers emphasize the importance of democracy as a political and social system. In attributing meaning to democracy, two fundamental concepts emerge: participation and rights. These elements structure and organize most of the topics addressed in the discourse, forming a conceptual triad that serves as the ideological foundation of Citizenship Education in Chile.

Both dimensions of the discourse point out the importance of active citizen participation, commitment to the common good and the defence of human rights. Furthermore, they stress the need to protect and strengthen democracy by establishing certain limits and boundaries to ensure its proper functioning. They also agree on valuing equal rights and promoting diversity and inclusion as essential elements of democratic coexistence.

Although the concepts linked to democracy in discourse do not differ significantly between the curriculum and teachers, variations are observed in the rigidity or openness with which they are approached. The curriculum tends to define them in a categorical, direct, and simplified manner. This rigidity translates into an articulation of ideologically loaded meanings and a monolithic understanding of democracy and key political concepts. In contrast, teachers show a greater inclination towards critical exploration of these meanings, suggesting the possibility of open-ended conceptualisation that demystifies and challenges the prescribed curriculum conceptions.

A significant difference is that the curriculum adopts an idealized perspective of democracy, focusing on the normative structure and institutions that support it. In contrast, teachers advocate for a more critical perspective, questioning and challenging the current democratic system and its shortcomings. This divergence also emerges in perspectives on citizen participation: the curriculum fundamentally understands it from an institutional logic, while teachers advocate for an expansion of participation into non-institutional and community spaces.

This analysis of the ideological discourse of Chilean Citizenship Education reveals underlying tensions, highlighting the dichotomy between instrumental and transformative rationality in the conception of key political concepts. The curriculum tends towards a universal and hermetic understanding of democracy, rights, and participation, presenting them as static and predefined entities, resulting in the legitimisation of the *status quo*. On the contrary, teachers express a more flexible and contextualized perspective on these terms, allowing for their reinterpretation and transformation. Ultimately, this thesis underscores the importance of Citizenship Education that addresses key political concepts by understanding their inherent controversy and disputability, fostering the confrontation of divergent perspectives and the construction of alternative meanings.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN: MOTIVACIONES PERSONALES Y ESTRUCTURA DE LA TESIS 10

PARTE I. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO I. PROBLEMA, SUPUESTOS Y PREGUNTAS 14

1.1. Problema de Investigación 14

1.2. Supuestos 15

1.3. Pertinencia de la Investigación 17

1.4. Preguntas y Objetivos 20

PARTE II. MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO II. LA EDUCACIÓN CIUDADANA COMO PROBLEMA CONTEMPORÁNEO 23

2.1. Educación Ciudadana, Crisis y Futuro de la Democracia 23

2.2. La Educación Ciudadana en el Contexto Educativo Chileno 27

CAPÍTULO III. LA EDUCACIÓN CIUDADANA COMO FORMACIÓN POLÍTICA Y DEMOCRÁTICA: FINALIDADES, CURRÍCULUM Y PROFESORADO 34

3.1. Educación Democrática como Educación Política de la Ciudadanía: Fundamentos y Finalidades 34

3.2. El Currículum y la Naturaleza Ideológica de la Educación Ciudadana 41

3.3. El Profesorado y la Educación para la Ciudadanía 50

CAPÍTULO IV. LA EDUCACIÓN CIUDADANA COMO DISCURSO IDEOLÓGICO 58

4.1. Ideología: De Ciencia de las Ideas a Discurso en Disputa 59

4.2. Perspectivas Contemporáneas para el Estudio del Discurso Ideológico 65

4.3. Hacia una Comprensión de la Educación Ciudadana como Discurso Ideológico 77

PARTE III. MARCO METODOLÓGICO

CAPÍTULO V. FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN 86

5.1. Fundamentos metodológicos 86

5.2. Diseño de la Investigación 90

CAPÍTULO VI. ANÁLISIS E INTEPRETACIÓN DE DATOS 104

6.1. Dimensiones del Discurso y Niveles de Interpretación 104

6.2. Estructura y Herramientas de Análisis 105

6.3. Calidad y Ética de la Investigación 113

6.4. Síntesis Marco Metodológico y Apertura de Resultados 118

PARTE IV. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO VII. EL DISCURSO DE LA EDUCACIÓN CIUDADANA: SIGNIFICADOS GLOBALES Y MACROESTRUCTURA 122

7.1. Categorías Emergentes del Análisis del Discurso 123

7.2. El Discurso Curricular: Tópicos y Énfasis Generales 126

7.3. Macroestructura del Discurso Curricular: Centralidad y Periferia 138

7.4. El Discurso del Profesorado: Temas e Ideas Clave 145

7.5. Macroestructura del Discurso Docente: Centralidad y Periferia 157

7.6. Posicionamiento Ideológico del Profesorado: Resultados del Cuestionario 164

7.7. Macroproposiciones del Capítulo 182

CAPÍTULO VIII. LA DEMOCRACIA EN EL DISCURSO DE LA EDUCACIÓN CIUDADANA: MORFOLOGÍA IDEOLÓGICA Y ARTICULACIÓN DE SIGNIFICADOS 183

8.1. Democracia en el Currículum 184

8.2. Democracia en el Discurso Docente 195

8.3. Macroproposiciones del Capítulo 206

CAPÍTULO IX. SIGNIFICADOS DE LA DEMOCRACIA EN LA EDUCACIÓN CIUDADANA: TEMAS EMERGENTES E IMPLICACIONES IDEOLÓGICAS DEL DISCURSO 207

9.1. Pilares Fundamentales de la Democracia y la Educación Ciudadana 209

9.2. Democracia Participativa: Arquetipos de una Ciudadanía Ejemplar 235

9.3. ¿La Democracia en Peligro o el Peligro de la Democracia? 260

9.4. Las Fronteras de la Democracia 288

9.5. Macroproposiciones del Capítulo 320

PARTE V. CONCLUSIONES

CAPÍTULO X. CONCLUSIONES: DISCUSIÓN DE LOS HALLAZGOS, CONTRIBUCIONES Y PROYECCIONES DE LA INVESTIGACIÓN 323

10.1. Principales Hallazgos 324

10.2. Sobre los Supuestos y la Pregunta de Investigación 336

10.3. Contribuciones e Implicancias para la Didáctica de las Ciencias Sociales 341

10.4. Limitaciones de la Investigación 347

10.5. Aperturas y Proyecciones 348

BIBLIOGRAFÍA 350

INTRODUCCIÓN: MOTIVACIONES PERSONALES Y ESTRUCTURA DE LA TESIS

Las motivaciones que guían mi investigación doctoral se fundamentan en mi experiencia como docente de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en un liceo público de Santiago de Chile. En este entorno, la enseñanza de temas políticos y la formación ciudadana adquirió un profundo significado para mí. Formé parte de una comunidad educativa altamente politizada y crítica, donde se discutía activamente sobre la contingencia nacional y se participaba de manera comprometida en las movilizaciones ciudadanas articuladas en torno al movimiento estudiantil en favor de una educación pública y de calidad. Esta experiencia me sensibilizó sobre la importancia de empoderar a las juventudes con herramientas de pensamiento crítico y capacidad para actuar políticamente de manera reflexiva y acorde a sus convicciones.

Durante mis estudios de máster en la Universidad Autónoma de Barcelona entre 2018 y 2019, investigué la implementación de los Planes de Formación Ciudadana en Chile y descubrí las complejidades y desafíos que enfrentan las escuelas y el profesorado en esta área. La percepción común entre las y los docentes con quienes me entrevisté en esa ocasión era que las políticas educativas se promulgan sin considerar su implementación en las aulas, sentir que se resumía en una frase recurrente: "nadie sabe muy bien qué hacer". Esta constatación me impulsó a profundizar en este campo de estudio.

Guiado por estas sensibilidades e inquietudes, el inicio de mi proceso doctoral coincidió con un periodo turbulento en la historia reciente de Chile: el estallido social y la revuelta popular de 2019. Este acontecimiento fue seguido por un dilatado proceso de cambio constitucional que, a pesar de su desenlace fallido, resaltó la importancia de los discursos y los significados políticos que se buscaban establecer en la Nueva Constitución. Visiones confrontadas, a veces ambiguas y otras extravagantes, sobre conceptos fundamentales como democracia, libertad, derechos y justicia, entre otros, fueron el centro de intensos debates. Este escenario resultó crucial para delimitar mi problema de investigación: la relevancia de los conceptos políticos, su carga ideológica y la forma en que se transmiten y disputan en los discursos públicos y educativos.

De este modo, motivado por las complejidades y desafíos que enfrenta el profesorado en la práctica de la Educación Ciudadana en Chile, mi tesis doctoral se compromete con un análisis crítico de este ámbito. Nace también del compromiso político-pedagógico de

contribuir a la transformación y profundización de la democracia y la justicia social en la sociedad chilena. En consonancia con este propósito, mi investigación busca develar y cuestionar discursos antidemocráticos y opresivos que puedan circular en el entorno educativo, al tiempo que pretende resaltar alternativas discursivas que fortalezcan los principios democráticos y fomenten la participación ciudadana transformadora.

En síntesis, aspiro a que mi investigación no solo contribuya al ámbito académico, sino que también ofrezca herramientas prácticas para el profesorado en formación y en ejercicio. Mi objetivo es contribuir a un cambio en la forma en que se enseña y se entiende la ciudadanía en las escuelas chilenas, fomentando una educación que no solo transmita conocimientos cívicos y modelos prefijados de lo que constituye una "buena ciudadanía", sino que también forme a ciudadanas y ciudadanos críticos, activos y comprometidos con la construcción de una sociedad más justa y democrática.

Para enmarcar esta búsqueda, he seleccionado el poema "Cambios de nombre" (1962) de Nicanor Parra como apertura de esta tesis. En estas líneas, el antipoeta chileno ofrece una metáfora que captura la esencia misma de la investigación que sigue: explorar el papel central del discurso y del lenguaje en la configuración y reconfiguración de significados e ideologías en el contexto de la Educación Ciudadana. Parra invita a reflexionar sobre la importancia de desafiar los significados establecidos de manera arbitraria y construir sentidos alternativos, como una estrategia crítica y creativa. Esta perspectiva es fundamental para la formación de ciudadanías críticas y democráticas.

Esta tesis se estructura en cinco partes. La **Primera Parte** consta del Capítulo 1, donde se caracteriza el fenómeno educativo analizado, se presentan los supuestos iniciales, las preguntas de investigación y los objetivos, destacando la pertinencia del estudio tanto para el contexto educativo chileno como para la Didáctica de las Ciencias Sociales.

La **Segunda Parte** abarca los fundamentos teóricos de la investigación, divididos en tres capítulos. El Capítulo 2, "La Educación Ciudadana como Problema Contemporáneo", provee un marco para comprender el contexto actual de la Educación Ciudadana (EC) y su importancia en un mundo marcado por la crisis de la democracia, examinando sus características en el sistema educativo chileno. El Capítulo 3, "La Educación Ciudadana como Formación Política y Democrática: Finalidades, Currículum y Profesorado", aborda aspectos de la teoría de la educación democrática y del currículum, así como la investigación sobre el pensamiento del profesorado y los enfoques de enseñanza para la formación de una ciudadanía democrática y crítica. El

Capítulo 4, "La Educación Ciudadana como Discurso Ideológico", desarrolla las bases para entender el concepto de "discurso ideológico" en el marco de esta investigación, examinando diversas perspectivas en diálogo con la Didáctica de las Ciencias Sociales.

La **Tercera Parte** está dedicada al marco metodológico de la investigación, compuesto por dos capítulos. El Capítulo 5, "Fundamentos y Diseño de la Investigación", expone las razones para enmarcar esta tesis como una investigación educativa dentro del campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales, bajo un paradigma sociocrítico y con una metodología cualitativa centrada en el estudio del discurso. Se describe el diseño de la investigación, la muestra y las técnicas de recolección de datos. El Capítulo 6, "Análisis e Interpretación de datos", detalla los procedimientos analíticos utilizados, el proceso de codificación y categorización, así como los criterios de validez y confiabilidad, y los aspectos éticos de la investigación.

La **Cuarta Parte** presenta los resultados de la investigación en tres capítulos. El Capítulo 7, "El Discurso de la Educación Ciudadana: Significados Globales y Macroestructura", ofrece un análisis macroestructural del discurso de la EC, identificando las principales temáticas y tópicos tanto en la dimensión curricular como docente. El Capítulo 8, "La Democracia en el Discurso de la Educación Ciudadana: Morfología Ideológica y Articulación de Significados", examina cómo se estructura el concepto de "democracia" en el discurso de la EC, utilizando parámetros de morfología y articulación ideológica. El Capítulo 9, "Significados de la Democracia en la Educación Ciudadana: Temas Emergentes e Implicaciones Ideológicas del Discurso", profundiza en el análisis de los significados locales y las estructuras sutiles del discurso, destacando temáticas emergentes y sus implicaciones ideológicas.

La **Quinta Parte** culmina la tesis con una síntesis de los principales hallazgos y su trascendencia para la Didáctica de las Ciencias Sociales y la Educación Ciudadana. Se ofrecen respuestas a las preguntas de investigación, evaluando el logro de los objetivos establecidos y revisando los supuestos iniciales. Se destacan las contribuciones significativas de la investigación, sus implicaciones para el profesorado y la investigación futura, y se abordan las limitaciones metodológicas y contextuales enfrentadas, proponiendo orientaciones para futuras investigaciones.

PARTE I

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO I

1. PROBLEMA, SUPUESTOS Y PREGUNTAS

Este capítulo se enfoca en la caracterización del fenómeno educativo que se analiza en esta investigación. Se presentan los supuestos iniciales que fundamentan el estudio, las preguntas de investigación que se busca responder y los objetivos planteados para conseguirlo. Asimismo, se destaca la pertinencia de este estudio tanto para el contexto educativo chileno como para el campo científico de la Didáctica de las Ciencias Sociales.

1.1. Problema de Investigación

El año escolar 2020 en Chile implicó la puesta en marcha de un nuevo currículum para los dos últimos cursos de Educación Media. Este hito culmina un proceso de actualización curricular iniciado en 2009 con la promulgación de la Ley General de Educación, en el que se han ido modificando las disposiciones curriculares para todos los niveles de la escolaridad obligatoria. La última actualización introduce un cambio significativo: la Educación Ciudadana (EC) como una asignatura independiente y obligatoria dentro del plan de estudios de 3º y 4º Medio.

Esta decisión representa un giro en la orientación de las políticas educativas y el diseño curricular del país durante las últimas décadas, donde predominaba un abordaje transversal para esta área formativa. En este contexto, surge esta tesis doctoral con el objetivo de analizar la implementación de esta nueva asignatura. Las inquietudes que dieron origen a esta investigación residen en comprender los propósitos atribuidos a esta área educativa, el perfil de ciudadanía y proyecto de sociedad que se delinean a través de ella, el pensamiento del profesorado que la imparte y, finalmente, lo que acontece en las aulas de EC.

Como investigación situada en la Didáctica de las Ciencias Sociales, su principal motivación es comprender y analizar cómo se desarrolla la formación ciudadana en la práctica, con el propósito de contribuir a su futura mejora. Dentro de este campo científico sintoniza con las líneas de investigación que se ocupan de la formación para una ciudadanía democrática (de Alba-Fernández et al., 2012; González-Valencia y Luna, 2018; Santisteban y Pagès, 2007; Sant, 2019), del estudio del currículum y del profesorado de Ciencias Sociales (Estepa, 2009; Pagès, 1997a).

En concreto, interesa realizar una aproximación a este fenómeno educativo a partir de dos niveles: el estudio del currículum y el pensamiento del profesorado chileno de EC. Para conseguirlo, se propone utilizar como lente interpretativo el concepto de *discurso ideológico*. La intención es examinar cómo se manifiestan las ideologías en el discurso de la EC chilena, en los dos niveles antes mencionados.

Este ánimo recoge el desafío trazado por González-Valencia y Luna (2018), quienes afirman que identificar el trasfondo ideológico presente en los discursos y prácticas sociales debe constituir una tarea central en la Didáctica de las Ciencias Sociales. Añaden que este reconocimiento es clave para el desarrollo del pensamiento social y crítico en tanto permite comprender lo que moviliza el pensamiento y la acción de las personas.

La intención de integrar en la investigación tanto el currículum como el pensamiento del profesorado, se concibe a partir de la idea enunciada por Pagès y Santisteban (2013): un cambio curricular no supone un cambio en las prácticas, sino más bien, el currículum es reconfigurado a partir de las decisiones pedagógicas que toman quienes están en las aulas.

Esto lleva a comprender que ambos son elementos interrelacionados que, aunque pueden estudiarse por separado, funcionan de manera conjunta. Se concuerda también con Ross (2006), quien alude a la existencia de un *currículum promulgado* que se diferencia del currículum formal por la intervención docente. Bajo esta lógica, el profesorado actúa como un *desarrollador curricular* y no como un simple usuario (Stenhouse 1987); es un agente que toma decisiones pedagógicas en función de sus creencias, expectativas, experiencias y orientaciones ideológicas (Knowles, 2018).

1.2. Supuestos

El **principal supuesto** de esta investigación es la existencia de una estrecha relación entre ideología, conocimiento escolar y práctica educativa (Apple, 1986; Giroux, 1990). Desde esta perspectiva, ni el currículum ni el profesorado pueden considerarse agentes ideológicamente neutrales al educar en ciudadanía. En consecuencia, la investigación parte de la premisa de que la Educación Ciudadana posee un componente ideológico que puede ser estudiado tanto como contenido manifiesto o latente en cada uno de los niveles mencionados.

El **segundo supuesto** es que la EC es una asignatura especialmente sensible a las ideologías (Gómez y García, 2019) y que estas son susceptibles de ser indagadas a través de expresiones discursivas (van Dijk, 1999). Asimismo, se actúa bajo la convicción de que la EC es un área que despierta, a la vez que exige, un posicionamiento político-ideológico, siendo estéril la pretensión de una "ideología de la neutralidad" (Ross, 2018).

Siguiendo a Santisteban (2004), la EC se trata de una educación política que obliga a considerar el análisis de los cambios que afectan a la concepción de democracia en nuestras sociedades. Haeberli y Audigier (2009) sostienen que la discusión sobre la ciudadanía se ubica en el centro de la vida política y su proyección a la escuela refleja las expectativas, tensiones y contradicciones sociales. Así, la ciudadanía y la democracia se comprenden como terrenos en disputa donde a menudo se cruzan diferentes perspectivas ideológicas.

El **tercer supuesto** se relaciona directamente con la enseñanza de la ciudadanía. Desde la tradición crítica de los Estudios Sociales norteamericanos y la Didáctica de las Ciencias Sociales, se ha defendido el uso de enfoques centrados en el trabajo con problemas sociales, conflictos y temas controvertidos (Evans, 2001; Hess, 2008; Pagès, 2019; Santisteban, 2019). Como condición *sine qua non*, estas metodologías demandan que el profesorado aliente la toma decisiones, la emisión de juicios, el posicionamiento y la confrontación política.

Por consiguiente, un aula de EC debiese ser un espacio donde se crucen e interactúen perspectivas ideológicas divergentes; la del propio currículum, la de la institución educativa, la del profesorado, la de las y los estudiantes, entre otras de naturaleza contextual o sociocultural. Cada tema que se analiza en esta asignatura materia posee una naturaleza susceptible a múltiples interpretaciones, esperando ser enriquecidas o confrontadas por las diferentes posturas coexistentes en el espacio educativo.

Por otra parte, la Didáctica de las Ciencias Sociales desde una perspectiva crítica ha puesto de relieve la importancia de trabajar con conceptos clave que permitan estructurar el conocimiento y comprender la complejidad de la realidad social (Benejam 1997b; Pagès y Santisteban, 2013). Una de las dificultades inherentes a este enfoque radica en su selección. Benejam (2000) subraya que esta elección requiere una interpretación situada que los contextualice en relación con los problemas socialmente relevantes. Asimismo, sugiere que trabajar con estos conceptos implica adoptar una

postura política en la enseñanza de las Ciencias Sociales. En consecuencia, la selección de conceptos clave, el énfasis otorgado a cada uno en el currículum y su reinterpretación por parte del profesorado son procesos inevitablemente mediados por las perspectivas ideológicas adoptadas (Benejam, 1997b).

En este sentido, la EC despliega en su discurso una amplia variedad de conceptos políticos clave, los cuales son esencialmente polémicos, cuyo significado se encuentra sujeto a disputa. Tal es el caso, por ejemplo, de conceptos como “democracia”, “participación”, “justicia”, “libertad”, entre muchos otros. Por lo tanto, el **cuarto supuesto** sugiere que los diversos grupos que participan en la creación y difusión del discurso en EC atribuyen significados a estos conceptos políticos según sus propias posturas ideológicas de base.

Por último, como **quinto supuesto**, se postula que el currículum chileno de EC está imbuido de una perspectiva ideológica centrada en los principios de la democracia liberal, permeada por una racionalidad neoliberal (Álvarez, 2018; Godoy et al., 2022; Redón et al., 2021; Vallejos et al., 2022). De este modo, se presume la existencia de un discurso oficial que enfatiza las “ventajas” del sistema democrático de corte liberal y de la economía de libre mercado. Este discurso, además, hace hincapié en la formación de individuos responsables de sí mismos, con espíritu emprendedor y la capacidad de adaptarse a entornos cambiantes (Laval y Dardot, 2013). Al respecto, García (2017) observó que el profesorado chileno, más allá de sus propias convicciones, siente que en la práctica termina educando en ciudadanía desde un ideal de mercado, funcional a una sociedad individualista, competitiva y consumista.

1.3. Pertinencia de la Investigación

El presente estudio adquiere singular importancia ante la urgencia de fortalecer la educación democrática de la ciudadanía en el panorama actual, marcado por el resurgimiento global de discursos antidemocráticos, nacionalistas y populistas que utilizan la manipulación ideológica como herramienta política y propugnan sin reservas el autoritarismo (Pagès, 2017; Westheimer, 2019). Además, la proliferación de discursos extremistas y de odio, junto con la difusión de ideologías abiertamente antidemocráticas, racistas y deshumanizadoras, subraya la importancia de formar ciudadanías críticas capaces de deconstruir y confrontar estos discursos, propiciando alternativas democráticas (Castellví et al., 2022; Massip et al., 2021).

Abrazando esta intención, esta tesis busca estudiar las ideologías en la EC chilena con el fin de evidenciar discursos antidemocráticos, excluyentes u opresivos que reproducen estereotipos, desigualdades e injusticias sociales, para confrontarlos ante aquellos que sí favorecen el desarrollo de una ciudadanía democrática. Todo lo anterior con el deseo de contribuir a una transformación de la práctica educativa, en beneficio de un cambio social.

Por esta razón, es prudente que quienes pretendan educar para una ciudadanía democrática sometan a un examen crítico las creencias y supuestos ideológicos subyacentes a su práctica educativa (Westheimer, 2015). Esto se justifica en palabras de Giroux (1990): “Si los profesores no reúnen sus propios supuestos básicos acerca del currículum y la pedagogía, harán algo más que transmitir actitudes, normas y creencias incuestionadas” (p.58). Posteriormente razonaba:

> El hecho de reconocer que las opciones que hacemos con respecto a todas y cada una de facetas del currículum y la pedagogía están investidas de valor nos libera de imponer nuestros propios valores a los demás. Admitirlos como tales –es decir, como nuestros valores- significa que podemos tomar como punto de partida la idea de que la realidad nunca debería tomarse como un dato inmediato, sino más bien como algo que debe cuestionarse y analizarse. (p.61)

Estas advertencias sugieren que la ausencia de reflexión sobre las propias perspectivas valóricas, políticas e ideológicas puede conducir a la aceptación acrítica de premisas, la reproducción de la cultura dominante y el adoctrinamiento. Existe también el riesgo de emplear “prácticas y discursos moralizantes”. Cerda et al. (2004) denominaron de esta manera a las secuencias didácticas en las que el profesorado prescribe valores y caminos de acción a sus estudiantes, limitando la reflexión e inhibiendo el desarrollo del pensamiento crítico. Observaron, además, que en ocasiones este discurso emergía en defensa de valores y actitudes democráticas. De modo que, aparentemente, es posible enseñar sobre la democracia y enarbolar sus consignas, sin necesariamente desarrollar prácticas democráticas de enseñanza (Westheimer, 2015).

Otro elemento que refuerza la importancia de investigar las perspectivas ideológicas en la EC es la evidencia arrojada por estudios previos sobre la predominancia de aproximaciones conservadoras y liberales en la enseñanza de la ciudadanía, en desmedro de enfoques críticos orientados a la trasformación social (Evans 2006; Knowles, 2018; Stanley, 2005). Del mismo modo, Castro y Knowles (2017) notaron que a menudo prevalece una narrativa normativa de la ciudadanía, que invisibiliza la diversidad de identidades y desigualdades de poder al interior de la sociedad, incrementando la brecha democrática entre los grupos favorecidos y los marginados.

De acuerdo con lo expuesto en los párrafos anteriores, que la EC contribuya al fortalecimiento de la democracia, no es algo que pueda darse por descontado, ni siquiera en aquellos escenarios educativos que cuentan con currículums y protagonistas que se declaran a sí mismos progresistas, críticos o democráticos. Según se ha intentado argumentar, una formación ciudadana destinada a lograr estos objetivos exige una reflexión permanente de los supuestos ideológicos que operan como contenido latente en los materiales curriculares y la práctica pedagógica.

Con esta ambición, esta investigación busca ser un aporte al plantear un "examen crítico" a la EC chilena, entendiendo este análisis desde la lógica propuesta por Hannah Arendt (2007): "Todo examen crítico debe pasar, al menos hipotéticamente, por un estadio que niegue los 'valores' y las opiniones aceptadas buscando sus implicaciones y supuestos tácitos" (p.175). La novedad radica en explorar por primera vez en el contexto educativo chileno las perspectivas ideológicas que atraviesan el currículum formal y el pensamiento del profesorado, permeando la práctica educativa. Se espera que su impacto pueda ser relevante, si se acoge lo señalado por Westheimer (2019):

> Therefore, when we explore the underlying politics, ideological commitments, and goals of civic education, we are journeying not only into the civics and social studies classroom but into all classrooms, all subjects, the hallways, and the relationships of the entire school experience. (p.6).

Esta preocupación ubica esta tesis en sintonía con las líneas de investigación que en Didáctica de las Ciencias Sociales estudian la función del conocimiento social por medio del análisis del currículum (Santisteban, 2010), e indagan en el pensamiento del profesorado como mecanismo para mejorar la formación inicial docente (Pagès, 1997a). Concordando con estas ideas, el esfuerzo se dirige a proveer una mayor comprensión de factores que pudiesen entorpecer la educación para una ciudadanía crítica y democrática, de modo que sus resultados puedan ayudar a quienes forman a los futuros profesores y profesoras de Ciencias Sociales.

Por otra parte, es una investigación que busca hacerse cargo de algunos de los desequilibrios que actualmente afectan a la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, según lo argumentado por Pagès y Santisteban (2013). Los autores sostienen que se conoce mucho más sobre el contenido manifiesto de los materiales curriculares que sobre las concepciones implícitas que subyacen a sus criterios de selección y organización. Reducir en alguna medida esta brecha de conocimiento es una de las posibles contribuciones que esta tesis doctoral puede aportar a su campo de procedencia.

1.4. Preguntas y Objetivos

La **pregunta general** que orienta el desarrollo de esta investigación es la siguiente:

> ¿Cómo es el discurso ideológico que se manifiesta en el currículum y el pensamiento del profesorado de Educación Ciudadana en Chile?

Esta pregunta se traduce en el siguientes **objetivo general**:

> Comprender e interpretar el discurso ideológico de la EC chilena a través de estudio del currículum y el pensamiento del profesorado

De esta pregunta y objetivo general, se derivan las **preguntas y objetivos específicas** de la investigación, organizados en la Tabla 1:

Tabla 1: Preguntas y Objetivos Específicos

	PREGUNTAS ESPECÍFICAS		OBJETIVOS ESPECÍFICOS
PE1	¿Cuáles son los temas, contenidos y conceptos críticos que definen el discurso ideológico de la EC chilena, tanto en su dimensión curricular como docente?	**OE1**	Identificar los temas, contenidos y conceptos críticos que operan como marcadores ideológicos del discurso en la EC chilena, tanto en su dimensión curricular como docente
PE2	¿Cómo se manifiestan y cuáles son los componentes ideológicos críticos que subyacen al discurso curricular de la EC en Chile?	**OE2**	Comprender los componentes ideológicos críticos que subyacen al discurso curricular de EC en Chile
PE3	¿Qué posicionamiento ideológico declara el profesorado chileno de EC y cómo se organiza ideológicamente el discurso docente?	**OE3**	Comprender los posicionamientos ideológicos que declara el profesorado chileno de EC y la organización ideológica del discurso docente
PE4	¿Qué convergencias, divergencias y tensiones ideológicas se pueden establecer entre las dimensiones curricular y docente del discurso de la EC chilena?	**OE4**	Interpretar las convergencias, divergencias y tensiones ideológicas entre las dimensiones curricular y docente del discurso de la EC chilena

PARTE II
MARCO TEÓRICO

PRESENTACIÓN: ITINERARIO TEÓRICO DESDE Y HACIA LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Los fundamentos teóricos de la investigación se presentan en tres capítulos concebidos como etapas de un *itinerario teórico*, evocando el recorrido realizado durante los años dedicados a esta tesis para alcanzar una comprensión de aquello que denomino *discurso ideológico sobre la democracia en la EC chilena*.

El viaje comienza en la Didáctica de las Ciencias Sociales, un paraje familiar donde surgió mi inquietud por la investigación en la línea de educación para la ciudadanía. La idea de un recorrido de "ida y vuelta" la recojo de González-Valencia (2010), quien destaca la importancia de que la investigación en este campo sea un diálogo continuo entre teoría y práctica, "transitando" entre diferentes niveles de abstracción y concreción teórica, considerando siempre las especificidades de esta área científica.

Por esta razón, en lugar de un trayecto lineal, propongo un itinerario que revisita constantemente el punto de partida, procurando no perder de vista el foco de la investigación. Por ello, en cada uno de los capítulos que siguen, navego entre ideas y teorías más abstractas y otras más concretas y operativas, con el fin de analizar la EC chilena como un fenómeno educativo intrínsecamente ligado a la práctica docente.

La primera parada es el **Capítulo 2, "La Educación Ciudadana como Problema Contemporáneo"** que provee un marco para la comprensión del contexto actual de la EC, examinando la importancia de esta área educativa un mundo marcado por la crisis de la democracia y las características de la EC en el sistema educativo chileno.

La segunda parada es el **Capítulo 3, "La Educación Ciudadana como Formación Política y Democrática: Finalidades, Currículum y Profesorado"** que aborda aspectos de la teoría de la educación democrática y del currículum, así como la investigación sobre el pensamiento del profesorado y los enfoques de enseñanza para la formación de una ciudadanía democrática y critica.

La etapa final es el **Capítulo 4, "La Educación Ciudadana como Discurso Ideológico"** que desarrolla las bases para comprender el concepto de "discurso ideológico" en el marco de esta tesis. Se examinan diversas perspectivas para el estudio del discurso y la ideología, en diálogo con la Didáctica de las Ciencias Sociales y la identificación de conceptos políticos esencialmente controvertidos.

CAPÍTULO II

2. LA EDUCACIÓN CIUDADANA COMO PROBLEMA CONTEMPORÁNEO

En pleno siglo XXI, la democracia enfrenta desafíos que comprometen su estabilidad. En este escenario de incertidumbre democrática y cambio constante, la EC emerge como un área educativa crucial para abordar estos desafíos. Este capítulo explora los elementos que delinean el contexto en el cual se configura y difunde el discurso ideológico sobre la Educación Ciudadana en Chile. Está estructurado en dos secciones.

La primera sección examina la crisis contemporánea de la democracia, destacando cómo diversas perspectivas teóricas coinciden en señalar un debilitamiento generalizado de los sistemas democráticos y la existencia de múltiples peligros latentes que amenazan su funcionamiento y perdurabilidad. Asimismo, se profundiza en las razones por las cuales la Educación Ciudadana, desde una perspectiva crítica, es un área educativa crucial para el futuro de la democracia.

La segunda sección se centra en el contexto específico de Chile, revisando las políticas educativas recientes en materia de Educación Ciudadana y su impacto en la configuración del currículum escolar. Se examina cómo estas políticas modelan los objetivos y el perfil de ciudadanía que se busca formar.

2.1. Educación Ciudadana, Crisis y Futuro de la Democracia

En lo que va corrido del siglo XXI, el discurso sobre la *crisis de la democracia* contemporánea se ha convertido en un tema recurrente y ampliamente debatido. Diversos análisis, desde múltiples perspectivas, convergen en señalar que el sistema democrático actual atraviesa una época de malestar, debilitamiento, degradación y, en los casos más extremos, incluso de colapso y extinción (Innerarity, 2020; Levitsky y Ziblatt, 2018; Todorov, 2012).

Edgar Morín (2001), por ejemplo, habla de tiempos de regresión democrática donde la tendencia es a desterrar a la ciudadanía de las decisiones políticas. Daniel Innerarity (2020), por su parte alude al desajuste e inadecuación de la democracia actual ante las complejidades inherentes del siglo XXI. Por su parte Henry Giroux (2015), ve esta crisis contemporánea como un equivalente a la consolidación de un nuevo autoritarismo

neoliberal que socava los fundamentos democráticos de la solidaridad, la colaboración y la responsabilidad social.

El discurso contemporáneo también suele aducir la existencia de una *democracia en peligro*, asediada por diversas amenazas. Los análisis en este contexto sostienen que los riesgos actuales para la democracia se diferencian de los de épocas pasadas por su complejidad y origen (Innerarity, 2020; Todorov, 2012). En un mundo globalizado, donde las amenazas externas a la democracia, como las que representaban los regímenes totalitarios del siglo XX, parecen haber desaparecido tras el "triunfo definitivo" de la democracia liberal (Fukuyama, 1992) o debido a la "complacencia ideológica" hacia ella (Hobsbawm, 1998). Surge, entonces, una nueva preocupación: las amenazas internas de la democracia.

En su ensayo *Los enemigos íntimos de la democracia*, Tzvetan Todorov (2012) sostiene que las amenazas más significativas para la democracia no provienen de factores externos, sino que surgen del propio funcionamiento interno del sistema democrático. Según Todorov, es la "desmesura" o la aplicación extrema de los principios democráticos fundamentales -el pueblo, la libertad y el progreso- la que engendra estos peligros internos. En particular, identifica el populismo, el ultraliberalismo y el mesianismo democrático como los principales enemigos íntimos que ponen en riesgo la estabilidad y la pervivencia de los sistemas democráticos

Steven Levitsky y Daniel Ziblatt, en su obra *¿Cómo mueren las democracias?* (2018), amplían esta perspectiva al examinar cómo las democracias modernas pueden experimentar un colapso no solo por golpes de Estado tradicionales o revoluciones armadas, sino también por una erosión gradual desde dentro, a menudo bajo la apariencia de legalidad. Los autores destacan que líderes democráticamente elegidos tienen la capacidad de socavar las instituciones democráticas, debilitar los mecanismos de control y equilibrio, y manipular las reglas del juego político para consolidar su poder

Esta percepción de crisis y peligro encuentra eco en la opinión de la ciudadanía a nivel global, traducida en expresiones de desconfianza, desencanto, indignación y desdén por la democracia. Estudios como el de Foa y Mounk (2017) revelan que en Estados Unidos y Europa Occidental ha disminuido el respaldo a la democracia, al tiempo que ha aumentado el apoyo a alternativas autoritarias de gobierno, fenómeno que denominan *deconsolidación democrática*. En América Latina, la situación es similar. Los datos del Latinobarómetro (2018) corroboran un declive democrático en la región,

que se acompaña de un creciente porcentaje de personas insatisfechas con el funcionamiento actual de la democracia.

La situación se torna aún más compleja tomando en cuenta los resultados del "Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana" (ICCS) de 2016 en Latinoamérica, donde seis de cada diez estudiantes participantes manifestaron que estarían dispuestos a tolerar una dictadura si esta les brindara seguridad y beneficios económicos (Schulz et al., 2018). En el caso específico de Chile, la evidencia disponible indica que en la última década ha disminuido la percepción positiva de la democracia, junto con una drástica reducción en el número de personas optimistas sobre su futuro en el país (PNUD, 2019).

Los indicios sobre los riesgos que enfrenta la democracia actual impulsan la necesidad de reflexionar sobre su futuro. En este contexto, la EC emerge como área fundamental. Por esta razón, durante las últimas tres décadas, ha sido considerada una prioridad educativa a nivel global. En efecto, numerosos informes, programas e iniciativas institucionales han focalizado su atención en esta área, especialmente desde que organismos como la OCDE, la UNESCO y el Banco Mundial han integrado la EC en sus agendas de trabajo (Estelles, 2017; Kerr, 2015). Estas decisiones han contribuido a consolidar la formación de la ciudadanía como un eje central en la educación del siglo XXI (UNESCO, 2015, 2016).

El auge de la EC se ha traducido en reformas educativas, transformaciones curriculares y el desarrollo de investigaciones que han contribuido a redefinir conceptos clave como la democracia y la ciudadanía, y su abordaje en los planes de estudio y la práctica docente (Pagès y Santisteban, 2007). Asimismo, estos cambios han dado lugar a debates y controversias sobre los alcances y el énfasis que debe tener la EC, poniendo de relieve la complejidad y la multiplicidad de perspectivas que rodean a esta temática (López-Meseguer y Mínguez-Vallejos, 2024)

El renovado interés por la EC puede ser atribuido a diversos factores. Haeberli y Audigier (2009) sugieren que este fenómeno está estrechamente ligado a la crisis que enfrentan las democracias contemporáneas y al crecimiento de movimientos sociales que cuestionan las formas tradicionales de representación y participación política. Por otro lado, Rizvi y Lingard (2013) señalan que este interés responde al objetivo de los Estados neoliberales de cultivar una ciudadanía eficiente y competitiva en el contexto de una economía globalizada. Este análisis coincide con el diagnóstico de Biesta (2022), quien advierte que la insistencia en la "producción de buenos ciudadanos" puede

interpretarse como una estrategia de instrumentalización de la educación que, implícitamente, responsabiliza a la ciudadanía por la crisis democrática.

En definitiva, aunque las razones pueden ser diversas, la evidencia confirma que la EC ha adquirido un papel central en los sistemas educativos a nivel mundial. Ante este consenso generalizado, surge una pregunta cuya respuesta es más compleja y controvertida: ¿qué función social se le asigna a la EC como proyecto educativo y proyecto sociopolítico? (López-Meseguer y Mínguez-Vallejos, 2024). Más específicamte, ¿cómo asumir estos desafíos desde una EC pensada desde una racionalidad crítica y transformadora?

En contraste con el discurso dominante de la *crisis de la democracia*, donde, como señala Innerarity (2020), "han prevalecido más obituarios que propuestas sobre lo que debería hacerse para que la democracia sobreviva" (p. 39), la EC y el profesorado de Ciencias Sociales deben asumir el reto de desarrollar un discurso alternativo que permita afrontar las "amenazas" actuales y que favorezca revitalizar la democracia. Como sugiere Morín (2001), el desafío radica en conseguir que la educación se vuelva una plataforma para la regeneración del civismo y la construcción de una nueva posibilidad democrática.

Esta tarea implica asumir la democracia como un proyecto inacabado que necesita de una formación ciudadana que corra el riesgo de reimaginarla para revitalizarla (Biesta, 2013; Giroux, 2019). En este sentido, la EC debe concebirse como una educación política que no solo permita a la ciudadanía comprender el funcionamiento de la democracia, sino que también les capacite para cuestionarla, proponer alternativas y exigir mejoras en términos de igualdad y justicia (Pagès y Santisteban, 2013; Santisteban y Pagès, 2007).

En este desafío, es esencial no desestimar las complejidades inherentes a la democracia contemporánea (Innerarity, 2020). Ross (2020) sostiene que el profesorado de Ciencias Sociales debe adoptar una postura crítica y promover que sus estudiantes cuestionen los "tropos convencionales" o concepciones simplificadas sobre la democracia presentes en los discursos oficiales y planes de estudio. Para este autor, el papel del profesorado de EC radica en guiar hacia la comprensión de que la democracia, al ser un *metaconcepto* o concepto de conceptos, no es tan evidente como comúnmente se supone. En otras palabras, se trata de desafiar las interpretaciones simplistas o estereotipadas que prevalecen en la enseñanza sobre la democracia, promoviendo en su lugar un análisis más profundo y crítico de este y otros conceptos similares.

2.2. La Educación Ciudadana en el Contexto Educativo Chileno

En el ámbito educativo chileno, la EC ha experimentado profundas transformaciones desde el fin de la dictadura cívico-militar en 1990. A lo largo de este período, diversas reformas curriculares han introducido modificaciones significativas en la estructura y enfoque de la EC en el sistema educativo nacional (Cox y García, 2015, 2021). Estos cambios han sido impulsados por dos fuerzas principales: la necesidad de democratizar una sociedad en transición posdictatorial y el influjo de una racionalidad neoliberal en la educación (Álvarez, 2018; Cox, 2006; Ruiz, 2010).

Estas fuerzas han interactuado continuamente, tensionando el desarrollo e implementación de la EC en el país. Inicialmente, la reforma de los años 90 buscaba adaptar la educación chilena a un nuevo contexto político, social y global, promoviendo valores democráticos y participativos entre el estudiantado para contrarrestar el legado autoritario de la dictadura (Cox, 2006). No obstante, simultáneamente, las políticas desarrolladas bajo una lógica neoliberal y la influencia de una "agenda global" en educación introdujeron elementos que enfatizaban la competencia, la mercantilización y la eficiencia, resultando en una agudización de la segregación y desigualdad en el sistema educativo (Álvarez, 2018; Bellei, 2015; Castillo et al., 2015; Ruiz, 2010).

Las tensiones entre las intenciones de democratización y la primacía de políticas de corte neoliberal también se plasman en el campo de la EC, manifestándose como una disparidad en las oportunidades para aprender y practicar la democracia, conocida como la “brecha de oportunidad cívica” (Westheimer, 2015). En el contexto chileno, García y Córdoba (2018) sostienen que esta brecha acentúa las desventajas del estudiantado socioeconómicamente más desfavorecido, limitando sus posibilidades de convertirse en ciudadanas y ciudadanos empoderados y activos. Esto sugiere que la EC, en su estado actual, no mitiga las desigualdades de origen; por el contrario, parece reforzarlas. En resumen, quienes ostentan un estatus socioeconómico más elevado tienen mayores probabilidades de involucrarse en la vida pública y participar en la gestión del poder, reconvirtiendo la desigualdad económica en desigualdad política (Castillo et al., 2015).

Bajo esta lógica, las definiciones curriculares de la EC Chile han trascendido simples ajustes de contenidos y asignaturas. Son la expresión de una selección deliberada de principios y conocimientos que moldean un *proyecto cultural* específico, configurando una visión de sociedad, de futuro y de ser humano (Gimeno, 2007; Pinar, 2014). En este sentido, la reestructuración del currículum de EC durante las últimas décadas ha estado estrechamente vinculada a una redefinición del *proyecto* que se aspira a formar. Un

proceso enmarcado en la dinámica de convergencias y contradicciones entre el anhelo de democratización y la neoliberalización sistemática de la educación chilena. Por esta razón, resulta relevante examinar sus características e implicaciones para la configuración de una concepción de sociedad, democracia y ciudadanía.

2.2.1. Transformaciones Curriculares y Políticas Educativas (1990-2020): Democratización y Agenda Neoliberal

Tras el fin de la dictadura cívico-militar en Chile, la década de 1990 marcó un hito fundamental en el ámbito educacional, iniciándose un proceso de reforma integral cuyo objetivo central era modernizar el sistema y superar el currículum heredado del régimen dictatorial (Cox, 2003, 2006). Esta iniciativa, enmarcada en un nuevo contexto político y social, buscaba establecer un sistema educativo acorde a los requerimientos de la época. Al respecto, Cox (2006) identifica dos propósitos que guiaron esta agenda de transformación educativa: la modernización para responder a las necesidades de la sociedad globalizada y la democratización para erradicar el modelo autoritario.

En el ámbito de la EC, se determinó que esta área debía integrarse de manera transversal a lo largo de toda la secuencia escolar y distribuirse en distintas áreas de aprendizaje (Bascopé et al., 2015). Como resultado, la tradicional asignatura de Educación Cívica, centrada en la "alfabetización jurídica" del estudiantado, fue reemplazada por un enfoque de "Objetivos Fundamentales Transversales" que apuntaban al desarrollo de competencias democráticas, concibiendo el aprendizaje de la ciudadanía como una experiencia escolar integral (Bascopé et al., 2015; Cox et al., 2005; Mardones, 2015).

Según Cox y García (2015) esta ampliación de la EC contrastaba con el enfoque anterior por tres “expansiones” clave: temática, cuantitativa y formativa. Temáticamente, se extendió el foco desde la institucionalidad política hacia problemáticas sociales, morales y medioambientales. Cuantitativamente, la EC pasó de ser relegada a los últimos grados de la educación media a estar presente a lo largo de toda la secuencia escolar. Formativamente, se establecieron objetivos de aprendizaje que no solo se centraban en el conocimiento, sino también en el desarrollo de habilidades y actitudes para la vida democrática.

En las sucesivas reformas esta tendencia se mantuvo. En 2009, se ajustó el currículum de EC según las recomendaciones del Informe de la Comisión de Formación Ciudadana de 2004, aumentando su presencia y especificidad (Cox y García, 2015,

2021). Por su parte, las Bases Curriculares de 2013 continuaron este proceso al incluir un eje específico de EC en la asignatura Historia, Geografía y Ciencias Sociales desde el primer año de Educación Básica hasta el segundo año de Enseñanza Media (MINEDUC, 2015, 2018). Esto último permitió una definición más precisa de los objetivos de aprendizaje en cada nivel.

De esta manera, cada una de las actualizaciones curriculares desarrolladas durante el siglo XXI ha continuado este proceso de transformación, introduciendo cambios en la estructura de la EC en Chile. En el transcurso, estos ajustes han matizado la transversalidad inicialmente establecida en los años 90 aumentando la visibilidad y profundidad de la EC en el currículum. Asimismo, este enfoque ha contribuido a definir con mayor precisión los contenidos y objetivos de aprendizaje asociados a esta área formativa (Cox y García, 2015, 2021; Pinochet y Mercado, 2019). Además, han facilitado una transición hacia un modelo híbrido que actualmente combina elementos transversales con la implementación de una asignatura obligatoria (Quintana-Susarte, 2022b).

Entre los factores han incidido en la orientación de las políticas educativas y definiciones curriculares sobre EC adoptadas durante este periodo, destaca la decisiva influencia del contexto internacional y la agenda educativa global (Redón et al., 2021; Vallejos et al.,2022). En particular, los informes derivados de evaluaciones internacionales en las que ha participado el estudiantado chileno, tales como el estudio ICCS llevado a cabo por la *Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo* (IEA) en 1999, 2009 y 2016 (Cox, 2021; Torney-Purta y Amadeo, 2015).

En estas evaluaciones, los resultados obtenidos por el estudiantado chileno han sido consistentemente calificados como deficientes y se han situado por debajo del promedio internacional (Agencia de Calidad de la Educación, 2017). Además de las debilidades en el conocimiento cívico, los resultados también han indicado una disminución en la confianza en las autoridades, un desinterés en la participación política fuera del ámbito escolar y bajas expectativas de participación electoral (Ojeda et al., 2021).

En respuesta a esta problemática, los sucesivos gobiernos han implementado políticas públicas orientadas al fortalecimiento de la formación ciudadana. En este contexto, se ha generado un consenso entre los diversos actores y agencias responsables de la elaboración de políticas educativas y el desarrollo curricular, quienes coinciden en la urgente necesidad de potenciar la EC en las escuelas del país (Magendzo y Gazmuri, 2018).

Ahora bien, no resulta sorprendente que las reformas curriculares implementadas en Chile durante las últimas décadas se hayan desarrollado en respuesta a los resultados obtenidos en evaluaciones internacionales. Este fenómeno se inscribe en un contexto global de creciente influencia (y presión) de organismos internacionales, agencias y centros de estudios especializados (*think tanks*) en la definición de las políticas educativas locales (Rizvi y Lingard, 2013; Sisto, 2020; Verger, 2012).

Según Magendzo (2008), esta tendencia ha conducido a la difusión de modelos curriculares estandarizados, propiciando un "isomorfismo curricular" a nivel mundial. En otras palabras, se ha generado una homogeneización en los procesos de definición de objetivos, contenidos y marcos de evaluación de los resultados educativos. De esta manera, el isomorfismo curricular puede interpretarse como expresión de una agenda educativa global profundamente influenciada por una racionalidad neoliberal (Laval y Dardot, 2013; Torres, 2017). Esta impulsa en la educación una lógica de mercado enfocada en la eficiencia y la competitividad, priorizando la consecución de resultados individuales, medibles y estandarizados (Rizvi y Lingard, 2013; Sisto, 2020).

De este modo, la racionalidad neoliberal ejerce una profunda influencia en los diseños curriculares contemporáneos y, por ende, en el perfil de ciudadanía que se busca formar. En este sentido, es posible argumentar sobre la *formación para una ciudadanía neoliberal* que se caracteriza por su orientación hacia el consumo, la competencia y la búsqueda del éxito personal, relegando a un segundo plano principios como la solidaridad, la cooperación y el bien común (Torres, 2017). Además, bajo estas premisas se promueve la formación de individuos responsables de sí mismos, con espíritu emprendedor y capacidad de adaptación a entornos cambiantes (Laval y Dardot, 2013).

En el caso de Chile, la implementación de reformas educativas de corte neoliberal se remonta a la década de 1980, durante la dictadura cívico-militar. En este período se instauró un modelo escolar de mercado con altos niveles de privatización, el cual fue preservado y legitimado por los gobiernos democráticos posteriores (Bellei, 2015; Ruiz, 2010, 2018). Más allá de las transformaciones estructurales derivadas de la implementación del neoliberalismo en Chile, es relevante destacar que la infiltración de esta racionalidad se traspasa al currículum chileno y la experiencia escolar de docentes y estudiantes (Álvarez, 2018; Reyes, 2018).

En relación con este último punto, Álvarez (2018) destaca la consolidación de las ideas del “espíritu emprendedor” y la “gestión de sí mismos” en la formulación de las

políticas educativas y el currículum chileno. Añade que estas ideas contribuyen a trazar un horizonte de sentido que permea el proyecto de sociedad que se aspira a formar. De este modo, la educación se convierte en un instrumento para la construcción de subjetividades individuales afines a este proyecto neoliberal, donde el éxito personal y la autorresponsabilidad se erigen como valores supremos.

En una lógica similar, Vallejos et al. (2022) señalan que las políticas educativas neoliberales han resultado en la formación de “sujetos neoliberales” pasivos, competitivos y autosuficientes; con habilidades técnicas, pero escasamente politizados. En esta misma dirección, Reyes (2018) agrega que esta racionalidad también influye en la profesión docente, destacando que el profesorado en las instituciones escolares se ve envuelto en lógicas de competitividad, hipervigilancia y rendición de cuentas bajo la presión de ser siempre "profesionales efectivos". Estas dinámicas moldean *subjetividades neoliberales* que, indefectiblemente, se infiltran hacia las prácticas educativas, incidiendo en la formación de una ciudadanía neoliberal (Godoy et al., 2022; Redón et al., 2021; Vallejos et al., 2022).

2.2.2. Implementación y Desafíos Actuales de la Educación Ciudadana

El corolario del proceso transformación curricular previamente descrito ha sido la promulgación de la Ley 20.911 en 2016, introduciendo dos innovaciones significativas ámbito de la formación ciudadana. Primero, la Ley establece la obligación para todos los establecimientos educativos reconocidos por el Estado de elaborar un Plan de Formación Ciudadana propio. Segundo, incorpora la asignatura de EC como obligatoria en el plan de estudios de los dos últimos años de escolaridad.

En el marco de la puesta en marcha del Plan de Formación Ciudadana, el Ministerio de Educación ha generado una amplia cantidad de información y múltiples orientaciones para su implementación en los colegios (Pinochet y Mercado, 2019). A pesar de estos esfuerzos, diversas investigaciones señalan que los objetivos establecidos en la Ley son difusos y existe una falta de claridad entre las escuelas y el profesorado sobre cómo llevarlos a la práctica (Galaz y Arancibia, 2021; Molina et al., 2020; Quintana-Susarte, 2022b; Zúñiga et al., 2020).

Estos estudios sugieren que la implementación del Plan de Formación Ciudadana ha estado centralizada en su diseño, con una participación limitada de la comunidad educativa y una preponderancia de decisiones tomadas por grupos reducidos o por los equipos directivos de cada establecimiento. En consecuencia, la formulación de los

Planes raramente ha implicado una reflexión colectiva o un debate amplio sobre el tipo de ciudadanía que se pretende formar, focalizándose principalmente en el cumplimiento legalista de la normativa (PNUD, 2018; Quintana-Susarte, 2022a; Zúñiga et al., 2020).

Asimismo, la investigación ha destacado la prevalencia de "actividades episódicas" y metodologías no participativas en los Planes elaborados por las escuelas, donde el aprendizaje y la experiencia ciudadana se perciben como eventos aislados que interrumpen el proceso educativo general, relegando al estudiantado a un papel pasivo en estas actividades (Pinochet y Mercado, 2019; PNUD, 2018; Subiabre, 2021). Este enfoque tiende a reproducir los valores y modelos de ciudadanía predominantes, así como los estereotipos y desigualdades sociales, en lugar de promover la transformación hacia ciudadanías democráticas (Subiabre, 2021).

En lo que concierne a la asignatura específica de EC, gran parte de las investigaciones recientes se han centrado en examinar los objetivos establecidos, el tipo de ciudadanía que se promueve y los contenidos priorizados (Cox et al., 2022; Cox y García, 2021; Godoy et al., 2022; Magendzo y Gazmuri, 2018; Magendzo y Pavez, 2020; Quintana-Susarte y Rabuco, 2020; Quintana-Susarte y Subiabre, 2023). Estos estudios, aunque con diferentes marices, coinciden en señalar que predomina una visión formal e institucional de la democracia y la participación ciudadana, con un énfasis particular en la valoración de la institucionalidad democrática y los Derechos Humanos. De esta manera, indican que estos principios son pilares de la asignatura, con implicaciones directas en el perfil de ciudadanía que se busca formar y en la selección de los contenidos (Magendzo y Pávez, 2020; Quintana-Susarte y Rabuco, 2020).

Las investigaciones centradas en el currículum de EC coinciden en señalar que los propósitos formativos de esta asignatura se sustentan en tres pilares fundamentales: la comprensión del sistema democrático, la participación activa en la construcción del bien común y el fortalecimiento de la democracia (Quintana-Susarte y Rabuco, 2020). Además, subrayan la centralidad conferida al desarrollo de habilidades "para el ejercicio de la autonomía, la construcción de acuerdos y la resolución pacífica de conflictos," destacando entre ellas la capacidad de argumentar, discernir y actuar conforme a "principios éticos, valores democráticos y virtudes públicas" (MINEDUC, 2019, p. 54).

En cuanto a las competencias que se impulsan, estas se encapsulan bajo el rótulo “habilidades para el siglo XXI”, aunque no se profundiza en implicancias prácticas de este enfoque (Godoy et al., 2022; Quintana-Susarte, 2022c). En líneas generales, se enfatiza que el aprendizaje de la ciudadanía requiere el desarrollo de habilidades

vinculadas a la participación, tales como la argumentación y la deliberación. Respecto a este último aspecto, la documentación curricular frecuentemente recalca que el propósito de la EC es fomentar una ciudadanía activa, participativa y comprometida con la sociedad y la democracia (Quintana-Susarte y Rabuco, 2020).

En esta lógica, algunas investigaciones han identificado una tendencia predominante en el currículum a priorizar contenidos ligados con la dimensión institucional de la democracia y la ciudadanía en detrimento de otras dimensiones cruciales para la formación de una ciudadanía crítica y democrática, tales como la acción transformadora y la intervención social (Quintana-Susarte y Rabuco, 2020; Quintana-Susarte y Subiabre, 2023; Subiabre, 2021). Esta orientación sugiere que la EC en Chile mayoritariamente se concibe desde una perspectiva de transmisión y reproducción cultural (Quintana-Susarte, 2022c). Asimismo, señala que este enfoque promueve un perfil de ciudadanía que valora el sistema democrático en su estado actual.

Esta perspectiva parece también expresarse en las prácticas del profesorado. Diversos estudios han observado que la enseñanza de la ciudadanía en las escuelas chilenas suele basarse en métodos tradicionales centrados en la transmisión (Altamirano y Pagès, 2018; Bonhomme et al., 2015). Además, señalan las dificultades y reservas que el profesorado manifiesta en relación con el abordaje de la controversia en el aula, existiendo una brecha entre el reconocimiento del potencial educativo de esta estrategia y su limitado uso en la práctica (Cox et al., 2023; Toledo et al., 2015).

CAPÍTULO III

3. EDUCACIÓN CIUDADANA COMO FORMACIÓN POLÍTICA Y DEMOCRÁTICA: FINALIDADES, CURRÍCULUM Y PROFESORADO

> La democracia no es una cosa que se pueda transmitir de una persona a otra, o de una generación a otra; sino que cada generación debe inventársela, en términos de las necesidades, problemas y condiciones de la vida social de la época que le correspondió vivir y de la que formamos parte; una vida social que, por cierto, cambia con extrema rapidez de año en año (John Dewey, 1938/2017).

Este capítulo aborda los fundamentos teóricos de la Educación Ciudadana como formación política y democrática desde una racionalidad crítica. La cita inicial cobra especial relevancia para el contenido que se desarrollará en las siguientes páginas, ya que resalta el carácter dinámico y contextual de la democracia, enfatizando la necesidad de una Educación Ciudadana que prepare a las nuevas generaciones para participar activamente en la democracia actual, cuestionándola y contribuyendo a imaginar nuevas posibilidades democráticas. El capítulo se organiza en tres secciones.

En la primera, se exploran los fundamentos y finalidades de la educación democrática y política de la ciudadanía, destacando su naturaleza como un experimento en constante transformación y su papel en la promoción de la justicia social. En la segunda, se analiza el currículum educativo y su inevitable carga ideológica, subrayando su rol como herramienta de selección y reproducción cultural, así como su potencial para fomentar una educación emancipadora. En la tercera parte, se explora el impacto del profesorado en la enseñanza de la ciudadanía, situando la mirada en su pensamiento y los enfoques pedagógicos necesarios para formar una ciudadanía democrática y critica.

3.1. Educación Democrática como Educación Política de la Ciudadanía: Fundamentos y Finalidades

En este apartado se exponen los fundamentos teóricos para entender la Educación Democrática de la Ciudadanía como educación política desde una perspectiva crítica. Según la investigación de Edda Sant (2019), existen diversas interpretaciones y discursos sobre la educación democrática, que varían según los supuestos filosóficos adoptados (liberales, neoliberales, críticos, multiculturales, agonísticos, entre otros).

Estas perspectivas influyen significativamente en las políticas y prácticas educativas, especialmente en el ámbito de la EC. Por lo tanto, la noción de una educación para la ciudadanía democrática puede volverse polisémica y trazar horizontes educativos divergentes (Subiabre y Quintana-Susarte, 2023).

Esta sección se estructura en tres partes. En la primera, se exploran las ideas de John Dewey, Gert Biesta y Chantal Mouffe, quienes destacan la importancia de una educación que conciba la democracia como un proyecto ciudadano abierto, sujeto a conflictos y transformación continua. La segunda parte, se enfoca en la teoría contemporánea de la justicia social desarrollada por Nancy Fraser, la cual proporciona un marco para identificar los retos actuales en democracia y educación, sentando bases conceptuales para proponer estrategias encaminadas a formar una ciudadanía crítica capaz de enfrentar las injusticias sociales. En la tercera, se examinan los propósitos y directrices propuestos desde la perspectiva crítica de la Didáctica de las Ciencias Sociales para la formación política y democrática de la ciudadanía.

3.1.1. La Educación Democrática como Experimento Conflictivo

A principios del siglo XX, John Dewey escribía "Democracia y Educación" (1916/1998), donde defendía una perspectiva progresista de la educación, destacando su función social en la renovación de la vida y la cultura. En su obra, Dewey planteaba tres ideas cruciales: 1) la educación es un proceso social que debe guiarse por un *ideal democrático*; 2) este ideal no puede ser impuesto de una generación a otra, sino que debe renovarse continuamente en respuesta a los problemas sociales y las decisiones que tomen las comunidades democráticas para afrontarlos; y 3) el aprendizaje de este ideal se facilita a través de la experiencia y la participación activa de las personas en la vida social.

Más de un siglo después de su formulación, las ideas de Dewey conservan su relevancia para la educación y democracia contemporáneas, fundamentalmente, en lo que refiere a la formación de la ciudadanía. En particular, la tradición crítica de la Didáctica de la Ciencias Sociales se fundamenta en las premisas de Dewey sobre el carácter dinámico, dialógico y experiencial de la democracia, así como en su aprendizaje a partir del estudio de problemas sociales, el desarrollo del pensamiento crítico y la acción transformadora (Santisteban, 2019).

En consonancia con estas ideas, Gert Biesta (2011, 2016) propone una comprensión de la democracia como un *experimento en curso*, subrayando así su carácter inacabado

y en constante cambio. De este modo, para este autor, el propósito de la educación democrática no es que las personas aprendan "sobre" este experimento observándolo desde fuera, sino participando "en" él e implicándose en su desarrollo. A través de la metáfora del experimento, Biesta (2016) sostiene que no existe una “única” democracia posible ni una forma "correcta" de participación. En contrapartida, plantea que el aprendizaje de la democracia se construye por *subjetivación*, es decir, mediante un proceso que “fluctúa según las experiencias ciudadanas reales de las personas y su participación en experimentos democráticos” (p.29).

Desde esta perspectiva, la Educación Democrática se perfila como un proyecto abierto a la incertidumbre (Biesta, 2013). Es decir, no aspira a garantizar la pervivencia de un modelo específico de democracia ni promover un arquetipo de ciudadanía democrática. Esta concepción de Biesta contrasta con la racionalidad técnico-neoliberal que predomina en los sistemas educativos contemporáneos, los cuales buscan convertir la educación en un proceso *libre de riesgo* y con resultados predecibles. Según Biesta, esta visión instrumental niega el carácter intrínsecamente vivo, incierto y arriesgado del experimento democrático, obstaculizando así la exploración de alternativas, aprendizaje que, precisamente, la Educación Democrática busca potenciar.

Los planteamientos de Dewey y Biesta respecto a la educación, la democracia y la formación ciudadana, convergen con la filosofía política de la democracia radical. Según Sant (2021b), este enfoque se distingue de otras corrientes educativas por su orientación hacia una *democracia abierta*, prescindiendo del modelamiento de una democracia ideal y de un prototipo de ciudadanía ejemplar. En contraposición a otras perspectivas, esta concepción de la Educación Democrática reconoce el conflicto y el disenso como elementos deseables y consustanciales al proyecto democrático.

Desde la óptica de la democracia radical, la Educación Democrática se nutre de los postulados del pensamiento político postmarxista y postestructuralista, los cuales enfatizan en la inherente conflictividad de la democracia y lo político. En este marco, Chantal Mouffe (2014) critica la creciente despolitización de la sociedad actual y la desnaturalización del conflicto, atribuible a la universalización de la democracia liberal y su desmedido énfasis en el consenso, como mecanismo para abordar los problemas sociales. Según Mouffe, estas condiciones han contribuido a configurar un escenario *pospolítico,* caracterizado por la inexistencia disputas ideológicas significativas o su rápida -y técnica- resolución.

En respuesta a aquello, Mouffe (2009, 2014) argumenta que la democracia no puede basarse en la falsa ilusión de que los antagonismos políticos han desaparecido o han sido superados por la democracia liberal, creencia que, en sí misma, representa una amenaza para la democracia. En contrapartida, Mouffe propone un modelo alternativo de democracia que denomina “pluralismo agonista”, que aspira a re-politizar y profundizar la democratización de la democracia. Bajo esta lógica, el *agonismo democrático,* propugna la confrontación de perspectivas divergentes y la legítima disputa entre proyectos políticos antagónicos por la hegemonía.

Ahora bien, aunque la propuesta agonista defiende la apertura al pluralismo y la deseabilidad del conflicto, Mouffe (2009) advierte sobre los riesgos de un pluralismo sin fronteras. Argumenta que en un sistema democrático no todas las demandas pueden considerarse legítimas, introduciendo el concepto de "consenso conflictual" como un marco para el funcionamiento de la democracia agonista. Este consenso se sustenta en dos pilares: un acuerdo sobre los valores ético-políticos de libertad e igualdad para todas las personas; y un disenso sobre la interpretación específica de estos valores. Según Mouffe (2009), "debería trazarse una línea entre aquellos que rechazan abiertamente esos valores y aquellos que, aunque los aceptan, luchan por interpretaciones contradictorias" (p. 152).

En resumen, la Educación Democrática, infundida en las teorías de Dewey, Biesta y Mouffe, se entiende como un proceso dinámico que promueve la formación de una ciudadanía activa en una democracia en constante debate y transformación. Este enfoque se basa en la idea de que el proyecto democrático es un *experimento en curso*, cuyo funcionamiento se aprende participando activamente en él. Así, educar democráticamente implica el desafío de expandir, enriquecer y transformar el proyecto democrático (Sant, 2021b). En este marco, la Educación Democrática requiere la normalización del conflicto político, la legitimación de visiones políticas diversas y la exploración de futuros alternativos.

3.1.2. Educación Democrática y Justicia Social

En la actualidad conviven tres grandes enfoques sobre Justicia Social: justicia como redistribución, justicia como reconocimiento y justicia como participación/ representación (Murillo y Hernández, 2011). El origen de este modelo teórico se encuentra en el trabajo desarrollado por Nancy Fraser (1996, 2005), quien buscó demostrar que un concepto de justicia social centrado en políticas de redistribución

económica era insuficiente para atender las demandas de reconocimiento cultural y participación política que han emergido en el mundo contemporáneo (Bolívar, 2012).

En su propuesta, Fraser (1996, 2005) parte del supuesto que los problemas vinculados a la justicia social no se limitan exclusivamente a asuntos derivados de la injusticia económica, sino que involucran elementos asociados al reconocimiento de la diversidad cultural y los límites para que determinados grupos sociales obtengan participación y representación política. Por tanto, plantea que la búsqueda de la justicia social requiere una visión que integre las dimensiones económicas, culturales y políticas, que actúan como ejes de exclusión social.

En este sentido, los planteamientos de Fraser se ligan con el principio de *interseccionalidad estructural* desarrollado desde la teoría feminista. Este concepto alude a la existencia de mecanismos imbricados de discriminación que operan de manera simultánea, ocasionando injusticias y desigualdades en torno a la clase social, la etnia y el género de las personas (Massip y Castellví, 2019; Subiabre y Quintana-Susarte, 2023). En consecuencia, frente a sistemas de exclusión que se cruzan, Fraser (2005) propone repensar la justicia social desde una perspectiva que conjugue las dimensiones económicas, culturales y políticas de la injusticia.

Un paradigma global de justicia social, demanda tanto la redistribución de los recursos económicos, como el reconocimiento de las diferencias culturales (Fraser, 1996). A esto último, se agrega la necesidad de paridad en la participación y representación política. Así, la superación de la injusticia demanda la existencia de un marco político que asegure a toda la ciudadanía la capacidad de participar en plenitud de derechos en la vida social (Fraser, 2005).

Ahora bien, ¿cuáles son las implicaciones de este enfoque para la Educación Democrática y la formación de una ciudadanía crítica? En primer lugar, asumir esta perspectiva requiere que se traten de manera conjunta los distintos ejes de exclusión. Que se asuman como dimensiones irreductibles e inseparables (Bolívar, 2012). La perspectiva tridimensional de la justicia social brinda la oportunidad de visibilizar injusticias, que trascienden las desigualdades económicas y se posicionan en las esferas del reconocimiento cultural y la representación política. De esta manera, invita a pensar en otros problemas cruciales para la democratización de la democracia.

Por lo tanto, si el propósito es contribuir al perfeccionamiento de la democracia y la búsqueda de la justicia social, la Educación Democrática de la ciudadanía, debiese

apuntar a fomentar un posicionamiento crítico y comprometido del estudiantado frente a las diferentes tipologías de injusticias; comprenderlas, cuestionarlas, exhibirlas y desafiarlas, para actuar con responsabilidad en favor de un cambio social (Subiabre y Quintana-Susarte, 2023).

El vínculo entre educación ciudadana y justicia social ha sido trabajado desde los Estudios Sociales estadounidenses. Levstik y Tyson (2008), destacan esta línea de trabajo como una de las más relevantes para el desarrollo de competencias ciudadanas en el marco de sociedades pluralistas y democráticas. Incluye estudios relacionados con el género, la sexualidad y la educación global. Al respecto, Bickmore (2008) afirma que desarrollar una ciudadanía orientada hacia la justicia social es la gran contribución que pueden realizar los estudios sociales a la democratización. Agrega que educar para la justicia social, exige fomentar la participación y la acción. En este sentido, la Educación para la Ciudadanía debe poner acento en los procesos y conflictos que facilitan o entorpecen la justicia social.

En alusión al desarrollo de un modelo de ciudadanía orientada a la justicia, Pagès (2011) destaca los aportes de la investigación de Boyle-Baise (2003). En ella se indica que las finalidades de una formación ciudadana para la justicia social son: enseñar la diferencia, discutir problemas de equidad, desarrollar la conciencia social de las y los estudiantes, buscar los orígenes de las injusticias, imaginar alternativas justas, participar en los esfuerzos por lograr el cambio social, posicionarse contra el acoso, luchar contra la discriminación y la exclusión social.

Santisteban (2018) también destaca la contribución de los Estudios Sociales a la definición de una ciudadanía orientada a la justicia social. Señala que es una perspectiva que asume los supuestos de la teoría crítica, enfatizando en la responsabilidad, el compromiso y la acción social. Añade que la investigación e innovación en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales, debe estar al servicio de una educación para la justicia social.

Desde el Grupo de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona (GREDICS), se han identificado algunos criterios y metas para desarrollar esta perspectiva. Entre ellos se incluye: trabajar con problemas sociales, rehumanizar la enseñanza de las ciencias sociales, apostar por una educación para la ciudadanía global, incluir la enseñanza sobre personas y grupos invisibilizados, reinterpretar el pensamiento crítico desde la literacidad crítica, trabajar con los relatos del odio y contraponer emociones y racionalidad (Santisteban, 2018).

3.1.3. Las Finalidades de la Educación Democrática desde la Didáctica de las Ciencias Sociales

La Didáctica de las Ciencias Sociales, desde una perspectiva de racionalidad crítica, tiene como principales objetivos la formación política de la ciudadanía y la educación para la democracia (Benejam, 1997a; Pagès, 2015; Sant, 2021c; Santisteban, 2011). En este sentido, Pagès (2017) argumenta que la formación política debe centrarse en empoderar a la ciudadanía para participar activamente en las decisiones que afectan su presente y futuro. Por lo tanto, el aprendizaje político implica desarrollar conocimientos y habilidades democráticas que fomenten el pensamiento social crítico, y el entendimiento del ejercicio y funcionamiento del poder.

Adoptar un enfoque crítico implica distanciarse de otras racionalidades o tradiciones epistemológicas. Al respecto, Benejam (1997a), plantea que una Didáctica de las Ciencias Sociales situada en una perspectiva crítica, no puede conformarse con saber cómo son las cosas y por qué son como son. Debe proponerse "descubrir la intencionalidad de los hechos y plantear posibles alternativas" (p. 41). Del mismo modo, debe procurar que las y los estudiantes asuman un rol activo en la sociedad y desarrollar una actitud de compromiso social y político.

En sintonía con esta mirada, Pagès (1994) sostiene que un currículum crítico de Ciencias Sociales debe tener una finalidad emancipadora, priorizando la formación de un pensamiento crítico orientado a la acción y a la transformación de la realidad. Ross (2001) afirma que la enseñanza crítica de las ciencias sociales requiere la formulación y análisis de problemas sociales, con el objetivo de comprender y transformar el mundo. Además, enfatiza que la enseñanza de las Ciencias Sociales va más allá de la mera aplicación de un currículo impuesto por élites políticas y representa un desafío formativo para comprender la realidad y explorar cómo intervenir en ella para cambiarla.

En síntesis, la Didáctica de las Ciencias Sociales desde una concepción crítica, enfrenta los siguientes desafíos: comprender los problemas sociales, imaginar futuros alternativos y actuar para transformar la realidad. Por esta razón, se reconoce que la gran finalidad de la enseñanza de las Ciencias Sociales en las escuelas es la educación para la ciudadanía y el desarrollo de ésta desde una perspectiva democrática y crítica (Pagès y Santisteban, 2013; Ross y Vinson, 2012).

3.2. El Currículum y la Naturaleza Ideológica de la Educación Ciudadana

La idea de una educación neutral, objetiva, libre de sesgos e ideologías ha sido un pilar fundamental del discurso educativo impulsado por una racionalidad técnico-científica (Gimeno, 2007; Grundy, 1998; Magendzo, 2008). Este entendimiento, arraigado en el proyecto educativo modernizador de la primera mitad del siglo XX, ha experimentado una renovación en el contexto de la agenda educativa global de inspiración neoliberal (Apple, 2018; Laval, 2018).

Desde mediados del siglo XX, las corrientes críticas en Sociología de la Educación, Teoría del Currículum y Pedagogía Crítica han cuestionado esta noción, destacando el carácter intrínsecamente político e ideológico de la educación (Bonal, 1998). En consonancia con este enfoque, uno de sus principales objetivos ha sido el análisis crítico del discurso educativo, especialmente en relación con el currículum escolar.

Esta sección tiene como propósito examinar las críticas a la educación neutral desde la perspectiva de la teoría crítica de la reproducción, el *currículum oculto* y las propuestas de una educación emancipadora. Este encuadre teórico es relevante para comprender la naturaleza política e ideológica del currículum, que se configura como un terreno de disputa entre intereses y visiones del mundo opuestas. Esta perspectiva, en última instancia, revela la dimensión política e histórica de la educación y sus implicaciones para la configuración de la sociedad futura.

3.2.1. El Currículum como Dispositivo de Selección y Reproducción Cultural

Los currículums consignan los conocimientos y métodos de enseñanza que una sociedad considera válidos en un momento histórico determinado (Gimeno, 2007; Lundgren, 1992). Más específicamente, operan como dispositivos de selección cultural que organizan la transmisión de conocimientos, habilidades y valores a las nuevas generaciones (Cox, 2018; Magendzo, 2008). Así, el currículum puede interpretarse como un *proyecto cultural* orientado a transmitir y preservar una visión particular del mundo a las generaciones futuras (Gimeno, 2007; Meirieu, 2004). Como sostiene Pinar (2014), "a través del currículum y de nuestra experiencia sobre este concepto, decidimos qué recordar del pasado, qué creer del presente y qué esperar y temer del futuro" (p. 70).

La definición del currículum oficial se configura como un acto político intrínsecamente ligado al ejercicio del poder en el presente, con implicaciones para la configuración de un proyecto cultural futuro (Magendzo, 2008). Esta dimensión política e histórica convierte al currículum en un *terreno de disputa* donde se confrontan y negocian intereses, ideologías y visiones del mundo contrapuestas (Apple, 1996; Magendzo, 2008). En síntesis, la naturaleza selectiva del currículum pone de manifiesto que su elaboración y diseño jamás serán procesos neutrales, sino consustancialmente políticos e ideológicos (Apple, 1996; Gimeno, 2007; Rizvi y Lingard, 2013).

Desde la Sociología Crítica de la Educación, el currículum y las instituciones escolares han sido objeto de un detenido análisis en cuanto a su función social en la transmisión y reproducción cultural. En este sentido, se ha resaltado la importancia de la educación en la asignación, distribución y legitimación de las posiciones sociales de origen (Bonal, 1998). Un aporte fundamental en esta comprensión lo constituyen las denominadas *teorías de la reproducción,* desarrolladas en la segunda mitad del siglo XX por autores como Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron (1977) y Basil Bernstein (1990).

Aunque con matices, estos enfoques destacan el papel de los sistemas educativos como agentes que perpetúan el orden social vigente (Pecourt, 2015). Sus análisis se centran en el estudio de las interrelaciones entre educación, estructuras de poder y control social. En conjunto, estas teorías sostienen que la educación reproduce las relaciones de poder y las desigualdades sociales, actuando como un mecanismo que clausura las posibilidades de cambio social (Bonal, 1998).

Bourdieu y Passeron (1977) centraron su atención en el fenómeno de la reproducción de las relaciones de dominación y la desigual distribución del capital cultural en la sociedad. Bernstein (1990, 1998), amplía esta perspectiva argumentando que una teoría enfocada únicamente en la reproducción cultural resulta insuficiente. Sostiene que, para comprender plenamente las implicaciones de poder y control social inherentes al proceso educativo, es esencial examinar también las características de los d*ispositivos de transmisión y adquisición* del conocimiento. En otras palabras, prestar atención a los canales por los que se comunica, distribuye y aprende el poder. Así, Bernstein propone profundizar en las particularidades de la práctica y el discurso pedagógicos, analizando cómo estos contribuyen a la reproducción de la cultura dominante.

Esta perspectiva sintoniza con el estudio crítico del currículum, impulsado por autores como Michael Apple (1986, 1996), Wilfred Carr y Stephen Kemmis (1988), Lawrence

Stenhouse (1987) y Shirley Grundy (1998). Desde diferentes ángulos, estos enfoques examinan cómo el currículum contribuye a la reproducción y legitimación de las ideologías dominantes en una sociedad, al presentarlo como *conocimiento oficial*, técnico y neutral. En este sentido, comprenden el currículum como un dispositivo que traduce las estructuras de poder existentes en una práctica social de comunicación o discurso.

Siguiendo la argumentación anterior, la neutralidad parece entenderse como un enmascaramiento de la ideología dominante. Esta crítica de la neutralidad suele presentarse bajo el rótulo de "currículum oculto" (Giroux, 1992; Kemmis, 1993; Torres, 1991). Este término se refiere a aquellos conocimientos, principios y significados que se transmiten de forma implícita y sostenida en las escuelas, a través de las normas, disposiciones, interacciones y prácticas cotidianas (Magendzo, 2008). A pesar de no estar explícitamente establecidos, estos elementos juegan un papel fundamental en la reproducción cultural (Apple, 1986; Lundgren, 1992). En este sentido, Torres (1991) sostiene que estos componentes ocultos del currículum también están cargados ideológicamente y contribuyen a perpetuar la cultura dominante.

3.2.2. Hacia una Educación Emancipadora

La crítica va más allá del simple desenmascaramiento de la ideología. Desde la Teoría Crítica del Currículum también se introduce una perspectiva alternativa que cuestiona la visión reduccionista del currículum como un mero instrumento de reproducción cultural. Por el contrario, el currículum puede estar informado por un interés emancipador que propicie la reflexión crítica y la praxis transformadora (Grundy 1998). Al respecto, diversos/as autores/as sostienen que el currículum también debe entenderse como una dimensión práctica política y social, con el potencial de desafiar y transformar las estructuras de poder y desigualdad (Apple, 1986; Giroux, 1992; Kemmis, 1993).

Esta perspectiva alternativa se centra en el currículum tal como se experimenta en la escuela –*currículum real*, *currículum en uso* o *currículum en acción*– y destaca la agencia del profesorado en la toma de decisiones y el cambio curricular (Apple, 1986; Carr y Kemmis, 1988; Grundy, 1998; Stenhouse, 1987). De esta manera, el currículum no se ve como un conjunto de prescripciones fijas, sino como un espacio dinámico y complejo donde se produce la interacción entre diferentes protagonistas y donde se pueden generar procesos de transformación social.

Estos planteamientos se refuerzan en la Pedagogía Crítica, un enfoque que surge como respuesta a la percepción de que las instituciones escolares únicamente reproducen y perpetúan las desigualdades sociales existentes. En contraposición a la lógica de la reproducción, enfatiza la dimensión de emancipación y resistencia dentro del currículum y el espacio escolar (Pinar, 2014). Así, esta perspectiva apuesta por una educación como vehículo de transformación social. En este sentido, una de su principales contribuciones es la combinación del lenguaje de la crítica con el lenguaje de la posibilidad, concibiendo el campo educativo como un espacio abierto a la esperanza y la emancipación (Giroux, 1990).

Paulo Freire (1990), por ejemplo, aboga por una pedagogía emancipadora que trascienda la función reproductiva de la educación y supere el modelo "domesticador", construyendo una educación que desafíe el poder y la ideología dominantes. Bajo este precepto, Freire (2012) critica la “concepción bancaria” de la educación, que la concibe como un proceso cuyo objetivo es “depositar” conocimientos en las y los estudiantes. En contraposición, propone una “educación problematizadora” que fomente la reflexión sobre la realidad, con el fin de actuar sobre ella y transformarla.

En esta misma línea, Henry Giroux (1990, 1992) propone una pedagogía crítica como alternativa para resistir y transformar las estructuras de poder dominantes, sentando las bases para una verdadera democracia. Esta pedagogía, según Giroux (2008), es radicalmente democrática porque "proporciona las herramientas para que los estudiantes no solo aprendan a ser gobernados, sino también a ser capaces de gobernar" (p.20). Giroux (2001) sostiene que esto es necesario para que las y los estudiantes comprendan "que las cosas no siempre han sido como son ahora y que no tienen que seguir siendo así en el futuro" (p.39). Entendida de esta manera, la Pedagogía Crítica demanda el desarrollo de la imaginación, una visión de futuro y el planteamiento de alternativas.

En las últimas décadas, autores como Peter McLaren (2001, 2008) y Donaldo Macedo (2008) han criticado la proliferación de versiones asépticas de la Pedagogía Crítica. Denuncian que estas versiones despojan al discurso crítico de su esencia, ofreciendo una aproximación "domesticada" y "neutralizada" que se ajusta a los intereses de la ideología dominante. En respuesta a esto, McLaren (2001) propone revitalizar el compromiso de la Pedagogía Crítica con sus principios fundacionales y su marco conceptual. Para ello, aboga por una *pedagogía crítica revolucionaria* que reafirma su compromiso ideológico con la lucha política y el anticapitalismo.

Wayne Ross (2018) comparte el diagnóstico sobre la existencia de variantes domesticadas de la Pedagogía Crítica. Sin embargo, aboga por una autocrítica dentro de la propia Pedagogía Crítica, instándola a examinar sus propios postulados sobre la realidad y ampliar su enfoque más allá de la mera adscripción a ciertos principios que funcionan como manuales. Trasladando la mirada hacia el ámbito de la práctica educativa y la enseñanza de las Ciencias Sociales, este autor sostiene que es necesario que el profesorado supere la "ideología de la neutralidad" y rechace la idea de una enseñanza apolítica. Afirma que una enseñanza "neutral" de la ciudadanía es cómplice del *statu quo* y tiende a crear una democracia con una ciudadanía *espectadora*.

De esta manera, la *naturaleza ideológica de la educación* se erige como una clara oposición a la idea de neutralidad. Esta última, entendida como la ausencia de controversia y el encubrimiento de una ideología dominante, es fuertemente cuestionada desde las tradiciones críticas de la sociología, el estudio del currículum y la pedagogía, como se ha analizado en este apartado. Esta falsa objetividad parece comprenderse como una *trampa ideológica* que resulta útil a los grupos dominantes para disimular, bajo discursos técnicos y neutrales, sus propias opciones políticas y orientaciones ideológicas (Freire, 2012).

Desde una mirada crítica se propone desarrollar un currículum y una pedagogía emancipadora que desafíe la idea de neutralidad y la reproducción acrítica del conocimiento oficial. Estos enfoques buscan empoderar a estudiantes y docentes, fomentando el pensamiento crítico, la autonomía y la capacidad de cuestionar las estructuras de poder. En este sentido, la crítica al *currículum oculto*, que devela los principios y sesgos implícitos en el sistema educativo, invita a reflexionar sobre el papel de la educación en la conformación de discursos alternativos, democráticos y transformadores.

En síntesis, las corrientes críticas en Sociología de la Educación, Teoría del Currículum y Pedagogía Crítica han puesto en tela de juicio la noción de una educación neutral. Argumentan que, en lugar de ser un espacio imparcial, los sistemas educativos funcionan como instrumentos para reproducir las ideologías y valores hegemónicos. En este contexto, el currículum se configura como un terreno de controversia. Por un lado, actúa como un dispositivo de selección cultural, legitimando y perpetuando los discursos dominantes. Por otro lado, también puede ser un motor de transformación social, al abrir espacios para la reflexión crítica y la construcción de alternativas.

3.2.3. El Perfil de Ciudadanía en el Experimento Democrático en Curso

El currículum educativo, como *proyecto cultural*, político e histórico, no solo delinea el tipo de sociedad y futuro a construir, sino que también moldea un perfil de ciudadanía acorde con las características de dicho proyecto. En la literatura del campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales es posible hallar diferentes rótulos para definir un tipo de ciudadanía y de EC que aspira a trascender los límites de la Educación Cívica tradicional. Entre ellos pueden destacarse, por ejemplo, los de *ciudadanía democrática*, *ciudadanía activa* y *ciudadanía global*.

Estas concepciones tienen en común el interés por desarrollar un modelo de EC que brinde a las y los jóvenes las competencias necesarias para comprender y actuar en el mundo de hoy, aspirando a la transformación social (Subiabre y Quintana-Susarte, 2023). En otras palabras, una formación ciudadana entendida como una educación democrática, cuya ambición es empoderar a las y los estudiantes como sujetos políticos para una participación activa tanto en la escuela como en la sociedad (Bolívar, 2007).

Bajo el supuesto de un currículum que apueste por un proyecto cultural donde la democracia es concebida como un *experimento arriesgado* y *conflictivo* que permea todos los aspectos de la vida social, la EC debiese asumir el propósito primordial de formar una ciudadanía que participe en la política y se comprometa con el proyecto democrático en curso, con el deseo de expandirlo y transformarlo; una ciudadanía dispuesta a correr riesgos y a plantear alternativas divergentes. Del mismo modo, un *proyecto cultural* que aspire a una mayor democratización y a luchar contra las injusticias sociales, implica la formación de un perfil de ciudadanía crítica, democrática y politizada, que se arriesgue a exponer y desafiar las distintas expresiones de la opresión y disputar la hegemonía de las estructuras de dominación (Ross y Vinson, 2012; Vinson, 2001).

Este tipo ciudadanía, por ejemplo, puede inscribirse en la categoría de *ciudadanía orientada a la justicia* que identifican Westheimer y Khane (2004) en su investigación sobre programas escolares de EC. Los autores señalan que este tipo de ciudadanos y ciudadanas evalúan críticamente las estructuras sociales, políticas y económicas y formulan estrategias colectivas para desafiar las injusticias y promover el cambio social. En definitiva, se trata de ciudadanía que enfrenta los problemas sociales y se compromete con la denuncia y transformación de las estructuras opresivas.

Para Ross (2018), la educación para una ciudadanía democrática y crítica requiere formar a las y los jóvenes para que sean protagonistas del mundo en que viven.

Argumenta que para ello es necesario dejar atrás el modelo de “democracia de espectadores”, que reduce la participación ciudadana a determinados procedimientos de expresión de voluntades y es condescendiente con el *statu quo*. Para este autor, la alternativa sería apostar por la formación de una *ciudadanía peligrosa* que “requiere que las personas, individual y colectivamente, tomen acciones y comportamientos que traigan consigo ciertos peligros” (p. 380). En este sentido, se trata de una ciudadanía que es peligrosa porque cuestiona el orden establecido y las estructuras jerárquicas de poder existentes (Ross y Vinson, 2012).

La *ciudadanía peligrosa* implica tres elementos fundamentales: participación política, conciencia crítica y acción intencional. La participación política supone asumir los derechos y responsabilidades tradicionales de la ciudadanía, pero sin dar cabida a acciones indulgentes con el *statu quo*, las injusticias sociales y las desigualdades. La conciencia crítica se refiere a comprender cómo son las cosas hoy, asumir que éstas pueden ser de otra manera y tomar postura respecto a posibilidades futuras. Por último, la acción intencional tiene que ver con favorecer la “implicación verdadera” de los ciudadanos y ciudadanas con la vida diaria, la comunicación, el cambio y la lucha contra la pasividad (Ross y Vinson, 2012).

Se trata de un tipo de ciudadanía que va más allá de las maniobras tradicionales de participación y se esfuerza por desarrollar una conciencia de oposición al orden establecido. Es también una ciudadanía orientada hacia la justicia social, que promueve el desarrollo de la crítica, se compromete con la lucha ante la opresión y la erradicación de las desigualdades, contribuyendo así al desarrollo de una democracia de participación real (Ross y Vinson, 2012; Ross, 2018).

Ahora bien, educar para este perfil de ciudadanía trasciende la mera visión del estudiantado como futuros ciudadanos/as en proceso de capacitación para el “correcto” ejercicio de la ciudadanía; por el contrario, implica su condición de ciudadanos/as activos en el presente. Biesta (2011, 2013), argumenta que la idea de la "creación de una persona democrática" como resultado final de la educación es problemática, puesto que confiere un rol puramente prescriptivo e instrumental a la EC, como si se tratara de "producir" y “certificar” a individuos con características específicas que los vuelven “buenos ciudadanos”. Biesta cuestiona esta noción, indicando que la ciudadanía democrática no se adquiere simplemente al completar una trayectoria escolar, sino a través de experiencias democráticas cotidianas de convivencia y pluralidad.

3.2.4. Las Competencias para una Ciudadanía Democrática

Desde la Didáctica de las Ciencias Sociales, se ha promovido una comprensión crítica de las competencias ciudadanas, basadas en el compromiso, la responsabilidad social, el interés por el bien común y el desarrollo de actitudes favorables hacia la exploración de futuros alternativos (Pagès, 2009; Santisteban, 2009). Esto implica la capacidad de comprender la realidad social, gestionar conflictos a partir de valores y prácticas democráticas, y ejercer la ciudadanía con un sentido crítico y compromiso con la construcción de la paz y la justicia social (Canals, 2018). En síntesis, se trata de competencias que suponen comprender, reflexionar e intervenir sobre la realidad social (Canals y Pagès, 2011).

Canals y Pagès (2011), afirman que la formación de una competencia social y ciudadana con una finalidad democrática involucra el aprendizaje sobre conocimientos, habilidades y valores sociales variados y heterogéneos. Indican que se debe dar prioridad a “aquellos aprendizajes que permitan el desarrollo de una conciencia crítica en la interpretación de problemas sociales” (p. 36), para que las y los estudiantes se formen como personas comprometidas en la mejora de la sociedad. En su propuesta, destacan la importancia del desarrollo del pensamiento social como eje vertebrador de una competencia social y ciudadana en perspectiva crítica.

El pensamiento social se caracteriza por ser crítico y reflexivo. Pagès (1997b) explica que el pensamiento social permite comprender el mundo y dota de herramientas para intervenir conscientemente en su construcción. Se vincula al desarrollo del pensamiento crítico, en tanto opera sobre la problematización del conocimiento social y anima a reflexionar críticamente los problemas sociales, para poder tomar decisiones y plantear cambios sociales. El conocimiento social es relativo y posee un contexto espacial, temporal y cultural. Por consiguiente, es necesario que las y los jóvenes adquieran la capacidad de determinar la autenticidad, valor, fiabilidad de la información, analizando su naturaleza ideológica y los valores que comunica.

Desde una lógica similar, Santisteban (2017) afirma que el pensamiento crítico implica la capacidad de identificar la intencionalidad e ideología de los discursos y relatos que circulan en la sociedad. En este sentido, reconocer las mentiras, el engaño y la manipulación es fundamental para el fortalecimiento de la democracia. Para este autor, sin pensamiento crítico no hay democracia de calidad, ya que esta necesita de personas capaces de reconocer estos elementos y de promover la pluralidad, el debate de ideas, la intervención y el cambio social.

Aludiendo también al pensamiento crítico, Nomen (2019) señala que es un pensamiento que implica detenerse para reflexionar, sin caer en la emisión de juicios precipitados. Es un pensamiento que es inconformista en la búsqueda de la verdad, que trabaja por desenmascarar la injusticia y desmontar estereotipos y prejuicios sociales. Es también un pensamiento creativo, porque siempre está abierto a nuevas perspectivas y a la formulación de alternativas. Todo lo anterior, lo posiciona como una herramienta clave para la transformación social que contribuye a la construcción de un mundo mejor, más libre y más justo.

En el último tiempo, la literatura del campo ha destacado la relevancia de desarrollar competencias para la interpretación crítica de la información digital. En esta línea, estudios como los de Castellví et al. (2022), Massip et al. (2021), Izquierdo (2019) y Rojas y González-Monfort (2023) subrayan la importancia de la literacidad crítica como herramienta para cuestionar y confrontar los relatos hegemónicos, así como los discursos de odio y antidemocráticos. Estas investigaciones coinciden en la necesidad de formar ciudadanías críticas y democráticas, capaces de discernir entre información veraz y falsa, y de construir argumentos propios basados en evidencia. En este contexto, destacan la creación de relatos alternativos o "contrarrelatos" como habilidad y estrategia pedagógica para fortalecer la democracia y propiciar el cambio social.

Por otra parte, Biesta (2011, 2016) sostiene que la educación democrática debe ir más allá de la promoción de competencias y aprendizajes individuales, ya que este enfoque tiende a despolitizar la ciudadanía al tratarla únicamente como un problema individual. En lugar de ello, la educación democrática debería fomentar una identificación con los asuntos públicos, cultivar una cultura de participación activa y promover el compromiso con el experimento democrático. Esto implica un cambio de perspectiva: en vez de centrarse en objetivos educativos personales, la EC debe orientarse a que la juventud comprenda tanto las oportunidades como las limitaciones de la acción política individual, adquiriendo conciencia de que los cambios en las estructuras en sí mismas -y no solo de las operaciones dentro de ellas- requieren acción colectiva y la articulación con otras entidades.

En concordancia con los planteamientos de Biesta, Sant (2021b, 2021c) señala la importancia del desarrollo de la *agencia* entre el estudiantado, entendida como la capacidad para tomar decisiones de manera autónoma y generar procesos de cambio en el mundo actual, en conjunto con la sociedad "adulta" y no simplemente siguiendo su ritmo. Este enfoque promueve el empoderamiento de la juventud, permitiéndoles incidir activamente en la construcción y el futuro del proyecto democrático.

3.3. El Profesorado y la Educación para la Ciudadanía

La esencia de un currículum educativo reside en su capacidad de ser resignificado y puesto en práctica por el profesorado en su labor cotidiana. De este modo, siguiendo a Bernstein (1993), la práctica docente se constituye en un campo de *recontextualización* del discurso curricular, donde este es ajustado y regulado de acuerdo con las realidades específicas que se viven en las escuelas y aulas. En este sentido, el profesorado no se limita a ser un mero transmisor de los conocimientos oficiales, sino que se convierte en un agente activo de producción y transformación de los significados que se comunican en el discurso curricular a través de la elaboración de un discurso pedagógico propio. Así, el currículum y la práctica educativa se encuentran en una constante interacción, configurándose mutuamente (Gimeno, 2007; Grundy 1998).

Como se señaló previamente, las perspectivas críticas, que cuestionan la neutralidad del currículum, enfatizan la importancia de la agencia del profesorado en las decisiones político-pedagógicas, posicionándoles como *intelectuales transformativos* (Giroux, 1990). Este enfoque resalta el rol activo y reflexivo de las y los docentes en el desarrollo, implementación y cambio del currículum, promoviendo una educación que responda a los contextos específicos del estudiantado y los problemas que enfrenta la sociedad.

Por los motivos anteriores, la investigación centrada en el profesorado se posiciona como un área fundamental para comprender los desafíos emergentes en la práctica educativa y, en consecuencia, proyectar estrategias de mejora y cambio educativo (Pagès, 1997a). En este ámbito, se identifican dos grandes áreas de interés investigativo estrechamente interrelacionadas: el pensamiento del profesorado y las estrategias de enseñanza.

En el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales, Joan Pagès (1997a) sostiene que este tipo de estudios "ponen énfasis en la práctica, ya que a través de ella se puede detectar y comprender los principios y teorías que la explican" (p.213). Esto último pone de relieve el valor de esta línea de investigación para la práctica educativa en tanto favorece que las y los docentes reconozcan y evalúen los principios que guían sus decisiones pedagógicas, alentando la reflexión y la autocrítica.

3.3.1. El Pensamiento del Profesorado y la Formación para una “Buena Ciudadanía”

En la investigación educativa, la línea vinculada al pensamiento del profesorado tiene una dilatada trayectoria. Su origen puede ubicarse a fines de la década de 1960 con el

trabajo de Philip Jackson, *La vida en las aulas* (Clark y Peterson, 1986; Pérez y Gimeno, 1988). Publicado en un momento histórico donde predominaban los estudios cuantitativos, correlaciónales y experimentales en educación, la obra de Jackson llama la atención por proponer el pensamiento del profesorado como vía para comprender con mayor profundidad la naturaleza de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En las décadas posteriores, los trabajos de Elbaz (1983), Clark y Peterson (1986) y Shulman (1987), contribuyeron a consolidar este campo de estudio dotándolo de marcos conceptuales y modelos analíticos propios.

En la literatura, este tópico se aborda bajo diversas etiquetas, tales como concepciones, percepciones, creencias, ideologías, teorías implícitas, representaciones sociales, entre otras. Cada una de ellas posee su propia especificidad y fundamento epistemológico. Sin embargo, todas parten de un supuesto común: el pensamiento del profesorado constituye un factor condicionante de la educación, influenciando sus acciones, repercutiendo en su práctica y en el aprendizaje del estudiantado (Clark y Peterson, 1986; Gimeno, 2007). De este modo, comparten la inquietud por comprender cuáles son los esquemas mentales o sistemas de referencia que el profesorado emplea para interpretar la realidad y tomar decisiones pedagógicas.

En el ámbito de la Didáctica de las Ciencias Sociales, el creciente interés por la EC ha impulsado en el último tiempo múltiples investigaciones dirigidas a identificar y describir las diferentes formas en que esta asignatura es abordada en la práctica del profesorado. En el análisis de la literatura realizado en el marco de esta tesis doctoral, se logró advertir que la mayoría de estos estudios se centran en investigar las finalidades y objetivos que las y los docentes atribuyen a la EC, el perfil de ciudadanía que buscan formar y los contenidos o temas que enfatizan en su enseñanza (Quintana-Susarte, 2022a). De modo general, estos estudios han constatado que las convicciones, creencias y representaciones sociales del profesorado inciden en los propósitos que atribuyen a la EC y el modo de impartirla (Anderson et al., 1997; Chin y Barber, 2010; Evans, 2006; González-Valencia, 2009; Knowles, 2018; Knowles y Castro, 2019).

Estas investigaciones convergen en detectar la existencia de distintos “perfiles docentes”, caracterizados por la disparidad de criterios que orientan al profesorado en la priorización de objetivos y estrategias de enseñanza (Quintana-Susarte, 2022a). Estos perfiles suelen clasificarse bajo diferentes denominaciones según los presupuestos teóricos de cada investigación. Pese a estos matices, subyace una matriz de clasificación común: la distinción entre perspectivas conservadoras, liberales y críticas, que traza un eje que va desde enfoques afines a la idea de transmisión o

reproducción cultural hasta aquellos que propenden a la transformación cultural (Evans, 2006; Stanley, 2005).

En este sentido, los marcos de referencia comúnmente utilizados para el análisis e interpretación de los resultados son los desarrollados por Westheimer y Kahne (2004) y Kerr (1999), y en menor medida, el propuesto por Bolívar (2007). Así, la presentación de los hallazgos suele basarse en estas tipologías de referencia. Por consiguiente, los modelos y conceptualizaciones de estos estudios de referencia han demostrado ser de especial utilidad en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales y la investigación sobre EC (Quintana-Susarte, 2022a).

Westheimer y Kahne (2004) analizaron diez programas escolares de EC de contexto anglosajón que declaraban el objetivo de promover la democracia. En su estudio identificaron tres concepciones emergentes de lo que se entendía por “buena ciudadanía”. A partir de ellas plantearon las categorías ciudadanía *personalmente responsable*, *participativa* y *orientada a la justicia*. La primera enfatiza en la enseñanza y el aprendizaje de los deberes cívicos y el respeto por el marco normativo vigente. La segunda busca desarrollar una EC que incentive el involucramiento del estudiantado en los asuntos públicos y la participación en la comunidad. La tercera -la menos frecuente en los programas analizados- aspira a la formación de ciudadanas y ciudadanos que evalúen críticamente las estructuras sociales, políticas y económicas, y formulen estrategias colectivas para desafiar las injusticias y promover el cambio social.

Por su parte, la investigación de Kerr (1999) puso de manifiesto la existencia de dos enfoques principales en la EC: uno *mínimo* y otro *máximo*. El enfoque mínimo se adhiere a una interpretación tradicional de la EC, centrándose en la transmisión de contenidos sobre la institucionalidad política y promoviendo una alfabetización cívica básica. En este enfoque, la ciudadanía se concibe principalmente como una condición jurídica, dando lugar a una "educación sobre la ciudadanía". En contraste, el enfoque máximo se caracteriza por una mayor inclinación hacia el desarrollo de habilidades ciudadanas, con el objetivo de incentivar la participación democrática y activa del estudiantado. A diferencia del enfoque mínimo, este último promueve una "educación a través y para la ciudadanía".

En una lógica similar pueden inscribirse otros modelos teóricos que describen modos de afrontar la EC. Por ejemplo, puede mencionarse la propuesta de Bolívar (2007) que distingue entre concepciones *minimalistas* y *amplias* de la ciudadanía. Asimismo, es factible destacar la propuesta desarrollada por Cerda et al. (2004) que discute las

diferencias entre una formación para una ciudadanía *política*, *social*, *activa* o *crítica*. Si bien estos esquemas presentan matices propios, coinciden en el objetivo de establecer contrastes en los principios que orientan la práctica del profesorado de EC. En este sentido, todos ellos identifican formas de abordar la EC que van desde perspectivas tradicionales, centradas en la transmisión de conocimientos, hasta visiones más críticas que fomentan la participación activa y la transformación social.

3.3.2. Enfoques de Enseñanza para una Ciudadanía Democrática

La enseñanza de las Ciencias Sociales con una intencionalidad democrática y crítica exige que el profesorado tome decisiones no solo sobre los contenidos que se deben abordar, sino también sobre cómo impartirlos. En este contexto, la propuesta de "educación problematizadora" de Freire (1967/2012) y el ejercicio crítico de la pedagogía defendido por Giroux (2019), se convierten en puntos de partida fundamentales. De igual manera, resulta crucial la propuesta educación democrática por *subjetivación* defendida por Biesta (2011), quien aboga por un cambio de enfoque educativo, pasando de enseñar ciudadanía a aprender democracia a través de la experiencia y la interacción con el entorno y con los/las demás.

En consonancia con estos principios, la corriente crítica dentro de la Didáctica de las Ciencias Sociales ha defendido la adopción de enfoques de enseñanza centrados en el estudio de problemas sociales (Canals, 2018; Evans, 2001; Pagès, 2007; Pagès y Santisteban, 2013). Pagès (2007), considera este enfoque como una gran oportunidad para la EC, porque acerca el mundo a las y los estudiantes como preparación para la vida. Agrega que constituye una apuesta por una enseñanza más crítica, que anima a las juventudes a asumir un papel protagónico en la construcción de su realidad y a decidir con libertad su futuro y el del mundo.

En esta misma línea, Canals (2018) advierte sobre las diferencias entre este enfoque y uno basado en *contenidos problematizados*. Este último trabaja sobre problemas cuyo origen se sitúa en un conocimiento disciplinar. En cambio, el de problemas sociales, “parte de una cuestión de actualidad, que plantea una situación controvertida, en la que no hay consenso y sobre la que se trata de llegar a una interpretación propia que predisponga a la acción y el compromiso social” (p.74). Lo anterior obliga a seleccionar contenidos que hagan referencia al presente y aborden “el conflicto y su resolución, las diferencias, la desigualdad, la diversidad de géneros o de etnias, la justicia y el poder, la vida cotidiana o el medioambiente” (Pagès y Santisteban, 2013, p.23).

En la literatura del campo es posible hallar diferentes términos para aludir al enfoque de enseñanza (Canals, 2018; Oller, 2011). No obstante, todos refieren a una forma crítica de enfrentar la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales (Oller, 2011). Entre ellos, destacan los de Problemas Sociales Relevantes (PSR) y Cuestiones Socialmente Vivas (QSV). Pagès y Santisteban (2011), explican que el enfoque de PSR tiene su origen en la tradición crítica de los Estudios Sociales estadounidenses, mientras el de QSV, surge en el mundo francófono. Comentan que, pese a sus diferencias, es mucho más lo que poseen en común, ya que ambas líneas tienen como fundamento la teoría crítica.

Ambos enfoques priorizan entre sus finalidades la formación para una ciudadanía democrática. Asimismo, contribuyen al desarrollo de un pensamiento social y crítico, para promover la participación de las y los jóvenes en la construcción del futuro (Pagès y Santisteban, 2011). González-Monfort (2011), agrega que comparten la intención de trabajar situaciones sociales conflictivas, candentes o controvertidas, generando entre el estudiantado reflexión, preguntas y debates abiertos sobre la actualidad.

La selección de contenidos en una lógica de PSR o QSV comporta dificultades y desacuerdos entre el profesorado (Hess, 2008, 2009). Sin embargo, es posible reconocer características que facilitan su identificación. Entre las conclusiones de las VII Jornadas Internacionales de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales,[1] se enuncian algunos de los requisitos que deben cumplir los PSR o QSV: existencia de debate científico y social al respecto; temas candentes, con presencia en los medios de comunicación; con presencia en la sociedad; generadores de controversia, susceptibles de ser interpretados desde posiciones diversas; situaciones conflictivas, ineludibles y necesarias de resolver; temas que impliquen emociones, sentimientos, intereses y opiniones diversas por parte del estudiantado (González-Monfort, 2011).

Apuntando al mismo desafío, en la tradición crítica de los Estudios Sociales, se ha destacado la relevancia de seleccionar temas controvertidos -*controversial issues*- para favorecer la formación de competencias ciudadanas (Levstik y Tyson, 2008). Hess (2008, 2009), considera que esta estrategia es clave para preparar a la juventud en la participación plena, competente y auténtica en el mundo. Añade que la discusión sobre

[1] Jornadas organizadas por la unidad departamental de Didáctica de las Ciencias Sociales y el GREDICS de la Universidad Autónoma de Barcelona. La versión de 2011 estuvo dedicada al debate en torno a los Problemas Sociales Relevantes y las Cuestiones Socialmente Vivas. El reporte de las ponencias, investigaciones y experiencias didácticas presentadas se puede encontrar en: J. Pagès, y A. Santisteban (Edits.), *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Universitat Autònoma de Barcelona.

asuntos públicos en el aula es fundamental para fortalecer el compromiso democrático. Sin embargo, plantea que no se trata de la discusión *per se*, sino entendida como un dispositivo didáctico para lograr objetivos mayores, como la comprensión y compromiso con los valores democráticos y el desarrollo del pensamiento crítico.

Otra alternativa es el trabajo con conflictos sociales. Bickmore (2008), propone que la educación para la democratización y el cambio social debe abordar los conflictos existentes en la sociedad. En su perspectiva, el conflicto no se reduce al ejercicio de la violencia o la represión. Se trata más bien de situaciones donde está en juego la lucha contra las injusticias sociales. López (2011), por su parte, aboga por trabajar con “conflictos sociales candentes”, comprendidos como asuntos que dividen a la sociedad y generan confrontación. Apunta que no es suficiente con que el estudiantado aprenda a resolver conflictos, sino que es necesario que comprendan por qué se originan y cómo gestionarlos democráticamente.

En consonancia con los enfoques previamente analizados, pero orientándose hacia una concepción de democracia radical, Sant (2021a, 2021b) introduce el concepto de "pedagogías abiertas". Estas pedagogías tienen como objetivo promover una EC permita abrir, expandir y transformar el proyecto democrático en curso. Este enfoque se compone de tres tipos de pedagogías: de la *diferencia*, de la *articulación* y de la *equivalencia*. En su conjunto, estas pedagogías buscan renovar la educación política mediante la normalización del desacuerdo, la definición de identidades y posicionamientos políticos, la confrontación de perspectivas diversas y la participación con otras personas en causas políticas comunes.

Como se ha revisado hasta este punto, el abanico de posibilidades y nomenclaturas para los enfoques de enseñanza de la ciudadanía es amplio. Los presentados en esta sección comparten tanto sus finalidades como su punto de partida común en los problemas sociales y temas controvertidos. No obstante, a pesar de su solidez teórica y pertinencia educativa, su implementación puede ser problemática para el profesorado y generar reticencias de su parte (Cotton, 2006; López, 2011).

Toledo et al. (2015) señalan que estas reticencias suelen basarse en el temor del profesorado a enfrentarse a conflictos en una doble dimensión. Por un lado, puede surgir conflicto con sus estudiantes, puesto que el tratamiento de estas temáticas puede desencadenar discusiones acaloradas y polarización política e ideológica entre quienes participan, lo que amenazaría el control docente sobre la dinámica del aula. Por otro, puede surgir conflicto con entidades externas a la escuela, como las autoridades

institucionales, las familias o los medios de comunicación. En este último caso, el temor se manifiesta en el miedo -fundado- a ser acusados/as de parcialidad o adoctrinamiento por fomentar debates polémicos y expresar abiertamente sus propias opiniones (Toledo et al., 2015).

Estas dificultades, ponen de manifiesto que el profesorado de EC se enfrenta a una encrucijada: ¿deben politizar la enseñanza?, ¿expresar sus propias opiniones?, ¿evitar la controversia?, ¿mantener una postura neutral?, ¿ser arriesgados o mesurados? Estas preguntas reflejan la complejidad inherente a la enseñanza de la ciudadanía en un contexto democrático y subrayan la necesidad de estrategias pedagógicas que equilibren el fomento del pensamiento crítico y la participación activa con el mantenimiento de una convivencia democrática y un “consenso conflictual”.

Frente a temáticas controvertidas, entonces, emerge para el profesorado la disyuntiva entre mantener una postura neutral o adoptar un posicionamiento explícito. En la literatura del campo se ha abordado esta cuestión en múltiples investigaciones (por ejemplo, Cox et al., 2023; Fiehn, 2005; Kerr et al., 2015; López, 2011; Toledo et al., 2015). Destaca en este contexto el trabajo de Trilla (1992, 1995), quien examina esta tensión diferenciando entre formas "lícitas" e "ilícitas" de neutralidad y beligerancia.

La neutralidad "ilícita" se refiere a una postura que, llevada al extremo, se manifiesta como indiferencia, en la que el/la docente evita abordar la controversia y abdica de su responsabilidad de fomentar el pensamiento crítico y la reflexión entre sus estudiantes; es una neutralidad por omisión. Por otro lado, la beligerancia "ilícita" se refiere a una postura que, en su extremo, conduce al adoctrinamiento, en la que el/la docente impone su propia visión sobre el tema controvertido, limitando el libre pensamiento y la autonomía de sus estudiantes. Entre sus modalidades se incluyen la beligerancia encubierta, coactiva, excluyente y emocional.

Trilla (1995) identifica como forma "lícita" de neutralidad la "activa", en la cual el/la docente introduce la controversia en el aula, fomentando el debate y el análisis crítico desde diversas perspectivas, pero sin influir en la elección de una opción específica por parte de sus estudiantes. Por otro lado, las formas "lícitas" de beligerancia se caracterizan porque el/la docente presenta una postura clara y argumentada sobre un tema controvertido, sin imponer ni manipular las opiniones del estudiantado. Entre estas modalidades se encuentran la beligerancia explícita, persuasiva, no excluyente y racional.

Trilla (1992, 1995) aboga por una perspectiva que no rechaza de plano la neutralidad, sino que la califica como un saber o "actitud" docente que contribuye al tratamiento de los temas controvertidos y a la formación de la ciudadanía. Señala que, ante los temas controvertidos, el profesorado debe moverse en el rango de la neutralidad activa y los tipos positivos de beligerancia, dependiendo del valor o principio en juego.

CAPÍTULO IV

4. LA EDUCACIÓN CIUDADANA COMO DISCURSO IDEOLÓGICO

> La educación social pretende que los individuos y grupos sean conscientes y responsables de los valores y creencias que orientan su acción, de sus significados e intencionalidades, porque ésta es una condición básica para la libertad, la cooperación con los demás y para ejercer los derechos democráticos, sin ser manipulados o dominados por los intereses de otras personas o grupos. (Pilar Benejam, 1997b, p.80)

Este capítulo se organiza en tres secciones para presentar las bases teóricas del concepto de "discurso ideológico" en el marco de esta investigación. La primera sección traza un itinerario histórico del concepto de ideología, desde sus orígenes en la Ilustración y el marxismo clásico, hasta las perspectivas contemporáneas influenciadas por el *giro lingüístico*. Esta revisión proporciona un contexto histórico y teórico para entender la evolución del concepto, desde las concepciones tempranas de "ciencias de las ideas" y "falsa conciencia" hasta su conceptualización reciente como "discurso" y "disputa por el significado".

En la segunda sección, se examinan diversas perspectivas contemporáneas para el estudio del discurso ideológico. Se destacan contribuciones de campos como la Historia Conceptual, la Teoría de la Ideología, la Teoría Política Postmarxista y los Estudios Críticos del Discurso. Estas perspectivas enriquecen la comprensión teórica del término "discurso ideológico" y proveen los marcos de análisis e interpretación de esta investigación.

En la tercera sección, se integran estos elementos para conceptualizar la EC como un “discurso ideológico” en el que se confrontan diversos significados y perspectivas. En este contexto, se resalta el papel fundamental de la Didáctica de las Ciencias Sociales en la identificación de conceptos políticos clave que permitan al estudiantado comprender y actuar críticamente en su entorno.

Como sugiere Pilar Benejam en la cita que abre este capítulo, la EC aspira a la formación de personas con conciencia crítica y responsabilidad democrática. Esto implica el desarrollo de la capacidad para reconocer las intencionalidades y significados que orientan las acciones, tanto propias como ajenas, con el objetivo de actuar de manera democrática y desafiar la manipulación ideológica.

4.1. Ideología: De Ciencia de las Ideas a Discurso en Disputa

Ideología es un término de larga tradición en las ciencias sociales y humanas. Desde el siglo XIX en adelante, se ha ubicado como categoría central para el análisis político, filosófico y sociológico, siendo revestido de múltiples acepciones y utilizado con diferentes intencionalidades (Thompson, 1990; van Dijk, 1999). Inicialmente concebida como una rigurosa *ciencia de las ideas* la noción de ideología ha experimentado múltiples reinterpretaciones hasta su comprensión como *discurso* y *disputa por el significado* en el contexto del "giro lingüístico" de mediados del siglo XX (Larraín, 2007; Villoro, 2007).

De esta manera, desde los albores de su historia, ideología ha sido un concepto intrincado y controvertido. Pese a ello, a lo largo de este derrotero, es posible reconocer ciertos elementos de continuidad. Al respecto, Thompson (1990) apunta a la persistencia de una oposición básica: la atribución de un sentido positivo o neutral, por un lado; o bien, la de un sentido negativo o crítico, por otro. En una lógica similar, Eagleton (2005), sugiere las distinciones entre enfoques amplios y restrictivos de la ideología, así como la diferencia entre un sentido epistemológico y otro político. En resumen, de acuerdo con estos planteamientos, diferentes perspectivas y usos históricos de la ideología pueden clasificarse en conformidad con base en algunos de estos criterios.

En esta sección se explorará esta evolución, desde su concepción temprana como una *ciencia de las ideas* hasta su papel contemporáneo como elemento clave en la disputa política y la configuración de significados en el discurso social y político. Mediante un recorrido por diversas corrientes de pensamiento, se analizarán las diferentes perspectivas sobre la ideología y su relevancia en la comprensión de la realidad social, política y cultural.

4.1.1. Concepciones Tempranas: de la Ilustración al Marxismo Clásico

En general, suele aceptarse que su precursor fue Destutt de Tracy y los *ideologues* franceses en el ocaso del siglo XVIII, al alero de la Revolución Francesa y la Ilustración (Eagleton, 2005; Freeden, 2013a; Thompson 1990). En dicho contexto, la ideología era definida como una "ciencia de las ideas" y de los métodos de conocimiento humanos. De acuerdo con la racionalidad positivista del periodo, los *ideologues* aspiraban a sentar las bases de una ciencia rigurosa y precisa (Ferrater Mora, 1979; Freeden, 2013a).

Así, la noción de ideología encajaba con la idea de progreso científico y adquiría una connotación positiva (Larraín, 2007). No obstante, tempranamente fue cargada con un significado adverso y peyorativo por Napoleón Bonaparte, para quien la ideología era mera especulación de intelectuales doctrinarios y caprichosos, divorciada de la realidad del poder político (Larraín, 2007; Stråth, 2013; Thompson,1990).

Entre aquellas interpretaciones que le atribuyen un significado interpretado como negativo y restrictivo es posible ubicar la provista por el marxismo clásico. Diferentes estudios concuerdan en la importancia de esta tradición para la problematización inicial del concepto y su instalación como categoría crítica para el pensamiento político contemporáneo (Freeden, 2013a; Larraín, 2007; Thompson, 1990; Villoro, 2007).

Desde la óptica marxista, la ideología posee una connotación negativa en tanto opera como enmascaramiento o distorsión de la realidad social y económica, siendo funcional a los intereses de la clase dominante (Stråth, 2013). La ideología es, por consiguiente, una herramienta al servicio del poder que adquiere la forma de una *falsa conciencia* o *conciencia invertida*, cuando permea entre las clases dominadas, en contradicción con su realidad material e histórica (Freeden, 2013a; Larraín, 2007; Villoro, 2007).

Freeden (2013a) sostiene que de la teoría marxista se desprenden tres elementos valiosos para el estudio de la ideología. En primer lugar, la importancia de analizarla en vínculo con sus circunstancias sociales e históricas. Segundo, la convicción de que hay algo oculto en ella que es necesario develar y decodificar por medio de la crítica. Como tercer aspecto, el reconocimiento de sus funciones políticas, en tanto puede establecer y reforzar relaciones de poder y ordenamiento social. Esta última idea ha servido de soporte para definiciones como la de Thompson (1984, 1990), para quien la ideología tiene que ver con significados al servicio del poder y la legitimación de las relaciones de dominación.

Ahora bien, es posible detectar algunas limitaciones en este enfoque. En cierta medida, la visión marxista puede considerarse estrecha en tanto niega la posibilidad de sistemas ideológicos en competencia, dentro de un mismo escenario político y social (Freeden, 2013a). Del mismo modo, la exclusiva filiación de la ideología con formas de pensamiento que confirman el poder dominante descarta la opción de alternativas que aspiren a desafiar o tensionar dicho poder, restringiendo el alcance del término (Eagleton, 2005).

4.1.2. Ideología como Pensamiento, Práctica y Materialidad

Entre los planteamientos que ofrecen una perspectiva más amplia y neutral, se encuentra la desarrollada por Karl Mannheim en la primera mitad del siglo XX, bajo los principios de la sociología del conocimiento. Desde esta corriente, se define ideología como cualquier idea, conocimiento o pensamiento socialmente condicionado (Ferrater Mora, 1979; Larraín, 2009; Villoro, 2007). Mannheim (1966), distingue entre un sentido *particular* y otro *total* de la ideología. El primero referido a su carácter psicológico e individual. El segundo, en alusión a su naturaleza sistémica, donde las ideologías corresponden a formas de pensamiento generalizadas, propias de una época y de un grupo social, en un momento histórico dado. Así, para Mannheim, el estudio de las ideologías exige trazar vínculos entre ambas dimensiones, puesto que la sola integración de puntos de vista singulares no conduce a descifrar la estructura sociocultural que las sostiene.

Como aportes de esta teoría puede destacarse una apertura de la noción de ideología que permite hablar de ellas en plural y de coexistencia de ideologías (Larraín, 2009). Del mismo modo, la comprensión sistémica de Mannheim empuja hacia un marco de interpretación más amplio que remarca la naturaleza social e histórica de las ideologías, al tiempo que advierte sobre la imposibilidad de reducirlas a las visiones agregadas de individuos aislados (Freeden, 2013a). De esta manera, esta perspectiva se desmarca de la marxista clásica, que restringía su sentido al de un ocultamiento de la realidad, desarrollado por el interés de una clase dominante, para transitar hacia una concepción universal, donde todos los puntos de vista, en tanto histórica y socialmente situados, pueden ser sometidos a un análisis ideológico (Larraín, 2009).

Ahora bien, esta perspectiva amplia de la ideología puede traducirse en una relativización excesiva del concepto que conduce a una flexibilización que le resta especificidad y potencial crítico (Larraín, 2009). En este sentido, considerar cualquier creencia, perspectiva o forma de pensamiento como ideología, vuelve su estudio vago y estéril (Villoro, 2007). Asimismo, se ha criticado que esta generalización y *neutralización* del término, eventualmente, provocaría un distanciamiento de análisis ideológicos de asuntos ligados con el funcionamiento del poder y las formas de dominación social (Thompson, 1990).

Precisamente, esta última dimensión de la ideología toma cuerpo en el seno del pensamiento marxista de inicios del siglo XX con Lenin. Condicionada por la coyuntura revolucionaria, la perspectiva de Lenin identificaba la ideología con el conjunto de ideas

políticas representativas de los intereses de una clase (Larraín 2008; Leopold, 2013). De este modo, a la existencia de la ideología de la clase dominante -*ideología burguesa*- se añadiría la existencia de la ideología de las clases dominadas -*ideología socialista*- (Larraín, 2008). Así, el conflicto social y la lucha de clases pasaba a disputarse también en el terreno ideológico, confrontando intereses políticos contradictorios (Leopold, 2013; Thompson, 1990).

Con esta mutación, se produce un desplazamiento de la noción de ideología al interior del pensamiento marxista que va "neutralizando" su connotación negativa clásica (Eagleton, 2005; Larraín, 2008). Esta mayor *politización* del concepto, le concede un sentido más amplio y pragmático. Esta mirada será influyente en los trabajos desarrollados por autores marxistas como Antonio Gramsci y Louis Althusser en la primera y segunda mitad del siglo XX, respectivamente (Larraín, 2008).

Tanto en la obra Gramsci como la de Althusser, se observa un tránsito desde una dimensión abstracta/negativa de la ideología provista por el marxismo clásico, hacia una dimensión práctica/neutral destinada a explorar el funcionamiento y las expresiones concretas de la ideología en el mundo real (Freeden, 2013a). En sus planteamientos confirman la existencia de una ideología dominante y argumentan que ésta se manifiesta y comunica por medios materiales y culturales, permeando los grupos dominados o subalternos (Larraín, 2008). Esto les conduce a prestar atención a los mecanismos y canales que son puestos al servicio de dicho proceso de diseminación, fijándose en los marcos institucionales y culturales involucrados en la producción y difusión de la ideología.

En particular, Gramsci entiende la ideología como un sistema de ideas que se traduce en orientaciones específicas para la acción, combinando pensamiento y práctica (Freeden 2013a; Larraín, 2008). En su obra aparece enlazada a la noción de hegemonía. Esta última es entendida como la capacidad de una clase social para asegurar la adhesión y el consentimiento del resto a su esquema ideológico (Larraín, 2008). Esta dominación consensuada, o *hegemonía ideológica*, se lograría a través del despliegue en la vida social de instituciones productoras y transmisoras de la ideología, tales como la escuela, la iglesia y los medios de comunicación (Larraín, 2008).

Para Althusser la ideología supone una estructura predefinida, con sólidas bases materiales y prácticas, que se impone sobre la sociedad sin mediar subjetividades individuales (Eagleton, 2005; Larraín, 2008). En una sociedad de clases dirigida por la burguesía, su propagación descansa en el accionar de una pluralidad de *aparatos*

ideológicos del Estado, entre los que se incluyen las familias, las iglesias, los sistemas jurídico y político, los medios de comunicación de masas, las artes y, especialmente, las escuelas (Freeden, 2013a; Thompson, 1990). Pese a su dispersión, diversidad y relativa autonomía, todos estos aparatos operan con el propósito de reproducir las relaciones de producción vigentes, asegurando el sometimiento de las personas a la ideología dominante y la aceptación del rol social que les compete (Althusser, 2014).

En términos generales, estas aproximaciones marxistas del siglo XX contribuyen a situar mayormente las ideologías en el mundo social, político y cultural. Convocan a un estudio que considere las variadas expresiones prácticas y materiales que pueden adquirir, constatando su amplia diseminación entre la sociedad civil, como consecuencia del funcionamiento de instituciones y aparatos ideológicos (Freeden, 2013a). Del mismo modo, llevan a entender la ideología como un terreno en disputa donde se materializan las contradicciones sociales y se confrontan los intereses políticos de clase (Eagleton, 2005; Larraín, 2008). Por último, es notable la importancia que estas aproximaciones comienzan a brindar al sistema educativo como plataforma de producción y diseminación ideológica.

No obstante, hay quienes señalan que, a raíz de estas perspectivas más pragmáticas y neutrales, la ideología deja de ser en sí misma una herramienta útil para cuestionar las formas de dominación y opresión social (Villoro, 2007). Apuntan también que se trataría de un enfoque demasiado reduccionista que restringiría el campo ideológico a la lucha de clases, no dejando espacio para la acción de ideologías no necesariamente conectadas con los intereses políticos de una clase social (Eagleton, 2005).

4.1.3. Ideología como Discurso: el Giro Lingüístico y la Disputa por el Significado

En el transcurso del siglo XX, diferentes corrientes de pensamiento comenzaron a prestar mayor atención al rol del lenguaje en los fenómenos sociales, impulsando un *giro lingüístico* en la filosofía y las ciencias sociales (Ibáñez, 2013). En términos abreviados, se trata de una perspectiva epistemológica que replantea el estudio de los problemas filosóficos y sociales situando el lenguaje en el centro de la investigación. Acogiendo supuestos de la hermenéutica, critica la idea del lenguaje como simple canal de comunicación de la razón y descripción de la realidad, para concebirlo como realidad, significado, verdad y conocimiento en sí mismo (Fabris, 2001).

Entre estas estas nuevas corrientes es posible mencionar el posestructuralismo, el posmodernismo y el posmarxismo, que en su conjunto ubican al *discurso* como categoría central para el análisis de la vida cultural y social (Larraín, 2010). Con ello, la ideología pasa a ser interpretada como un nivel de significado al interior de un discurso, y en cierta medida cede protagonismo ante problemáticas ligadas al examen del lenguaje en uso, la conformación discursiva de la realidad, el funcionamiento del poder y la dominación social (Larraín, 2010).[2]

Ahora bien, atendiendo a estos planteamientos podría sostenerse que, como consecuencia del giro lingüístico, la ideología queda relegada a un papel secundario, o bien, que es reemplazada por la categoría de discurso. Sin embargo, estas aproximaciones terminan por renovar su estudio, inscribiéndolo en el terreno de lo lingüístico y discursivo, como evidencian las teorías de Laclau, Mouffe y Zizek (Larraín, 2010). En ellas se distingue una expansión del campo de la ideología hacia el ámbito de la construcción y comunicación de significados, remarcando así la ubicuidad de la ideología (Norval, 2000, 2013). Como resultado, ambas categorías comienzan a ser utilizadas conjuntamente en el esfuerzo de comprender e interpretar el mundo político, social y cultural (Larraín, 2010).

En efecto, esta lógica queda de manifiesto en el trabajo de Ernesto Laclau y Chantal Mouffe (1987), quienes argumentan que la realidad se compone de formaciones discursivas y se encuentra cargada de *significantes flotantes*, es decir, palabras, prácticas o símbolos que carecen de articulación entre sí y de un significado fijo o estable. Conforme a este razonamiento, lo ideológico estaría determinado por el intento de fijar el contenido de los *significantes flotantes* y romper con la proliferación de sentidos. Las luchas políticas e ideológicas, por tanto, remiten al campo discursivo y se entienden como una pugna por la delimitación o fijación de los significados en un discurso (Larraín, 2010; Norval, 2000).

Esto último es sostenido también por Slavoj Zizek quien, acogiendo la idea de *significantes flotantes,* afirma que la ideología opera con el propósito de frenar dicha

[2] En este ámbito la obra de Michel Foucault resulta clave. Para Foucault, el poder se refugia en el lenguaje y es ejercido a través de discursos que expresan el "conocimiento verdadero", engarzando procedimientos de exclusión, disciplinamiento y dominación social, que erigen fronteras entre lo admitido y lo prohibido, entre la razón y la locura, y entre lo verdadero y lo falso (Foucault, 1973). Bajo esta lógica, el poder es omnipresente y sus mecanismos de acción permean las relaciones, instituciones y prácticas sociales, alcanzando hasta los niveles más íntimos (Larraín, 2010). Conforme a lo anterior, en el trabajo de Foucault se comprende que son los discursos y no la ideología, los que vehiculan el poder y operan como dispositivos de control social.

indefinición (Larraín, 2010). Así, la ideología cubre de significado la realidad y termina por dar forma a una *fantasía* que ordena bajo ciertos criterios y esquemas que conducen a decidir acerca de lo que es correcto, útil y deseado, orientando las acciones y experiencias cotidianas de los individuos (Zizek, 2011). De modo que la realidad, en sí misma, pasa a comprenderse como ideológica (Norval, 2013).

En resumen, al trasladar el problema ideológico al terreno del discurso, estas teorías contribuyen a repensar los alcances de la ideología. No se trata ya únicamente de una materialización en instituciones o en “aparatos ideológicos”, sino que su acción se amplía hacia el ámbito de las prácticas sociales, las relaciones interpersonales y lo simbólico. Su aporte también es remarcable en el entendimiento de la ideología como elemento de articulación social, de unidad discursiva y de disputa por la atribución de significado (Freeden, 2013b).

No obstante, autores como Eagleton (2005) y Larraín (2010) critican que estas perspectivas tienden a extremar los alcances del discurso al sostener que las posiciones sociales son construcciones discursivas que no necesariamente se corresponden con posiciones ideológicas. Afirman que esto induciría una escisión entre ideología y clase social. Por este motivo plantean que en estas corrientes se ofrece una versión excesivamente laxa y domesticada de la ideología, que la desarraiga de su historicidad y de las condiciones materiales en que se desarrollan.

4.2. Perspectivas Contemporáneas para el Estudio del Discurso Ideológico

El *giro lingüístico* ha ejercido una profunda influencia en el desarrollo de las ciencias sociales y humanas contemporáneas, impregnando diversas perspectivas. Esta influencia se manifiesta en la comprensión de la naturaleza discursiva de la realidad social, y el carácter disputable del lenguaje y los conceptos políticos. Algunos de estos elementos son esenciales para comprender el término "discurso ideológico" en el contexto de esta investigación. Se revisan a continuación.

Desde el campo de la historiografía, se destaca el enfoque de la Historia Conceptual y los conceptos políticos fundamentales. En el ámbito de la Teoría Política de la Ideología, se analiza el estudio de la *morfología ideológica.* La Filosofía Política Postmarxista contribuye con la idea de *articulación de significados*, mientras que desde los Estudios Críticos del Discurso se examina la existencia de *estructuras ideológicas del discurso*.

4.2.1. La Historia Conceptual y los Conceptos Políticos Fundamentales

La Historia Conceptual es una corriente historiográfica impulsada por Reinhardt Koselleck durante la segunda mitad del siglo XX. Arranca de la premisa de la imposibilidad de disociar el lenguaje de las condiciones históricas de corta y larga duración en que se despliega (Koselleck, 1993, 2012). Por consiguiente, fija su atención en la historicidad del lenguaje, estudiando el cambio y la experiencia histórica, en vínculo con las transformaciones lingüísticas y sociales (Galindo-Hervás, 2021). En términos abreviados, sostiene Koselleck (2004), "sin conceptos no hay experiencia y sin experiencia no hay conceptos" (p.30), puesto que plasman la realidad social al tiempo que delinean pautas de acción para los individuos y grupos (Fernández-Sebastián, 2015; Moyano, 2011).

La Historia Conceptual inquiere en el estudio del lenguaje y los conceptos políticos a través del tiempo. Al respecto, Koselleck (2012) argumenta que en las sociedades existen conceptos históricamente constituidos que se vuelven insustituibles y fundamentales para una comunidad política y lingüística, en tanto vertebran pasado, presente y futuro. Es decir, contienen *experiencias* y *expectativas* (Koselleck, 1993). Mientras las primeras conforman diferentes estratos de significados pasados, las segundas operan como proyección hacia el futuro. Así, los conceptos políticos constituyen un "concentrado de experiencia histórica y, al mismo tiempo, dispositivos de anticipación de las experiencias posibles" (Fernández-Sebastián, 2015, p.27). En suma, los *conceptos políticos fundamentales* pueden interpretarse como instituciones que reflejan y condicionan el devenir político, articulando, desde el presente, trayectorias pasadas y horizontes futuros (Galindo-Hervás, 2021).

Ahora bien, un elemento clave de los *conceptos políticos fundamentales* es su condición de disputabilidad. En efecto, Koselleck (2012) afirma que se trata de conceptos que "simultáneamente, son polémicos porque distintos hablantes quieren imponer un monopolio sobre su significado" (p.45). Por consiguiente, se erigen como instrumentos de control del conocimiento histórico, siendo tanto indicadores como factores de cambio (Koselleck, 1993). Así, la disputa por la significación de dichos conceptos constituye una lucha política clave en el desenvolvimiento de las sociedades en el tiempo, dando cuenta de las preocupaciones, controversias y expectativas de cada época (Fernández-Sebastián, 2015).

Esta corriente historiográfica sintoniza con las bases epistemológicas del giro lingüístico, comprendiendo la política y la historia como una lucha por el control del

sentido brindado al lenguaje político (Galindo-Hervás, 2021; Moyano, 2011). En concreto, Koselleck (1993, 2012) postula que dicha disputa es especialmente intensa en torno a los conceptos políticos modernos, es decir, aquellos conformados y resignificados a partir de Ilustración y las revoluciones liberales del siglo XIX, periodo que denomina *Sattelzeit.*[3] Este último, fenómeno histórico de ruptura de los esquemas tradicionales, de aceleración y transformación, que evidenciaría la interrelación entre cambio político, cambio conceptual y emergencia de nuevos actores sociales con agencia política (Fernández-Sebastián, 2015).

De acuerdo con Koselleck (1993), esto respondería, en parte, al proceso de *temporalización* que experimentaron los conceptos políticos durante este periodo. En otras palabras, al hecho de que cada vez fuesen más pensados y manejados como "conceptos en movimiento" o en acción, ligando un pasado vivido, con un presente transitorio y un futuro abierto e ideal (Steinmetz y Freeden, 2017). En efecto, es a contar de esta época que conceptos como *Estado*, *libertad*, *ciudadano*, *progreso, soberanía, derechos, democracia*, entre otros, adquieren una estructura cuyo sentido, aunque cambiante y conflictivo, se proyecta hasta nuestros días y el futuro, condicionando nuestro modo de pensar y actuar políticamente (Galindo-Hervás, 2021).

Koselleck (1993), postula también que el *Sattelzeit* activó procesos de *democratización*, *politización* e *ideologización* de los conceptos políticos. En cuanto al primero, nota la ampliación de su ámbito de influencia espacial y social, que extendió su uso hacia otros continentes y hacia grupos tradicionalmente marginados del universo político-lingüístico. Del mismo modo, los conceptos experimentaron un proceso de politización e ideologización, es decir, comenzaron a formar parte de las retóricas y contiendas partidistas, sosteniendo proyectos políticos de diversa índole y prestándose una gran variedad de usos e interpretaciones (Fernández-Sebastián, 2015).

Con todo, es posible sostener que los aportes de la historia conceptual amplían la perspectiva de análisis de los conceptos políticos que se examinan en esta investigación. Fundamentalmente, en lo referido al reconocimiento de sus propiedades de disputabilidad y movimiento, y a su capacidad de albergar experiencias y

[3] El renovado andamiaje conceptual derivado del *Sattelzeit,* tuvo su proyección hacia al campo iberoamericano desde finales del siglo XVIII. En el proyecto *Iberoconceptos*, dirigido por Javier Fernández-Sebastián (2015), se examina el proceso de circulación, discusión y transformación de este vocabulario político en el espacio iberoamericano durante la oleada de revoluciones liberales que condujeron a conformación de nuevos Estados independientes a inicios del siglo XIX. Entre otros, el proyecto analiza la trayectoria histórica de conceptos como democracia, ciudadano, constitución, liberalismo, nación, pueblo y república

expectativas. Esto último, esencial para comprender que se trata de conceptos que poseen una alta carga ideológica, cuyo significado remite a estratos y disputas pasadas, pero que al mismo tiempo expresan las tensiones del presente y modelan proyectos de futuro.

4.2.2. Morfología Ideológica y Conceptos Políticos Despolemizados

Siguiendo los fundamentos epistemológicos de la historia conceptual y el giro lingüístico, Freeden (1996, 2013a, 2013b) introduce el concepto de morfología en el estudio de la ideología.[4] Su enfoque postula que las ideologías son redes conceptuales interconectadas que operan dentro de un campo semántico compartido (Finlayson, 2012). Define la ideología como "una organización estructural de amplio espectro que atribuye significados *despolemizados* a una serie de conceptos políticos que se definen entre sí mutuamente" (Freeden, 2013a, p.79). Esto implica que las ideologías construyen e interactúan dentro de un espacio conceptual común, donde los significados de los conceptos políticos están interrelacionados.

En su teoría, Freeden (2013a, 2013b) argumenta que los conceptos políticos se distinguen por dos atributos fundamentales: su limitación y su inevitable disputabilidad. En contraste, las posibilidades de significado son múltiples y diversas. Por consiguiente, las ideologías compiten por el control del lenguaje político, aspirando a circunscribir los significados posibles de los conceptos políticos que tienen a su disposición. Así, quienes producen y difunden discursos ideológicos buscan "despolemizar" estos conceptos, es decir, despojarlos de su controversia y otorgarles un significado unívoco. En síntesis, un discurso se torna ideológicamente cargado cuando conceptos intrínsecamente conflictivos son neutralizados mediante un proceso de atribución específica de significado.

Bajo esta lógica, las ideologías, según Freeden (2013a), no se diferencian entre sí por la variedad de términos empleados, sino por cómo estos son interconectados en un discurso, es decir, por su *morfología*. Por ejemplo, conceptos como "libertad", "igualdad" y "democracia" son comunes en las ideologías occidentales, pero su significado varía

[4] Adicionalmente, Freeden (2013b) reconoce la influencia de la teoría política de W. B. Gallie (1956), especialmente su noción de "conceptos esencialmente controvertidos". Al igual que Gallie, Freeden argumenta que las disputas sobre los términos políticos responden a su naturaleza evaluativa y cargada de valor, lo que impide una adjudicación de significado definitiva. Sin embargo, Freeden indica que Gallie no profundizó en la explicación estructural de esta disputabilidad, cuestión que intenta explorar a través del lente de la "morfología ideológica". Ver: Gallie, W. B. (1956). 'Essentially contested concepts', *Proceedings of the Aristotelian Society*, 56, 167–98.

según cómo se entrelacen dentro de un marco ideológico particular. De este modo, las ideologías se configuran como redes de significados y operan como patrones recurrentes de pensamiento que estructuran *mapas esquemáticos*, permitiendo a las personas orientarse en el mundo político y social (Freeden, 2013a). En consecuencia, cada ideología organiza sus ideas y conceptos, perfilando un patrón distintivo e identificable que Freeden (2013a, 2013b) denomina *constelación ideológica*.

Así, el estudio morfológico busca identificar los patrones típicos de argumentación de cada ideología, analizando la jerarquización de los conceptos políticos dentro de una *constelación ideológica.* Freeden (2013a, 2013b) distingue tres tipos de conceptos: nucleares, adyacentes y periféricos. El significado e importancia que adquiere cada uno dentro de una determinada ideología depende de la posición asignada dentro del esquema general. Además, propone cuatro rasgos clave de una morfología ideológica que denomina "las cuatro pes”:

- **Proximidad**: Refiere a la definición recíproca entre los conceptos políticos, basada en sus relaciones de cercanía o lejanía dentro de la constelación ideológica.
- **Prioridad**: Alude a la jerarquía entre conceptos, distinguiendo entre aquellos considerados centrales y los relegados a posiciones marginales.
- **Permeabilidad**: Indica que las ideologías no son mutuamente excluyentes, permitiendo puntos de contacto e interacciones entre sus conceptos.
- **Proporcionalidad**: Refiere al espacio relativo asignado a cada tema en las argumentaciones, es decir, la frecuencia e intensidad con la que los conceptos son utilizados en el discurso de cada ideología.

Freeden (2013a, 2013b) sostiene que estos atributos contribuyen a comprender la estructura interna de las ideologías y sus componentes. Así, los conceptos “nucleares” constituyen la piedra angular de una ideología. Son ideas abstractas, cardinales e insustituibles que definen el núcleo duro de una ideología, distinguiéndola frente a otras. En términos de *prioridad* y *proporcionalidad*, estos conceptos ocupan una posición central y emergen recurrentemente en argumentaciones ideológicamente cargadas. Su prevalencia y frecuente mención en el discurso, los posiciona como elementos clave para la comprensión integral de la ideología. Además, están estrechamente entrelazados con el resto de los conceptos nucleares mediante vínculos de *proximidad,* lo que refuerza su interdependencia y cohesión dentro del esquema ideológico.

Los conceptos “adyacentes”, se encuentran estrechamente ligados a los nucleares mediante relaciones de *proximidad*. Su papel en la morfología es robustecer el significado de los primeros, aportando mayor especificidad a la ideología. Adicionalmente, juegan un papel crucial al establecer fronteras de significado con otras ideologías, delineando un espectro de interpretaciones posibles para los conceptos nucleares. Esto último, subraya el rasgo de *permeabilidad* de la ideología, evidenciada por las potenciales interacciones con otras.

Los conceptos “periféricos” constituyen los elementos más concretos y contextuales de una ideología. Funcionan como mediadores entre sus principios abstractos y su aplicación práctica en el mundo real. Esta posición fronteriza y su conexión directa con la práctica hacen que estos conceptos sean más susceptibles al cambio y a la negociación de su significado, destacando así la *permeabilidad* inherente de las ideologías. Aunque tienden a tener una prioridad y *proporcionalidad* menores en el discurso general, al estar asociados con aspectos prácticos, suelen referir a los aspectos de la realidad concreta que una ideología aprueba o rechaza en contextos concretos, tensionando así el resto del entramado conceptual (Freeden, 2013a).

No obstante, aunque la morfología ideológica proporciona una herramienta valiosa para analizar la estructura interna de las ideologías, Freeden (2013a, 2013b) advierte contra el riesgo de adoptar una interpretación determinista o esencialista de la misma. En este sentido, remarca la importancia de reconocer el carácter histórico, dinámico y cambiante de las morfologías ideológicas. Enfatiza que las ideologías no son estructuras estáticas ni sus significados perennes. Por el contrario, su naturaleza intrínsecamente porosa implica que los significados de las ideas que las componen están sujetos a transformaciones en respuesta a nuevas realidades y contextos históricos.

Un aspecto clave en esta dinámica de cambio y *permeabilidad* es el papel desempeñado por los conceptos “periféricos”. Estos elementos, más concretos, contextuales y abiertos a la negociación, están especialmente expuestos a conflictos y redefiniciones. Metafóricamente, podrían considerarse en la “frontera”, o en la "primera línea" de la disputa ideológica. Además, dado que las morfologías ideológicas son redes de componentes interconectados, los cambios en la periferia pueden desencadenar un efecto dominó que afecte las posiciones y significados de los conceptos "adyacentes" y "nucleares".[5] En otras palabras, las periferias, al estar en contacto directo con una

[5] Freeden (2013a) ilustra esta posibilidad de cambio de posiciones y dinamismo de las morfologías ideológicas con un ejemplo histórico ligado al Liberalismo, señalando que: “los derechos de igualdad para

realidad cambiante y con perspectivas antagónicas, pueden actuar como catalizadoras del cambio ideológico (Finlayson, 2012).

4.2.3. Articulación de Significados y Hegemonía Discursiva

La teoría del discurso desarrollada por Ernesto Laclau y Chantal Mouffe (1987) parte de una premisa fundamental: el orden social no es algo estático y predefinido, sino que se construye continuamente a través de discursos.[6] Como se indicó con anterioridad, en este proceso de construcción de la realidad social, los *significantes flotantes* cumplen un rol clave. Estos son conceptos cuyo significado se encuentra en disputa entre múltiples interpretaciones posibles (Norval, 2013).

En “Hegemonía y Estrategia Socialista" (1987), Laclau y Mouffe proponen un objetivo político-intelectual: transformar la democracia mediante la construcción de un nuevo concepto de hegemonía. Por ello, sus planteamientos sobre el discurso y la atribución de significado se vinculan directamente con la lucha política. Distanciándose de las perspectivas marxistas tradicionales que priorizan la impugnación de la base material del poder, Laclau y Mouffe (1987) abogan por disputar el discurso hegemónico.

Desde esta perspectiva, el conflicto político no se limitaría a la lucha de clases dentro de un marco socioeconómico preconcebido, sino que se comprende desde una óptica discursiva (Townshend, 2004). Para Laclau y Mouffe (1987), la radicalización de la democracia implica desafiar el discurso dominante mediante significados alternativos que disputen su hegemonía. En este marco de interpretación inscriben el proceso de atribución de significado, destacando la importancia de la *articulación de significados.*

La articulación es el proceso mediante el cual diferentes elementos discursivos se concatenan en una *cadena de significación.* A lo largo de esta cadena, se produce la *fijación de significados* en torno a ciertos eslabones denominados *puntos nodales*. Estos puntos nodales emergen como elementos discursivos privilegiados con la capacidad de “articular” los múltiples *significados flotantes* que componen la cadena. En última instancia, estos elementos discursivos "privilegiados" aglutinan la totalidad de los

las mujeres, que ocupaban una posición marginal en el liberalismo del siglo XIX, se han vuelto centrales para los conceptos nucleares de individualidad y racionalidad humana del liberalismo” (p.89).

[6] Los planteamientos desarrollados por Laclau y Mouffe en "Hegemonía y Estrategia Socialista" (1987), ha tenido un profundo impacto en el campo de la Teoría del Discurso, especialmente a través de la influencia de la corriente conocida como "Escuela de Essex". Esta perspectiva teórica se centra en el papel del lenguaje y las prácticas discursivas en la construcción de identidades y significados, otorgando especial atención a conceptos como la "articulación" y la "hegemonía". Para una revisión más profunda de los principales lineamientos y contribuciones de la Escuela de Essex ver: Soage (2006). La teoría del discurso de la Escuela de Essex en su contexto teórico. *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación*, 25, 45-61.

significados de cada uno de los elementos de la cadena, constituyéndose como un *significante vacío* (Laclau, 2005). Realizando una lectura simplificada pero esclarecedora de este proceso:

- Los **significantes flotantes** se articulan continuamente en una **cadena de significación.**
- La articulación de significantes se detiene en un **punto nodal** de la cadena.
- El **punto nodal** es vaciado de su significado previo y singular.
- El **punto nodal** se convierte en un “receptáculo” donde se funden todos los significados aislados de los componentes de la cadena.
- Los significados fundidos en el **punto nodal** cristalizan en una nueva capa de significación.
- La cristalización da lugar a un **significante vacío.**
- El **significante vacío** opera temporalmente como un "significante maestro" o "súper significante".

El *significante vacío,* por tanto, es un componente discursivo dotado de la capacidad para disputar la *hegemonía* dentro de un contexto social y político determinado.[7] Esta disputa, en esencia, equivale a la competencia entre diferentes *significantes vacíos*, cada uno articulado desde proyectos políticos o perspectivas ideológicas distintas (Laclau, 2005). Además, Laclau y Mouffe (1987) subrayan que la fijación de significados, y por ende la hegemonía misma, es de carácter temporal y siempre está sujeta a la confrontación y disputa. Es decir, la hegemonía no es un estado permanente, sino una estabilización temporal de significado que se encuentra tensionado desde diferentes proyectos políticos y discursos ideológicos.

Por todo ello, la teoría de la articulación del significado ha tenido un impacto relevante en el análisis de las ideologías y la política. Entre sus principales aportes se encuentra el énfasis en la construcción discursiva de la hegemonía, como producto de una estabilización temporal de los significados aislados en significados vacíos. De este modo

[7] Un ejemplo de un proceso de articulación que cristaliza en un *significante vacío* con la capacidad de disputar la hegemonía discursiva se puede encontrar en el "Estallido Social" chileno de octubre de 2019. En este contexto, el concepto de "Dignidad" funcionó como un significante maestro o receptáculo, en el cual se fundieron los significados aislados de diversas demandas sociales en un único significado. Para un análisis exhaustivo de este proceso particular de articulación y cristalización del significante vacío de “Dignidad”, véase: Alzueta, I. (2024). *Hegemonía, Revolución Pasiva y Populismo: el caso de la Revuelta Social de 2019 en Chile* [Tesis Doctoral, Universidad de Barcelona]. Universidad de Barcelona.

esta teoría permite comprender las ideologías no como conjuntos de ideas rígidas, sino como procesos discursivos en constante transformación (Norval, 2013).

Asimismo, la teoría de la *articulación del significado* ofrece herramientas valiosas para el análisis del discurso ideológico. Entre ellas, destaca la posibilidad de identificar los *puntos nodales* dentro de un discurso y analizar cómo cristalizan *significantes vacíos* (Finlayson, 2012). En el contexto de esta investigación, dicha teoría permitiría reconocer los *significantes flotantes* presentes en el discurso de la EC, tales como “democracia”, "libertad", "igualdad", "participación", entre otros. Posteriormente, se podría analizar cómo estos conceptos se articulan en *cadenas de significación* dotándolos de un sentido específico dentro del discurso estudiando.

Esta teoría facilita la comprensión de cómo se construye y mantiene la *hegemonía discursiva* en torno a determinados conceptos políticos, los cuales buscan fijar de manera definitiva el significado de los demás elementos que conforman la *cadena de significación* (Soage, 2006). De esta manera, al aplicar la teoría de la articulación al análisis de los conceptos políticos en el discurso de la EC, es posible identificar los elementos discursivos que se articulan en torno a conceptos como "democracia", y cómo este último emerge como un *significante vacío* que contribuye a la construcción del sentido del discurso ideológico que se conforma a su alrededor.

Por último, se puede explorar cómo diferentes grupos implicados en el ámbito educativo articulan el significado de "democracia" de diversas maneras. Esto permitiría comprender cómo se disputa la *hegemonía discursiva* en la EC, es decir, cómo ciertos significados se vuelven dominantes mientras que otros son marginados o excluidos. En este sentido, la teoría de la articulación también implica reconocer que los significados construidos en torno al concepto de "democracia" no son estáticos, abriendo la posibilidad de perspectivas divergentes y transformadoras. En resumen, esta teoría proporciona un marco conceptual para desentrañar los significados subyacentes al uso de los conceptos políticos en el discurso de la EC y, a través de esta, entender cómo se construyen, disputan y transforman los sentidos atribuidos a estos conceptos.

4.2.4. Los Estudios Críticos del Discurso: Lenguaje, Poder e Ideología

En las últimas décadas del siglo XX, los Estudios Críticos del Discurso (ECD) se constituyen como un campo centrado en el análisis de las relaciones entre lenguaje, poder y sociedad, prestando especial atención al carácter ideológico de los discursos

(Fairclough, 2012; Wodak, 2003).[8] Desde perspectivas diferentes y abordajes multidisciplinarios, los ECD comparten un interés común: estudiar las formas de dominación que se ejercen a través del lenguaje para comprender sus causas, su funcionamiento y como confrontarlo (Fairclough. 2012; van Dijk, 2013; Wodak 2003).

Una premisa básica de ECD es considerar los discursos como prácticas e interacciones sociales relacionadas con el ejercicio del poder (van Dijk, 1999). En este sentido, los discursos no solo reflejan, sino que también instituyen relaciones de poder. Por consiguiente, contribuyen a establecer y reforzar las estructuras e ideologías dominantes (Fairclough, 2003). Así, los ECD se centran en analizar cómo ciertas estructuras discursivas específicas son utilizadas en el marco de una situación comunicativa, para reproducir la dominación social (van Dijk, 1999, 2016). Sin embargo, los ECD no se limitan a esta tarea, también exploran aquellos discursos que desafían el abuso de poder, actuando como mecanismos de impugnación y resistencia (van Dijk, 2013, 2016).

Dentro de este marco, la ideología se interpreta como un componente fundamental en la creación y perpetuación de las desigualdades sociales (Wodak, 2003). Por lo tanto, el propósito común de los ECD es "desmitificar los discursos mediante el análisis de las ideologías" (Wodak, 2003, p.30). Esto implica develar las ideologías subyacentes que los sostienen y mostrar cómo estas pueden legitimar y perpetuar estructuras desiguales de poder.

Desde una perspectiva sociocognitiva, van Dijk (1999, 2005a) sostiene que las ideologías constituyen un marco compartido de creencias que fundamenta las representaciones y prácticas sociales de un grupo, lo cual excluye la existencia de “ideologías personales”. Este marco compartido permite a las personas dentro del grupo discernir entre lo que se considera bueno o malo, verdadero o falso, correcto e incorrecto, justo e injusto, de acuerdo con los principios ideológicos propugnados por el grupo. De esta manera, la ideología funciona como un filtro de interpretación del mundo y de la vida social, influyendo en la toma de decisiones y en las acciones de los

[8] Este campo es usualmente referido en la literatura como Análisis Crítico del Discurso. Sin embargo, para evitar su asociación con un enfoque metodológico específico de análisis de datos, recientemente se ha preferido el término "Estudios Críticos del Discurso". Este término denota un campo interdisciplinario que, más que un método, representa una perspectiva, un compromiso o una "actitud" crítica hacia la investigación del discurso, enfocándose en las relaciones entre el lenguaje y el poder. Los Estudios Críticos del Discurso integran aportaciones de diversas disciplinas como la lingüística, la sociología, los estudios literarios, la historia, la psicología social, entre otras. Para más detalles, véase van Dijk, T. (2016). Análisis Crítico del Discurso. *Revista Austral de Ciencias Sociale*s, 30, 203-222 y López et al., (2022). *Estudios del Discurso. The Routledge Handbook of Spanish Language Discourse Studies*. Routledge.

individuos. En resumen, son marcos cognitivos compartidos socialmente que configuran y explican el mundo de manera común entre los miembros de un grupo.

Igualmente, los ECD enfatizan la importancia de la contextualización del discurso ideológico. El contexto histórico, social y político es clave en la producción, interpretación y efectos sociales del discurso (van Dijk, 1999; Wodak, 2003). Esta dimensión contextual es crucial para comprender cómo las ideologías y las prácticas sociales se construyen, comunican y se mantienen a través del lenguaje. En términos generales, la comprensión de la ideología promovida por los ECD puede resumirse en seis premisas fundamentales.:

- **Ideología como conocimiento social:** El conocimiento social está inherentemente sesgado por la ideología, conectado intrínsecamente a una “atadura ideológica" (van Dijk, 2005a).
- **Manifestación de la ideología en actos comunicativos**: La ideología se manifiesta a través de actos comunicativos o discursos, los cuales no solo transmiten información, sino que también promueven y legitiman visiones del mundo y relaciones de poder específicas (Fairclough, 2003; Wodak, 2003).
- **Funciones sociales de las ideologías:** Las ideologías desempeñan múltiples funciones sociales. No solo organizan las creencias y prácticas sociales de los grupos y sus miembros, sino que también legitiman y sostienen estructuras de poder existentes (van Dijk, 1999, 2006).
- **Construcción y estabilidad de las ideologías:** Las ideologías se construyen de manera gradual y tienden a ser relativamente estables en el tiempo. Desmantelarlas requiere un proceso continuo y consciente, ya que están arraigadas en la estructura sociocognitiva de la sociedad (van Dijk, 2006).
- **Contexto del discurso:** Las estructuras ideológicas del discurso deben interpretarse siempre en relación con sus contextos políticos, sociales y culturales (Fairclough, 2013; van Dijk, 1999).
- **Coexistencia y conflicto de ideologías**: Dentro de un mismo contexto social, es común que coexistan múltiples ideologías que a menudo entran en contacto y conflicto (Wodak, 2003).

El interés primordial de los ECD se centra en el análisis de las estructuras discursivas en relación con problemas sociales y cuestiones políticas (van Dijk, 2006, 2016). Por consiguiente, sus investigaciones frecuentemente exploran temas como la discriminación, el racismo, el sexismo y otras problemáticas sociales (van Dijk, 2013).

Estos estudios examinan cómo las ideologías se expresan en dichos discursos y cómo contribuyen a la construcción, mantenimiento y/o confrontación de las relaciones de poder en la sociedad.

En este contexto, van Dijk (1999; 2005b) destaca la importancia de ciertas estructuras ideológicas presentes en el discurso. Estas, a menudo, expresan una ideología subyacente. En esencia, se trata de fórmulas o *estructuras sutiles* que transmiten ideologías de manera persuasiva, indirecta e implícita, perfilando el contenido profundo del discurso o sus *significados locales*. Según van Dijk (1999, 2005b), una característica clave de los discursos ideológicos es la adopción de un *esquema polarizado*. Este esquema refleja un conflicto entre grupos endógenos (“nosotros”) y exógenos (“ellos”) que tiende a favorecer la autorrepresentación positiva del *endogrupo,* mientras que construye una imagen negativa del *exogrupo*. Van Dijk (1999) denomina a este esquema "cuadrado ideológico" y lo describe en cuatro movimientos (p.333):

- Expresar/enfatizar información positiva sobre Nosotros.
- Expresar/enfatizar información negativa sobre Ellos.
- Suprimir/des-enfatizar información positiva sobre Ellos.
- Suprimir/des-enfatizar información negativa sobre Nosotros.

Van Dijk (1999, 2005b) plantea la existencia de una amplia variedad de estas estrategias. Entre ellas, subraya la importancia de aquellas orientadas a la distinción entre endogrupo y exogrupo, como la *pronominalización* y la *polarización*. También resalta la atribución u ocultamiento de responsabilidades a las acciones realizadas mediante la *predicación,* la *agentividad/pasividad* y la *nominalización.* Asimismo, enfatiza las estructuras dirigidas a cualificar o conferir atributos a los grupos endógenos o exógenos, como la *adjetivación* y la *lexicalización*, entre otros dispositivos lingüísticos y retóricos.[9]

En su conjunto, estas *estrategias sutiles* delinean argumentos y significados más complejos del discurso que tienen un impacto social significativo en el contexto donde se comunican. La mayoría de las veces, operan como estrategias políticas con una función pragmática de influir en la percepción pública y en la toma de decisiones. Particularmente, en contextos de abuso de poder y conflicto ideológico, estas

[9] Un listado ampliado de estas estructuras se detalla en el Capítulo 6, "Análisis e Interpretación de Datos" del Marco Metodológico. Allí se describen como los "operadores discursivos" empleados en el contexto de esta investigación.

estrategias pueden ejercer manipulación para lograr consentimiento y acato, así como para la autoglorifación del endogrupo y el descrédito e incluso la deshumanización del exogrupo (van Dijk, 1999, 2005b).

4.3. Hacia una Comprensión de la Educación Ciudadana como Discurso Ideológico

La apuesta por el concepto de ideología en esta tesis doctoral obedece a la intención de indagar en profundidad el componente ideológico que subyace al discurso de la EC: develarlo, comprenderlo y someterlo a un examen crítico. En este desafío, cada uno de los enfoques teóricos examinados previamente contribuye a moldear un lente interpretativo para analizar los datos recopilados en el transcurso de esta investigación.

A la luz de las perspectivas revisadas, el discurso ideológico de la EC se conceptualiza como una práctica social compleja que entrelaza el lenguaje, el contexto histórico y la sociedad. En primer lugar, se concibe como un discurso que, en su despliegue, pone en circulación una multiplicidad de conceptos políticos esencialmente controvertidos, cuyo significado está sujeto a disputa. Así, se postula que los diferentes colectivos involucrados en la producción y difusión del discurso de la EC articulan significados cargados ideológicamente.

En segundo lugar, se comprende como un discurso estrechamente ligado al ejercicio del poder y a la transmisión de las ideologías dominantes. De esta manera, el contenido de este discurso puede incidir en la preservación o cambio del *statu quo*, dependiendo de las estrategias discursivas utilizadas, el contexto sociopolítico y las relaciones de poder vigentes. Finalmente, considerando su doble dimensión -curricular y docente-, se entiende también como un discurso en constante tensión y reformulación. Es un discurso oficial que se regula y se adapta en las aulas a través del discurso del profesorado. En suma, una plataforma idónea para la transmisión de contenidos ideológicos.

4.3.1. Una Asignatura Controvertida

La definición de los objetivos y contenidos de las asignaturas escolares en el ámbito de las Ciencias Sociales es una labor íntimamente ligada con el tipo de sociedad y el futuro que se desea construir. Esta relevancia explica por qué cualquier propuesta de modificación curricular en este campo suele desencadenar confrontaciones entre grupos con visiones e intereses políticos e ideológicos divergentes. Evans (2004), al analizar el contexto estadounidense, denomina este fenómeno como las "Guerras de

las Ciencias Sociales" (*The Social Studies Wars*). Según Evans, los debates sobre los cambios curriculares reflejan las divisiones ideológicas y las fracturas culturales más profundas de una sociedad. En su opinión, en las últimas décadas, esta pugna se ha intensificado, especialmente, en contra de las corrientes progresistas o críticas.

Numerosos ejemplos ilustran esta dinámica. Uno de los casos más emblemáticos es el de Arizona, donde se produjo una fuerte reacción contra los "estudios étnicos", que culminó en 2010 con la prohibición de estos programas por parte de la Legislatura del Estado, bajo el argumento de que fomentaban el derrocamiento del gobierno estadounidense y promovían resentimientos raciales y de clase (Apple, 2018; Ross y Vinson, 2012). En España, en tanto, la introducción de la asignatura de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos en 2006 también generó una intensa controversia. Grupos conservadores y con elevada influencia social se opusieron vehementemente a su implementación, argumentando que suponía un riesgo de adoctrinamiento ideológico (Gómez y García, 2013, 2019; Llamazares, 2008).

En Chile la decisión sobre el cariz de la EC en el currículum tampoco ha estado exenta de controversia. Según Gazmuri (2017), las características y finalidades atribuidas a la formación ciudadana constituyeron un elemento de distinción ideológica entre las posturas defendidas por quienes participaron en el anterior proceso de discusión y negociación curricular. Durante el último proceso de reforma, un punto crítico fue el espacio que ocuparía la EC en el plan de estudios, debido a que su inclusión coincidía con la pérdida del carácter obligatorio de la asignatura de Historia en 3º y 4º Medio. En este caso, la reacción no provino desde el lado conservador, sino de sectores más vinculados al ala progresista.

A modo de ejemplo, se puede aludir a la iniciativa encabezada por un grupo de historiadores, historiadoras y profesionales del área que organizaron el *Movimiento Combates por la Historia* para manifestarse en contra de una medida que acusaron de querer “impedir el desarrollo del pensamiento crítico y emancipatorio”. Alegaban que la reforma tenía un claro “contenido ideológico”, pues buscaba controlar “los usos sociales de la memoria y de los saberes históricos”. Denunciaban que una EC desligada de los procesos históricos conduciría a un “adoctrinamiento para la formación de sujetos irreflexivos” (Movimiento Combates por la Historia, 2019).

Las controversias mencionadas revelan que el tratamiento escolar de las Ciencias Sociales en general, y especialmente de la EC, es comúnmente motivo de intensos debates ideológicos dentro de la sociedad. Aunque los ejes de discusión varíen, estas

disputas subrayan que la EC puede ser vista como una área potencialmente peligrosa y amenazante, enfatizando en un riesgo común: el adoctrinamiento ideológico.

4.3.2. Una Asignatura Arriesgada

Diversas investigaciones han analizado las ideologías presentes en los textos escolares. Werner (2006), Atienza (2007), y Atienza y van Dijk (2010) han documentado cómo los libros de texto de Ciencias Sociales, a pesar de pretender ser neutrales, operan como canales de difusión y legitimación de las ideologías dominantes. Estos estudios explican cómo, mediante estrategias discursivas específicas, dichos textos contribuyen a la configuración de significados que perpetúan estereotipos étnicos, de clase y de género.

En una línea similar, en el contexto chileno, investigaciones como las de Oteíza (2006) y Pinuer et al. (2020) han puesto de relieve la inclinación de los manuales escolares chilenos a utilizar formas discursivas que ocultan las responsabilidades por las violaciones a los derechos humanos ocurridas durante la dictadura cívico-militar. Esta tendencia es una evidencia de la importancia de develar las intenciones e ideologías subyacentes en estos materiales educativos para fomentar el pensamiento crítico y el desarrollo de una ciudadanía democrática (Massip et al., 2020). En este desafío, el estudio del discurso es una estrategia útil para indagar dimensiones conflictivas de la EC, tales como la construcción de identidades y alteridades, y su relación con el poder y las ideologías (Santisteban y González-Monfort, 2019).

Del mismo modo, el discurso del profesorado ejerce una influencia determinante en la enseñanza de la ciudadanía. El ejercicio docente implica tomar continuamente decisiones que, indefectiblemente, están permeadas por las perspectivas ideológicas que el profesorado posee sobre la sociedad, el poder y las relaciones sociales, como se explicó en el capítulo anterior.

Desde una perspectiva crítica, se sostiene la importancia de que el profesorado mantenga un compromiso ético y político con la profundización de la democracia y que corra el riesgo de desafiar a las estructuras desiguales de poder (Apple, 2018; Giroux, 1990, 1992). En este sentido, la EC entendida como educación política y democrática, debe contribuir a la politización del estudiantado (Sant, 2021), impulsando la formación de ciudadanías críticas y peligrosas que se posicionen ante las injusticias sociales y las formas de opresión (Ross y Vinson, 2012).

Para alcanzar este objetivo, es fundamental abordar la controversia, las cuestiones socialmente relevantes y los conflictos sociales en el aula. Sin embargo, en la práctica, la traducción del discurso crítico y comprometido políticamente no es automática ni sencilla. De hecho, el profesorado suele mostrar cierta cautela al enfrentar la controversia y el conflicto en el aula, principalmente debido al temor a recibir acusaciones de politización y falta de neutralidad (López, 2011; Santisteban y Pagès, 2009). Esta precaución no indica falta de disposición, sino una medida de protección ante dos riesgos percibidos: la posibilidad de confrontaciones en el aula y la acusación de adoctrinamiento (Cotton, 2006; Cox et al., 2023).

En este sentido, investigaciones recientes (Cox et al., 2023; Magendzo y Toledo, 2015; Toledo et al., 2015) confirman que el profesorado chileno experimenta un temor latente ante las acusaciones de falta de imparcialidad y adoctrinamiento. Este fenómeno pone de manifiesto que el discurso docente de EC también se encuentra en una tensión ideológica. Por un lado, existe la opción de adoptar un discurso *libre de riesgos* que evita la controversia y es condescendiente con el *statu quo*. En contraposición, se presenta la posibilidad de promover un discurso *arriesgado*, impulsado por una racionalidad crítica y transformadora, pero expuesto a la impugnación pública por parte de autoridades, familias o medios de comunicación.

La disyuntiva entre un discurso docente *libre de riesgos* y otro *arriesgado* en la EC recae, en última instancia, sobre el profesorado. Esta elección se presenta como una encrucijada entre la seguridad que ofrece la evasión de la controversia y el desafío de luchar por una democracia más profunda y justa. Se trata, sin duda, de una decisión ideológica, al igual que cualquier otra que toman las y los docentes en el ejercicio de su profesión.

4.3.3. Una Asignatura de Conceptos Políticos Disputables

La Didáctica de las Ciencias Sociales desde una perspectiva crítica ha puesto de relieve la importancia de trabajar con conceptos clave que permitan estructurar el conocimiento y comprender la complejidad de los problemas sociales (Pagès y Santisteban, 2013). En esta línea, diversas investigaciones han destacado la necesidad de identificar conceptos transdisciplinarios que sirvan como herramientas para el análisis y la comprensión de la realidad social (Batllori, 2000; Benejam, 1997b, 2000; Casas 2000; Castañeda y Santisteban, 2018).

Un trabajo seminal en este ámbito es el desarrollado Pilar Benejam (1997b, 2000) quien aboga por la identificación y el tratamiento de conceptos clave en las Ciencias Sociales.[10] Benejam describe estos conceptos como transdisciplinarios y paradigmáticos, cuya capacidad explicativa e integradora permite generar y estructurar el conocimiento. De esta manera, se erigen como elementos organizativos y esenciales en el ámbito de las Ciencias Sociales, contribuyendo tanto a dar coherencia a los programas educativos como a facilitar su enseñanza. Los conceptos clave, por tanto, son un instrumento para la selección de los contenidos a enseñar.

En consonancia con esta perspectiva, Castañeda y Santisteban (2018) exploran el estudio de los conceptos sociales y el aprendizaje conceptual. Al respecto, señalan que los conceptos sociales se caracterizan por su alto nivel de abstracción y su relatividad, lo que los vuelve difíciles de definir, en tanto su interpretación y uso varía conforme cambian los contextos espacial, temporal y cultural. En consecuencia, su enseñanza y aprendizaje demandan la conformación de estructuras o modelos conceptuales cada vez más complejos, para la comprensión e interpretación de la realidad y los problemas sociales.

Por otro lado, las investigaciones de Batllori (2000) y Casas (2000) aportan enfoques específicos sobre la enseñanza de conceptos clave como el “conflicto” y la “diferenciación”, respectivamente. Batllori destaca la importancia de discusiones informadas y la reconstrucción conceptual del conflicto, evidenciando cómo estas interacciones involucran ideologías, valores y emociones. Casas, por su parte, explora el concepto clave de diferenciación, abordado desde diversas disciplinas, vinculándolo con el concepto positivo de la diversidad y el concepto negativo de la desigualdad, promoviendo su reelaboración en el contexto de la educación secundaria.

Una de las dificultades inherentes a este enfoque radica en la selección de los conceptos clave. Benejam (2000) subraya que esta elección requiere una interpretación situada que los contextualice en relación con los problemas sociales y las controversias contemporáneas. En términos abreviados, se trata de identificar "conceptos clave transdisciplinares que capturen la realidad del mundo actual desde una perspectiva o interpretación específica" (p.15). Al destacar su enraizamiento en una dimensión interpretativa del mundo y del conocimiento, Benejam (2000) sugiere que trabajar con

[10] En su propuesta, Benejam (1997b, 2000) destaca los siguientes conceptos clave: identidad y alteridad; continuidad y cambio; diferenciación; conflicto; interrelación; racionalidad e irracionalidad; organización social.

estos conceptos implica adoptar una postura política respecto a la enseñanza de las Ciencias Sociales que, en su propuesta, está imbuida de una visión crítica y democrática:

> Los conceptos clave seleccionados responden a una visión crítica y alternativa del mundo en el que se valora la libertad entendida como consciencia y autorrealización, la igualdad entendida como alteridad y como justicia y la participación entendida como acción democrática ejercida por ciudadanos, trabajadores y miembros de las comunidades de pertenencia. (p.19)

De este modo, la selección de conceptos clave, el énfasis que se les otorgue a cada uno en el currículum y su reinterpretación por parte del profesorado, son procesos que siempre estarán mediados por las perspectivas ideológicas que se asuman (Benejam, 1997b). En consecuencia, la estructuración de un currículum en base a este tipo de conceptos, alineado con los problemas sociales controvertidos, emerge como un terreno propicio para la disputa y negociación de diversas concepciones sobre el mundo y el conocimiento, constituyéndose así en un debate ideológico en sí mismo.

En sintonía con esta perspectiva, en su propuesta de *pedagogías de la diferencia*, Sant (2021b) sugiere comprender los conceptos clave del currículum como significados vacíos y controvertidos, susceptibles de múltiples entendimientos. Propone que el estudiantado "pueda identificar todos los 'significantes' que existen, han existido o podrían existir y luchar hegemónicamente en la construcción del significado vacío" (p. 148). Destaca la importancia de "mapear" las diferentes interpretaciones de estos conceptos como herramienta para la politización, la discusión y la toma de posiciones políticas por parte del estudiantado. Al cuestionar la naturaleza ideológica de los conceptos, se busca trascender la mera transmisión de conocimientos o definiciones unívocas y promover una apertura democrática basada en el razonamiento crítico.

En síntesis, la enseñanza de conceptos clave en las Ciencias Sociales es un proceso complejo que implica la selección, contextualización y debate sobre la realidad social y política desde una perspectiva situada. Por lo tanto, es crucial investigar cómo se construyen, aprenden y utilizan estos conceptos en contextos reales (Pagès y Santisteban, 2013). En esta línea, analizar el significado que se les atribuye el uso social que se les da, revelando su trasfondo ideológico, contribuye a enriquecer la complejidad consustancial de los conceptos.

Específicamente, en lo que respecta a la EC, el grupo GREDICS de la Universidad Autónoma de Barcelona, ha desarrollado un modelo teórico orientado a la formación de una ciudadanía democrática y crítica. Este modelo consta de cinco dimensiones:

Pluralidad, Ciudadanía, Sistemas Políticos, Cultura Política y Cultura Cívica (Santisteban y Pagès, 2007, 2009). Para cada una de ellas, se propone una operacionalización que incorpora otros términos asociados.

Los conceptos incluidos en este marco y las relaciones entre ellos conforman una estructura teórica que da sentido a la enseñanza de la ciudadanía y sirve como referencia para la toma de decisiones al respecto. En la Tabla 2 se presenta un resumen de este marco conceptual, incluyendo en la tercera columna un listado de términos clave que indican conceptos que podrían ser eventualmente despolitizados y cargados ideológicamente en el discurso de la EC.

Este marco teórico ofrece un conjunto representativo de conceptos políticos clave para la EC. Todos ellos pueden entenderse como esencialmente controvertidos y, por tanto, con significados disputables. En el contexto de esta investigación, este marco constituye una puerta de entrada o una lente primaria para explorar los datos recopilados sobre las dimensiones curricular y docente del discurso de la EC chilena.

Tabla 2: Marco Teórico para el Desarrollo de la EC (GREDICS)

DIMENSIÓN	DEFINICIÓN	CONCEPTOS ASOCIADOS
Pluralidad	Representación de la diferencia. Representación del conflicto	Diversidad- Desigualdad- Paz-Violencia
Ciudadanía	Identidad asociada a unos derechos y deberes	Igualdad, Libertad, Justicia, DDHH, Identidad, Alteridad
Sistemas Políticos	Organización política, estructura y proceso políticos	Democracia, Autoritarismo, Cohesión Social, Estado de Derecho, Participación
Cultura Política	Socialización política. Representación social del cambio político. Toma de decisiones	Crisis, Cambio, Tradición, Desarrollo, Acción Política
Cultura Cívica	Capacidades para la resolución de problemas y conflictos, el cambio social y la intervención social	Problema Social, Cambio Social, Intervención Social. Conflicto

Fuente: Elaboración propia, basado en Santisteban y Pagès (2007,2009).

PARTE III
MARCO METODOLÓGICO

PRESENTACIÓN: UNA INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES ENFOCADA COMO ESTUDIO DEL DISCURSO

Esta tercera parte se destina a describir el Marco Metodológico que respalda esta investigación doctoral. Este marco se compone de dos capítulos: el Capítulo 5, titulado "Fundamentos y Diseño de la Investigación", y el Capítulo 6, denominado "Análisis e Interpretación de datos".

El **Capítulo 5, “Fundamentos y Diseño de la Investigación”** tiene como objetivos principales exponer las razones por las que se ha planteado esta tesis como una investigación educativa dentro del campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales, enmarcada en un paradigma sociocrítico y desarrollada desde una metodología cualitativa, con un enfoque en el estudio del discurso. Además, en este capítulo se describe el diseño de la investigación y el plan seguido para obtener la información necesaria para responder a los objetivos y preguntas de investigación, detallando las características de la muestra y las técnicas de recolección de datos empleadas.

En el **Capítulo 6, "Análisis e Interpretación de datos",** se describen los procedimientos analíticos utilizados, detallando las características del proceso de codificación y categorización, junto con la descripción de las unidades, niveles y estrategias de análisis empleadas para interpretar e inferir los significados del discurso ideológico de la Educación Ciudadana. Adicionalmente, en este capítulo se mencionan los criterios seguidos para resguardar la validez y confiabilidad de los resultados, así como los aspectos éticos de la investigación.

CAPÍTULO V

5. FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Este capítulo se articula en torno a la definición de las bases teórico-metodológicas que sustentan esta investigación y las características de su diseño. Se organiza en dos secciones. En la primera se presentan los fundamentos que explican el posicionamiento en el paradigma sociocrítico y la elección de la metodología cualitativa y el estudio del discurso como enfoque para aproximarse al fenómeno social de interés. En la segunda, se presenta el diseño de la investigación, detallando las técnicas y procedimientos de recolección de datos utilizados para llevar a cabo la investigación.

5.1. Fundamentos metodológicos

5.1.1. Paradigma

Según Vasilachis de Gialdino (2019), el paradigma se refiere a los “marcos teórico-metodológicos utilizados por el investigador para interpretar los fenómenos sociales en contextos específicos” (p. 35). Por lo tanto, la elección de un paradigma determina el enfoque adoptado para estudiar un fenómeno social particular. Como señala Sandín (2003), esta elección afecta la definición del problema de estudio, la formulación de preguntas y las estrategias para interpretar los datos recabados. En este sentido, el paradigma no solo establece el "qué" y el "cómo" de la investigación, sino que también plantea consideraciones relevantes sobre la validez general del proceso investigativo y la interpretación de sus hallazgos (Vasilachis de Gialdino, 2019).

Bajo este entendimiento, la elección de un paradigma implica acoger axiomas de carácter axiológico, ontológico, epistemológico y metodológico, los cuales conforman una perspectiva integrada que permea toda la investigación (Guba y Lincoln, 2012; Sabariego, 2016). De esta manera, la investigación social se constituye como una actividad no neutral, donde la presencia de quien investiga en el campo de estudio inevitablemente influye en los resultados obtenidos (Flick, 2015).

Este estudio se enmarca en un **paradigma sociocrítico**. Siguiendo los planteamientos de Kincheloe y McLaren (2012), la investigación crítica se caracteriza por una postura reflexiva y comprometida con la transformación social. Asimismo, reconoce que el conocimiento es configurado por relaciones de poder, que los hechos

están intrínsecamente ligados a valores e ideologías, y que el lenguaje desempeña un papel central en la construcción de la realidad y la subjetividad. Guiada por estas premisas, la investigación crítica busca cuestionar las estructuras de poder, llevar a cabo análisis críticos de la sociedad y la cultura, con el objetivo último de contribuir a una sociedad más justa y equitativa. En resumen, la adopción del paradigma sociocrítico en el marco de esta investigación responde a los siguientes principios:

- **Dimensión axiológica:** El estudio se compromete con un análisis crítico de la EC chilena, con el objetivo de transformarla y profundizar la democracia y la justicia social en el conjunto de la sociedad. Busca develar y cuestionar discursos antidemocráticos y opresivos, promoviendo alternativas democráticas.
- **Dimensión ontológica:** Se concibe el discurso de la EC chilena como una realidad ideológica, histórica y no neutral. Se reconoce que la realidad educativa está configurada por relaciones de poder y estructuras sociales que influyen en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la ciudadanía.
- **Dimensión epistemológica:** La producción del conocimiento se considera transaccional y subjetiva, mediada por los valores y las perspectivas particulares que influyen en la interpretación de los datos. Se reconoce que quien investiga no es un observador neutral, sino un agente involucrado en el proceso de investigación, lo que implica una constante reflexión y autocrítica sobre sus propias posiciones y sesgos.
- **Dimensión metodológica:** Quien investiga se implica activamente en el campo de estudio, utilizando preferentemente herramientas cualitativas que facilitan el diálogo y la reflexión crítica entre quienes participan. No obstante, también se recogen datos cuantitativos de manera complementaria, fortaleciendo así el análisis y la comprensión del fenómeno estudiado.

5.1.2. Metodología

Como aproximación general al objeto de estudio se ha seleccionado una metodología cualitativa. Por consiguiente, se plantea una investigación que se interesa en el estudio de la realidad social desde la perspectiva de quienes participan, sus conocimientos y prácticas. Como sugiere Flick (2015), la investigación cualitativa arranca del supuesto que “las personas, las instituciones y las interacciones están implicadas en la producción de las realidades en las que viven o se producen, y que estas tareas de producción se basan en procesos de creación de significado” (p.41).

Denzin y Lincoln (2012), en tanto, afirman que este tipo de investigación apunta a hacer visible el mundo desde un enfoque interpretativo, que pretende dar sentido a los fenómenos estudiados a partir de los significados que les otorgan las personas involucradas. De acuerdo con estos fundamentos, el estudio cualitativo exige proximidad con la cotidianeidad de la realidad estudiada, a través de enfoques abiertos y flexibles destinados captar y reconstruir aquellos significados (Ruiz, 2012).

5.1.3. Estudio del Discurso, Práctica Social e Ideología

Como aproximación particular, se ha optado por desarrollar una investigación enfocada como un estudio del discurso. A partir de este método se propuso un conjunto encadenado de acciones que dibujaron el camino por donde transitó la investigación e hicieron posible el conocimiento.

La elección de este método respondió a la necesidad de una visión más profunda sobre cómo se está desarrollando la EC en Chile. Esto condujo a dirigir la mirada hacia escenarios escolares reales en busca de la voz de profesores y profesoras implicadas en su implementación. Para el desarrollo de esta investigación fue necesario hacer uso de algunos conceptos operativos. A continuación, se ofrece una breve descripción de ellos**.**

Discurso

El concepto de discurso posee múltiples acepciones. No obstante, como objeto de interés para las Ciencias Sociales, la noción de discurso suele referir a *acontecimientos comunicativos* o *actos de habla* con implicancias prácticas para las personas y sus relaciones sociales situadas en un contexto específico (Herzog y Ruiz, 2019). En esta lógica, van Dijk (2001) sostiene que el discurso puede entenderse desde la integración de tres dimensiones: lenguaje en uso; comunicación de ideas y creencias; e interacciones sociales. Se trata, por tato, de un fenómeno práctico, social y cultural (van Dijk, 2000). En conformidad con estos lineamientos, es posible fijar como punto de partida la definición de *discurso* que brindan Calsamiglia y Tusón (2012):

> Hablar de *discurso* es, ante todo, hablar de una práctica social, de una forma de acción entre las personas que se articula a partir del uso *lingüístico contextualizado*, ya sea oral o escrito. El discurso es parte de la vida social y a la vez un instrumento que crea la vida social (p.1).

Estas aproximaciones conceptuales permiten indicar que cualquier práctica social puede ser analizada como un evento discursivo inscrito en contexto sociocultural

específico, y cuyas particularidades influyen en su significación. Por consiguiente, pese a las diferentes modalidades en que puede manifestarse un discurso (oral, escrito, icónico), su estructura y composición responde a las intencionalidades, los marcos de interpretación, las visiones de mundo, e ideologías que poseen las personas que los producen o transmiten en un momento y lugar determinado (Calsamiglia y Tusón, 2012). Por este motivo, se reconoce también que la producción de discursos depende de la posición ideológica y social desde la que se realice, o bien, que los discursos son las prácticas comunicativas a través de las cuales se exterioriza la ideología (Freeden, 2013a; van Dijk, 1999).

Ideología

De la multiplicidad de definiciones factibles de hallar, en esta investigación se optó por aquellas perspectivas que comprenden la ideología como *disputa por el significado* (sección 4.2). En particular, se recogieron las contribuciones de la Teoría de la Ideología, que estudia la *despolemización de los conceptos políticos* y la conformación de redes de significado o *morfologías ideológicas* (Freeden, 2013a); de la Teoría Política Postmarxista, que explora la articulación de significados y la hegemonía discursiva a través de la cristalización de *significantes vacíos* (Laclau y Mouffe, 1987); y de los Estudios Críticos del Discurso, que investigan la interacción entre lenguaje, poder e ideología, centrándose en las *estructuras ideológicas* del discurso (van Dijk, 1999).

Análisis del Discurso e Ideología

En conformidad con los posicionamientos conceptuales antes referidos, el discurso de la EC chilena se comprendió desde la interrelación de lenguaje, contexto, prácticas e interacciones situadas en un escenario sociocultural concreto. Además, se sostuvo que el proceso de producción, selección y distribución de este discurso comportaba posicionamientos ideológicos. Dada la naturaleza del objeto de estudio, se consideró que las estrategias idóneas para desentrañar sus características provenían del Análisis del Discurso.

El campo del Análisis del Discurso en Ciencias Sociales se enfoca primordialmente en la función del lenguaje en la configuración de la realidad social y cultural (Ibáñez, 2013). Aunque diversas acepciones y tradiciones teórico-metodológicas conviven en este ámbito, convergen en la premisa de que el lenguaje se manifiesta a través de discursos, cuyo estudio proporciona una comprensión más profunda de los fenómenos sociales (Íñiguez, 2013; Potter y Wetherell, 1987).

Desde un enfoque crítico, el Análisis del Discurso aspira a cruzar las fronteras del análisis lingüístico estrictamente gramatical para estudiar también elementos ligados al contexto y la interacción social que comporta un discurso (Soler, 2012). En este sentido, en la investigación social, el Análisis del Discurso se centra en el *lenguaje en uso*, es necesariamente *contextual* y es siempre *interpretativo* (Herzog y Ruiz, 2019). En síntesis, en este enfoque se estudia cómo se utiliza el lenguaje en determinados contextos, cuál es su función social y qué significados produce (Rampley, 2014).

En línea con los fundamentos teórico-metodológicos, para comprender e interpretar el "discurso ideológico de la EC chilena" se sigue un itinerario trazado por las siguientes preguntas:

A. ¿Qué conceptos políticos son despojados de su carácter polémico en la EC chilena?
B. ¿Cómo se entrelazan estos conceptos para configurar una morfología ideológica?
C. ¿Cuál es la posición relativa de los diferentes conceptos dentro de esta morfología?
D. ¿Cómo se combinan para formar cadenas de significación que facilitan la articulación de significados más complejos y la emergencia de significantes vacíos?
E. ¿Qué significados locales se atribuyen a los conceptos políticos a través de las estructuras ideológicas presentes en el discurso?

5.2. Diseño de la Investigación

La investigación cualitativa se caracteriza por un diseño abierto y adaptable que constituye una guía que evoluciona a medida que emergen nuevos conocimientos sobre la realidad estudiada (Dorio et al., 2016). En este sentido, la aparición de nuevos escenarios o situaciones puede conducir a replantear las preguntas de investigación, las estrategias de recogida de información o las formas de pensar, interpretar y estructurar los datos. Además, el diseño cualitativo se distingue por su carácter recursivo e iterativo, en el cual la recolección de datos, el análisis e interpretación de los resultados y la formulación de conclusiones surgen mediante un proceso cíclico de interacción entre los datos y la teorización (Mendizábal, 2006).

Atendiendo a estas características, esta investigación se organizó en un plan de trabajo estructurado en varias fases, que guiaron el desarrollo del estudio y permitieron revisiones y adaptaciones continuas. El diseño general se detalla en la Tabla 3, donde se describen las fases y las acciones específicas asociadas a cada una de ellas.

Tabla 3. Descripción Fases de la Investigación

FASE	CARACTERÍSTICAS	ACCIONES
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	Se caracteriza por la elección de un tema o fenómeno educativo de interés y su concreción en un problema de investigación. Para ello se definieron las preguntas y objetivos, a partir de la revisión de la literatura especializada que permite familiarizarse con el campo de conocimiento (Sabariego y Bisquerra, 2016).	-Identificación del tema a investigar -Revisión bibliográfica -Elaboración de preguntas y objetivos -Elaboración del plan de investigación
ELABORACIÓN MARCO TEÓRICO	Consiste en la revisión de literatura especializada en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales y, posteriormente, lineamientos teóricos relacionados con el estudio del discurso y la ideología. Esto supuso la búsqueda de literatura de interés para la construcción del marco teórico, además de su lectura y posterior integración en un texto propio con lógica y coherencia (Sabariego y Bisquerra, 2016). Se inició con una revisión sistemática que dio origen a un artículo de revista científica (Quintana-Susarte, 2022a).	-Definición de criterios y motores de búsqueda para revisión de bases de datos. -Revisión de la literatura de campo. -Construcción y redacción del marco teórico. -Elaboración de artículo de revisión sistemática.
DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	Se caracteriza por la elección del enfoque desde el cual se realiza la investigación y la selección de los instrumentos más adecuados para llevarla a cabo (Sabariego y Bisquerra, 2016). Se optó por el método de Análisis del Discurso (van Dijk, 1999), y como estrategias de recogida de información el análisis documental, el cuestionario y la entrevista semiestructurada.	-Redacción del diseño y justificación de la metodología. -Determinación de perfil de participantes -Confección instrumentos de investigación. .
ENTRADA AL CAMPO	Consiste en la primera aproximación al ambiente, en la que se examina el contexto seleccionado y realiza un primer contacto con informantes clave (Hernández et al., 2010). La entrada al campo se realizó a través de medios virtuales y presenciales, debido al contexto de pandemia, lo que condicionó la elección de participantes y las formas en que se aplicaron las estrategias de recogida de información.	-Toma de contacto con informantes clave. -Identificación y negociación con las y los participantes. -Identificación y negociación de los escenarios y momentos de la recogida de información.
RECOGIDA DE INFORMACIÓN	Durante esta etapa se produce la inmersión total en el campo, lo que implica examinar los aspectos tal y como ocurren. La recogida se realizó de forma holística, examinando el fenómeno en su totalidad y tratando de evitar la interrupción de las actividades normales del escenario de estudio (Hernández et al., 2010).	-Recopilación de los documentos del currículum oficial. -Aplicación de cuestionario a docentes. -Entrevistas semiestructuradas con docentes.

ANÁLISIS DE DATOS	Esta etapa implica procesos de reducción, codificación y clasificación de los datos recolectados para poder interpretarlos (Simons, 2011). Para el cuestionario se emplearon herramientas propias del análisis estadístico, dirigidos a la descripción de los resultados (Hogan, 2004; Ritchey, 2008). Para el análisis curricular, entrevistas al profesorado y preguntas abiertas del cuestionario se realizaron procedimientos inductivos propios del Análisis del Discurso.	-Lectura de los datos surgidos en la recogida de información. -Codificación de cada uno de los instrumentos -Identificación de temas clave -Determinación de conceptos críticos y operadores discursivos. -Interpretaciones de los datos.
ELABORACIÓN INFORME FINAL	A partir de la interpretación de los datos, se redactó el informe final y las conclusiones para luego ser comunicadas en la defensa de la tesis.	-Escritura de resultados. -Extracción de conclusiones. -Depósito y lectura de la tesis

Fuente: elaboración propia.

5.2.1. Técnicas de Recogida de Información

Para la recolección de información, se seleccionaron tres técnicas: el análisis documental, la entrevista semiestructurada y el cuestionario. Esta elección se fundamentó en la naturaleza cualitativa de los datos que la mayoría de estas técnicas proporcionaban. Además, se asoció a la intención de obtener suficientes insumos para permitir la triangulación de la información proveniente de los distintos instrumentos, con el objetivo de mejorar la fiabilidad y validez en la interpretación de los resultados. Para asegurar la coherencia entre los objetivos de la investigación, los datos recolectados y la transición entre los propósitos, la teoría, el diseño de los instrumentos de recolección de datos y su posterior interpretación (González-Valencia, 2010), cada una de las técnicas se vinculó a un Objetivo Específico de la investigación

El **análisis documental** se empleó para dar cumplimiento a los OE 1 y 2. La elección de esta técnica se sustentó en los planteamientos de Simons (2011), quien destaca que los documentos proporcionan pistas valiosas para comprender la cultura, los valores y las creencias de las organizaciones, las personas y los contextos en los que se generan. Por su parte, Punch (2009) señala que la producción documental se encuentra arraigada en principios e ideas moldeadas por las características sociales, históricas y políticas de cada cultura. En la misma línea, Calsamiglia y Tusón (2012) indican que los textos públicos poseen un componente ideológico inherente: “la letra escrita no es neutra, sino que está impregnada de la posición pública que se adopta en el orden del pensamiento

y los valores" (p. 89). En consecuencia, el análisis del currículum y de los textos escolares constituye un ejercicio clave para comprender e interpretar el contexto actual de la EC en Chile y los procesos que se desarrollan en las escuelas, permitiendo, además, inferir elementos sobre su orientación ideológica.

Las **entrevistas semiestructuradas**, a su vez, se vincularon a los OE 1 y 3. Se basaron en un guion de contenidos o tópicos generales que orientaron las conversaciones con las y los participantes (Kvale, 2011). Supusieron la posibilidad de entablar un diálogo flexible que se ajustara a los ritmos y al lenguaje de la persona entrevistada, generando un clima de confianza que facilitara la obtención de información. Además, esta modalidad ofreció la libertad para introducir preguntas adicionales, profundizar en determinadas temáticas, precisar conceptos y obtener información más amplia sobre alguno de los temas específicos de interés (Hernández et al., 2010).

El **cuestionario** se consideró una técnica idónea para abordar el OE3 de esta investigación y trazar un diagnóstico inicial sobre el pensamiento y las prácticas que declara el profesorado de EC. Ruiz (2009) indica que este método es muy eficiente cuando las pretensiones de la investigación son conocer qué saben, qué piensan, qué sienten o qué hacen las personas, lo que se alinea con los objetivos de este estudio. Además, esta herramienta permitió alcanzar a un número mayor de participantes, lo que facilitó el levantamiento de un diagnóstico más amplio.

5.2.2. Desarrollo de Instrumentos

Análisis Documental

La construcción del instrumento de investigación mediante análisis documental se basó en las directrices propuestas por Massot et al. (2016), comprendiendo tres fases:

1. Rastreo de documentos existentes y disponibles: En esta fase, se busca identificar y recopilar una amplia gama de documentos relevantes para el tema de investigación.
2. Clasificación de los documentos identificados: Los documentos recolectados se clasifican considerando su relevancia, calidad y valor informativo.
3. Selección de los documentos más pertinentes para los objetivos de la investigación: Se eligen aquellos documentos que ofrecen información potencialmente significativa para abordar las preguntas de investigación.

Siguiendo estos pasos, se identificaron tres documentos clave para este estudio: las Bases Curriculares 3º y 4º medio del MINEDUC-Chile, que definen los objetivos de aprendizaje y los contenidos mínimos obligatorios para la asignatura de EC; los Planes y Programas de Estudio del MINEDUC-Chile, que ofrecen una propuesta para la implementación didáctica de la asignatura; y el Texto Escolar Oficial que opera como guía práctica para la aplicación del currículum de EC en el entorno escolar.

Para orientar el examen detallado de estos documentos, se diseñó una matriz de análisis estructurada en tres dimensiones principales:

- **Finalidades:** Esta dimensión se centra en los objetivos educativos perseguidos a través de la EC, delineando un modelo de sociedad, de democracia y el perfil de ciudadanía que se pretende formar.
- **Contenidos:** Aborda los temas y conceptos específicos que se tratan en la asignatura de EC.
- **Orientaciones para la enseñanza**: Se enfoca en las estrategias pedagógicas recomendadas, incluyendo el uso de recursos didácticos, la formulación de actividades y situaciones de evaluación de los aprendizajes.

Entrevistas semiestructuradas

Para la organización de las entrevista se diseñó un guion temático alineado con los objetivos de la investigación que se expone en la Tabla 4. Siguiendo a (Kvale, 2011) en el guion se formuló un resumen de los temas a cubrir y propuestas de preguntas. Se dividió en cinco secciones: antecedentes del/la participante; finalidades y perfil de ciudadanía que desea formar; contenidos clave; prácticas de enseñanza; e ideologías en la EC.

En cada sección del guion se identificaron temas y subtemas específicos. Para clarificar los objetivos de cada sección, se redactaron descriptores breves que delinean el propósito de cada una, acompañados de ejemplos de preguntas pertinentes. Esta estructura se organizó en una matriz, que sirvió como guía para la planificación y ejecución de las entrevistas asegurando coherencia y profundidad en la exploración de los temas relevantes para el estudio.

Tabla 4: Guion Temático Entrevistas

TÓPICO	DESCRIPTOR	EJEMPLO DE PREGUNTAS
ANTECEDENTES PARTICIPANTES	El/la entrevistado/a realiza una breve descripción de su formación académica y valora la preparación recibida para trabajar EC en el aula. Se pretende detectar el tipo de formación al que accedieron y cuán preparados se sienten actualmente para trabajar la EC en la escuela	¿Qué formación recibiste en la universidad para enseñar contenidos o temas relacionados con la Ciudadanía? ¿Cuán preparad/a te sientes para enseñar temas de ciudadanía a tus estudiantes? ¿Posteriormente has tenido algún tipo de formación específica en el ámbito de EC?
FINALIDADES Y PERFIL DE CIUDADANÍA	El/la entrevistado/a señala su opinión respecto a las finalidades que debiese perseguir la EC en Chile y en su escuela	Según tu punto de vista, ¿cuáles debiesen ser las finalidades de la EC en Chile? ¿Y en tu escuela? Si fueses ministro/a de educación ¿qué objetivos priorizarías para la EC?
CONTENIDOS CLAVE	Conocer los contenidos o conceptos que el/la participante considera fundamentales en EC e indagar sobre su experiencia trabajando temas o contenidos de ciudadanía con sus estudiantes, y las razones o bases de sus decisiones pedagógicas al respecto. Conocer lo que entiende por “competencias ciudadanas” y sus creencias respecto al modo de desarrollarlas	¿Qué contenidos o conceptos consideras que son claves o fundamentales en la EC? ¿Cuáles crees que son las competencias (saberes, habilidades, actitudes) que requiere el ejercicio de la ciudadanía? ¿Cómo crees que las y los estudiantes aprenden o desarrollan de mejor manera aprendizajes o competencias ciudadanas?
PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA	El/la participante describe algunas de sus prácticas comunes y exitosas en la asignatura de EC. Indica además los roles suelen asumir sus estudiantes durante las clases.	¿Me podrías describir cómo es una clase habitual tuya de EC? ¿Me podrías narrar una experiencia o clase donde consideres que hayas trabajado de manera exitosa con tus estudiantes, contenidos o temas relacionados con la EC? ¿Por qué lo hiciste de esa manera? ¿Qué roles asumen tus estudiantes en clases de EC? ¿Crees que en tus clases o en la asignatura de EC tus estudiantes tienen espacios y oportunidades de participación ciudadana?
IDEOLOGÍAS EN LA EC	Indagar la opinión del o la participante sobre la presencia/ausencia de ideología en el currículum de EC y en la práctica de enseñanza del profesorado que la imparte	¿Qué opinión te merece el actual currículum de EC? ¿Crees que el currículum de EC transmite alguna ideología? ¿Tú crees que transmites alguna ideología cuando haces clases ¿Te identificas con alguna ideología en particular o simpatizas con alguna?

Fuente: elaboración propia.

Cuestionario "Ideologías en la Educación Ciudadana Chilena"

Para la concreción del OE3: *Comprender los posicionamientos ideológicos que declara el profesorado chileno de EC y la organización ideológica del discurso docente,* se decidió desarrollar un cuestionario denominado "Ideologías en la Educación Ciudadana Chilena". Este instrumento se basó en el propuesto por Knowles (2018, 2019) y Knowles y Castro (2019).[11] Este modelo de referencia fue enriquecido con aportes provenientes de otras investigaciones del campo y con elementos derivados del propio marco teórico. Fue traducido al castellano, adaptando ciertos elementos para resguardar su pertinencia y adecuación a la realidad educativa chilena. Este proceso de ajuste resultó en la incorporación de dos componentes novedosos en la estructura del del instrumento original:

1. **Inclusión de la dimensión "Neoliberal":** Se decidió agregar esta dimensión en respuesta a las características específicas del sistema educativo chileno definido por una marcada impronta neoliberal, como se detalló en el Capítulo 2. La incorporación de esta perspectiva permite una comprensión más compleja de los posicionamientos ideológicos expresados en el discurso docente, teniendo en cuenta el contexto sociopolítico particular en el que se desarrolla su práctica.
2. **Asociación entre ítems y conceptos políticos**: Se estableció una correspondencia entre cada ítem y un concepto político clave. Esta vinculación, fundamentada en los lineamientos teóricos del estudio del discurso ideológico explicados en el capítulo 4, facilita la interpretación de las respuestas de las y los docentes y posibilita la identificación de patrones ideológicos en su discurso.

De esta manera, el modelo teórico del cuestionario "Ideologías en la Educación Ciudadana Chilena" empleado en esta investigación, se organizó en torno a cuatro dimensiones que representan cuatro perspectivas ideológicas distintas: *Conservadora (C), Liberal (L), Neoliberal (NL) y Crítica (CR)*.[12] La operacionalización que incluye la descripción de cada dimensión, los conceptos clave que se asociaron a ellas y los ítems desarrollados para su medición, puede observarse en la Tabla 5.

[11] En estas investigaciones se detalla el proceso de construcción, validación y aplicación de un cuestionario destinado a identificar las ideologías del profesorado de Ciencias Sociales (*Social Studies*) en la enseñanza de la ciudadanía en Estados Unidos a partir de los aprendizajes y actitudes que las y los docentes consideran relevantes de enfatizar en el aula.

[12] En adelante, para referir a ellas se utilizan indistintamente los conceptos "dimensiones", "perspectivas ideológicas", "perspectivas" e "ideologías". En algunas tablas y gráficos de la sección de "Resultados de la Investigación", se emplean las iniciales indicadas entre paréntesis.

Tabla 5: Operacionalización Teórica Cuestionario “Ideologías en la Educación Ciudadana Chilena”

ID	DESCRIPCIÓN	ÍTEM	CONCEPTOS CLAVE
CONSERV	La EC debe promover el compromiso con las tradiciones, el orden social y el fortalecimiento de la identidad nacional. Aspira a formar una ciudadanía respetuosa de la autoridad y el orden establecido. Enfatiza en contenidos ligados al aprendizaje de deberes y responsabilidades ciudadanas. Se interesa por una mayor alfabetización cívica basada en el conocimiento del sistema político y el marco jurídico. Aspira a la objetivad, evitando una politización.	Las características distintivas de la identidad nacional, el patriotismo y los deberes cívicos	Identidad Nacional Deberes Cívicos
		La importancia de valorar la Historia y el patrimonio de Chile	Identidad Nacional
		El respeto por las leyes y las autoridades del país	Leyes/Autoridad
		La importancia de preservar las tradiciones nacionales: bailes típicos, costumbres, juegos populares, conmemoración de efemérides, entre otras.	Identidad Nacional
NEOLIBERAL	La EC debe promover la realización individual y educar en una ciudadanía responsable, competente, emprendedora y comprometida con el crecimiento individual y del país. Prioriza contenidos relacionados con el funcionamiento de las instituciones, destacando la importancia de la libertad, la eficiencia, la capacidad e iniciativa individual. Destaca las ventajas del libre mercado para generar prosperidad y bienestar social. El orden económico no constituye un problema político.	La importancia del trabajo y el esfuerzo personal para tener éxito en la vida	Emprendimiento
		Que la libertad de las personas es mayor cuando el Estado tiene un rol económico limitado	Libertad Individual Estado Subsidiario
		Las ventajas del libre mercado	Libre Mercado
		Que el asistencialismo del Estado (entrega de subsidios, bonos u otros programas de ayuda) desalienta la iniciativa y el esfuerzo individual	Estado Subsidiario Emprendimiento
LIBERAL	La EC debe defender la libertad, el pluralismo y la cohesión social. Formar una ciudadanía racional, tolerante de la diversidad, comprometida con la comunidad y participativa de la vida pública. Enfatiza en contenidos sobre derechos individuales, diversidad cultural y la importancia de la participación ciudadana en el marco normativo de una democracia representativa. Fomenta el debate y la deliberación colectiva como estrategias para resolver conflictos y tomar decisiones.	La importancia de participar y contribuir a la cohesión social	Participación/Deliberación Cohesión Social
		El valor de la tolerancia política y la diversidad de pensamiento	Diversidad/Tolerancia Derechos Individuales
		La importancia de la deliberación y cooperación con los demás como estrategia de resolución de conflictos	Participación/Deliberación
		El valor de la democracia representativa para alcanzar el bien común	Democracia Representativa
CRÍTICA	La EC debe fomentar el compromiso con el cambio y la justicia social. Aspira a formar una ciudadanía que cuestione las estructuras de poder vigentes, proponiendo alternativas para la transformación del *statu quo*. Da énfasis al estudio de problemas controvertidos, conflictos sociales, analizando las causas históricas de las injusticias y desigualdades actuales. Se interesa por impulsar el involucramiento ciudadano y la acción trasformadora	Problemas sociales desde perspectivas tanto locales como globales	Problemas Sociales
		Las causas de las desigualdades en la sociedad	Desigualdades Justicia Social/Injusticias
		Sobre las prácticas de racismo, sexismo y otras formas de marginación social en la vida cotidiana	Justicia social/Injusticias
		La existencia de discriminación basada en el género, la clase social, la nacionalidad, el origen étnico o la orientación sexual	Justicia social/Injusticias Desigualdades

Fuente: elaboración propia a partir de Knowles (2018, 2019) y Knowles y Castro (2019).

El cuestionario final corresponde a una escala tipo Likert que presenta ítems de respuesta cerrada, donde quienes participan expresan su nivel de "Acuerdo" o "Desacuerdo" ante diversas afirmaciones relacionadas con lo que “La Educación Ciudadana debe enseñar”. En contraste con el instrumento de referencia, los ítems se construyeron con solo cuatro opciones de respuesta, eliminando la alternativa intermedia. Esta modificación se realizó con el objetivo de forzar que el profesorado participante tomase una postura clara frente a cada enunciado propuesto. De esta manera, se buscó minimizar los sesgos de respuesta asociados a la ambivalencia, aquiescencia e indiferencia que suelen surgir cuando se incluye una opción intermedia (Matas, 2018).

En cada dimensión del cuestionario se incluyeron cuatro afirmaciones. Además, se incorporaron dos preguntas abiertas para que las y los participantes pudiesen desarrollar sus puntos de vista sobre las metas que consideran debería perseguir esta asignatura y cómo creen que sus estudiantes aprenden de mejor manera en ella. Los ítems correspondientes a cada dimensión fueron organizados aleatoriamente en la versión final del cuestionario.

La población destinataria del cuestionario fueron docentes que impartían o hubiesen impartido la asignatura de EC entre 2020 y 2021 en establecimientos educacionales científico-humanistas ubicados en la Región Metropolitana de Santiago. La distribución del instrumento se realizó mediante correo electrónico utilizando la herramienta Google Forms.

Antes de implementar el cuestionario, se llevó a cabo un proceso de validación de contenido mediante revisión por parte de expertos/as, siguiendo las recomendaciones de Hogan (2004) y Hernández et al. (2010). Este procedimiento tuvo como objetivo principal asegurar que los ítems diseñados representaran adecuadamente el dominio de contenido o constructo que se buscaba evaluar. Para este proceso, se conformó un grupo de ocho expertos/as con las siguientes características:

1. Cinco personas con el título de Doctor/a en Educación, especializadas en Didáctica de las Ciencias Sociales.
2. Tres docentes de EC en ejercicio, considerados como eventuales destinatarios del instrumento.

A cada juez/a se le proporcionó un "Instrumento de Validación", el cual contenía las instrucciones sobre cómo evaluar cada ítem del cuestionario. La emisión de juicios se centró en tres criterios específicos:

1. **Relevancia:** Evaluar si cada ítem era relevante para responder a la pregunta y el objetivo del estudio.
2. **Pertinencia:** Determinar si cada ítem era pertinente en términos conceptuales y teóricos.
3. **Claridad:** Verificar si la redacción de cada ítem conducía a una interpretación unívoca, carecía de sesgos y era comprensible para los participantes.

Al final del instrumento de validación, se incluyeron tres preguntas abiertas para que los expertos/as pudieran realizar una valoración general del cuestionario y ofrecer recomendaciones globales para su mejora. Cada juez/a completó su evaluación de manera independiente, sin interactuar con el resto, siguiendo un *método de agregación individual* (Corral, 2009). Tras la recopilación de todas las evaluaciones, se llevó a cabo un análisis de las puntuaciones y comentarios proporcionados. Este análisis permitió identificar los ítems que necesitaban modificaciones y otros aspectos relevantes para mejorar la calidad y precisión del cuestionario.

5.2.3. Procedimientos de Recogida de Información

Muestreo

Flick (2015) indica que el muestreo refiere a la selección de participantes, sitios y situaciones en las que se espera hallar la información. Agrega que se trata de un procedimiento que puede cambiar con el transcurso de la investigación conforme se va accediendo al campo de estudio y se adquiere mayor cocimiento acerca de él. Indica, además, que en investigaciones cualitativas se debe procurar constituir una muestra donde los casos seleccionados den cuenta de la diversidad de experiencias que puedan existir en torno al fenómeno y permitan la comprensión de sus matices.

Para la presente tesis doctoral, la selección de participantes se ha realizado a través un tipo de muestreo no probabilístico, de carácter intencional, donde quienes participan se eligen por el criterio estratégico de accesibilidad (Ruiz, 2012). Este tipo de muestreo es pertinente en estudios sin pretensiones de generalización de sus resultados (Hernández et al., 2010). No obstante, como requisito se estableció que se tratase de docentes que impartan o hayan impartido la asignatura de EC entre 2020 y 2021 en

algún establecimiento científico-humanista de la Región Metropolitana de Santiago de Chile.

Se buscó contar con una muestra que incorporara a profesores y profesoras que se desempeñaran en contextos escolares de distinta administración (municipal, subvencionada, particular). Esto se hizo con la intención de explorar diferentes escenarios en los que se llevaban a cabo las prácticas educativas de EC y, de esta manera, cubrir el intervalo de variación del problema de estudio (Flick, 2015).

Participantes

Un total de 32 docentes de la asignatura de EC de establecimientos científico-humanistas de la Región Metropolitana de Santiago de Chile participaron en la aplicación del cuestionario. Este fue distribuido mediante correo electrónico utilizando la plataforma Google Forms. Se recopilaron respuestas entre los meses de julio de 2021 y mayo de 2022. Los datos demográficos de las y los participantes se detallan en la Tabla 6, organizados por sexo, años de experiencia docente y tipo de administración de la escuela en la que ejercen. La Tabla 7, en tanto, proporciona un análisis detallado de las características individuales del profesorado participante, incluyendo los números de identificación asignados a cada uno.

Tabla 6: Datos Demográficos Participantes en Cuestionario

RASGO	VARIABLE	N	%
SEXO	Mujer	14	43,8
	Hombre	18	56,2
Total		32	100
AÑOS EXPERIENCIA	1 a 5	7	21,9
	6 a 10	12	37,5
	11 a 15	7	21,9
	Más de 15	6	18,8
Total		32	100
ADMINISTRACIÓN ESCUELA	Municipal	8	25,0
	Subvencionada	17	53,1
	Particular	7	21,9
Total		32	100

Tabla 7: Identificación Participantes del Cuestionario

Nº	SEXO	ADMINISTRACIÓN	AÑOS EXPERIENCIA
1.	Mujer	Municipal	11 a 15 años
2.	Hombre	Subvencionada	11 a 15 años
3.	Mujer	Particular	6 a 10 años
4.	Hombre	Subvencionada	11 a 15 años
5.	Hombre	Subvencionada	1 a 5 años
6.	Mujer	Municipal	Más de 15 años
7.	Hombre	Municipal	6 a 10 años
8.	Hombre	Subvencionada	1 a 5 años
9.	Mujer	Subvencionada	6 a 10 años
10.	Mujer	Municipal	11 a 15 años
11.	Hombre	Subvencionada	6 a 10 años
12.	Hombre	Subvencionada	6 a 10 años
13.	Hombre	Particular	6 a 10 años
14.	Hombre	Subvencionada	6 a 10 años
15.	Mujer	Subvencionada	1 a 5 años
16.	Mujer	Subvencionada	1 a 5 años
17.	Hombre	Particular	11 a 15 años
18.	Mujer	Particular	6 a 10 años
19.	Hombre	Municipal	1 a 5 años
20.	Hombre	Subvencionada	6 a 10 años
21.	Mujer	Particular	Más de 15 años
22.	Hombre	Municipal	6 a 10 años
23.	Mujer	Particular	6 a 10 años
24.	Mujer	Particular	Más de 15 años
25.	Mujer	Subvencionada	11 a 15 años
26.	Hombre	Subvencionada	1 a 5 años
27.	Hombre	Subvencionada	11 a 15 años
28.	Mujer	Subvencionada	Más de 15 años
29.	Mujer	Subvencionada	Más de 15 años
30.	Hombre	Subvencionada	6 a 10 años
31.	Hombre	Municipal	Más de 15 años
32.	Hombre	Municipal	1 a 5 años

Para las entrevistas se contó con la participación de 10 docentes. Se llevaron a cabo entre los meses de mayo y octubre de 2021. El perfil de cada participante se presenta en la Tabla 8 donde se identifican mediante nombres ficticios para resguardar su identidad y garantizar la confidencialidad de los datos.

Tabla 8: Identificación Participantes Entrevistas

NOMBRE	SEXO	AÑOS EXPERIENCIA	ADMINISTRACIÓN	FECHA ENTREVISTA
MARIO	Hombre	6 a 10	Municipal	14/05/2021
DIANA	Mujer	Más de 15	Municipal	06/07/2021
MÓNICA	Mujer	11 a 15	Municipal	06/08/2021
DAVID	Hombre	6 a 10	Subvencionada	14/09/2021
CRISTÓBAL	Hombre	1 a 5	Subvencionada	26/08/2021
MABEL	Mujer	1 a 5	Subvencionada	06/10/2021
VICENTE	Hombre	1 a 5	Subvencionada	27/05/2021
JORGE	Hombre	11 a 15	Subvencionada	21/05/2021
ANDREA	Mujer	6 a 10	Particular	30/06/2021
FABIOLA	Mujer	6 a 10	Particular	07/05/2021

Corpus de Estudio

A partir de la recolección de datos, se construyó un corpus de estudio que comprendía una variedad de documentos oficiales y transcripciones de entrevistas. Esta riqueza de información brindó una base robusta para un analizar e interpretar el discurso curricular y del profesorado en el ámbito de la EC chilena. La Tabla 9 resume este corpus, proporcionando un desglose del tipo de documentación y sus características distintivas**.**

Tabla 9: Corpus de Estudio

DIMENSIÓN	DOCUMENTO	CARACTERÍSTICAS
CURRICULAR	Bases Curriculares 3º y 4º Medio (2019)	Documento oficial del Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) que define los objetivos educativos y la estructura curricular de la EC para estos niveles de enseñanza, en conformidad con el Decreto Supremo de Educación Nº 193/2019 y entró en vigor el año 2020
	Documentos de Planes y Programas de EC 3º y 4º Medio (2021)	Documentos que exhiben una propuesta de implementación didáctica de la asignatura. Contiene sugerencias para el profesorado respecto a la secuenciación de objetivos y actividades.
	Texto de Estudio de EC 3ºM y 4ºM. Editorial Santillana (2020)	Texto oficial encargado por el MINEDUC a editoriales privadas y distribuido gratuitamente a todas las escuelas públicas y subvencionadas del país.
DOCENTE	Entrevistas semiestructuradas realizadas a profesores/as de EC de Santiago de Chile	Transcripciones de entrevistas registradas en audio. Se mantuvieron conversaciones con docentes cuyas edades oscilan entre los 25 y los 44 años, distribuidos equitativamente entre hombres y mujeres, con un total de cinco participantes de cada sexo.
DOCENTE	Respuestas brindadas por 32 docentes a las preguntas abiertas del cuestionario	Respuestas de 32 docentes (56% hombres, 44% mujeres) a las preguntas: ¿Cuáles considera que debiesen ser los propósitos y énfasis de la Educación Ciudadana en Chile?, y ¿Cómo cree que las y los estudiantes aprenden o desarrollan de mejor manera aprendizajes o competencias ciudadanas?

Fuente: elaboración propia.

CAPÍTULO VI

6. ANÁLISIS E INTEPRETACIÓN DE DATOS

Este capítulo expone el enfoque adoptado para el análisis e interpretación de los datos. Se estructura en tres secciones. En la primera, se delinean los parámetros del análisis, que comprenden dos dimensiones del discurso: curricular y docente, abordados en tres niveles de profundidad interpretativa: macroestructural, mesoestructural y microestructural. En la segunda sección, se proporciona una descripción detallada de los procedimientos y herramientas utilizadas para examinar e interpretar los datos en cada uno de estos niveles analíticos. El capítulo concluye con consideraciones sobre la calidad y ética de la investigación, abordando los criterios de fiabilidad y validez en el marco de la investigación cualitativa.

6.1. Dimensiones del Discurso y Niveles de Interpretación

Con el propósito de orientar el análisis exhaustivo de los datos recopilados, se desarrolló un Plan General que distingue entre las dimensiones del discurso de la EC chilena y los niveles de interpretación de la información. Se detallan a continuación:

Dimensiones del Discurso

- **Curricular**: Abarca el discurso expresado en el conjunto de la documentación oficial incluida en el Corpus de Estudio (Tabla 9).
- **Docente**: Refiere al conjunto de perspectivas expresadas por el profesorado participante en las entrevistas y cuestionarios. Implica el trazado de un discurso compartido, bajo el entendido de que no se conciben discursos ni ideologías individuales (van Dijk, 1999).

Niveles de interpretación

- **Macroestructural:** Se enfoca en los significados globales y los temas predominantes del discurso (van Dijk ,2001b). Su propósito es identificar las ideas centrales y la estructura general del texto, proporcionando una visión panorámica que facilita la comprensión del contexto y las finalidades globales del discurso (Calsamiglia y Tusón, 2012). Además, implica la identificación de patrones generales en la organización discursiva.

- **Mesoestructural:** Se centra en un examen detallado de elementos específicos del discurso, identificados como componentes críticos durante el análisis macroestructural. Este nivel profundiza en cómo estos elementos se articulan entre sí, analizando patrones y tendencias recurrentes que esbozan mapas esquemáticos del discurso ideológico (Freeden, 2013a). El propósito fundamental es comprender cómo estos elementos contribuyen a la construcción y transmisión de significados cargados ideológicamente.
- **Microestructural:** Refiere al estudio de los significados locales y las estructuras sutiles del discurso (van Dijk, 1999, 2001b). Se enfoca en el análisis del uso del lenguaje a nivel de frases, oraciones y palabras, con el objetivo de entender cómo la elección léxica, la estructura gramatical y otros elementos lingüísticos contribuyen a la construcción de significados y la comunicación de contenidos ideológicos.

Estos tres niveles operan de manera interconectada y se complementan entre sí. La información obtenida en cada nivel enriqueció la comprensión del discurso en su conjunto. Al indagar en las diversas capas de significado, desde lo macroestructural hasta lo microestructural, se obtuvo una comprensión más profunda de cómo se construyen y transmiten ideologías en la EC chilena.

6.2. Estructura y Herramientas de Análisis

En esta sección se describe la estructura y los métodos empleados para el análisis de los datos recopilados en esta investigación. Dada la diversidad de la información obtenida, se detallan los procedimientos específicos aplicados según la naturaleza de los datos. Además, se establece una vinculación entre esta estructura de análisis y los niveles de interpretación mencionados previamente.

6.2.1. Proceso de Codificación y Categorización de Datos Cualitativos

En el análisis de los datos cualitativos, se empleó un enfoque inductivo de codificación abierta, siguiendo los lineamientos propuestos por Gibbs (2012), Massot et al. (2016) y Ruiz (2012). El procedimiento consistió en la sistematización de la información y la simplificación de las unidades de registro mediante procesos de codificación y categorización. Para llevar a cabo este proceso, se utilizó el software de análisis cualitativo ATLAS.ti versión 23.0.6, que facilitó la organización, visualización y el manejo de grandes volúmenes de datos textuales.

El enfoque de codificación abierta e inductiva demandó establecer unidades de análisis que permitieran segmentar el corpus de datos para facilitar la identificación de patrones, relaciones y categorías emergentes. Según Calsamiglia y Tusón (2012), en los estudios discursivos estas unidades clave son el enunciado, el texto y el contexto. El enunciado se define como la manifestación tangible del discurso, generalmente en forma de oraciones. La combinación de múltiples enunciados forma un texto, que conforma una pieza comunicativa completa e intencional influenciada por el contexto social, cultural y cognitivo en el que se produce.

En este estudio, se definió el "párrafo" como la unidad fundamental de análisis. Los párrafos se distinguen por su cohesión temática interna, agrupando ideas y conceptos en torno a un tópico discursivo específico (Borreguero, 2021). Además, cada párrafo se presenta como una agrupación coherente de enunciados que desarrollan una idea o un aspecto particular, influyendo significativamente en la textura semántica y pragmática del discurso (Calsamiglia y Tusón, 2012). De esta manera, la focalización en el párrafo permite un examen profundo del contenido discursivo, ya que constituyen "unidades de sentido" relativamente autónomas dentro de un texto que transmiten un tópico discursivo de naturaleza semántico-conceptual con un correlato pragmático (Borreguero, 2021).

En virtud de lo anterior, utilizando el párrafo como unidad primaria de análisis, se procedió inicialmente a la identificación de fragmentos relevantes para los propósitos de la investigación dentro del corpus de estudio. A cada uno de estos fragmentos se le asignó un código descriptivo que surgió de la interpretación singular de cada segmento, pudiendo coincidir múltiples códigos en un mismo párrafo. Posteriormente, se exploraron las interrelaciones, tendencias y patrones entre los códigos desarrollados durante el análisis. Aquellos códigos que compartieron similitudes en significado y contenido se agruparon en familias o categorías emergentes.

6.2.2. Análisis Macroestructural e Identificación de Significados Globales

Concluida la etapa de codificación y categorización, se realizó una exploración en profundidad de los datos a nivel macroestructural. Durante esta fase, se prestó especial atención a los elementos cuantificables del discurso como herramienta para analizar su contenido general (Ruiz, 2012). Este enfoque permitió identificar y evaluar patrones recurrentes, relaciones y tendencias emergentes dentro del corpus de estudio, facilitando la formulación de inferencias con un mayor grado de precisión y fiabilidad (Ritchey, 2008). En particular, se emplearon las siguientes estrategias analíticas:

Estudio de la Titulación y los Tópicos del Discurso

Siguiendo las contribuciones de Calsamiglia y Tusón (2012) y van Dijk (2001b), este estudio se centra en los elementos de organización textual de los documentos escritos. Los títulos cumplen una función catafórica al anticipar el contenido del texto y captar la atención de la audiencia, actuando como enunciados síntesis con un notable poder retórico que vertebra el contenido y significado global del documento. Esta función organizativa también se aplica a resúmenes, extractos, epígrafes, conclusiones y otros marcadores de énfasis en textos escritos. En este análisis, estos marcadores discursivos fueron codificados de forma independiente, rompiendo excepcionalmente con la norma de fijar la unidad de análisis en el párrafo. Posteriormente, se agruparon bajo una categoría emergente denominada "Tópicos".

Estudio de la Frecuencia de Codificación

Para estimar la relevancia y ubicuidad de cada código en el conjunto de datos se estudió su frecuencia de su codificación. Se examinó la frecuencia de asignación de los diferentes códigos, destacando tanto los más frecuentemente empleados como aquellos menos recurrentes dentro del corpus analizado.

Cálculo de Cuartiles de Distribución de Frecuencias por Categoría

Para profundizar en la comprensión de cada dimensión del discurso, se examinó la composición interna de cada una de las categorías emergentes. Para tales efectos, se realizó un análisis de los cuartiles de la distribución de frecuencias de los códigos agrupados en cada una de ellas. Este análisis permitió identificar grupos diferenciados dentro de cada categoría y evaluar su potencial impacto en la estructuración del discurso. La metodología consistió en dividir los códigos de cada categoría en cuatro grupos, determinando los cuartiles de casa distribución (Q1, Q2, Q3, Q4) (Ritchey, 2008). Para ello, se empleó la función "CUARTIL.INC" de Microsoft Excel.

Cada cuartil se asoció con un nivel de impacto potencial en el entramado del discurso de la siguiente manera:

- **Q1** (percentil 25): **Impacto "Crítico".**
- **Q2** (mediana): **Impacto "Alto".**
- **Q3** (percentil 75): **Impacto "Moderado".**
- **Q4** (valor máximo): **Impacto "Marginal".**

Cuando los resultados del cálculo no coincidían exactamente con un valor específico en la distribución, se estableció el cuartil utilizando el valor más cercano disponible en el conjunto de datos.

Estudio de Co-ocurrencias y Gráficos de Fuerza

La co-ocurrencia se refiere a la aparición simultánea de dos o más códigos dentro de un mismo párrafo. En el análisis de datos y textos, la co-ocurrencia se utiliza para identificar y medir la frecuencia con la que ciertos códigos aparecen juntos, lo que puede indicar una relación o asociación entre ellos. Para su estudio se emplearon las herramientas analíticas provistas por el software ATLAS.ti y su opción de generar "gráficos de fuerza".

Los "gráficos de fuerza" son representaciones visuales que muestran la intensidad y frecuencia de las relaciones entre códigos dentro de un conjunto de datos. En estos esquemas, los nodos representan los códigos y las líneas que los conectan reflejan la fuerza de sus relaciones, basándose en la frecuencia de su co-ocurrencia en el corpus de datos. La interpretación de estos gráficos se guía por los siguientes criterios:

- **Tamaño del nodo**: Varía según la frecuencia con la que aparece el código en el conjunto de datos; los nodos más grandes corresponden a códigos más frecuentes.
- **Grosor de las líneas**: Indica la intensidad de las relaciones entre los nodos; las líneas más gruesas representan vínculos más fuertes y cercanos.
- **Posición del nodo**: Puede ser central o periférica dependiendo de la cantidad de conexiones que tiene el nodo. Los nodos más interconectados se encuentran hacia el centro del gráfico, mientras que aquellos con menos conexiones se sitúan en los márgenes.

En consecuencia, al observar la disposición de los nodos en el gráfico de fuerza, se puede notar que los nodos más grandes y frecuentes tienden a agruparse en el centro, mientras que los nodos más pequeños suelen ubicarse en los márgenes. Esta configuración sugiere una jerarquía temática donde los temas predominantes del discurso se reflejan en los nodos más grandes y centralmente posicionados, mientras que los nodos más pequeños y periféricos, representan aspectos secundarios o tratados de manera más marginal. En resumen, sugiere una macroestructura discursiva interpretable en términos de *centralidad* y *periferia*, donde los nodos centrales tendrían

un impacto crucial en la composición del discurso y los nodos periféricos complementarían o matizarían los temas principales.

6.2.3. Análisis Mesoestructural: Articulación y Morfología Ideológica

En el nivel mesoestructural del análisis, se profundizó en los hallazgos e inferencias formuladas en el nivel macro. De este modo, este nivel se focalizó particularmente en aspectos que sobresalieron en cada una de las dimensiones del discurso, ya sea por su impacto (evaluado mediante el estudio de cuartiles) o por las características de sus asociaciones y/o disociaciones (evidenciadas a través del estudio de co-ocurrencias). Se abordaron tanto los elementos catalogados como "críticos" como aquellos "marginales" en la composición del discurso, con el objetivo de comprender e interpretar los motivos subyacentes a esta jerarquización.

En este nivel, las categorías de *articulación de significados* y *morfología ideológica* actuaron como lentes interpretativos. Desde una perspectiva de articulación de significados, se examinó cómo los conceptos dentro del discurso se entrelazaban definiéndose recíprocamente en *cadenas de significación* (Laclau, 2005). Esta articulación no solo reveló la disposición estructural de los conceptos, sino también cómo se posicionaban en relación con otros conceptos clave en el discurso, contribuyendo a la fijación de significados (Laclau y Mouffe, 1987).

Desde un punto de vista morfológico, la estructura interna del discurso evidenció cómo los diferentes conceptos políticos fueron ensamblados mediante procesos de priorización y discriminación. Algunos conceptos ocuparon posiciones centrales, mientras que otros se situaron en los márgenes. Comprender estas pautas de ordenamiento conceptual proporcionó una visión más profunda de las constelaciones ideológicas emergentes y de cómo se estructuraron y transmitieron sus significados en el discurso (Freeden, 2013a).

6.2.4. Análisis Microestructural: Significados Locales y Operadores Discursivos

El nivel microestructural se enfocó en las estructuras sutiles y los significados locales del discurso. Este análisis examinó las *estructuras ideológicas del discurso* que, de acuerdo con van Dijk (1999; 2005b), son recursos que frecuentemente marcan o expresan creencias ideológicas y producen efectos ideológicos en los receptores/as de un discurso. Calsamiglia y Tusón (2012), en tanto, destacan que quienes emiten un discurso movilizan una serie de unidades y construcciones lingüísticas para alcanzar un

fin determinado, ya sea estético, persuasivo o ideológico. Soler (2019), en su investigación sobre el discurso del racismo, examina diversas estrategias discursivas que vehiculan contenido racista, ofreciendo así lineamientos de interpretación para estas estructuras sutiles del discurso.

Basado en estas aportaciones, se elaboró un listado de estructuras lingüísticas denominadas "Operadores Discursivos" en el marco de esta investigación (Tabla 10). Este listado genérico funcionó como una caja de herramientas, proporcionando instrumental que se utilizó según se requirió en el transcurso de la investigación. Estos operadores, considerados como eventuales marcadores ideológicos del discurso de la EC en Chile, estuvieron vinculados a las categorías y conceptos expuestos en la Tabla 2, correspondientes al Marco Teórico para el Desarrollo de la EC desarrollado por el GREDICS. Este vínculo se estableció para favorecer un análisis coherente y fundamentado, asegurando que la aplicación de los operadores discursivos a los datos de esta investigación se interpretara dentro de un marco teórico claramente establecido.

En este nivel, el análisis se centró en un conjunto de temas identificados en las fases previas del estudio. Para ello, se realizó una triangulación de la información obtenida de los diferentes instrumentos, buscando una interpretación comprensiva del discurso de la EC, destacando las convergencias, divergencias y tensiones entre las dimensiones curricular y docente del discurso. Este enfoque permitió explorar los temas emergentes integrando el análisis de ambas dimensiones, contribuyendo a dar cumplimiento al OE4: *Interpretar las convergencias, divergencias y tensiones ideológicas entre las dimensiones curricular y docente del discurso de la EC chilena.*

Tabla 10*:* Operadores Discursivos Análisis Microestructural

DIMENSIÓN	DEFINICIÓN	OPERADOR	FUNCIÓN DISCURSIVA
PLURALIDAD	Estrategias discursivas de identificación/ diferenciación. La comunicación ideológica expresa o suprime información en beneficio del hablante/comunicante. Se enfatiza información positiva sobre "Nosotros" e información negativa sobre "Ellos". O viceversa. A menudo se constituyen "opositores ideológicos" o "enemigos". Este proceso se realiza mediante juicios de valor establecidos por quien asigna la calificación	**NOMINACIÓN**	Recurso empleado para dar nombre a algo o alguien
		POLARIZACIÓN	Marcadores de oposición o polaridad. Atribución de valores "Bien/Mal", "Amigo/Enemigo"
		ADJETIVACIÓN	Atribución de cualidades al otro/a. Dependiendo del posicionamiento ideológico se confieren cualidades negativas/positivas a las personas o grupos
		PRONOMINALIZACIÓN	Empleo de los pronombres "Yo", "Nosotros" / "Tu", "Ellos", para identificar/diferenciar el endogrupo (grupo de pertenencia o de identificación) del exogrupo (grupo ajeno, distinto o contrario)
CULTURA POLÍTICA Y CIUDADANÍA	Estrategias de atribución/eximición de responsabilidad o protagonismo en las acciones sociales y políticas. Disimular/exaltar la agencia obedece a una intencionalidad ideológica. Del mismo modo, el tipo de acciones que se adjudica a unos u otros, opera como un marcador ideológico	**AGENTIVIDAD/ PASIVIDAD**	Agentividad es la atribución de una acción (o de la capacidad de llevarla a cabo) a sujetos o grupos. Por el contrario, la omisión de agencia corresponde a la pasividad. Estos roles semánticos confieren diferentes grados de responsabilidad o implicación en las acciones
		PREDICACIÓN	Refiere al tipo de acciones que se atribuyen a los sujetos y sus rasgos semánticos positivos o negativos
		NOMINALIZACIÓN	Formar sustantivos a partir de palabras de otra clase gramatical. En el discurso ideológico se emplea para referir a acciones con ausencia de sujetos, lo que favorece la eximición de agentividad y responsabilidad
CULTURA CÍVICA Y SISTEMA POLÍTICO	Definición/delimitación ideológica de los conceptos críticos. Su propósito es clarificar y *descontrovertir* los temas o conceptos políticos, para ofrecer una versión unívoca y única que sea asentida como válida por quienes participan del evento discursivo	**ARGUMENTO**	Recursos destinados a persuadir para lograr la adhesión a una idea. Pueden apelar a la racionalidad o emocionalidad. Incluye estructuras retóricas como la metáfora, la ironía, la comparación, entre otras
		LEXICALIZACIÓN	Selección del significado de las palabras para expresar un concepto o idea. Su selección se vincula al fin que se persiga en el discurso, dando pistas de una interpretación ideológicamente controlada
		INTENSIFICACIÓN	Marcadores lingüísticos que aumentan o reducen intensidad. Empleados para enfatizar o restar importancia a determinados temas o conceptos
		PROXIMIDAD	Relación de cercanía/lejanía entre los conceptos políticos interior de un discurso. Define la relevancia, centralidad o marginalidad de determinados conceptos con una connotación ideológica

Fuente: elaboración propia a partir de van Dijk (1999, 2005b), Calsamiglia y Tusón (2012), Freeden (2013a) y Soler (2019).

6.2.5. Análisis del Cuestionario

Los datos recabados a través de las preguntas cerradas del cuestionario se analizaron siguiendo una lógica de estadística descriptiva (Ritchey, 2008). En primer lugar, se realizó una descripción de los datos para tener una visión general de su comportamiento, en base a medidas de dispersión y tendencia central, utilizando tablas y gráficos para presentar de manera clara los resultados obtenidos (Hernández et al., 2010). Este análisis se llevó a cabo utilizando Microsoft Excel y el software JMP versión 16.2, que facilitaron la organización y presentación visual de los datos.

Posteriormente, se procedió con un análisis detallado por dimensión del instrumento. Siguiendo los lineamientos descritos por Ritchey (2008) y Hogan (2004), cada dimensión se examinó de manera individual para identificar patrones específicos y variaciones dentro del conjunto de datos que comprendía. Esto permitió identificar patrones y tendencias en las respuestas del profesorado en relación con cada perspectiva ideológica incluida en el modelo teórico.

Para explorar las relaciones entre las diversas dimensiones del cuestionario, se realizó un análisis mediante el cálculo del coeficiente de correlación lineal (*r* de Pearson). Esto permitió identificar posibles asociaciones o discrepancias entre las diferentes perspectivas ideológicas, ofreciendo información adicional sobre cómo los posicionamientos declarados por el profesorado podían ser congruentes o incongruentes con múltiples perspectivas (Knowles, 2018, 2019). Así, los resultados del análisis de correlaciones brindaron información acerca de las relaciones entre las distintas dimensiones del instrumento, permitiendo identificar aquellas más estrechamente asociadas entre sí y aquellas que presentaron una relación más débil (Ritchey, 2008).

Por último, se llevó a cabo un análisis individual de cada ítem o pregunta del cuestionario. El objetivo de este análisis fue comprender en profundidad las respuestas proporcionadas por el profesorado participante para cada una de ellas. Se calcularon las frecuencias absolutas y relativas de cada opción de respuesta, permitiendo identificar las respuestas más frecuentes y las opciones menos elegidas (Hogan, 2004).

6.2.6. Estrategia Multinivel: Formulación de Inferencias y Macroproposiciones

En el análisis del discurso, las macroproposiciones son unidades discursivas que condensan y resumen la información en niveles superiores de abstracción (van Dijk, 2001b). Operan como resúmenes de segmentos extensos, encapsulando la esencia o el significado principal del discurso. Su formulación implica un ejercicio interpretativo complejo que requiere integrar múltiples aspectos del discurso y sintetizarlos de manera sencilla y coherente. En suma, es una estrategia permite capturar y destacar las ideas centrales, proporcionando una visión holística del discurso.

En esta investigación, la formulación de macroproposiciones se empleó como método interpretativo que atraviesa los distintos niveles del análisis: macro, meso y micro. Se presentaron como síntesis de las inferencias preliminares desarrolladas en cada uno de estos niveles, sintetizando los hallazgos alcanzados y ofreciendo una interpretación global de los datos.

6.3. Calidad y Ética de la Investigación

6.3.1. Criterios de Fiabilidad y Validez

En esta investigación se ha perseguido desarrollar un trabajo de calidad que cumpla con el rigor necesario y propio del campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Debido a que la investigación cualitativa se caracteriza por su diseño flexible y por datos que reflejan la subjetividad de las personas participantes, responde a un paradigma científico diferente al positivista, por lo que no se pueden aplicar los mismos criterios para alcanzar la validez. Distintas investigaciones sostienen que los criterios de excelencia propios de la investigación cualitativa son la credibilidad, la transferibilidad, la dependencia y la confirmabilidad (Ruiz, 2012). A continuación, se revisan los procedimientos desarrollados para abordar cada uno de estos criterios.

La credibilidad, se refiere al valor de verdad que posee la investigación. En otras palabras, refleja si el/la investigador/a ha logrado capturar el significado de las experiencias de las personas participantes (Hernández et al., 2010). Es una aspiración difícil de alcanzar en investigación cualitativa, debido a su carácter subjetivo y al efecto del investigador/a en la recogida de datos (Ruiz, 2012). No obstante, se han seguido algunas sugerencias para garantizarla como: 1) tener claridad durante todo el proceso de cuál es el objetivo de la investigación; 2) explicitar cómo se ha llegado a las interpretaciones y conclusiones; 3) la inmersión extendida en el campo; 4) la

combinación continua de las fases de recolección, interpretación y sistematización de los datos; y 5) la triangulación de métodos y de fuentes de información (Ruiz, 2012).

En segundo lugar, la transferibilidad se refiere al grado en que las personas participantes del estudio pueden ser representativas del universo al cual se extienden los resultados (Ruiz, 2012). En tal sentido, en la investigación cualitativa, la audiencia es quien determina si las conclusiones pueden ser transferidas a otros contextos o escenarios, por lo que se sugiere una descripción detallada del proceso seguido que ayude a determinar el grado de transferibilidad (Hidalgo, 2005). Con tal finalidad, se han realizado descripciones densas y detalladas que suministren una base para tomar decisiones a aquellas personas que deseen transferir los hallazgos de este estudio a otros contextos (Ruiz, 2012).

En el caso de la dependencia, consiste en la voluntad de garantizar la estabilidad de los hallazgos independientemente de quien investiga y del momento en que lo hace. Para ello es imprescindible el desarrollo de procesos sistemáticos de recogida de datos, interpretaciones y generación de conclusiones (Mendizábal, 2006). Para propender a la dependencia se ha seguido las siguientes sugerencias descritas por Ruiz (2012): se ha establecido un plan flexible que permita desarrollar cambios y registrarlos detalladamente y se ha recurrido a la técnica de triangulación de recogida de información.

En concreto, se ha incluido el análisis de distintos documentos relativos al currículum de EC y al discurso del profesorado por medio de dos procedimientos: el cuestionario y las entrevistas semiestructuradas. Al respecto, Ruiz (2012), plantea que este procedimiento metodológico, permite enriquecer “la validez interna” de las inferencias realizadas, demostrando que las conclusiones extraídas no dependen exclusivamente de las herramientas utilizadas en la recogida y análisis de la información.

Por último, la confirmabilidad u objetividad implica la posibilidad de que el estudio permita captar el mundo o realidad, en lugar de los prejuicios o intereses particulares de quien investiga (Ruiz, 2012). Para asegurar esta confirmabilidad, se ha recurrido a auditores externos (directores de tesis), quienes han revisado las decisiones tomadas durante la recolección y posterior interpretación de los datos. Estos auditores han determinado que las prácticas seguidas se ajustan a los estándares profesionales establecidos para la metodología cualitativa en la investigación educativa (Ruiz, 2012).

De acuerdo con Ruiz (2012), los criterios de calidad en la investigación no son independientes entre sí, sino que están interrelacionados, y el cumplimiento de cada uno de ellos es necesario para alcanzar los estándares científicos adecuados. Ruiz propone una serie de recomendaciones que se han seguido para cumplir con los cuatro criterios mencionados: 1) se ha detallado claramente el proceso de recolección de datos; 2) se han reconocido y abordado los posibles sesgos del investigador; 3) se han documentado las decisiones analíticas; 4) se han utilizado ejemplos específicos de los datos para respaldar las interpretaciones; 5) se ha llevado a cabo la triangulación de datos mediante diversas técnicas; 6) se han establecido procedimientos recurrentes para la recolección e interpretación de datos; y 7) se ha mantenido una actitud de apertura hacia posibles modificaciones.

Estas medidas han permitido que el estudio cumpla con los estándares necesarios para asegurar que las interpretaciones y conclusiones reflejan adecuadamente el fenómeno y la realidad investigada, en lugar de estar influenciadas por los sesgos o motivaciones de quien investiga.

6.3.2. Consideraciones Éticas

Las consideraciones éticas en la investigación abarcan las normativas relativas a conductas, obligaciones y prácticas que deben seguirse durante la producción científica. Su objetivo principal es garantizar que tanto el diseño, el desarrollo como la difusión del conocimiento se realicen de manera responsable y respetuosa con el fenómeno y la situación investigados (Sabariego, 2016; UAB, 2020). En este contexto, la presente investigación cumple con todas las exigencias éticas establecidas en el "Código de Buenas Prácticas de Investigación" de la Universidad Autónoma de Barcelona (2020) y en la legislación chilena, específicamente en el documento "Lineamientos para la Evaluación Ética de la Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades" (ANID, 2021).

La investigación se inspiró en los principios de libertad, honestidad, y responsabilidad establecidos en el código de buenas prácticas de la investigación de la UAB. La libertad implica la posibilidad de libre elección del tema de investigación, pero limitada por principios éticos universales como el respeto por los derechos humanos, la justicia y la igualdad. Se ha atendido igualmente al principio de honestidad, respetando la autoría y propiedad intelectual de las obras consultadas, citándolas pertinentemente. Además, los procedimientos utilizados se encuentran explicitados y todos los datos recabados se han registrado, conservando sus respaldos originales, de manera de garantizar su

posterior revisión. Finalmente, se ha ajustado al principio de responsabilidad, atribuyendo al investigador la responsabilidad de todo el proceso, incluyendo la gestión, organización e impacto que pueda tener tanto en las personas participantes como en posibles repercusiones sociales (UAB, 2020).

La investigación se basó en los principios de libertad, honestidad y responsabilidad delineados en el "Código de Buenas Prácticas de Investigación" de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). El principio de libertad ha permitido la elección autónoma del tema de investigación, siempre enmarcada por principios éticos universales, como el respeto a los derechos humanos, la justicia y la igualdad. En concordancia con el principio de honestidad, se ha garantizado la correcta atribución de la autoría y propiedad intelectual de las obras consultadas, citándolas pertinentemente. Además, se han documentado detalladamente los procedimientos utilizados, y todos los datos recolectados han sido registrados y conservados en sus respaldos originales para facilitar su revisión futura. El principio de responsabilidad ha implicado la atribución al investigador de la responsabilidad total del proyecto, que incluye la gestión, organización e impacto tanto para las personas participantes como ante eventuales repercusiones sociales (UAB, 2020

Al tratarse de una investigación con seres humanos, se siguieron las consideraciones descritas por Sabariego (2016): 1) se reflexionó sobre la admisibilidad ética del objetivo de la investigación; 2) se mantuvo una práctica ética durante todo el proceso de investigación; y 3) una vez finalizada la investigación se procederá a informar los resultados y cómo estos serán utilizados.

Además, se siguieron algunas sugerencias para establecer el vínculo con las/los participantes del estudio. En primer lugar, se procedió a informarles de manera oportuna sobre las finalidades de la investigación, y se solicitó su autorización expresa para utilizar la información proporcionada en el informe final. Las interacciones con el profesorado participante se basaron en principios de honestidad, sinceridad y respeto. Se respetó la libertad de participación de las/los docentes, acordando explícitamente entre el investigador y las/los participantes las responsabilidades de cada parte en el estudio. Se protegió en todo momento a las personas participantes de posibles riesgos o incomodidades y se mantuvo la confidencialidad de los datos, resguardando la identidad de las personas participantes y la de sus centros de trabajo.

Toda investigación que involucra a seres humanos debe prestar especial atención a los riesgos y beneficios asociados. Los beneficios se refieren a los impactos positivos

que los resultados pueden tener para los participantes y al valor social que la investigación aporta (ANID, 2021). En este contexto, la investigación presentada ofreció beneficios directos a las/los docentes participantes, ya que la entrevista semiestructurada les proporcionó un espacio para reflexionar sobre sus concepciones de EC y sus prácticas pedagógicas cotidianas. Además, a nivel social, el estudio proporciona insumos y herramientas para la reflexión sobre EC basados en principios y valores democráticos. Estos recursos pueden ser de utilidad para docentes, comunidades educativas y para la formulación de políticas públicas en esta área.

Por otra parte, es esencial minimizar al máximo los riesgos que la investigación pueda implicar para las personas participantes. Para ello, es crucial reflexionar sobre los posibles riesgos o incomodidades que puedan surgir, de manera que se pueda anticipar y mitigar cualquier impacto negativo (ANID, 2021). En este estudio, las principales incomodidades potenciales estaban relacionadas con la temática investigada, dado que las entrevistas se centraron en la reflexión sobre el discurso ideológico en EC. Para reducir estos riesgos, se anonimizó la información y se emplearon seudónimos para referirse a cada participante, garantizando así la confidencialidad y protección de su identidad.

De acuerdo con las recomendaciones de ANID, se formalizó la relación con el profesorado participante mediante la firma de un consentimiento informado. Este proceso garantiza que la participación sea libre, voluntaria e informada (ANID, 2021). Los documentos de consentimiento proporcionaron a las/los docentes información clara, precisa y relevante sobre el estudio, lo que les permitió decidir libremente si deseaban participar. Además, se aseguró que las personas participantes tuvieran la opción de retirarse de la investigación en cualquier momento si así lo decidían.

Toda investigación debe garantizar la confidencialidad y privacidad de las/los participantes durante la recolección de información, la publicación de resultados y el almacenamiento de datos, asegurando que no puedan ser identificados (UAB, 2020; ANID, 2021). Con este fin, se implementaron diversos procedimientos en las distintas etapas de la investigación.

Para las entrevistas, se utilizó una cuenta privada de la plataforma Zoom y una grabadora personal. En el caso de las encuestas, se empleó Google Forms, asegurando que el acceso a los datos estuviera restringido exclusivamente al investigador. Las transcripciones se realizaron personalmente, reemplazando los nombres por seudónimos y modificando cualquier dato que pudiera identificar a las instituciones

involucradas. Por último, los datos se almacenaron en una cuenta personal de OneDrive asociada a la Universidad Autónoma de Barcelona, para prevenir posibles filtraciones. Los datos se conservarán bajo estas condiciones durante cinco años después de la finalización de esta tesis.

6.4. Síntesis Marco Metodológico y Apertura de Resultados

Para concluir la Parte III, se presenta la Tabla 11, que resume el modelo de organización propuesto para el análisis e interpretación de los datos. Esta tabla proporciona una visión sistematizada de las relaciones entre los diferentes niveles de interpretación, las dimensiones del discurso, el foco de análisis, las estrategias empleadas y los objetivos específicos que se persiguen en cada etapa y nivel. Además, la última columna de la tabla incluye referencias a los capítulos en los que se presentan los resultados correspondientes. De este modo, la Tabla 11 no solo cierra la Parte III, sino que también constituye una apertura de la cuarta parte de esta tesis doctoral.

Tabla 11: Modelo de Organización Analítica

NIVEL	OE	DIMENSIÓN	FOCO	CRITERIO	ESTRATEGIA ANALÍTICA	RESULTADOS
MACRO	OE1	CURRICULAR	SIGNIFICADOS GLOBALES	TÓPICOS DEL DISCURSO CENTRALIDAD Y PERIFERIA	EXAMEN DE FRECUENCIAS	CAPÍTULO 7: EL DISCURSO DE LA EDUCACIÓN CIUDADANA: MACROESTRUCTURA Y SIGNIFICADOS GLOBALES
					CÁLCULO DE CUARTILES	
		PROFESORADO			GRÁFICOS DE FUERZA	
					INFERENCIAS Y MACROPROPOSICIONES	
	OE3	PROFESORADO	PERSPECTIVAS IDEOLÓGICAS DECLARADAS	ANÀLISIS CUESTIONARIO “IDEOLOGÍAS”	ESTADÍSTICA DESCRIPTIVA	
					NIVELES DE ACUERDO	
					INFERENCIAS Y MACROPROPOSICIONES	
MESO	OE2	CURRICULAR	ANÁLISIS MORFOLÓGICO Y ARTICULACIÓN DE SIGNIFICADOS	DEMOCRACIA Y CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	ESTUDIO DE CO-OCURRENCIAS	CAPÍTULO 8. LA DEMOCRACIA EN EL DISCURSO DE LA EDUCACIÓN CIUDADANA: MORFOLOGÍA IDEOLÓGICA Y ARTICULACIÓN DE SIGNIFICADOS
	OE3	PROFESORADO			INFERENCIAS Y MACROPROPOSICIONES	
MICRO	OE4	CONJUNTA	SIGNIFICADOS LOCALES Y ESTRUCTURAS IDEOLÓGICAS DEL DISCURSO	TEMÁTICAS EMERGENTES DEL DISCURSO	SELECCIÓN DE FRAGMENTOS	CAPÍTULO 9, SIGNIFICADOS DE LA DEMOCRACIA EN LA EDUCACIÓN CIUDADANA: TEMAS EMERGENTES E IMPLICACIONES IDEOLÓGICAS DEL DISCURSO
					OPERADORES DISCURSIVOS	
					INFERENCIAS Y MACROPROPOSICIONES	
					TRIANGULACIÓN DE INSTRUMENTOS	

Fuente: elaboración propia.

PARTE IV
RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

PRESENTACIÓN: HACIA UN ANÁLISIS INTEGRADO DE LAS DIMENSIONES CURRICULAR Y DOCENTE DEL DISCURSO DE LA EDUCACIÓN CIUDADANA

La cuarta parte de esta tesis se destina a exponer los resultados de la investigación. Se dividide en tres capítulos. Se ha optado por reportar los hallazgos combinando la exposición de los resultados derivados del análisis de los distintos instrumentos de recogida de información. Es decir, en la exposición primero se presentan y luego se entrelazan los resultados que conciernen tanto a la dimensión curricular como a la docente. La adopción de este enfoque responde a la intención de favorecer una comprensión más profunda y precisa de los alcances ideológicos del discurso de la EC, para llegar a una triangulación de calidad de los distintos instrumentos de investigación.

El **Capítulo 7, El Discurso de la Educación Ciudadana: Significados Globales y Macroestructura**, se presentan los resultados del análisis macroestructural del discurso de la EC, con el objetivo de obtener una visión general de su contenido. Se identificaron las principales temáticas, tópicos, marcas y énfasis que conforman el discurso, tanto en su dimensión curricular como docente.

El **Capítulo 8, La Democracia en el Discurso de la Educación Ciudadana: Morfología Ideológica y Articulación de Significados** fija su atención en el análisis del concepto de "democracia" en las diferentes dimensiones del discurso de la EC. Utilizando como marco interpretativo los parámetros de *morfología ideológica* y *articulación de significados*, se examina cómo se estructuran redes de significado en torno a este concepto, revelan asociaciones y disociaciones clave para comprender el trasfondo ideológico del discurso curricular y docente.

El **Capítulo 9, Significados de la Democracia en la Educación Ciudadana: Temas Emergentes e Implicaciones Ideológicas del Discurso** profundiza en el análisis e interpretación de los significados locales y estructuras sutiles del discurso que dotan de contenido ideológico el concepto de democracia. Para ello, se emplean los *operadores discursivos* detallados en el Marco Metodológico, examinando en profundidad fragmentos seleccionados del discurso curricular y docente. Este análisis se enfocó en cuatro temáticas emergentes que dieron lugar a relatos interpretativos. Estos relatos, derivados de la triangulación de los datos obtenidos, proporcionan una visión integrada de las dimensiones curricular y docente del discurso de la EC, resaltando sus convergencias, divergencias y tensiones ideológicas.

CAPÍTULO VII

7. EL DISCURSO DE LA EDUCACIÓN CIUDADANA: SIGNIFICADOS GLOBALES Y MACROESTRUCTURA

En este capítulo se presentan los resultados del análisis macroestructural del discurso de la EC, cuyo propósito fue obtener una perspectiva general de su contenido. A través de este análisis, se ha logrado trazar un esquema de las principales temáticas abordadas, identificando los tópicos y énfasis centrales que contribuyen a vertebrar los significados globales del discurso, tanto en su dimensión curricular como docente.

Siguiendo la ruta descrita en el Marco Metodológico, este análisis macroestructural se focalizó en aspectos cuantificables del discurso. Sobre la base de los resultados obtenidos del proceso de codificación y categorización, se aplicaron tres estrategias analíticas de manera secuencial: a) examen de las frecuencias de codificación; b) cálculo de los cuartiles de distribución de frecuencias para cada categoría; c) elaboración de gráficos de fuerza a partir de la revisión de las co-ocurrencias entre los diferentes códigos. En virtud de estos hallazgos, se fueron formulando inferencias e interpretaciones, las que finalmente se expresaron en términos de *macroproposiciones*.

El capítulo se divide en seis secciones. La primera se destina a presentar los resultados del proceso de codificación y categorización de los datos obtenidos en la investigación. Se exponen las categorías identificadas y su aplicación al análisis del discurso de la EC en sus dos dimensiones: curricular y docente. Las siguientes dos secciones se destinan a exponer los resultados derivados del análisis de la documentación curricular. Las tres restantes se centran en el análisis de los datos relacionados con el discurso del profesorado de EC.

En cada una de las secciones se incorpora un subapartado que ofrece interpretaciones preliminares de los hallazgos, acompañado de la formulación de macroproposiciones que constituyen una primera aproximación hacia las posibles implicaciones ideológicas del discurso de la EC.

7.1. Categorías Emergentes del Análisis del Discurso

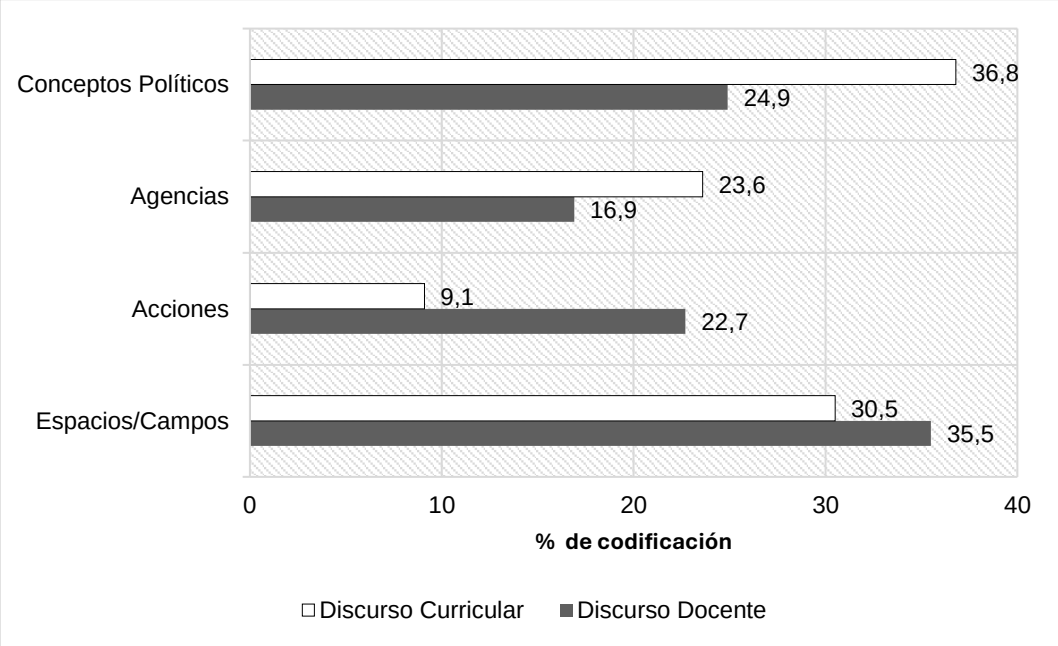
En este apartado se exponen los resultados obtenidos del proceso de codificación y categorización aplicado a los datos recabados durante la investigación. De acuerdo con los objetivos planteados, el análisis se centró en dos dimensiones del discurso de la EC: la curricular y la docente. Como resultado de este, surgieron diversos códigos en cada dimensión, los que fueron agrupados en categorías comunes a ambas. Las categorías desarrolladas fueron las siguientes: Tópicos, Conceptos Políticos, Agencias, Acciones y Espacios/Campos. Esta convergencia permitió realizar un análisis transversal y comparativo de las dos dimensiones del discurso de la EC. La Tabla 12 presenta la conceptualización propuesta para cada una de las categorías.

Tabla 12. Categorías Emergentes del Análisis del Discurso de la EC.

CATEGORÍA	DESCRIPCIÓN
TÓPICOS	Reúne los códigos que hacen referencia a los objetivos y propósitos que se le atribuyen a la EC como área educativa, junto con las habilidades consideradas necesarias de impulsar y la enunciación del perfil de ciudadanía que se aspira a formar. Engloba los grandes temas que organizan la estructura del discurso
CONCEPTOS POLÍTICOS	Agrupa conceptos de naturaleza controvertida, esenciales para comprender las estructuras y dinámicas políticas. Estos conceptos poseen un significado inherentemente disputable y, por lo tanto, pueden ser ideológicamente cargados o descargados. La manera en que estos conceptos se articulan entre sí influye en el significado que se les atribuye, configurando así una morfología ideológica
AGENCIAS	Reúne los códigos que refieren a grupos, entidades e instituciones a las que se les confiere la capacidad de actuar y tomar decisiones en el ámbito de la vida política y ciudadana. Responde a la pregunta de a quiénes (y a quiénes no) se les atribuye la capacidad de influir en el proceso democrático
ACCIONES	Agrupa los códigos que refieren a las acciones, prácticas, actividades e iniciativas relacionadas con el ejercicio de la vida ciudadana. En particular, alude a lo que se espera que las “agencias” hagan y lo que no, en el marco de la vida ciudadana
ESPACIOS/ CAMPOS	Reúne los códigos que refiere a los lugares o ámbitos donde se llevan a cabo las acciones de la ciudadanía o donde se espera que estas sean puestas en práctica. Incluye entornos físicos, sociales y virtuales

Pese a emplearse las mismas categorías, el contenido específico y la densidad de cada una varía entre las dimensiones, lo que en gran medida se debe a la naturaleza misma de los datos. En efecto, en la dimensión curricular se consignó un número significativamente mayor de codificaciones (n=3558) en comparación con la dimensión docente (n=1386). A pesar de esta diferencia, es posible analizar la prioridad relativa que se otorga a cada categoría en cada dimensión del discurso, expresándolo en términos porcentuales, donde el total de citas de cada dimensión se considera el 100%. Esta comparación se expone detalladamente en la Figura 1.

Figura 1. Distribución Porcentual de Citas por Categoría de Análisis y Dimensión



A partir del gráfico se pueden señalar algunas descripciones e inferencias generales. En ambas dimensiones, se observa una mayor proporción de citas en las categorías "Conceptos Políticos" y "Espacios/Campos". Esto sugiere, por un lado, una inclinación hacia el uso de un lenguaje político, lo que podría implicar la presencia de discursos con carga ideológica. Por otro lado, indica la importancia que se otorga a la identificación de los ámbitos donde se desarrollan las acciones relacionadas con el ejercicio de la ciudadanía, revelando un enfoque dirigido a establecer marcos o esferas de acción.

En la categoría "Agencias", se destaca una disparidad: el discurso curricular presenta una representación más robusta (23.6% del total de sus citas) en comparación con el discurso docente (16.9%). Este hallazgo sugiere una mayor inclinación del currículum hacia la referencia de entidades inmersas en el entorno político y ciudadano,

subrayando así la relevancia conferida a los grupos, entidades e instituciones en el funcionamiento de la democracia.

La categoría de "Acciones" muestra una diferencia notable: el discurso docente presenta en esta categoría una proporción mucho mayor de sus citas (22.7%) en comparación con el discurso curricular (9.1%). Esta disparidad indica que las/los docentes otorgan mayor prioridad a las prácticas y actividades que se espera que realice la ciudadanía. Asimismo, podría sugerir que el discurso del profesorado tiene una orientación más práctica, mientras que el del currículum es más teórico.

En resumen, este análisis revela tendencias distintivas en la configuración del discurso para cada dimensión**.** En ambas, destaca el uso de lenguaje político y una constante referencia a los espacios y ámbitos de acción ciudadana. La disparidad en la representación de agencias sugiere un mayor énfasis en el currículum hacia el protagonismo de entidades políticas y ciudadanas, destacando su rol en el funcionamiento democrático. Por otro lado, la divergencia en la categoría de acciones indica que los/las docentes priorizan las prácticas ciudadanas. Estas suposiciones preliminares serán profundizadas en los siguientes capítulos, donde se examinarán las implicaciones de estas tendencias en la conformación del discurso de EC.

7.2. El Discurso Curricular: Tópicos y Énfasis Generales

Para comprender e interpretar los significados globales del discurso curricular, se enfocó la atención en los temas centrales abordados en la documentación. En conformidad con los lineamientos descritos en el Marco Metodológico, se inició el análisis examinando las principales marcas de organización textual y discursiva, tales como títulos, encabezados y otros elementos que estructuran el contenido. Específicamente, se revisaron:

- Los *Objetivos de Aprendizaje* y el *Enfoque de la Asignatura* en el documento de Bases Curriculares.
- Los rótulos y nombres asignados a las *Unidades Temáticas* en la propuesta de implementación curricular de los Programas de Estudio.
- Los títulos de las *Unidades* y *Lecciones* del Texto de Estudio.

Este procedimiento derivó en la codificación de 55 citas que luego se agruparon en la categoría “Tópicos Curriculares”. Con base en esta información, se elaboró la nube de palabras que se expone en la Figura 2.[13] Además de ofrecer una visión general del contenido principal de la documentación, esta nube permite identificar los conceptos que, aparentemente, son escogidos para operar como hilo conductor y soporte de la estructura del discurso.

Figura 2: Nube de Palabras Tópicos Curriculares



[13] Para su diseño en el software Atlas.ti, la inclusión de palabras se limitó a sustantivos, verbos y adjetivos, excluyendo otras partes del discurso que pudieran tener una menor incidencia en la configuración de un significado global. Además, se estableció un umbral de frecuencia mínima de 4 palabras para favorecer la identificación de los términos clave.

Como puede observarse, el término “democracia” emerge como elemento ampliamente predominante en la nube de palabras. Esto revela el papel esencial que se le confiere en la organización, regulación y distribución del contenido presente en la documentación curricular. Esta preponderancia, permite inferir que el término “democracia” funciona como eje vertebrador del discurso curricular, definiendo su enfoque prioritario.

Por otra parte, puede identificarse una alta frecuencia de términos pertenecientes a la categoría *Conceptos Políticos*, entre los que destaca “derechos”. Esta presencia, sumada a la de “humanos” y “laborales”, parece indicar una intención en el discurso curricular de resaltar estas dimensiones específicas de los derechos. Adicionalmente, dentro de esta misma categoría, se observan conceptos como "justicia", "desarrollo", "participación”, sugiriendo su relevancia en este ámbito.

Entre los términos presentes en la nube que pueden relacionarse con el resto de las categorías de análisis, se advierten los de “sociedad”, “vida”, “Chile”, “territorio”, “desafíos”, “problemas” y “mundo” dentro de los *Espacios/Campos*; “Estado”, “medios/comunicación” y “personal” en el marco de las *Agencias*; y “organización” y “participar” para el caso de *Acciones.*

A partir de esta información, puede plantearse que, presumiblemente, el contenido del corpus documental se articula en torno a estos conceptos e ideas clave. En particular alrededor de los *Conceptos Políticos* de “democracia y “derechos”. Ahora bien, la sola revisión de los titulares y encabezados es insuficiente para develar tendencias en la organización del discurso. En vista de aquello, se procedió a realizar una exploración por categorías, con la intención de identificar una variedad más amplia de piezas fundamentales en la configuración de los significados globales del discurso.

Con este fin, se llevó a cabo un análisis detallado de la composición de cada categoría, con foco en las características de distribución de sus códigos y su respectiva frecuencia. Los valores obtenidos para estas variables se utilizaron para determinar los C*uartiles* de cada distribución (*Q1*, *Q2*, *Q3*, *Q4*), agrupando los códigos en cuatro grupos según su frecuencia. Como se ha señalado anteriormente, en términos interpretativos se postula que cada cuartil representaría un nivel de impacto distinto en el entramado del discurso curricular.

7.2.1. Currículum y Conceptos Políticos

En la categoría *Conceptos Políticos* se registró un total de 1289 citas, distribuidas en 28 códigos. Estos se exhiben en la Tabla 13, ordenados según su frecuencia de codificación y su porcentaje respecto al total de citas de la categoría. Para favorecer la interpretación, en la tabla se ha incluido una columna adicional que muestra el porcentaje acumulado de las citas. Los cuartiles en que se clasifican los códigos se identifican en la columna de la izquierda con el rótulo "Q". En esta distribución, los valores de cada cuartil son los siguientes: 66,6 (Q1); 83,8 (Q2); 94,5 (Q3); y 100 (Q4).[14]

En el primer cuartil (Q1), se agrupan ocho conceptos que asoman como los más habituales en la documentación analizada. Según puede observarse "democracia" es el concepto codificado con mayor reiteración, seguido de "participación", "derechos" y "justicia". De forma conjunta, estos cuatro conceptos concentran alrededor del 50% de las codificaciones de esta categoría. Esto último arrojaría evidencia acerca de su prominencia en el entramado del discurso curricular. Luego, forman parte también de este grupo prioritario los conceptos de "desarrollo", "bien común/asuntos públicos", "igualdad/equidad" y "libertades".

El segundo cuartil (Q2) aúna seis conceptos que, en su totalidad, concentran cerca del 15% de las codificaciones. Lo anterior, conduce a sospechar que se les asigna un papel de menor trascendencia que a los del grupo anterior y que, eventualmente, operarían como conceptos que contribuyen a definir y matizar los conceptos prevalentes. En tanto, el tercer cuartil (Q3), está conformado por siete conceptos que, conjuntamente, representan un 11% de las citas de la categoría. Este valor sugiere que se trataría de conceptos que son utilizados esporádicamente, con una incidencia menor en el discurso. El cuarto cuartil (Q4) reúne un total de siete conceptos, cuyo peso porcentual común es inferior al 6%. Esta cifra indica que son apenas empleados en la documentación y, por lo tanto, su impacto pareciera ser bajo en el discurso curricular.

[14] Para el cálculo de los cuartiles en esta categoría y las que siguen a continuación, se utilizó la función "CUARTIL.INC" de Microsoft Excel, donde *Q1* corresponde al percentil 25, *Q2* al valor de la mediana, *Q3* al percentil 75 y *Q4* al valor máximo de la distribución. Cuando el resultado del cálculo no coincidía exactamente con ningún valor específico en la distribución, se ha fijado el cuartil en el valor más cercano dentro del conjunto de datos.

Tabla 13. Conceptos Políticos Discurso Curricular según Frecuencia y Cuartiles

Q	CONCEPTO	FRECUENCIA	%	% ACUMULADO
1	Democracia	213	16,5	16,5
	Participación	169	13,1	29,6
	Derechos	167	13,0	42,6
	Justicia	80	6,2	48,8
	Desarrollo	74	5,7	54,5
	Bien común/Asuntos Públicos	61	4,7	59,2
	Igualdad/Equidad	57	4,4	63,6
	Libertades	52	4,0	67,6
2	Riesgos/Amenazas	46	3,6	71,2
	Responsabilidad/deber	39	3,0	74,2
	Desigualdad	32	2,5	76,7
	Sustentabilidad	28	2,2	78,9
	Diversidad	27	2,1	81
	Dignidad	25	1,9	82,9
3	Inclusión/Exclusión	24	1,9	84,8
	Ética	22	1,7	86,5
	Representatividad	22	1,7	88,2
	Cambio/Transformación	21	1,6	89,8
	Respeto	20	1,6	91,4
	Consenso/Cohesión	19	1,5	92,9
	Solidaridad	17	1,3	94,2
4	Autonomía/Proyecto Personal	15	1,2	95,4
	Convivencia	15	1,2	96,6
	Calidad de vida	13	1,0	97,6
	Pertenencia/Identidad	10	0,8	98,4
	Soberanía	8	0,6	99
	República	7	0,5	99,5
	Paz	6	0,5	100
	TOTAL	**1289**	**100**	

7.2.2. Currículum y Agencias

En la categoría *Agencias*, se contabilizaron 825 citas que se dividen en 21 códigos. Los valores que toman los cuartiles en esta distribución son: 60,4 (Q1); 85,7 (Q2): 95,8 (Q3); y 100 (Q4), como se expone en la Tabla 14.

En el primer cuartil (Q1) se agrupan seis agencias cuya suma de frecuencias representa más del 60% del total de citas de la categoría. Entre ellas destacan por su preeminencia las de “Estado” y “ciudadanía”. Debido a lo anterior, puede afirmarse que a ambas se les brinda un alto protagonismo en el discurso curricular. Seguidamente, completando este grupo de mayor peso en la documentación analizada, se encuentran las agencias denominadas “individuos/personas”, “comunidad”, “trabajadores” y “medios de comunicación”.

Tabla 14. Agencias Discurso Curricular según Frecuencia y Cuartiles

Q	AGENCIA	FRECUENCIA	%	% ACUMULADO
1	Estado	129	15,6	15,6
	Ciudadanía	125	15,2	30,8
	Individuos/personas	69	8,4	39,1
	Comunidad	63	7,6	46,8
	Trabajadores	61	7,4	54,1
	Medios de comunicación	52	6,3	60,4
2	Instituciones/organismos	50	6,1	66,5
	Actores sociales/activistas	46	5,6	72,1
	Autoridades/representantes	46	5,6	77,7
	Empresas/empleador	37	4,5	82,1
	Organizaciones ciudadanas	29	3,5	85,7
3	Movimiento social	22	2,7	88,3
	Mujeres	19	2,3	90,6
	Sindicatos/organización obrera	19	2,3	92,9
	Juventud	12	1,5	94,4
	Partidos políticos	12	1,5	95,8
4	Pueblos originarios	10	1,2	97,1
	Migrantes	9	1,1	98,1
	Niñez	6	0,7	98,9
	Minorías	5	0,6	99,5
	Familia	4	0,5	100,0
	TOTAL	**825**	**100**	

Las agencias reunidas en el segundo cuartil (Q2), concentran el 25% de la totalidad de codificaciones de esta categoría, emergiendo como agencias de relevancia intermedia en el discurso curricular. En tanto, en el tercer cuartil (Q3), se encuentran cinco agencias que, en conjunto, representan cerca del 10% del total, asomando como un grupo cuyo impacto es presumiblemente bajo en la articulación del entramado discursivo. Por último, en el cuarto cuartil (Q4), se consignan cinco agencias que, colectivamente, aportan tan solo un 4% del total de citas de la categoría. Este valor remarca la escasez de menciones que aluden a estas agencias, sugiriendo que se trata de un grupo de mínima incidencia en la documentación curricular.

7.2.3. Currículum y Acciones

Para la categoría *Acciones*, se codificaron 320 citas organizadas en 16 códigos. Estos últimos se exponen en la Tabla 15 ordenados de mayor a menor frecuencia. En este caso, el cálculo de los cuartiles arrojó los siguientes resultados: 57,5 (Q1); 75,7 (Q2); 90,1 (Q3); y 100 (Q4).

Tabla 15: Acciones Discurso Curricular según Frecuencia y Cuartiles

Q	ACCIÓN	FRECUENCIA	%	% ACUMULADO
1	Proponer cambios/soluciones	59	18,4	18,4
	Votar	40	12,5	30,9
	Tomar decisiones	32	10,0	40,9
	Organizar/organizarse	28	8,8	49,7
	Proyectos/campañas	25	7,8	57,5
2	Discriminación	21	6,6	64,1
	Debatir/discutir	20	6,3	70,4
	Protesta/manifestación	17	5,3	75,7
3	Luchar	15	4,7	80,4
	Desafección	12	3,8	84,2
	Violencia	10	3,1	87,3
	Trabajar en equipo	9	2,8	90,1
4	Voluntariado/servicio	9	2,8	92,9
	Activismo	8	2,5	95,4
	Colaborar/cooperar	8	2,5	97,9
	Comprometerse	7	2,2	100
	TOTAL	**320**	**100**	

Las cinco acciones que conforman el primer cuartil (Q1) comprenden, de manera conjunta, más de la mitad de las citas de esta categoría. Entre ellas, destacan por su preeminencia las de “proponer cambios/soluciones”, “votar” y “tomar decisiones”. Por este motivo, es factible suponer que estas tres acciones son las que se hallarían más estrechamente ligadas al ejercicio de la ciudadanía en el discurso curricular, con independencia del contenido o tema que se esté tratando. Completan este grupo las acciones referidas a “organizar/organizarse” y llevar a cabo “proyectos/campañas”.

En el segundo cuartil (Q2) se agrupan tres acciones que, en común, representan aproximadamente el 18% del total de citas de esta categoría. En consecuencia, puede plantearse que se trata de acciones a las que se otorga una atención intermedia, cuyo sentido y relevancia posiblemente varía en función del tema o contenido particular en que se utilizan.

Dentro del tercer cuartil (Q3), se cuentan cuatro acciones que representan alrededor del 14% del total. Este valor podría indicar que son acciones que se mencionan de modo circunstancial y, presumiblemente, en vínculo con algún tema o contenido específico. Un elemento que llama la atención en este grupo es la presencia de acciones que entrañan cierta beligerancia, resistencia o confrontación ante lo establecido, como podrían ser las de “luchar”, la “violencia” y (aunque justo en límite entre el segundo y el tercer cuartil) la “protesta/manifestación”.

Por último, en el cuarto cuartil (Q4), se incluyen cuatro acciones que, en suma, representan el 10% del total de codificaciones de esta categoría. Este valor indica que se trata de acciones rara vez mencionadas en la documentación, por lo que resulta plausible deducir que impactarían marginalmente en la configuración del discurso curricular.

7.2.4. Currículum y Espacios/Campos

En la categoría de *Espacios/Campos* se registró un total 1069 citas que fueron clasificadas en 25 códigos. En esta distribución, los cuartiles para el análisis se han fijado en los siguientes valores: 64,6 (Q1); 86,2 (Q2); 97,5 (Q3); y 100 (Q4), información que se detalla en la Tabla 16.

En el primer cuartil (Q1) se cuentan siete códigos que concentran alrededor del 65% del total de citas de esta categoría. En este grupo sobresale el campo denominado “leyes e institucionalidad”, cuya frecuencia de utilización conduce a sostener que se considera el escenario preferente para el despliegue de la vida ciudadana. A continuación, se hallan los de “sistema político” y “sistema económico”, evidencia que induce a plantear que en la documentación curricular se tiende a priorizar espacios o campos de acción regulados, normados o formales. Completan este grupo los códigos que hacen referencia a los ámbitos “internacional/global”, a los “problemas sociales”, al “territorio” y el “trabajo/mundo laboral”.

En el segundo cuartil (Q2), seis códigos concentran poco más del 21% de las citas de la categoría. En conformidad con la lógica de interpretación propuesta, estos códigos representarían ámbitos de importancia intermedia, cuya impronta en el currículum, probablemente varía en función del contenido que los enmarca. En tanto, dentro del tercer cuartil (Q3) se agrupan seis códigos que suman alrededor del 11% de las citas. Entre ellos, se constata la presencia de algunos como “medioambiente”, “género” y “pobreza” que aluden a esferas más generales y amplias, pero también otras que hacen referencia a campos más acotados, como la “escuela” y el “barrio/local”. Por último, el grupo de seis códigos del cuarto cuartil (Q4), reúne menos del 3% del total de codificaciones. Este bajo porcentaje, induce a postular que aluden a espacios o campos de acción con un impacto marginal en el discurso curricular y, según parece, se les adjudica una reducida relevancia como escenarios para la acción ciudadana.

Tabla 16. Espacios/Campos Discurso Curricular según Frecuencia y Cuartiles

Q	ESPACIO/CAMPO	FRECUENCIA	%	% ACUMULADO
1	Leyes e institucionalidad	224	21,0	21,0
	Sistema político	104	9,7	30,7
	Sistema económico	97	9,1	39,8
	Internacional/Global	81	7,6	47,4
	Problemas Sociales	66	6,2	53,6
	Territorio	60	5,6	59,2
	Trabajo/Mundo laboral	58	5,4	64,6
2	Conflictos	48	4,5	69,1
	Desafíos	41	3,8	72,9
	Sociedad	39	3,6	76,6
	Nación/País	36	3,4	79,9
	Mercado	35	3,3	83,2
	Vida Cotidiana	32	3,0	86,2
3	Medio ambiente	29	2,7	88,9
	Género	27	2,5	91,4
	Escuela	23	2,2	93,6
	Espacio publico	19	1,8	95,4
	Pobreza	12	1,1	96,5
	Barrio/Local	11	1,0	97,5
4	Política	11	1,0	98,5
	Capitalismo	6	0,6	99,1
	Dictadura	4	0,4	99,5
	Futuro	3	0,3	99,8
	Neoliberal	2	0,2	99,9
	Estallido social	1	0,1	100,0
	TOTAL	**1069**	**100**	

7.2.5. Interpretación de los Hallazgos

Con el propósito de sistematizar las inferencias hasta ahora formuladas, se proponen algunas interpretaciones preliminares que luego se sintetizan en la *macroproposición 1*. En primer lugar, es posible reconocer que el discurso curricular aborda predominantemente temas relacionados con el concepto de "democracia", junto con otros como "participación" y "derechos". En particular, los datos indican que el término “democracia” es el que concentra mayor atención, pudiendo erigirse como piedra angular del discurso curricular. En este sentido, es posible inferir que gran parte de las temáticas abordadas en este discurso se entrelazan con este concepto.

En segundo lugar, en relación con la configuración general del discurso, en los análisis previos se ha planteado que el impacto de cada código varía según su frecuencia de aparición en el conjunto de datos. Se ha sugerido que, presumiblemente, cuanto más frecuente sea un código, mayor será su relevancia en el andamiaje de ideas y significados. Sobre la base de este supuesto, se ha procedido a examinar la composición de cada categoría, dividiendo los códigos en cuartiles.

Como una manera de expresar y comprender mejor estos diferentes grados de incidencia, las agrupaciones resultantes se han dispuesto en la Tabla 17, donde se distinguen cuatro niveles de impacto: "Crítico", "Alto", "Moderado" y "Marginal". Estos niveles, respectivamente, corresponden a los códigos ubicados en los cuartiles primero (Q1), segundo (Q2) tercero (Q3) y cuarto (Q4) de cada categoría. Así, esta clasificación resulta de utilidad para interpretar cómo se estructura el discurso curricular a partir de la priorización de entidades discursivas.

Consecuentemente, se infiere que los códigos ubicados en los niveles “Crítico” y “Alto” operarían como la columna vertebral del discurso curricular, cumpliendo un papel fundamental en la configuración de las ideas y significados que se promueven. En otras palabras, que actuarían como piezas clave en el ordenamiento y funcionalidad del discurso curricular de EC en Chile. En contrapartida, puede sugerirse que los códigos situados en los niveles “Moderado” y “Marginal”, ejercerían un papel de baja trascendencia.

Entre los *Conceptos Políticos*, resalta la tríada conformada por los términos "democracia", "participación" y "derechos". Conforme a los datos analizados, estos conceptos pueden entenderse como pilares fundamentales del discurso curricular, estableciendo un punto de referencia esencial para la estructuración de las ideas y

significados. En efecto, podría argumentarse que el resto de los conceptos dentro de esta categoría cumplen un papel complementario, contribuyendo a delinear el contenido y los alcances de esta tríada preeminente. Por tanto, resulta relevante prestar atención a la relaciones discursivas específicas que se tejen alrededor de estos pilares conceptuales.

En lo que respecta a la categoría *Agencias*, se evidencia la prioridad otorgada a las entidades “Estado” y “ciudadanía”. Esta predisposición insinúa una posible intencionalidad orientada a conferir mayor protagonismo a agencias de naturaleza institucional o sujetas a un estatus jurídico. Este énfasis, sin embargo, contrasta notoriamente con el rol secundario asignado a grupos sociales y colectivos tradicionalmente desfavorecidos e invisibilizados, como es el caso de “mujeres”, “pueblos originarios” y la “niñez. Esta disparidad sugiere interrogantes acerca del papel asignado a las diversas agencias en el desenvolvimiento de la vida ciudadana y sobre la falta de representación de ciertos grupos en el discurso curricular.

En *Acciones*, surge como primer elemento de interés que se trata de la categoría con la menor cantidad de códigos y citas. Esto podría ser ilustrativo de una propensión al interior del discurso curricular a restringir las acciones ligadas con el ejercicio de la ciudadanía, focalizándola en grupo selecto de prácticas. En particular, en el conjunto de acciones clasificadas como de impacto “Crítico”, destacan las de “proponer cambios/soluciones”, “votar” y “tomar decisiones”, pudiendo reflejar la intención de fomentar un comportamiento ciudadano orientado hacia la deliberación, el entendimiento mutuo y la búsqueda de acuerdos, en detrimento de acciones que pudieran conllevar algún grado de confrontación o expresión abierta del desacuerdo.

En relación con la categoría de *Espacios/Campos*, se observa una primacía de ámbitos institucionalizados, poniendo de manifiesto una tendencia a circunscribir la acción ciudadana dentro de los límites establecidos por la legalidad. Esta preferencia podría interpretarse como una estrategia destinada a enmarcar, predominantemente, el ejercicio ciudadano en contextos normativos y formales. En contraste, los espacios/campos de menor impacto parecen compartir la característica de una mayor informalidad. Sin embargo, la presencia de algunos, como "neoliberalismo", "dictadura" y "estallido social", sugieren la posibilidad de que también se trate de áreas deliberadamente excluidas de la acción ciudadana, quizás con la intención de desprenderlos de controversia.

Tabla 17. Interpretación Niveles de Impacto de Códigos por Categoría Discurso Curricular

	CRÍTICO	ALTO	MODERADO	MARGINAL
CONCEPTOS POLÍTICOS	Democracia	Riesgos/Amenazas	Inclusión/Exclusión	Autonomía/Proyecto Personal
	Participación	Responsabilidad/deber	Ética	Convivencia
	Derechos	Desigualdad	Representatividad	Calidad de vida
	Justicia	Sustentabilidad	Cambio/Transformación	Pertenencia/Identidad
	Desarrollo	Diversidad	Respeto	Soberanía
	Bien común/Asuntos Públicos	Dignidad	Consenso/Cohesión	República
	Igualdad/Equidad		Solidaridad	Paz
	Libertades			
AGENCIAS	Estado	Instituciones/organismos	Movimiento social	Pueblos originarios
	Ciudadanía	Actores sociales/activistas	Mujeres	Migrantes
	Individuos/personas	Autoridades/representantes	Sindicatos/organización obrera	Niñez
	Comunidad	Empresas/empleador	Juventud	Minorías
	Trabajadores	Organizaciones ciudadanas	Partidos políticos	Familia
	Medios de comunicación			
ACCIONES	Proponer cambios/soluciones	Discriminación	Luchar	Voluntariado/servicio
	Votar	Debatir/discutir	Desafección	Activismo
	Tomar decisiones	Protesta/manifestación	Violencia	Colaborar/cooperar
	Organizar/organizarse		Trabajar en equipo	Comprometerse
	Proyectos campañas			
ESPACIOS CAMPOS	Leyes e institucionalidad	Conflictos	Medio ambiente	Política
	Sistema político	Desafíos	Género	Capitalismo
	Sistema económico	Sociedad	Escuela	Dictadura
	Internacional/Global	Nación/País	Espacio publico	Futuro
	Problemas Sociales	Mercado	Pobreza	Neoliberal
	Territorio	Vida Cotidiana	Barrio/Local	Estallido social
	Trabajo/mundo laboral			

En síntesis, es posible plantear que desde el discurso curricular se erige una idea de democracia que ubica la “participación” y los “derechos” como pilares centrales. Además, se advierte una predisposición a circunscribir las acciones y los espacios relacionados con el ejercicio de la ciudadanía a entornos formales e institucionales, priorizando la agencia de entidades reconocidas jurídicamente. Esta inclinación podría interpretarse como una preferencia por enfocar la vida ciudadana hacia prácticas y contextos normativos. En contraste, se vislumbra una tendencia a minimizar el impacto que agencias, acciones y espacios alternativos, informales o desarrollados a extramuros de lo institucional, tendrían en este mismo contexto.

Estas interpretaciones suscitan nuevas interrogantes sobre el trasfondo ideológico del discurso, especialmente en relación con los criterios e intencionalidades que guían la selección y disposición de sus elementos constitutivos. Por ejemplo, respecto a los códigos de mayor impacto: ¿representan temas que permanecen abiertos al debate y a una eventual reformulación por parte del profesorado y el estudiantado? O, por el contrario, ¿constituyen áreas donde se busca fijar firmemente el contenido para prevenir controversias? Asimismo, en cuanto a los códigos clasificados como de menor impacto: ¿abordan aspectos considerados de baja relevancia para la democracia y la educación ciudadana o se trata de asuntos cuya presunta obviedad elimina la necesidad de trabajarlos en profundidad? ¿O tal vez son abordados someramente con el propósito de evitar que se conviertan en objeto de disputa y escrutinio en las escuelas?

MACROPROPOSICIÓN 1. TÓPICOS Y ÉNFASIS DISCURSO CURRICULAR
La democracia emerge como el tópico central de la documentación curricular. Se subraya la importancia de la participación y los derechos en su funcionamiento. Otorga prioridad a un número acotado de acciones y de entornos institucionales, mientras se restringe el impacto de agencias y espacios alternativos

7.3. Macroestructura del Discurso Curricular: Centralidad y Periferia

En este apartado se exhiben los resultados de los análisis dirigidos a ahondar en la comprensión de la macroestructura del discurso curricular. En concordancia con las conclusiones derivadas del análisis previo, en esta sección se presta especial atención a los códigos identificados como de impacto “Crítico”. El foco se fija principalmente en el concepto “democracia”, dada su relevancia para esta investigación y su emergente condición de componente clave en la articulación de este discurso.

En la sección anterior, se examinó la frecuencia de cada código. Sin embargo, evaluar la importancia y el impacto de un código únicamente a través de este indicador resulta insuficiente para comprender plenamente su función dentro del entramado discursivo. Por ello, se analizan las conexiones entre los diferentes códigos. Esto se basa en la premisa de que la influencia de un código en la estructuración del discurso aumenta en la medida en que está más vinculado con otros. Por esta razón, se investigan las interacciones entre los códigos mediante el análisis de las *co-ocurrencias*, verificando la presencia simultánea de dos o más códigos en un mismo párrafo

Como se explicó en el Marco Metodológico, este procedimiento permite interpretar el ordenamiento de los códigos conforme a criterios de *centralidad* y *periferia*. En este sentido, los elementos *centrales* se interpretan como aquellos con una injerencia directa en la arquitectura y composición del discurso, exhibiendo múltiples conexiones con el resto de las entidades. Por otro lado, los elementos *periféricos* se asocian con componentes que desempeñan un papel secundario, complementando o matizando los contenidos principales del discurso y con menos enlaces a otros componentes.

A partir de la revisión de las co-ocurrencias entre los códigos desarrollados en el análisis documental, se elaboró el gráfico de fuerza expuesto en la Figura 3. Este gráfico provee una representación visual de los datos que contribuye a discernir entre los elementos centrales y marginales del discurso, así como a identificar conexiones clave entre los diversos códigos. En el gráfico, se observan nodos y múltiples líneas: los nodos representan los códigos y las líneas los enlaces entre ellos.

En la construcción del gráfico los nodos se enumeraron del 0 al 89 y se colorearon según la categoría a la que pertenecen para facilitar su identificación. El concepto de "democracia" se destacó con el número 0 y el color verde, dada su importancia en el análisis. Para una mejor interpretación de las centralidades y periferias, se añadieron

tres anillos concéntricos a la figura. De esta manera, los nodos se distribuyen entre los anillos denominados “Central”, “Medio” y “Periférico”, más una “Región Exterior”, tal y como se detalla la tabla que acompaña al gráfico.

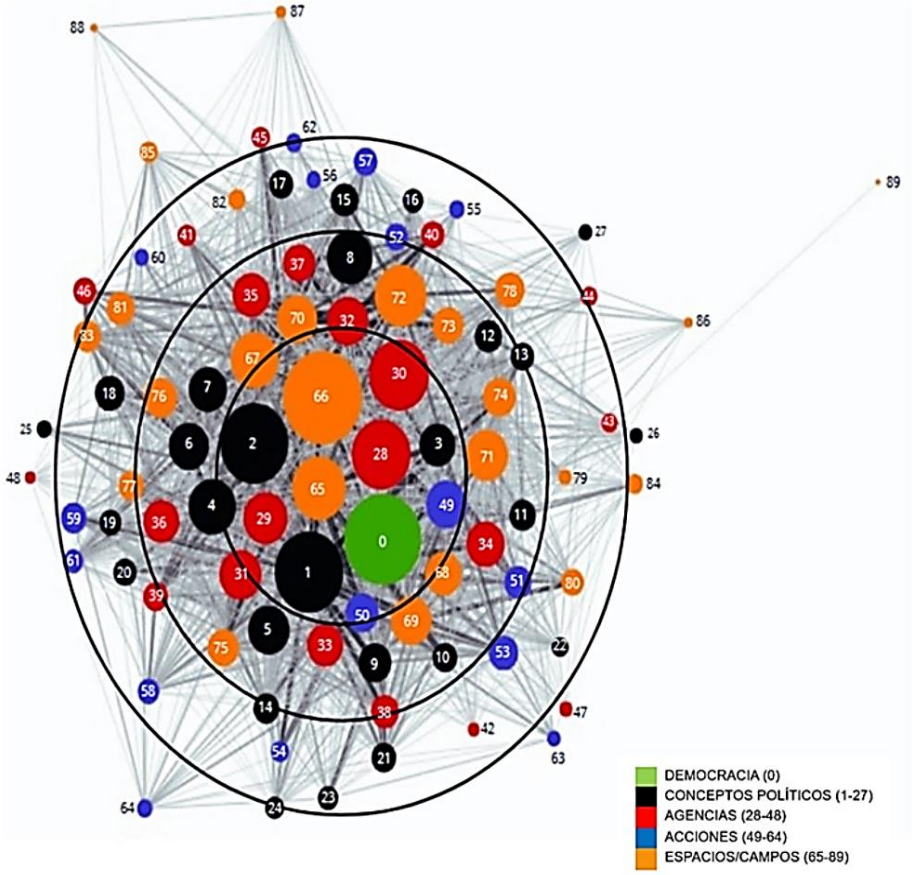
Para interpretar el gráfico se toma en consideración el tamaño de los nodos, su posición en la red y las líneas de relación entre ellos. El tamaño indica la frecuencia con que se presenta el código en el conjunto de datos. Su posición, central o periférica, viene determinada por la cantidad de conexiones que reúne y por su importancia como nodo de intermediación. Así, un nodo situado más al centro de la red tiene más conexiones y actúa como enlace de un mayor número de nodos. El grosor de las líneas refleja la intensidad de las relaciones entre los nodos, siendo más gruesas aquellas que representan vínculos más fuertes y cercanos. Por esta razón, se percibe que los nodos más grandes tienden a agruparse en el centro, disminuyendo su tamaño a medida que se alejan hacia los márgenes.

En conformidad con estas pautas de interpretación, el ordenamiento de los datos en la red sugiere una jerarquización temática, donde los temas de los que mayormente se ocupa el currículum coincidirían con los nodos de mayor tamaño y ubicados en el anillo central. A la inversa, se deduce que los nodos más pequeños, localizados en el anillo periférico y la región exterior, representarían aspectos secundarios o que son tratados de manera más marginal y aislada dentro de este discurso.

Fijando la atención en el anillo “Central” es plausible sostener que, efectivamente, “democracia” se posiciona como un tema de alta prioridad en la documentación curricular. Igualmente, se advierte que los otros *Conceptos Políticos* (color negro) que adquieren alta centralidad son “participación” (1), “derechos” (2) y “riesgos/amenazas” (3). Esta situación coincide con los análisis previos y conduce a suponer que son conceptos que cumplirían un papel fundamental en la atribución del significado de “democracia”.

En este mismo anillo, se observa también que las *Agencias* (color rojo) a las que se brinda mayor protagonismo son “ciudadanía” (28), “individuos/personas” (29) y “Estado” (30). En lo que refiere a las acciones (color azul), puede notarse que “proponer cambios/soluciones” (49) y “votar” (50) asoman como las predilectas, mientras que los espacios o campos (color naranja) de acción preponderantes, son el “sistema político” (65) y el marco “legal/institucional” (66).

Figura 3. Gráfico de Fuerza Macroestructura Discurso Curricular



	Conceptos Políticos	Agencias	Acciones	Espacios
Central	1. Participación 2. Derechos 3. Riesgos/amenazas	28. Ciudadanía 29. Individuos/persona 30. Estado	49. Proponer cambios 50. Votar	65.Sistema político 66. Legal/institucional.
Medio	4. Justicia 5. Bien común 6. Igualdad/equidad 7. Libertades 8. Desarrollo 9. Responsab/deberes 10. Representatividad 11. Dignidad 12. Diversidad 13. Respeto	31. Comunidad 32. Trabajadores 33. Autoridades 34. Medios comunic. 35. Instituciones 36. Activistas 37. Empresas 38. Organiz.ciudnas.	51. Organizarse	67.Internacional/global 68. Conflictos 69. Territorio 70. Trabajo/laboral 71. Problemas Sociales 72. Sistema Económico 73. Mercado 74. Sociedad 75. Nación/país 76. Desafíos
Periférico	14. Inclusión/Exclusión 15. Sustentabilidad 16. Convivencia 17. Cambio/transform. 18. Desigualdad 19. Solidaridad 20. Consenso/cohesión 21. Ética 22. Pertenen/identidad 23. Autonomía 24. Calidad de vida	39. Movimiento social 40. Sindicatos 41. Partidos políticos 42. Minorías 43. Migrantes	52. Debatir 53. Tomar decisiones 54. Desafección. 55. Voluntariado 56. Activismo 57. Discriminación 58. Protesta/manifest. 59. Proyectos/campa 60. Colaborar 61. Luchar	77. Escuela 78. Vida cotidiana 79. Capitalismo 80. Espacio público 81. Medio ambiente 82. Barrio/local 83. Género
Exterior	25. Soberanía 26. Paz 27. República	44. Pueblos originarios 45. Juventud 46. Mujeres 47. Niñez 48. Familia	62. Violencia 63. Comprometerse 64. Trabajar en equipo.	84. Política 85. Pobreza 86. Futuro 87. Dictadura 88. Neoliberalismo 89. Estallido Social

En el anillo “Medio”, se agrupan *Conceptos Políticos* que, aparentemente, operarían como conceptos relevantes en la especificación del significado de “democracia”. Por su proximidad con el anillo central, destacan los de “justicia” (4), “bien común” (5), “igualdad/equidad” (6) y “libertades” (7). En esta área de la figura llama la atención la escasez de nodos correspondientes a la categoría *Acciones*. Únicamente se observa el referido a la acción de “organizarse” (51). Por el contrario, se encuentra la mayor cantidad de nodos de la categoría *Agencias*, destacando por su cercanía con el centro las de “comunidad” (31), “trabajadores” (32), “autoridades” (33) y “medios de comunicación” (34). En lo que respecta a la categoría de *Espacios/Campos*, sobresalen por su adyacencia con el círculo central los nodos que aluden a lo “internacional/global” (67), los “conflictos” (68), el “territorio” (69), y el ámbito del “trabajo/laboral” (70).

En el anillo “Periférico” y la “Región Exterior” se ubica un conjunto variado de *Conceptos Políticos* cuya función es, presumiblemente, secundaria en la fijación del contenido de la democracia. Entre los conceptos más aislados se encuentran “soberanía” (25), “paz” (26) y “república” (27). Por otra parte, se observa una alta concentración de *Agencias* que suelen asociarse con grupos tradicionalmente desfavorecidos, excluidos e invisibilizados. Entre ellos, pueden mencionarse las “minorías” (42), los “pueblos originarios” (44), las mujeres (46), y la “niñez” (47).

Adicionalmente, en estas áreas más marginales del gráfico se reúne la mayor cantidad de nodos de la categoría *Acciones*, cuestión que podría sugerir que éstas son poco abordadas en el discurso curricular. En cuanto a los *Espacios/Campos,* se visualiza un grupo amplio de nodos que, al parecer, representarían ámbitos de menor trascendencia para la democracia, siendo los más aislados “dictadura” (87), “neoliberalismo” (88), “estallido social” (89).

7.3.1. Interpretación de los Hallazgos

En este punto se ofrecen algunas interpretaciones de los hallazgos recién expuestos, que luego se resumen en la *macroproposición 2.* Según los resultados obtenidos en la sección anterior, existen notables disparidades en la extensión con que se tratan los diferentes temas en el discurso curricular, lo que impacta de manera disímil en su contenido, siendo “democracia” el término que emerge como pieza central del discurso.

Ahora bien, ante dicha observación, se ha propuesto que la valoración de la relevancia otorgada a cada tema y la función que desempeña cada tópico en la totalidad del discurso debe sustentarse no solo en su frecuencia, sino también en el grado de interconexión que establezca con el resto de los elementos que lo componen. Por este motivo, se examinó en profundidad cómo se ordena el discurso curricular, identificando una distribución que revela una jerarquización temática.

De este modo, los datos analizados confirman que el término “democracia” ocupa una posición de prominencia en el discurso curricular, congregando numerosas conexiones con otros elementos, lo que sugiere su ubicuidad y centralidad. Junto a ella, vuelven a destacar los conceptos de "participación" y "derechos", ratificando su condición de pilares fundamentales en la articulación del discurso. A esta tríada, aparentemente se añade el concepto de “riesgos/amenazas” que, pese a no ser uno de los conceptos más frecuentes en la codificación, se sitúa en el centro del entramado discursivo debido a su fuerte vinculación con otras entidades, especialmente con "democracia".

En contraste, ciertos *Conceptos Políticos* anteriormente identificados con un impacto “Crítico” en el contenido global del discurso, muestran ahora una aparente disminución de su relevancia. Tal es el caso del concepto “desarrollo” que tiende a distanciarse del núcleo central debido a su menor cantidad de conexiones, lo que lo aparta de los pilares conceptuales mencionados anteriormente. En menor medida, algo similar ocurre con los conceptos de “bien común/asuntos públicos”, “igualdad/equidad” y “libertades”. No obstante, su posicionamiento en la red refuerza la idea de que estos conceptos contribuyen a dotar de significado a los elementos centrales del discurso.

En esta perspectiva, llama la atención la posición periférica que adoptan ciertos conceptos que previamente se habían situado en el grupo de códigos de "Alto" impacto en el discurso. Tal es el caso de “desigualad” y “sustentabilidad”, cuyo escasa vinculación con otra entidades, conduce a pensar que son mencionados de manera

aislada, probablemente en el contexto de algún tema o contenido específico, pero en ningún caso se perfilan como elementos de abordaje transversal en el discurso curricular.

Es también llamativa la ubicación marginal del concepto “cambio/transformación”, fundamental en la perspectiva crítica de la EC. Si bien anteriormente se había constatado su relativamente baja frecuencia de codificación, este análisis revela su distante relación con los núcleos temáticos esenciales del discurso, especialmente con la "democracia”. Igualmente, destaca la posición remota de conceptos como “soberanía”, “república” y “pertenencia/identidad”, los que a menudo se inscriben en una lógica tradicional de la EC, enfocada en la formación de una identidad nacional. A la luz de lo anterior, puede inferirse que el discurso curricular de la EC en Chile tiende a distanciarse tanto de la perspectiva crítica como de la tradicional, primando posiblemente, un enfoque liberal.

Por otra parte, los análisis realizados ratifican el destacado protagonismo de las *Agencias* “ciudadanía”, “Estado” e “individuos/personas”, las que se asientan en el meollo del tejido discursivo. Esta constatación, por un lado, subraya la tendencia hacia la priorización de entidades de índole jurídica, pero también insinúa la naturaleza más bien etérea de estas agencias, que resultan difíciles de caracterizar con atributos concretos. Además, la preeminencia de “Estado”, conduce a interpretar que se aspira a fortalecer la idea de una vida ciudadana en la que los vínculos entre individuos e instituciones juegan un papel fundamental.

Este último planteamiento se robustece al analizar lo que ocurre con las *Acciones*. En esta categoría, se remarca la inclinación a reducirlas a un número acotado de opciones, relegando la mayoría de ellas hacia los confines de la estructura del discurso curricular. En efecto, entre las acciones que ostentan vínculos significativos con los elementos del núcleo central, tan solo emergen las de “proponer cambios/soluciones” y “votar”, confirmando análisis previos. Si a esto se añade que los únicos *Espacios/Campos* localizados en el centro de la trama discursiva son los de “sistema político” y el ámbito “legal/institucional”, se afianza la idea de que se impulsa, fundamentalmente, la formación de una ciudadanía que se desenvuelve al interior de un marco normativo.

Por consiguiente, se vislumbra que las entidades más aisladas al interior del entramado discursivo representarían agencias, acciones y espacios/campos considerados de baja influencia en el devenir de la vida ciudadana, apenas conectados

con los componentes clave del discurso, especialmente con el sistema político, la institucionalidad y la democracia. Esto nuevamente obliga a reflexionar sobre razones que subyacen a este ordenamiento y conjeturar que posiblemente se trate de asuntos intencionalmente enviados a los márgenes del discurso curricular, despojándolos así de controversia y disputabilidad.

Los resultados presentados hasta este punto dan cuenta de una macroestructura discursiva donde los significados que se comunican van configurándose a partir de la de la selección, jerarquización y ensamblaje de sus piezas constitutivas. En virtud de estos hallazgos, se ha logrado determinar la existencia de un bloque de elementos situados a la base del discurso curricular, cuyo significado se construye en función de las relaciones que establecen el resto de las entidades, por lo que examinar qué entrañan sus asociaciones y disociaciones, se vuelve un ejercicio fundamental en la tarea de develar el trasfondo ideológico del discurso curricular.

MACROPROPOSICIÓN 2. MACROESTRUCTURA DISCURSO CURRICULAR
La piedra angular del discurso curricular es el concepto de democracia, en vínculo estrecho con participación y derechos. Se concibe como un sistema político que enfrenta riesgos y amenazas. La vida ciudadana supone proponer cambios y soluciones dentro de un marco normativo, fortaleciendo el vínculo entre la ciudadanía, el Estado y sus instituciones. Las agencias, acciones, y espacios al margen de lo jurídico a menudo son subestimadas

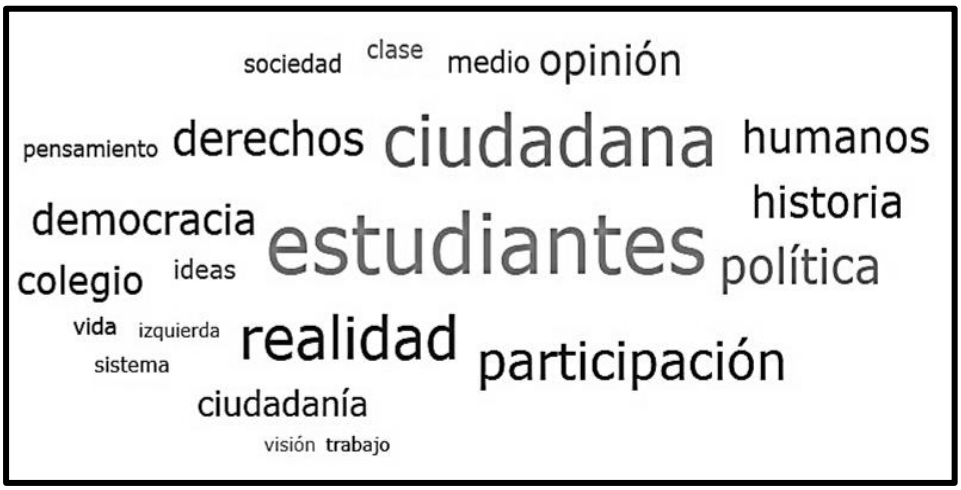
7.4. El Discurso del Profesorado: Temas e Ideas Clave

Siguiendo la misma línea de análisis aplicada a la documentación curricular, se investigaron los significados globales del discurso docente. Sin embargo, debido a la naturaleza de los datos, caracterizada por la ausencia de títulos, encabezados u otras etiquetas explícitas de organización textual, fue necesario un enfoque diferente. En concreto, el análisis se centró en dos elementos específicos de la información recabada.:

- Las respuestas del profesorado participante a la pregunta abierta del cuestionario: “¿Cuáles considera que debiesen ser los propósitos y énfasis de la Educación Ciudadana en Chile?”.
- Las conversaciones con las y los participantes en torno a los tópicos "Finalidades y perfil de ciudadanía a formar" y "Contenidos clave”, incluidos en el guion de las entrevistas.
-

A partir de la revisión y análisis de estos datos, se codificaron 227 citas que luego se agruparon en la categoría "Tópicos Profesorado". Con la información extraída se confeccionó una nube de palabras (Figura 4).[15] En esta representación visual se observan los conceptos e ideas más recurrentes en las respuestas del profesorado.

Figura 4. Nube de Palabras Tópicos Profesorado



[15] En este caso, para garantizar la identificación de ideas y conceptos clave, se limitó la inclusión de palabras a términos sustantivos. Esta decisión se basó en la alta frecuencia observada de verbos de opinión, y de adjetivos y frases explicativas que redundaban con las preguntas realizadas. Debido a la densidad de los datos, se fijó un umbral mínimo de 20 menciones.

En la nube se advierte que el término "estudiantes" se posiciona como el más recurrente, lo que indica que el profesorado atribuye a esta *Agencia* un papel central en la configuración de su discurso sobre la EC, especialmente cuando se les inquiere sobre sus propósitos y metas educativas. Asimismo, la centralidad alcanzada por este término en la nube permite inferir que las y los docentes reconocen a sus estudiantes como sujetos activos y protagonistas en la formulación y realización de los objetivos de la EC.

Desde una interpretación por categorías de análisis, destaca la presencia de los *Conceptos Políticos* “derechos”, “participación” y “democracia”. Esto revela que el profesorado concede una atención especial a estos términos a la hora de definir los propósitos de la asignatura. Esta tendencia se ve reforzada con la inclusión adicional de las palabras "ciudadana" y "humanos", lo que sugiere que el discurso docente tiende a articularse en torno a las ideas de participación ciudadana y derechos humanos.

Un conjunto significativo de términos en la nube parece asociarse con los Espacios/Campos, destacando palabras como "realidad", "política", "historia", "colegio" y "sociedad". En cuanto a la categoría *Acciones*, se observa una posible conexión entre los términos “opinión”, “pensamiento”, “ideas” y “visión”, que parecen evocar la promoción de una EC que aliente el planteamiento y discusión de diferentes opiniones.

En resumen, el análisis de las respuestas del profesorado y su visualización en la nube de palabras permite inferir, de manera tentativa, que los significados globales de su discurso expresan una perspectiva de la EC centrada en el estudiantado. Asimismo, reflejan una marcada inclinación hacia la enseñanza de los derechos, la participación y la democracia, con foco en la realidad social y política, y el fomento de la expresión e intercambio de opiniones.

Para profundizar en la comprensión e interpretación de estos significados y su incidencia en la configuración del discurso, se dio paso a un análisis pormenorizado de la composición de cada categoría, cuyos resultados se exponen a continuación.

7.4.1. Profesorado y Conceptos políticos

En la categoría *Conceptos Políticos* se registró un total de 289 citas, distribuidas en 22 códigos. La Tabla 18 presenta estos datos clasificados según los cuartiles de la distribución de frecuencias, cuyos valores son: 60,9 (Q1); 80,9 (Q2); 93,0 (Q3); y 100 (Q4).

Tabla 18. Conceptos Políticos Profesorado según Frecuencia y Cuartiles

Q	CONCEPTO	FRECUENCIA	%	% ACUMULADO
1	Participación	51	17,6	17,6
	Democracia	37	12,8	30,4
	Derechos	31	10,7	41,1
	Respeto	22	7,6	48,7
	Cambio/transformación	19	6,6	55,3
	Libertades	16	5,5	60,9
2	Neutralidad	16	5,5	66,4
	Diversidad	14	4,8	71,2
	Responsabilidad/deber	10	3,5	74,7
	Convivencia	9	3,1	77,8
	Justicia	9	3,1	80,9
3	Bien Común	8	2,8	83,7
	Pertenencia/identidad	7	2,4	86,1
	Individualismo/competitividad	7	2,4	88,5
	Tolerancia	7	2,4	91,0
	Ética	6	2,1	93,0
4	Riesgos/amenazas	6	2,1	95,1
	Dignidad	4	1,4	96,5
	Desigualdad	3	1,0	97,5
	Solidaridad	3	1,0	98,6
	Consenso/Cohesión	2	0,7	99,3
	Desarrollo	2	0,7	100,0
	TOTAL	**289**	**100**	

El primer cuartil (Q1) reúne seis conceptos que representan la mayor recurrencia dentro de la categoría. El concepto preeminente es "participación", seguido de "democracia" y "derechos". Estos tres conceptos concentran más del 40% del total de citas en la categoría, lo que constituye una evidencia de la importancia que el profesorado participante les asigna en la conformación de sus ideas y discurso compartido. Completando este grupo prevalente, se encuentran los conceptos de "respeto", "cambio/transformación" y "libertades".

En el segundo cuartil (Q2) se presentan cinco conceptos que, conjuntamente, aglutinan cerca del 23% de las codificaciones dentro de la categoría. Encabezando este grupo se encuentra el término “neutralidad”, codificado en 16 ocasiones. Este concepto resulta llamativo debido a su ausencia en el análisis del discurso curricular, lo cual sugiere la necesidad de una indagación más profunda del contenido y significado que le atribuye el profesorado. Además, en este segundo cuartil se encuentran, en orden de

frecuencia, lo códigos asociados a "diversidad", "responsabilidad/deber", "convivencia" y "justicia".

Dentro del tercer cuartil (Q3) se identifican cinco conceptos que, de manera conjunta, representan aproximadamente el 10% del total de citas de la categoría. Esta proporción sugiere que estos conceptos son aludidos ocasionalmente por el profesorado y, en consecuencia, tendrían una menor incidencia en conformación de las ideas y significados globales del discurso. El cuarto cuartil (Q4) reúne seis conceptos, cuyo peso porcentual conjunto es del 7%. Esta cifra indica que son conceptos poco utilizados por el profesorado, por lo que se infiere que su impacto en la macroestructura discursiva es bajo.

7.4.2. Profesorado y Agencias

En la categoría *Agencias*, se codificaron 196 citas divididas en 17 códigos. La Tabla 19 muestra la distribución por cuartiles, cuyos valores son: 64,3 (Q1); 84,7 (Q2): 94,9 (Q3); y 100 (Q4).

En el primer cuartil (Q1) se agrupan seis códigos, entre los que destaca la prevalencia de la agencia “estudiantes”, la cual concentra aproximadamente el 20% del total de citas en esta categoría. Este dato ratificaría que las y los docentes le confieren una elevada relevancia a esta agencia en la articulación de su discurso sobre la EC, como se insinuó previamente. Luego, se hallan las agencias “ciudadanía” e “individuos/personas”, que representan el 15,8% y el 12,2% del total de citas. Estos porcentajes sugieren que se trata de agencias importantes en la conformación del discurso docente. Completando este grupo de mayor frecuencia, se encuentran las agencias “comunidad” y “Estado”.

El segundo cuartil (Q2), reúne cuatro códigos que, en conjunto, representan alrededor del 20% de citas de esta categoría, emergiendo como agencias de importancia intermedia en la articulación del discurso docente. En el tercer cuartil (Q3), se identifican cuatro códigos que, en conjunto, reúnen un 10% del total de citas, valor que sugiere un impacto relativamente bajo en la configuración del discurso. Por último, el cuarto cuartil (Q4), congrega cuatro códigos cuya suma de frecuencias representa solo el 5% del total de citas de esta categoría. Esto indica que se trata de agencias muy poco referidas en el discurso docente, lo que permite inferir que su impacto en el conjunto del discurso es marginal.

Tabla 19. Agencias Profesorado según Frecuencia y Cuartiles

Q	AGENCIA	FRECUENCIA	%	% ACUMULADO
1	Estudiantes	38	19,4	19,4
	Ciudadanía	31	15,8	35,2
	Individuos/personas	24	12,2	47,5
	Comunidad	19	9,7	57,2
	Estado	14	7,1	64,3
2	Familia	11	5,6	69,9
	Organizaciones ciudadanas	11	5,6	75,5
	Autoridades	10	5,1	80,6
	Medios de comunicación	8	4,1	84,7
3	Actores sociales	6	3,1	87,8
	Partidos políticos	6	3,1	90,8
	Instituciones/organismos	4	2,0	92,9
	Juventud	4	2,0	94,9
4	Migrantes	4	2,0	97,0
	Movimiento social	2	1,0	98,0
	Mujeres	2	1,0	99,0
	Pueblos originarios	2	1,0	100,0
	TOTAL	**196**	**100**	

7.4.3. Profesorado y Acciones

Para la categoría *Acciones*, se registraron 263 citas, organizadas en 15 códigos La Tabla 20 muestra la distribución de estas citas por cuartiles, cuyos valores son: 60,9 (Q1), 85,2 (Q2), 93,2 (Q3) y 100 (Q4).

Dentro del primer cuartil (Q1) se presentan cuatro códigos. Entre ellos, sobresalen por su elevada recurrencia los de “debatir/discutir” y “posicionarse”. De manera conjunta, representan el 44% del total de citas, valor que indica que el profesorado las alude con frecuencia en su discurso. Esto permite inferir que se trata de las acciones que el profesorado vincula de manera transversal con el ejercicio de la ciudadanía y su enseñanza. En particular, resulta llamativa la alta frecuencia del código “posicionarse”, puesto que no emergió en el discurso curricular. En este grupo prioritario se observan también las acciones de “votar” (9,5%) y “proponer cambios/soluciones” (7,2%).

Tabla 20. Acciones Profesorado según Frecuencia y Cuartiles

Q	ACCIONES	FRECUENCIA	%	% ACUMULADO
1	Debatir/discutir	62	23,6	23,6
	Posicionarse	54	20,5	44,1
	Votar	25	9,5	53,6
	Proponer cambios/soluciones	19	7,2	60,9
2	Violencia	18	6,8	67,7
	Proyectos/campañas	16	6,1	73,8
	Activismo	15	5,7	79,5
	Organizar/organizarse	15	5,7	85,2
3	Cooperar	8	3,0	88,2
	Protesta/manifestación	8	3,0	91,3
	Desafección	5	1,9	93,2
4	Discriminación	5	1,9	95,1
	Luchar	5	1,9	97,0
	Tomar decisiones	4	1,5	98,5
	Trabajar en equipo	4	1,5	100,0
	TOTAL	**263**	**100**	

El segundo cuartil (Q2) engloba cuatro códigos cuya suma de frecuencias representa alrededor de la cuarta parte de las citas totales de la categoría (24,3%). Puede inferirse que estas acciones reciben una importancia intermedia en el discurso del profesorado, o bien que son mencionadas en relación con temáticas específicas. En este sentido, resulta llamativo que los códigos reunidos en este cuartil, en cierta medida, evocan acciones que podrían implicar un vínculo con el conflicto, como en el caso de “violencia”, y con acciones colectivas, como “proyectos/campañas”, “activismo” y “organizar/organizarse”.

En el tercer cuartil (Q3), se cuentan tres acciones, cuya suma de frecuencias representa cerca del 8% de las citas de la categoría. Con base en este valor, puede indicarse que se trata de acciones aludidas puntualmente, con un impacto moderado en la estructuración del discurso docente. Por último, en el cuarto cuartil (Q4), se incluyen cuatro acciones que, en conjunto, representan aproximadamente 7% del total de codificaciones de esta categoría. Esta cifra indica que dichas acciones son apenas mencionadas por el profesorado, lo que permite inferir que tienen un impacto muy limitado en la configuración global de su discurso.

7.4.4. Profesorado y Espacios/Campos

Para la categoría *Espacios/Campos*, se registró un total de 411 citas distribuidas en 23 códigos, erigiéndose como la de mayor densidad dentro de la dimensión del discurso docente. La Tabla 21 presenta los códigos de esta categoría ordenados por frecuencia y cuartiles de distribución, fijados en los siguientes valores: 52,4 (Q1); 83,0 (Q2); 95,9 (Q3); y 100 (Q4).

En el primer cuartil (Q1) se agrupan seis códigos que en conjunto concentran más de la mitad de las citas de la categoría. El código con mayor porcentaje de frecuencia es “conflictos” con un 14,4%. Le siguen los códigos relacionados con "política", "leyes/institucionalidad" y "sistema político". En conjunto, estos tres últimos códigos representan alrededor del 24% del total de citas. Este valor sugiere que las y los docentes asocian en gran medida el ejercicio de la ciudadanía al ámbito de la organización política. Además, destaca la presencia en este cuartil del código “estallido social”, como un ámbito de interés común en el discurso del profesorado.

En el segundo cuartil (Q2), se agrupan seis códigos que concentran poco más del 30% de las citas de la categoría. Dentro de este grupo, resulta interesante constatar la presencia de códigos que hacen referencia a espacios/campos que evocan proximidad e inmediatez, tales como la “escuela”, el “propio entorno” y el “barrio/local”. Este hallazgo podría ser un indicio de que para el profesorado es relevante enfocar la enseñanza de la ciudadanía hacia ámbitos de esta naturaleza.

Dentro del tercer cuartil (Q3) se agrupan seis códigos que suman alrededor del 13% de las citas de la categoría, valor que insinúa una incidencia moderada en la configuración del discurso docente. Por último, el cuarto cuartil (Q4), reúne cinco códigos que representan menos 4% del total de codificaciones. Este bajo porcentaje induce a postular que refieren a espacios/campos de escasa referencia y, presumiblemente, considerados poco relevantes por el profesorado para la concreción de la vida ciudadana.

Tabla 21. Espacios/Campos Profesorado según Frecuencia y Cuartiles

Q	ESPACIO/CAMPO	FRECUENCIA	%	% ACUMULADO
1	Conflictos	59	14,4	14,4
	Política	39	9,5	23,9
	Leyes/institucionalidad	30	7,3	31,2
	Sistema político	30	7,3	38,5
	Estallido Social	29	7,1	45,5
	Nación/país	28	6,8	52,4
2	Sociedad	27	6,6	58,9
	Escuela	23	5,6	64,5
	Actualidad	22	5,4	69,9
	Propio entorno	21	5,1	75,0
	Barrio/local	18	4,4	79,4
	Género	15	3,6	83,0
3	Problemas sociales	15	3,6	86,7
	Internacional/global	10	2,4	89,1
	Dictadura	9	2,2	91,3
	Sistema económico	9	2,2	93,5
	Medio ambiente	5	1,2	94,7
	Trabajo/laboral	5	1,2	95,9
4	Vida cotidiana	5	1,2	97,1
	Mercado	4	1,0	98,1
	Neoliberalismo	4	1,0	99,1
	Futuro	2	0,5	99,6
	Territorio	2	0,5	100,0
	TOTAL	**411**	**100**	

7.4.5. Interpretación de los Hallazgos

En este apartado se resumen los hallazgos presentados en referencia a los significados globales del discurso docente, se ofrecen interpretaciones al respecto y se formula la macroproposición 3. En primer lugar, es posible destacar la tendencia del profesorado a otorgar un lugar central a la entidad "estudiantes" cuando argumenta sobre las finalidades y énfasis de la EC. En este mismo ámbito, se observa la alusión preferente a conceptos como derechos, participación y democracia, con una perspectiva que parece apuntar hacia la realidad social y política.

Siguiendo el mismo esquema de análisis empleado para la dimensión curricular, los diversos códigos presentes en el discurso docente se han organizado en cuatro niveles

de impacto: "Crítico", "Alto", "Moderado" y "Marginal". Esta clasificación se sustenta en los cuartiles de distribución de cada categoría, bajo la premisa de que su frecuencia es directamente proporcional con su incidencia en la vertebración del discurso. Esta información se presenta en la Tabla 22.

Bajo esta lógica, los códigos identificados como de impacto “Crítico” y “Alto”, son asociados con componentes primordiales del discurso y que, en apariencia, constituyen los anclajes principales para estructuración de ideas por parte del profesorado. En contraste, los códigos asignados a los niveles “Moderado” y “Marginal”, son interpretados como elementos de incidencia tangencial o secundaria en la construcción de los significados globales y la macroestructura del discurso docente.

Para la categoría *Conceptos Políticos,* se advierte una marcada preponderancia de los términos “participación”, “democracia” y “derechos”. Este hallazgo subraya que, en consonancia con la perspectiva curricular, el profesorado otorga un estatus “Crítico” a estos conceptos en la articulación de su discurso. De igual manera, destaca la presencia del concepto “cambio/transformación” dentro de este mismo nivel de impacto “Crítico”. Esta observación es particularmente significativa en tanto pondría de manifiesto una disonancia entre la visión del profesorado y la del currículum en lo que respecta a este concepto.

Asimismo, es interesante notar la recurrente alusión al término "neutralidad" por parte del profesorado. Este aspecto resulta particularmente llamativo si se toma en consideración la posible existencia de un diálogo directo entre este concepto y las acciones de "debatir/discutir" y "posicionarse", las cuales emergen con un impacto "Crítico" en el entramado discursivo. En este sentido, esta observación suscita interrogantes sobre el significado conferido a la "neutralidad" y el papel que desempeñaría en la estructura del discurso, y su eventual articulación con las acciones previamente señaladas.

En lo que concierne a *Agencias*, es pertinente indicar que es la categoría donde se ha registrado la menor cantidad de citas para el discurso docente. A su vez, es la categoría donde los códigos agrupados en el nivel de impacto “Crítico” concentran el mayor porcentaje de frecuencia (64,3%) en comparación con el resto. Este hallazgo podría sugerir la tendencia del profesorado a focalizar su discurso en un grupo acotado de agencias, otorgándoles un papel clave en la construcción de ideas y significados sobre la EC.

En esta misma categoría, además de la mencionada prevalencia de la agencia “estudiantes”, se destaca la importancia atribuida a las entidades “ciudadanía” e “individuos/personas”. Esta situación evidencia una preferencia por hacer referencia a agencias de carácter más genérico que específico, coincidiendo con los resultados del análisis curricular. Igualmente, se ha constatado una escasez de alusiones a entidades que representen grupos sociales desfavorecidos e invisibilizados, tal como se observó en la documentación curricular. Esta situación genera inquietudes sobre los posibles factores que subyacen a esta priorización y omisión en ambas vertientes del discurso de la EC.

Como se ha señalado, en la categoría *Acciones* asoman con un impacto “Crítico” las de “debatir/discutir” y “posicionarse”. A estas se suman, dentro de este mismo nivel, las de “votar” y “proponer cambios/soluciones”. Esto podría ilustrar una tendencia a vincular el ejercicio de la ciudadanía y su enseñanza con prácticas de deliberación y búsqueda de acuerdos, en línea con lo observado en el discurso curricular. No obstante, la emergencia del código “violencia” entre las acciones clasificadas como de “Alto” impacto obliga a matizar esta inferencia y a explorar en profundidad su contenido para comprender el significado y la función que se le atribuye en el conjunto del discurso docente.

El análisis *Espacios/Campos* comporta varios elementos de interés. En primer lugar, destaca como la categoría con la mayor cantidad de codificaciones, lo que sugiere que el profesorado tiende a enmarcar su discurso sobre la EC en algún ámbito específico. En particular, sobresale la prioridad otorgada a ámbitos relacionados con la vida política. Al respecto, la presencia del código “política” entre los campos de impacto “Crítico”, insinúa que esta actividad no es entendida tan solo desde una perspectiva institucional, sino también desde un enfoque más amplio. En segundo lugar, se observa un énfasis en espacios posibles de ligar con la realidad más próxima, como la “escuela”, y que podrían implicar un cierto grado de informalidad o disociación respecto a la institucionalidad más rígida, como el “propio entorno” y el “barrio/local”.

Ahora bien, el espacio/campo de mayor prevalencia en el discurso docente es el que hace referencia a los “conflictos”. Esta situación puede interpretarse como una inclinación del profesorado a comprender la EC como un área educativa que se ocupa del estudio y gestión de los conflictos sociales. En este sentido, resulta relevante explorar las posibles conexiones entre la naturaleza de los “conflictos” evocados en el discurso docente y otros elementos críticos del discurso, específicamente, las acciones de “posicionarse” y “violencia”. En otras palabras, investigar si el conflicto es expresado

como un ámbito que impulsa el “posicionamiento” de las personas y grupos, y examinar cómo es integrada la “violencia” en esta dinámica, junto con las acciones de índole deliberativa antes mencionadas.

En síntesis, es posible plantear que los significados globales del discurso del profesorado se articulan en torno al estudiantado, dando énfasis a los conceptos de “participación”, “democracia” y “derechos”. Asimismo, destaca la marcada presencia del término "neutralidad", generando interrogantes acerca de su significado y su potencial relación con acciones como “debatir/discutir y “posicionarse”. Se identifica, además, una tendencia a focalizar el discurso en un grupo reducido de agencias, con escasa referencia a grupos sociales desfavorecidos. En cuanto a los espacios/campos, destaca la preeminencia de los "conflictos" y de ámbitos relacionados con la vida política.

MACROPROPOSICIÓN 3. TÓPICOS Y ÉNFASIS DISCURSO DOCENTE
El profesorado expresa una perspectiva de la EC centrada en el estudiantado, dando énfasis a los conceptos participación, democracia y derechos. Se observa una preferencia por acciones de naturaleza deliberativa y de toma de posición ante los conflictos, la realidad social y la vida política

Tabla 22. Interpretación Niveles de Impacto de Códigos por Categoría Discurso Docente

	CRÍTICO	ALTO	MODERADO	MARGINAL
CONCEPTOS POLÍTICOS	Participación	Neutralidad	Bien Común	Riesgos/amenazas
	Democracia	Diversidad	Pertenencia/identidad	Dignidad
	Derechos	Responsabilidad/deber	Individualismo/competitividad	Desigualdad
	Respeto	Convivencia	Tolerancia	Solidaridad
	Cambio/transformación	Justicia	Ética	Consenso/Cohesión
	Libertades			Desarrollo
AGENCIAS	Estudiantes	Familia	Actores sociales	Migrantes
	Ciudadanía	Organizaciones ciudadanas	Partidos políticos	Movimiento social
	Individuos/personas	Autoridades	Instituciones/organismos	Mujeres
	Comunidad	Medios de comunicación	Juventud	Pueblos originarios
	Estado			
ACCIONES	Debatir/discutir	Violencia	Cooperar	Discriminación
	Posicionarse	Proyectos/campañas	Protesta/manifestación	Luchar
	Votar	Activismo	Desafección	Tomar decisiones
	Proponer cambios/soluciones	Organizar/organizarse	Cooperar	Trabajar en equipo
ESPACIOS CAMPOS	Conflictos	Sociedad	Problemas sociales	Vida cotidiana
	Política	Escuela	Internacional/global	Mercado
	Leyes/institucionalidad	Actualidad	Dictadura	Neoliberalismo
	Sistema político	Propio entorno	Sistema económico	Futuro
	Estallido Social	Barrio/local	Medio ambiente	Territorio
	Nación/país	Género	Trabajo/laboral	

7.5. Macroestructura del Discurso Docente: Centralidad y Periferia

En esta sección se presentan los resultados del análisis de la macroestructura del discurso docente, enfocado en su comprensión e interpretación. El objetivo principal es la identificación de patrones y tendencias en las ideas expresadas por las y los participantes, buscando indicios que pudieran sugerir la configuración de una estructura discursiva compartida. Para ello, se examinan las diferentes interconexiones entre los distintos códigos desarrollados durante el análisis, a partir del estudio de sus indicadores de co-ocurrencia y la confección de un gráfico de fuerza.

Siguiendo la misma estrategia metodológica utilizada para el análisis del discurso curricular, los resultados se interpretaron atendiendo a criterios de *centralidad* y *periferia*. Bajo esta lógica, los elementos identificados como *centrales* se definen como aquellos que desempeñarían un papel fundamental en la configuración de significados al interior del discurso, mientras que los *periféricos* se entienden como aquellos que tendrían un rol subsidiario respecto de los componentes principales, contribuyendo a especificar o matizar su contenido.

Luego de revisar las co-ocurrencias, se elaboró el gráfico de fuerza presentado en la Figura 5. En esta representación visual, los nodos corresponden a los códigos y las líneas indican las conexiones entre ellos. Los nodos se encuentran enumerados del 0 al 76 y se han asociado a un color de acuerdo con la categoría a la que pertenecen. Para facilitar la comprensión, se han mantenido los mismos colores utilizados en la dimensión curricular. Además, se han añadido círculos concéntricos para diferenciar los anillos “Central”, “Medio” y “Periférico”, y la “Región Exterior” en la figura. Al igual que en el análisis curricular, se ha brindado especial a atención al nodo que representa el código “democracia”, asignándole el número 0 y el color verde.

Como se mencionó anteriormente, el gráfico de fuerza proporciona una visión que permite interpretar la jerarquización temática del discurso docente, guiándose por las siguientes directrices:

- *Tamaño del nodo:* varía según la frecuencia con la que aparece el código en el conjunto de dato, siendo más grandes aquellos más frecuentes.
- *Grosor de las líneas*: refleja la intensidad de las relaciones entre los nodos, siendo más gruesas aquellas que representan vínculos fuertes y cercanos.

- *Posición del nodo:* central o periférica dependiendo de la cantidad de conexiones que congregue. Hacia el centro se posicionan los nodos más interconectados y hacia los márgenes, los de menor conexión.

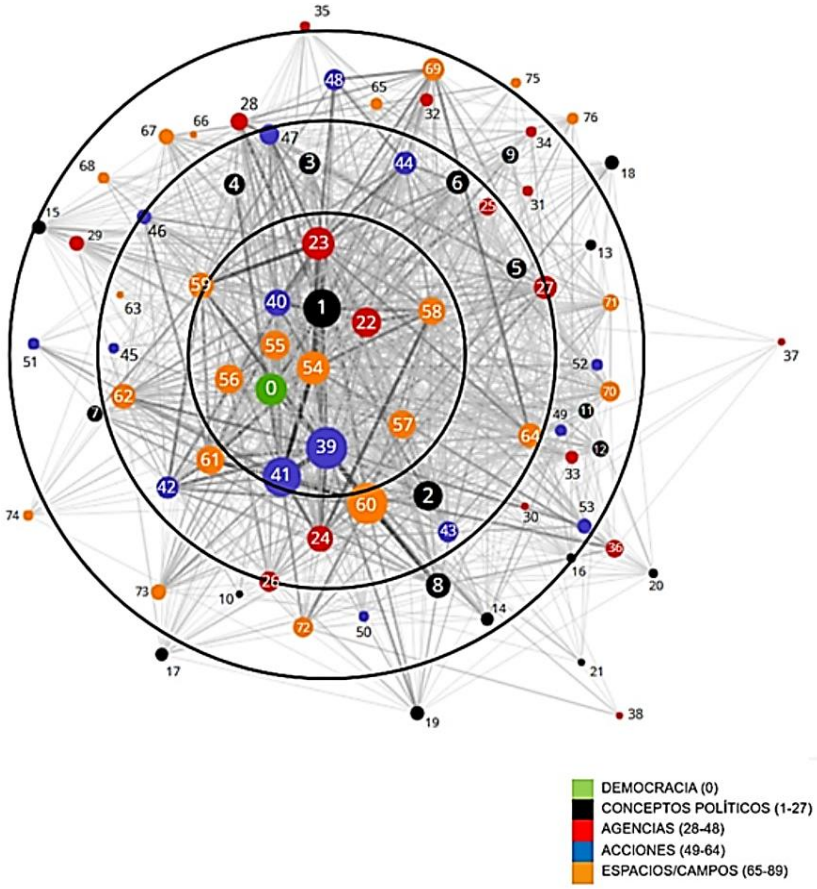
En resumen, esta interpretación se basa en la premisa de que los códigos que representarían aspectos clave del discurso docente, erigiéndose como su columna vertebral, se concentran principalmente en los anillos “Central” y “Medio”. Por el contrario, los nodos que referirían a elementos relegados a un papel secundario, abordados de modo somero o puntual, se ubican prioritariamente en el anillo “Periférico” y la “Región Exterior” de la figura.

Comenzando por el anillo “Central”, es posible advertir una baja presencia de nodos pertenecientes a la categoría *Conceptos Políticos* (color negro) en esta área del gráfico. En efecto, se identifican únicamente dos nodos: ''democracia'' (0) y ''participación'' (1), En cuanto a las *Agencias* (color rojo), se visualizan los nodos de “ciudadanía” (22) y “estudiantes” (23). Entre las *Acciones* asoman los nodos que representan los códigos debatir/discutir (39), “votar” (40) y “posicionarse” (41). Por último, cabe destacar que los nodos de la categoría *Espacios/Campos* (color naranja) son los más abundantes en esta área, incluyendo los de “política” (54), “sistema político” (55), “leyes/institucionalidad” (56), “nación/país” (57) y “sociedad” (58).

En general, la mayoría de los códigos agrupados en este anillo, coinciden con elementos discursivos calificados como de impacto “Crítico” en la sección anterior. La única excepción es “sociedad”, que fue previamente calificado de impacto “Alto”. A pesar de esta salvedad, la centralidad alcanzada por este conjunto de códigos permite argumentar en favor de su condición de componentes prioritarios del discurso del profesorado, emergiendo como pilares que sostienen y articulan la trama discursiva.

En el anillo “Medio”, resalta la presencia cercana al núcleo del *Concepto Político* “derechos” (2). Esta posición sugiere su relevancia en el discurso del profesorado en general, y en la configuración del significado de “democracia” en particular. El resto de los nodos asociados a esta categoría analítica, situados en esta misma región del gráfico, corresponden a los códigos “libertades” (3), “neutralidad” (4), “diversidad” (5) y “cambio/transformación” (6). Aunque todos ellos se encuentran algo más distanciados del anillo central, presumiblemente, operan como términos que contribuyen a especificar el contenido de las temáticas principales.

Figura 5. Gráfico de Fuerza Macroestructura Discurso Docente



	Conceptos Políticos	Agencias	Acciones	Espacios
Central	1. Participación	22. Ciudadanía 23. Estudiantes	39. Debatir/discutir 40. Votar 41. Posicionarse	54. Política 55. Sistema político 56. Legal/institucional 57. Nación/país 58. Sociedad
Medio	2. Derechos 3. Libertades 4. Neutralidad 5. Diversidad 6. Cambio/transf.	24. Individuo/persona 25. Autoridades 26. Estado 27. Comunidad .	42. Violencia 43. Activismo 44. Proponer cambios 45. Trabajar en equipo 46. Protesta/manifest. 47. Organizarse	59. Escuela 60. Conflictos 61. Estallido social 62. Actualidad 63. Territorio 64. Propio entorno
Periférico	7. Convivencia 8. Respeto 9. Responsabilidad 10. Desarrollo 11. Bien común 12. Justicia 13. Dignidad 14. Riesgos democracia 15. Identidad/pertenencia 16. Desigualdad	28. Org. ciudadanas 29. Medios de común. 30. Movimiento Social 31. Migrantes 32. Actores sociales 33. Partidos políticos 34. Juventud	48. Proyectos/campa. 49. Desafección. 50. Tomar decisiones 51. Discriminación 52. Luchar 53. Cooperar	65. Trabajo/laboral 66. Futuro 67. Sistema económico 68. Vida cotidiana 69. Barrio/local 70. Problemas sociales 71. Internacional/global 72. Género 73. Dictadura
Exterior	17. Ética 18. Individualismo 19. Tolerancia 20. Solidaridad 21. Consenso	35. Instituciones/organ. 36. Familia 37. Pueblos originarios 38. Mujeres	.	74. Neoliberalismo 75. Mercado 76. Medio ambiente

También en este anillo destacan los *Espacios/Campos* “escuela” (59), “conflictos” (60) y “estallido social”. El tamaño de estos nodos y su proximidad al centro permiten interpretar que, pese a su ubicación en esta área intermedia, representan ámbitos importantes en la estructuración del discurso docente. Una inferencia similar puede realizarse respecto al nodo “individuos/personas” (24) de la categoría *Agencias*. En cuanto a las *Acciones*, se observa que los seis nodos de esta categoría se orientan hacia el límite de este anillo, sin que alguno resalte especialmente por magnitud. Esto sugiere que, en apariencia, se trata de acciones mencionadas de manera puntual, aportando matices a aquellas posicionadas en el núcleo de la figura.

En el anillo “Periférico” se advierte una notable concentración de nodos, indicando una acumulación variada de temas y conceptos en dicha zona del gráfico. Esta situación concuerda con su presumida función de aspectos secundarios del discurso, cuya incidencia en la configuración de significados dependerá, en gran medida, de su articulación e interacción con otros componentes discursivos, en particular, con los elementos principales.

Por otro lado, en la “Región Exterior”, se ubican nodos que parecen representar asuntos de menor repercusión en la arquitectura del discurso y, en consecuencia, en la conceptualización de la democracia. En esta área es llamativa la ausencia de nodos pertenecientes a la categoría *Acciones*. Del mismo modo, se observa que en esta región del gráfico coinciden los nodos asociados a *Agencia*s de grupos sociales históricamente excluidos e invisibilizados, tales como “pueblos originarios” (37) y “mujeres” (38). Como último punto, es relevante señalar la situación marginal de los *Espacios/Campos* que hacen referencia al modelo económico vigente en Chile, como neoliberalismo” (74) y “mercado” (75), y también del código asociado a “medio ambiente”.

7.5.1. Interpretación de los Hallazgos

A la luz de los resultados recién expuestos, se abre un espacio para formular diversas interpretaciones sobre la macroestructura del discurso docente. Esta noción alude a un esquema de organización que subyace a las ideas expresadas por el profesorado participante en el marco de esta investigación. En su conjunto, estas interpretaciones aspiran a develar tendencias y patrones en el ordenamiento de las piezas discursivas, lo que a su vez conduce a una comprensión más profunda del discurso del profesorado en torno a la EC y la democracia.

El análisis ha explorado la jerarquización de los componentes del discurso docente, empleando como lente los parámetros de *centralidad* y *periferia*. Esta jerarquización se fundamenta no solo en la frecuencia con la que aparecen los códigos dentro del conjunto de datos, sino también en sus diferentes grados de interconexión. Bajo este marco, los elementos centrales se interpretan como aquellos que vertebran el discurso, mientras que los marginales se postulan como aspectos secundarios o ramificaciones de las ideas clave.

Al respecto, es importante destacar la concordancia detectada entre los hallazgos de esta sección y los presentados en la anterior. En efecto, gran parte de los componentes previamente identificados como de impacto "Crítico" y "Alto", emergen ahora como elementos centrales y articuladores del discurso. De manera similar, los elementos señalados como de impacto "Moderado" y "Marginal" coinciden, en gran medida, con los que en esta parte del análisis asoman como periféricos. Esta consistencia, sin duda, contribuye a fortalecer las inferencias relativas a los significados globales y la macroestructura del discurso docente.

El presente análisis pone de relieve la presencia de la "democracia" entre los componentes prioritarios del discurso del profesorado. Este hallazgo constituye una evidencia que avala la importancia que este término reviste para las y los docentes en el ámbito de la EC. No obstante, se ha observado una ligera prominencia del concepto "participación" en términos de frecuencia y centralidad.

A pesar de esta leve diferencia, la evidencia examinada permite sostener que ambos conceptos, "democracia" y "participación", se erigen como pilares fundamentales que apuntalan la estructura del discurso docente. Este planteamiento deriva de la constatación de la presencia exclusiva de estos términos en el anillo “Central” del mapa de fuerza. Esta observación parece indicar que el profesorado tiende a ceñir su discurso a un grupo acotado de *Conceptos Políticos*, lo que refuerza la inferencia acerca del papel crucial que estos desempeñarían en la configuración de ideas y significados.

Ahora bien, a este grupo selecto de conceptos, es posible añadir el de "derechos", que exhibe una elevada recurrencia de codificación y un posicionamiento muy próximo al núcleo central del discurso. Así, aparentemente, la tríada fundamental conformada por “democracia”- “participación”- “derechos”, visualizada en el análisis de la dimensión curricular, se manifiesta también en el discurso del profesorado. En última instancia, este hallazgo, revelaría la importancia conferida a esta tríada en la EC en su conjunto.

En lo que respecta a conceptos como “libertades”, “cambio/transformación”, “neutralidad” y “diversidad”, asociados anteriormente con niveles de impacto “Crítico” y “Alto”, presentan un posicionamiento en el anillo “Medio” que corrobora su importancia en la dinámica de atribución de significado a las ideas centrales. En contraste, tras este último análisis, conceptos como "respeto", "convivencia" y "justicia" muestran una aparente atenuación de su incidencia en el entramado discursivo. Su ubicación en la periferia estructural del discurso sugiere un impacto menos directo y evidente en la construcción de significados.

Estos resultados ratifican que tanto “estudiantes” como “ciudadanía” son las principales entidades protagónicas en el discurso del profesorado. En menor medida, se destaca también el protagonismo conferido a “individuos/personas”. Del mismo modo, se confirma el impacto marginal de entidades como “mujeres” y “pueblos originarios”. Esta evidencia sugiere que, en su discurso sobre la EC, las y los docentes tienden a referirse a *Agencias* más genéricas que específicas, similar a lo observado en la documentación curricular. Este fenómeno puede ser también atribuible al enfoque en temáticas amplias durante los procedimientos de recopilación de datos, lo que condicionaría esta priorización. Sin embargo, este hallazgo invita a una exploración más profunda para comprender mejor esta inferencia y sus implicaciones.

Los resultados de esta sección también corroboran la prevalencia de un conjunto preferente de Acciones, compuesto por “debatir/discutir”, “posicionarse” y “votar”. Previamente, se había sugerido que esto podría indicar que el profesorado liga la EC con prácticas relacionadas con la deliberación, inferencia que parece consolidarse a la luz de estos hallazgos. Inversamente, otras acciones como “proponer cambios/soluciones” y “organizar/organizarse”, que anteriormente se agruparon con los códigos de impacto “Crítico” y “Alto”, respectivamente, parecen disminuir su influencia en tejido del discurso a consecuencia del presente examen, donde se observan más próximas a la periferia de la red.

En cuanto a *Espacios/Campos*, se ha advertido una notable concentración de nodos en el anillo central. Esta situación contrasta con los resultados del análisis curricular, donde solo se identificaron dos áreas prioritarias. Esta evidencia sugiere la existencia de un patrón en el discurso del profesorado, caracterizado por una mayor contextualización y alusión a ámbitos específicos. En concreto, el presente análisis subraya la primacía de ámbitos referidos a la vida política, en un sentido que parece trascender su dimensión meramente institucional.

Dentro de esta misma categoría analítica, un componente que presenta un comportamiento llamativo es el de “conflictos”. En la sección anterior, se constató su preponderancia en términos de frecuencia. En este último análisis, se ha observado su posicionamiento en el anillo “Medio” de la red discursiva, aunque muy cerca del centro. Por lo tanto, es factible mantener la inferencia respecto a su rol clave en la articulación del discurso. Sin embargo, al examinar sus líneas de vinculación con otros nodos en el gráfico de fuerza, se percibe que sus principales enlaces se proyectan hacia las *Acciones* “debatir/discutir” y “posicionarse”, y hacia el *Concepto Político* “respeto”. De esta manera, parece emerger una microestructura discursiva en torno al “conflicto” que implica una articulación con las acciones antes mencionadas y el “respeto”.

Los resultados presentados hasta aquí revelan una macroestructura del discurso docente configurada a partir de la selección, jerarquización y ensamblaje de diferentes piezas. Comprender la racionalidad subyacente a esta organización e interpretar los significados que emanan de esta estructura requiere mayor indagación. En particular, de la exploración de sus implicaciones para la construcción ideológica de una idea de democracia entre el profesorado de EC.

MACROPROPOSICIÓN 4. MACROESTRUCTURA DISCURSO DOCENTE
El discurso del profesorado se articula en torno a una tríada conceptual: “democracia”, “participación” y “derechos”. Se enfoca prioritariamente en el estudiantado y la ciudadanía haciendo hincapié en acciones de deliberación. La vida ciudadana se despliega en ámbitos vinculados a la vida política, tanto en su dimensión institucional como social. Un elemento importante son los conflictos, que demandan debate, toma de posición y respeto.

7.6. Posicionamiento Ideológico del Profesorado: Resultados del Cuestionario

Este apartado se centra en el análisis e interpretación de las respuestas brindadas por 32 docentes al cuestionario "Ideologías en la Educación Ciudadana". Dada la naturaleza cuantitativa de estos datos, la información que se presenta a continuación se basa principalmente en análisis estadísticos. Como se indicó en el Marco Metodológico, las puntuaciones se interpretaron en función de un modelo teórico compuesto por cuatro dimensiones que representan diferentes perspectivas ideológicas: Conservadora (C), Liberal (L), Neoliberal (NL) y Crítica (CR).[16]

En virtud de estas evidencias, se generaron descripciones e inferencias que condujeron a una interpretación preliminar de los posicionamientos ideológicos declarados por el profesorado participante. La exposición comienza con los resultados generales del instrumento, ofreciendo una visión global de los hallazgos. Luego, se exhiben los análisis desagregados por dimensiones e ítems, enfatizando en los patrones y matices específicos identificados en las respuestas.

7.6.1. Resultados Generales

En el cuestionario se formulaba una pregunta genérica: ¿Qué tan de acuerdo estás con que la educación Ciudadana deba enseñar…? Para responder, el profesorado debía calificar su nivel de acuerdo utilizando una escala de 1 a 4 puntos, donde:

1. Muy de acuerdo
2. De acuerdo
3. En desacuerdo
4. Muy en desacuerdo

En la Tabla 23 se presentan los ítems ordenados según el nivel de acuerdo expresado por el profesorado. En la columna de la izquierda se identifica la perspectiva ideológica asociada teóricamente al ítem. En la columna de la derecha se muestra la puntación media calculada a partir de las 32 respuestas recibidas.

[16] En adelante para referir a ellas se utilizan indistintamente los conceptos “dimensiones”, “perspectivas ideológicas”, “perspectivas” e “ideologías”. Asimismo, en algunas de las tablas y gráficos se emplean las iniciales indicadas entre paréntesis.

Tabla 23. Ítems Ordenados por Nivel de Acuerdo Medio*

ID	ÍTEM	MEDIA
CR	Problemas sociales desde perspectivas tanto locales como globales	1,34
L	La importancia de la deliberación y cooperación con los demás como estrategia de resolución de conflictos	1,41
L	El valor de la tolerancia política y la diversidad de pensamiento	1,5
CR	Las causas de las desigualdades en la sociedad	1,53
CR	La existencia de discriminación basada en el género, la clase social, la nacionalidad, el origen étnico o la orientación sexual	1,56
L	La importancia de participar y contribuir a la cohesión social	1,63
CR	Sobre las prácticas de racismo, sexismo y otras formas de marginación social en la vida cotidiana	1,63
L	El valor de la democracia representativa para alcanzar el bien común.	1,72
C	La importancia de valorar la Historia y el patrimonio de Chile	1,75
C	El respeto por las autoridades y las leyes del país	2,12
C	Las características distintivas de la identidad nacional, el patriotismo y los deberes cívicos	3
C	La importancia de preservar las tradiciones nacionales: bailes típicos, costumbres, juegos populares, conmemoración de efemérides, entre otras.	3,03
NL	Las ventajas del libre mercado	3,13
NL	La importancia del trabajo y el esfuerzo personal para tener éxito en la vida	3,25
NL	Que la libertad de las personas es mayor cuando el Estado tiene un rol económico limitado	3,28
NL	Que el asistencialismo del Estado (entrega de subsidios, bonos u otros programas de ayuda) desalienta la iniciativa y el esfuerzo individual	3,31

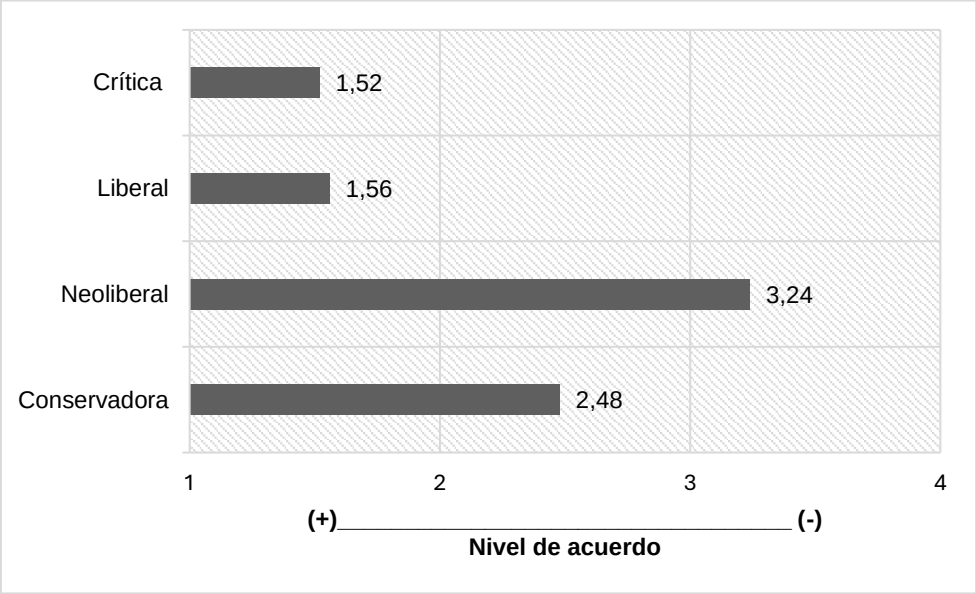
* Conservadora (C), Liberal (L), Neoliberal (NL) y Crítica (CR).
Los valores más próximos a 1 indican mayor nivel de acuerdo.

En términos generales, la tabla anterior permite identificar que las afirmaciones ligadas a las perspectivas ideológicas Crítica y Liberal son las que alcanzaron un mayor nivel de acuerdo entre el profesorado participante. Asimismo, se constata que el grupo de ítems referidos a la ideología Neoliberal son los que mayor grado de desacuerdo provocaron entre quienes respondieron, ubicándose al final del listado expuesto. En cuanto a la perspectiva Conservadora, se observa disparidad entre las afirmaciones con las que el profesorado estuvo de acuerdo o en desacuerdo.

Para profundizar en este análisis, en la Figura 6 se representaron los resultados promedio de cada dimensión. Al observar el gráfico se confirma mayor nivel de acuerdo expresado con las afirmaciones correspondientes a las ideologías Crítica y Liberal, cuyas puntuaciones medias se ubicaron entre las opciones “Muy de acuerdo y “De acuerdo”. Del mismo modo, se corrobora que quienes participaron manifestaron posicionamientos entre las alternativas “En desacuerdo” y “Muy en desacuerdo” en los ítems atribuidos a la perspectiva Neoliberal”. En lo que respecta a la perspectiva

ideológica Conservadora, se comprueba que las respuestas de las y los participantes oscilaron entre las preferencias “De acuerdo” y “En desacuerdo”.

Figura 6: Nivel de Acuerdo Medio por Perspectiva Ideológica



Para alcanzar una interpretación más profunda de estos resultados, se examinó la distribución de las puntuaciones dentro de cada una de las perspectivas ideológicas, con el fin de identificar patrones y sesgos que permitieran determinar con mayor precisión las tendencias predominantes en cada dimensión. Con este propósito se estudió la distribución de la frecuencia con que cada opción fue elegida en cada una de las ideologías. Esta información se presenta en las Figuras 7, 8, 9 y 10. Para su elaboración se ha considerado como frecuencia máxima la totalidad de respuestas brindadas por el profesorado participante en cada dimensión (n=128).

Figura 7. Frecuencias por Niveles de Acuerdo con Perspectiva Crítica

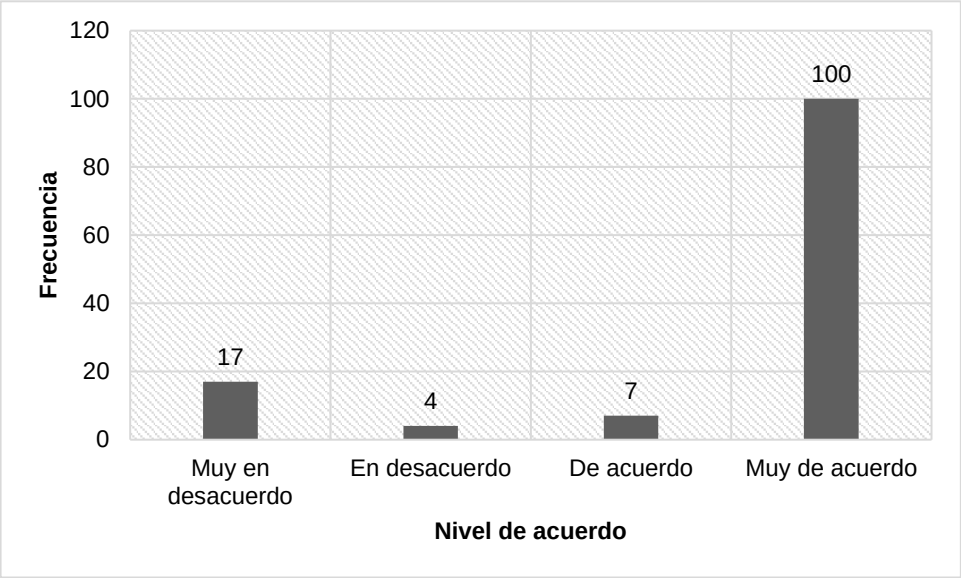


Figura 8. Frecuencias por Niveles de Acuerdo con Perspectiva Liberal

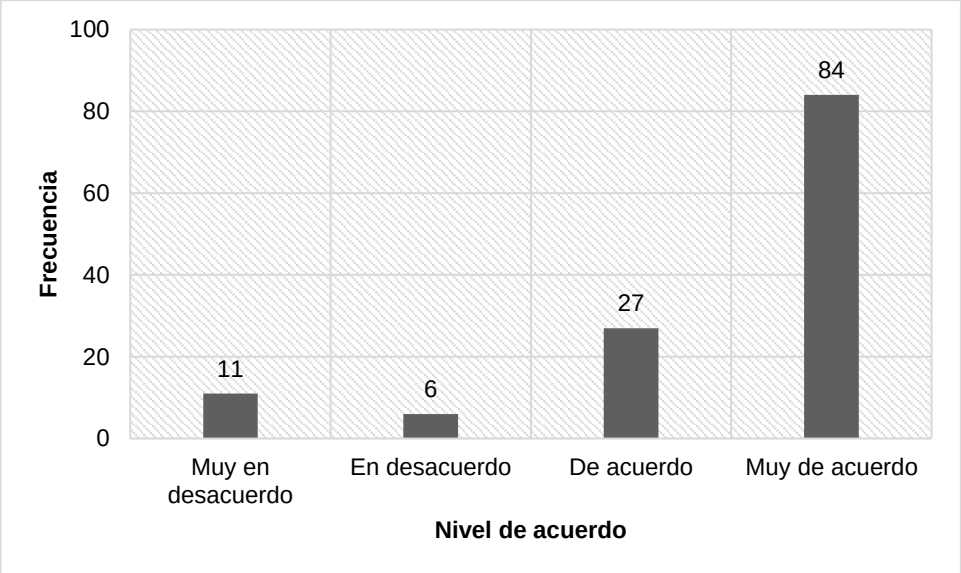


Figura 9. Frecuencias por Niveles de Acuerdo con Perspectiva Conservadora

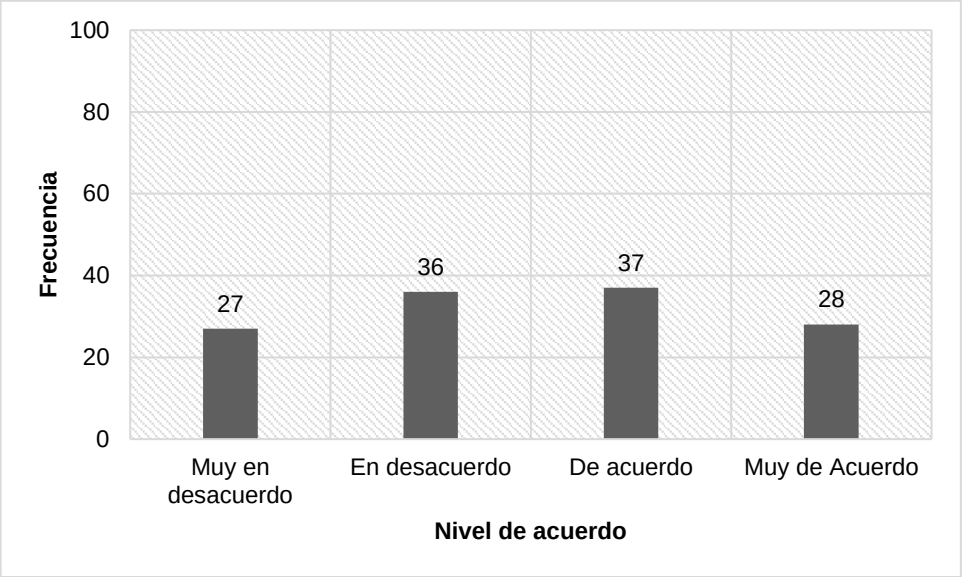
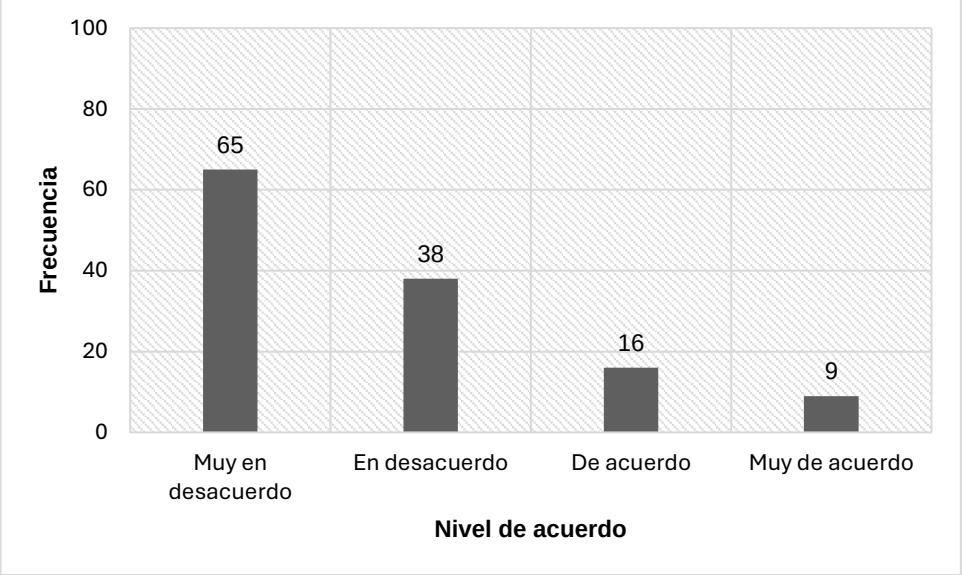


Figura 10. Frecuencias por Niveles de Acuerdo con Perspectiva Neoliberal



La observación de estos gráficos permite reconocer que las perspectivas ideológicas Crítica y Liberal presentan distribuciones de frecuencias sesgadas hacia el extremo "Muy de acuerdo". En contraste, la perspectiva Neoliberal exhibe una distribución sesgada hacia el extremo opuesto, "Muy en desacuerdo". Por su parte, la perspectiva Conservadora muestra una distribución con un mayor grado de dispersión entre las

diferentes opciones de respuesta, con una ligera preeminencia de los valores intermedios, "De acuerdo" y "En desacuerdo".

En vista de las características observadas en las distribuciones de frecuencias de cada dimensión, se consideró oportuno ampliar el análisis mediante la revisión de otros parámetros estadísticos de tendencia central y dispersión, con el fin de formular interpretaciones más precisas de los datos.[17] Con este propósito, se examinaron los valores de la moda, la mediana y la desviación estándar (*SD*) para cada una de las de las dimensiones, como se detalla en la Tabla 24.

Tabla 24. Medidas de Tendencia Central y Dispersión por Perspectiva Ideológica

IDEOLOGÍA	N	MEDIA	MEDIANA	MODA	*SD*
Crítica	128	1,52	1,00	1,00	1,06
Liberal	128	1,56	1,00	1,00	0,93
Conservadora	128	2,48	2,00	2,00	1,06
Neoliberal	128	3,24	4,00	4,00	0,93

A la luz de los valores de las medidas de tendencia central, se destacan algunas particularidades por dimensión. En las perspectivas Liberal y Crítica, si bien la media indica que las respuestas oscilan entre las opciones "De acuerdo" y "Muy de acuerdo", los valores de la moda y la mediana sugieren una inclinación más marcada hacia esta última alternativa. De modo similar, en la perspectiva ideológica Neoliberal, aunque la puntuación promedio se ubica entre los niveles "En desacuerdo" y "Muy en desacuerdo", los valores de la moda y la mediana apuntan a una mayor preferencia por esta última opción. Por último, en la perspectiva ideológica Conservadora, pese a que la media sugiere que las respuestas fluctúan principalmente entre las opciones "De acuerdo" y "En desacuerdo", los valores de la mediana y la moda revelan una preeminencia de la opción "De acuerdo"

En cuanto a las medidas de dispersión, el examen de la desviación estándar proporciona información relevante para cada dimensión. En primer lugar, se constata que estos valores son más elevados en las perspectivas Crítica y Conservadora. Esto

[17] La literatura del campo de la estadística aplicada a las Ciencias Sociales advierte sobre los riesgos de basar las interpretaciones únicamente en los valores de la media aritmética ya que presentan una alta sensibilidad a las puntuaciones extremas y valores atípicos, lo que puede conducir a plantear conclusiones erróneas sobre el fenómeno social que se investiga. Por ello, se aconseja complementar su estudio mediante el examen de otras medidas de tendencia central y dispersión. Al respecto puede consultarse: Ritchey, F. (2008). *Estadística para las Ciencias Sociales. El potencial de la imaginación estadística*. McGraw-Hill.

indica un mayor grado de dispersión de los datos en estas dimensiones en relación con la puntuación media. Esta observación podría interpretarse como evidencia de una mayor polarización, diversidad o discrepancia entre las y los participantes, respecto a las afirmaciones propuestas en estos ítems. En contraste, los valores de *SD* para las dimensiones Neoliberal y Liberal sugieren una menor variabilidad entre las respuestas. En consecuencia, puede inferirse un mayor grado de consenso o convergencia entre los posicionamientos expresados por las personas participantes en los ítems asociados a estas perspectivas ideológicas, en comparación con las anteriores.

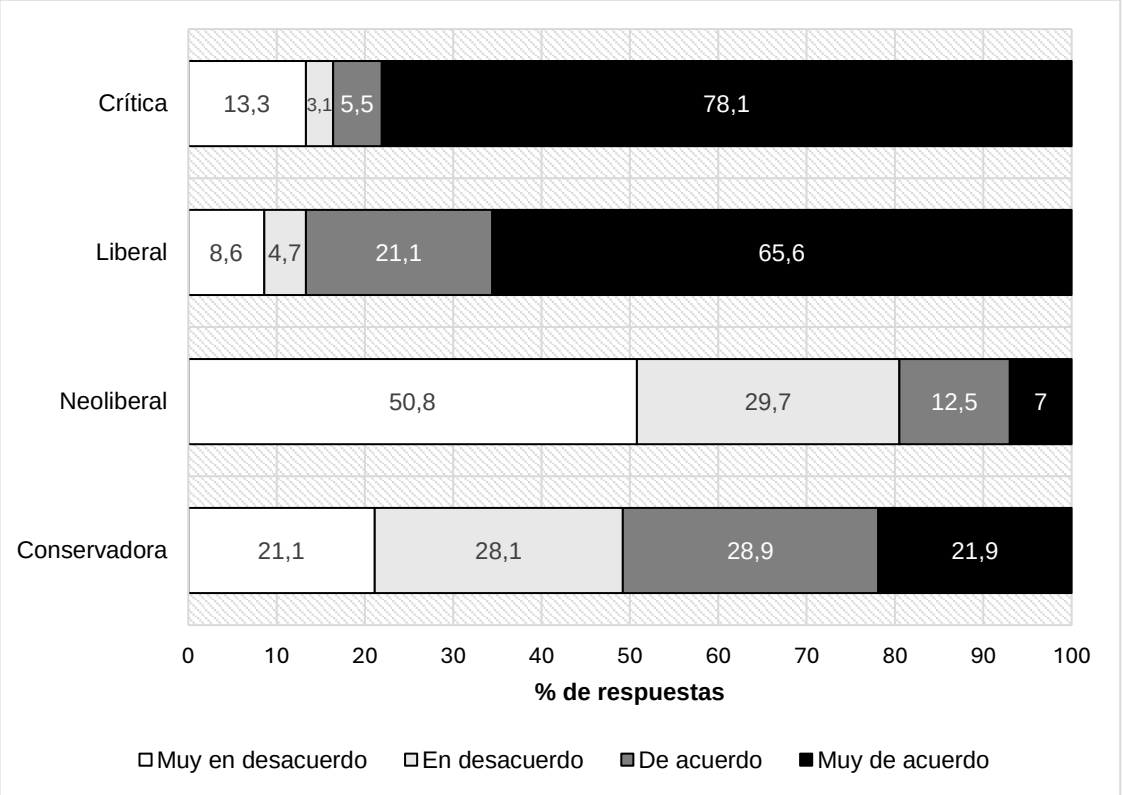
Estas tendencias pueden observarse en la Figura 11 que ilustra la distribución porcentual de las respuestas del profesorado en las distintas perspectivas ideológicas. Confirmando las inferencias previas, la información graficada pone de manifiesto que en la dimensión Crítica predomina con amplitud la opción “Muy de acuerdo” (78,1%). Además, es remarcable que la segunda alternativa con mayor frecuencia de respuestas es la de “Muy en desacuerdo” (13,3%), y que tan solo un 8,6% del total de preferencias se distribuye en las opciones intermedias. Lo anterior aportaría evidencia a favor de la hipótesis sobre una presunta polarización entre los niveles de acuerdo expresados por el profesorado en las afirmaciones correspondientes a esta perspectiva ideológica.

En lo que concierne a la dimensión Liberal, se verifica la primacía de la alternativa “Muy de acuerdo”, que reúne un 65,6% del total de respuestas. No obstante, en contraste con la perspectiva anterior, se observa que cerca de un 25% de la frecuencia total se concentra en las opciones intermedias. Esto podría ser indicio de un mayor grado de consenso entre quienes participan al expresar sus preferencias en los reactivos ligados a esta ideología. Igualmente, podría interpretarse como una expresión comedida de conformidad con las idea planteadas en cada ítem, cuestión que podría explicar el 21% de respuestas ubicadas en el nivel “De acuerdo”.

Se pueden efectuar inferencias similares para la dimensión Neoliberal. En este caso, la opción “Muy en desacuerdo” es la más frecuente, congregando cerca de la mitad de las respuestas. Al sumar el número de respuestas ubicadas en el nivel “En desacuerdo”, se observa que más del 80% de las y los participantes manifiesta algún grado de desacuerdo con las afirmaciones propuestas, lo que sugiere un considerable grado de consenso en esta dirección. No obstante, es pertinente señalar que las opciones intermedias concentran más del 40% de las respuestas, lo cual matiza esta suposición. Además, aproximadamente el 20% de las respuestas del profesorado refleja algún grado de acuerdo con las afirmaciones, lo que también podría indicar un fenómeno de polarización respecto a los temas abordados en los ítems de esta dimensión.

En lo que concierne a la dimensión Conservadora, se observa que las respuestas muestran la mayor dispersión en comparación con las demás dimensiones. Aunque existe una ligera inclinación hacia la opción “De acuerdo”, no se encuentra evidencia suficiente para argumentar una tendencia clara hacia ninguno de los dos extremos del espectro. El gráfico revela una atomización relativamente homogénea de las preferencias entre los cuatro niveles de acuerdo, lo que permitiría descartar la hipótesis de polarización insinuada con anterioridad. Únicamente, es posible inferir la ausencia de consenso frente a las afirmaciones incluidas en esta dimensión.

Figura 11. Distribución Porcentual Niveles de Acuerdo por Perspectiva Ideológica



Con la intención de profundizar en la interpretación de estos datos, se efectuó el cálculo del coeficiente de correlación lineal (*r* de Pearson) entre las distintas dimensiones.[18] Para los propósitos de esta investigación, este procedimiento se utilizó

[18] El cálculo de este coeficiente permite evaluar si las variaciones en las puntuaciones en una variable (en este caso una perspectiva ideológica) se asocian con cambios simultáneos en las puntuaciones de otra. Los valores del coeficiente de correlación (*r* de Pearson) oscilan entre -1 y 1. Cuanto más cercanos sean a la unidad, ya sea en dirección positiva o negativa, más fuerte es la correlación implicada. En general, se considera que una correlación es significativa cuando su valor es igual o mayor a 0,4. Al respecto, ver: Ritchey, F. (2008). *Estadística para las Ciencias Sociales. El potencial de la imaginación estadística*. McGraw-Hill.

para detectar eventuales compatibilidades o incompatibilidades entre los posicionamientos declarados por el profesorado frente a las distintas perspectivas ideológicas. Estos datos se exhiben en la Tabla 25.

Tabla 25. Matriz de Correlaciones entre Perspectivas Ideológicas

	CONSERVADORA	NEOLIBERAL	LIBERAL	CRÍTICA
CONSERVADORA	1,00	0,22	0,26	0,11
NEOLIBERAL	0,22	1,00	-0,18	-0,33
LIBERAL	0,26	-0,18	1,00	0,68
CRÍTICA	0,11	-0,33	0,68	1,00

De acuerdo con estos datos, se observa que las perspectivas Liberal y Crítica están altamente correlacionadas en una dirección positiva (r= 0,68). A partir de esto puede sostenerse que las respuestas brindadas por las y los participantes en estas dimensiones tienden a moverse conjuntamente. En otras palabras, quienes expresan afinidad por la perspectiva Crítica tienden también a expresar afinidad por la perspectiva Liberal, y viceversa. Esta correlación positiva sugiere que es muy poco probable que el profesorado adscriba a una única ideología de manera excluyente. Más bien, insinúa que sus posicionamientos son compatibles con ambas perspectivas, pudiendo estar de acuerdo indistintamente con una y con otra. Si se considera, además, que estas son las dimensiones donde se manifestaron mayores niveles de acuerdo, podría interpretarse que conjuntamente conforman el emplazamiento ideológico preferente del profesorado.

En contrapartida, puede observarse que la perspectiva Neoliberal exhibe correlaciones negativas con las dos ideologías mencionadas anteriormente. Esto indica que sus puntaciones se mueven en dirección inversa. Esta relación se manifiesta con mayor fuerza hacia la perspectiva Crítica (r= -0,33). Por consiguiente, se podría argumentar que la adhesión con esta ideología parece incompatible con el posicionamiento en las perspectivas Liberal y Crítica, especialmente, con esta última. En términos abreviados, puede inferirse que quienes estén “De acuerdo” o “Muy de acuerdo” con las afirmaciones e ideas de la dimensión Neoliberal, con baja probabilidad expresarán algún grado de acuerdo con las de la perspectiva Liberal, y muy difícilmente con las de la ideología Crítica.

Por su parte, la dimensión Conservadora presenta coeficientes que aluden a una correlación débil (inferiores a 0,4) con las dimensiones restantes en dirección positiva,

siendo más baja con la perspectiva Crítica (r= 0,11). Esto podría atribuirse a la diversidad de posturas que expresa el profesorado hacia este conjunto de ítems, como se ha señalado previamente. En otras palabras, que una persona manifieste algún grado de acuerdo con cualquiera de las afirmaciones incluidas en esta dimensión, no permite suponer cómo será su posicionamiento frente a las demás. En síntesis, pareciera ser que, ante las ideas y conceptos de la perspectiva Conservadora, el profesorado expresa posicionamientos fluctuantes, que pueden ser o no compatibles con las demás ideologías.

7.6.2. Análisis por Ítem

Los análisis generales y por dimensión presentados en la sección anterior proporcionan una visión general de los posicionamientos ideológicos manifestados por el profesorado en el cuestionario administrado. Sin embargo, para la elaboración de interpretaciones más precisas de las tendencias y variaciones descritas previamente, fue necesario realizar un análisis detallado por ítem, con foco en el esclarecimiento de las siguientes interrogantes:

A. ¿Qué ideas o conceptos dentro de la perspectiva Conservadora podrían ayudar a comprender la dispersión de sus puntuaciones y la diversidad de posicionamientos expresados por el profesorado ante ella?
B. ¿Qué elementos podrían contribuir a explicar la presunta polarización en las respuestas del profesorado en la perspectiva Crítica?
C. ¿Es correcto afirmar que, ante el conjunto de afirmaciones de la perspectiva Liberal, el profesorado manifiesta un mayor nivel de consenso?
D. En la perspectiva ideológica Neoliberal, ¿prevalece el consenso en torno al desacuerdo o existe evidencia que permita aducir una eventual polarización?

Para avanzar en esta dirección se ha elaborado la Tabla 26. En ella se presentan los ítems del cuestionario ordenados por perspectiva ideológica. Para cada ítem, se muestran las medidas descriptivas de media y desviación estándar. Adicionalmente, se ha incluido una columna titulada “Conceptos Clave”, donde se identifican los conceptos relacionados con cada reactivo, conforme a formulación teórica del instrumento detallada en el marco metodológico. Por último, se han incluido cuatro columnas con las frecuencias de respuesta por cada alternativa e ítem.

En su conjunto, la información dispuesta en esta tabla contribuye a interpretar las puntuaciones individuales de cada ítem, en diálogo con el modelo teórico que sostiene

el cuestionario. Asimismo, facilita la identificación de las opciones de respuesta más y menos populares entre quienes participan, lo que favorece una comprensión más precisa de los niveles de acuerdo expresados por el profesorado respecto a las afirmaciones de cada dimensión.

Para enriquecer la interpretación de esta información, se ha confeccionado la Figura 12. En este gráfico se ofrece una representación visual de los niveles de acuerdo y desacuerdo expresados en cada ítem, agrupados por dimensión. De esta manera, la visualización del tamaño de las barras en el gráfico permite estimar la estabilidad o inestabilidad de las puntuaciones al interior de cada perspectiva ideológica.

En consecuencia, el análisis se ha llevado a cabo integrando ambas herramientas. Este abordaje combinado ha permitido identificar las temáticas específicas del cuestionario que generan consenso o discrepancia entre el profesorado participante. Del mismo modo, ha contribuido a discernir si los posicionamientos expresados por el profesorado son consistentes a lo largo de toda una dimensión o si, por el contrario, varían en función de los conceptos o ideas planteadas en cada ítem.

Figura 12. Niveles de Acuerdo Ítems Agrupados por Perspectiva Ideológica

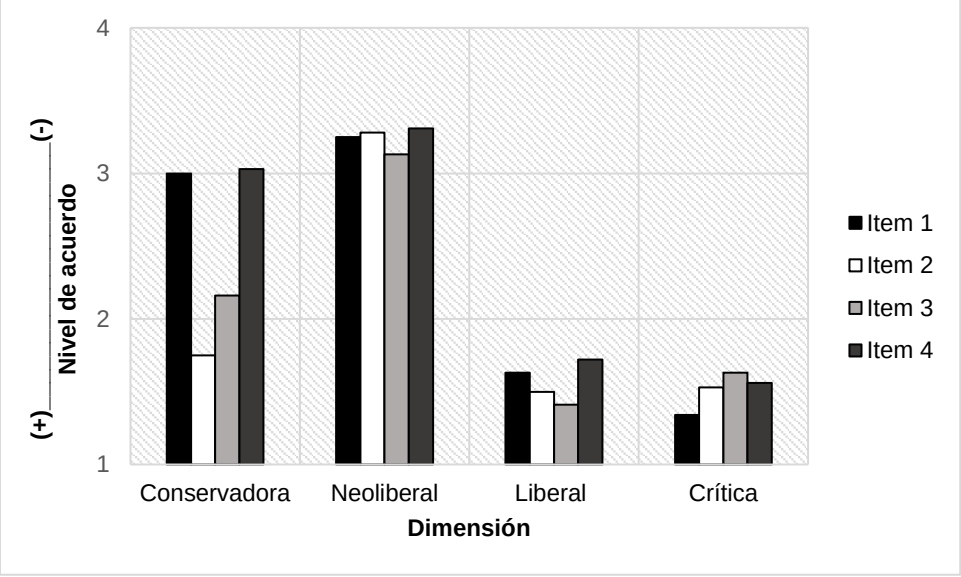


Tabla 26. Estadísticos Descriptivos por Ítem y Distribución Frecuencias por Alternativa

DIMENSIÓN	ÍTEM	CONCEPTOS CLAVE	ESTADÍSTICO		FRECUENCIA POR ALTERNATIVA			
			Media	*SD*	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
CONSERVADORA	1	Identidad Nacional Deberes Cívicos	3,00	0,95	3	5	13	11
	2	Identidad Nacional	1,75	0,98	17	9	3	3
	3	Leyes/Autoridad	2,16	0,77	6	16	9	1
	4	Identidad Nacional	3,03	0,93	2	7	11	12
NEOLIBERAL	1	Emprendimiento	3,25	0,88	2	3	12	15
	2	Libertad Individual Estado Subsidiario	3,28	0,92	2	4	9	17
	3	Libre Mercado	3,13	0,94	2	6	10	14
	4	Estado Subsidiario Emprendimiento	3,31	1,00	3	3	7	19
LIBERAL	1	Participación/Deliberación Cohesión Social	1,63	0,98	20	7	2	3
	2	Diversidad/Tolerancia Derechos Individuales	1,50	0,88	22	6	2	2
	3	Participación/Deliberación	1,41	0,91	25	4	0	3
	4	Democracia Representativa	1,72	0,96	17	10	2	3
CRÍTICA	1	Problemas Sociales	1,34	0,90	27	2	0	3
	2	Desigualdades Justicia Social/Injusticias	1,53	1,14	26	0	1	5
	3	Justicia social/Injusticias	1,63	1,13	23	3	1	5
	4	Justicia social/Injusticias Desigualdades	1,56	1,08	24	2	2	4

En base a la información presentada en la Figura 12 y la Tabla 26, se han desarrollado las siguientes respuestas a las preguntas formuladas al inicio de este subapartado:

A. ¿Qué ideas o conceptos dentro de la perspectiva Conservadora podrían ayudar a comprender la dispersión de sus puntuaciones y la diversidad de posicionamientos expresados por el profesorado ante ella?

Al observar el gráfico resulta llamativa la oscilación de alturas entre las distintas barras. Esto indica que el profesorado no expresa un posicionamiento transversal o categórico hacia esta perspectiva ideológica en su conjunto. En cambio, da a entender que las y los participantes declaran su acuerdo o desacuerdo de manera selectiva, dependiendo de los matices específicos de cada ítem.

En este sentido, se advierte un nivel mayor de acuerdo hacia los ítems 2 y 3 de esta dimensión, relacionados con la valoración de la historia y el patrimonio nacional, así como con el respeto por las leyes y las autoridades del país. En contraposición, los ítems 1 y 4, vinculados a la promoción del patriotismo, el cumplimiento de deberes cívicos y la preservación de las tradiciones nacionales, generan mayor desacuerdo entre el profesorado participante.

Al parecer, un aspecto de la perspectiva Conservadora que despierta un grado considerable de aceptación entre el profesorado es la promoción de una EC que inculque el respeto por las leyes y las autoridades del país. Este interés común se ve reflejado en las medidas del ítem 3 de la dimensión, que presenta el menor grado de dispersión (*SD*= 0,77) de todo el instrumento. Esto indica que las respuestas de las y los docentes tienden a agruparse de forma bastante uniforme alrededor de la media (2,16), sugiriendo una amplia coincidencia en torno a esta idea.

Por otro lado, se reconoce un amplio consenso en cuanto a la valoración de la historia y el patrimonio del país. Este hallazgo revela un interés del profesorado por una EC que enseñe acerca de la identidad nacional. No obstante, esto último encuentra un matiz derivado del generalizado desacuerdo hacia el fomento de patriotismo y las tradiciones patrias. Por lo tanto, se puede inferir que, si bien para el profesorado es relevante la promoción de la identidad nacional, no ocurre lo mismo con el patriotismo.

En última instancia, la variabilidad de los posicionamientos expresados por las y los participantes hacia los ítems de la perspectiva Conservadora puede atribuirse a la disparidad que se produce entre ideas que son ampliamente aceptadas versus otras

que son mayoritariamente rechazadas. En este caso concreto, el acuerdo con las ideas relacionadas con el respeto por el marco normativo, y la valoración de la historia y patrimonio nacional, contrasta con el extendido desacuerdo manifestado hacia las ideas asociadas con la promoción de un patriotismo de carácter prescriptivo y tradicional.

B. ¿Qué elementos podrían contribuir a explicar la presunta polarización en las respuestas del profesorado en la perspectiva Crítica?

En esta dimensión confluyen ítems de valores extremos. Mientras el ítem 1, asociado al concepto clave de “problemas sociales”, registra el valor medio de acuerdo más alto de todo el instrumento (1,34), los ítems 2 y 3 muestran los mayores grados de dispersión (*SD*= 1,14 y 1,13, respectivamente). Al examinar los conceptos clave vinculados a estos últimos ítems, se constata que comparten una orientación hacia ideas enlazadas con la justicia social, y el estudio de las injusticias y desigualdades sociales.

A partir de esta información, puede inferirse que, a pesar del amplio consenso entre el profesorado sobre la importancia de abordar problemas sociales en la EC, un porcentaje significativo (alrededor del 15%) se posiciona “Muy en desacuerdo” cuando se mencionan temáticas específicas, tales como las causas de las desigualdades sociales, y las prácticas marginación, racismo y sexismo en la vida cotidiana, como se evidencia en los ítems 2 y 3 de esta dimensión.

Estos datos sugieren que, si bien existe un acuerdo predominante con las ideas implicadas en la dimensión Crítica, los ítems que abordan temas y conceptos potencialmente controversiales provocan discrepancias entre el profesorado. En efecto, frente a estos asuntos, una fracción considerable adopta una postura diametralmente opuesta a la del grueso del grupo. En síntesis, es factible interpretar que estas temáticas emergen como elementos de tensión que podrían estar a la base de la polarización de las puntuaciones en esta dimensión.

C. ¿Es correcto afirmar que, ante el conjunto de afirmaciones de la perspectiva Liberal, el profesorado expresa un mayor nivel de consenso?

Considerando los datos de la tabla se advierte una relativa estabilidad en las puntuaciones y en sus grados de dispersión a lo largo de toda la dimensión. En particular destaca el ítem 3, ligado a los conceptos clave de participación y deliberación, como el que suscita mayor nivel de consenso entre las y los participantes, con una puntuación media de 1,41.

Por otra parte, al observar el gráfico se aprecia una leve disparidad de altura en la barra correspondiente al ítem 4, asociado al concepto de democracia representativa. Esto insinúa que esta afirmación genera un grado ligeramente menor de acuerdo entre quienes participan. De hecho, su puntuación media es la más elevada de la dimensión (1,72) y también exhibe la frecuencia más baja de respuestas en la opción “Muy de acuerdo” (53%).

A pesar de lo anterior, es plausible argumentar que prevalece un consenso generalizado entre el profesorado participante respecto a las ideas expresadas en este conjunto de ítems. Esto conduce a interpretar la ausencia de elementos que activen controversia al interior de esta dimensión.

D. En la perspectiva ideológica Neoliberal, ¿prevalece el consenso en torno al desacuerdo o existe evidencia que permita aducir una eventual polarización?

Los datos de la Tabla 26 y Figura 12 revelan una preferencia mayoritaria por los niveles de desacuerdo hacia las afirmaciones planteadas en esta dimensión. Entre ellas, la número 4, referida al asistencialismo del Estado como posible desincentivo del esfuerzo individual, y enlazada con los conceptos de Estado Subsidiario, y Emprendimiento, es la que concentra el mayor grado de desacuerdo en todo el instrumento, con una puntuación media de 3,31.

En contraste, el ítem 3, relacionado con la enseñanza de las ventajas del libre mercado atrae un número considerable de respuestas que expresan algún grado de conformidad con lo planteado (25% entre las opciones “Muy de acuerdo” y “De acuerdo”). Este porcentaje indica que, aunque en general el desacuerdo es la postura prevalente, para un grupo importante de docentes es relevante incluir en la EC la enseñanza de los beneficios del modelo económico vigente en Chile.

Ahora bien, en lugar de apuntar hacia una polarización de los posicionamientos del profesorado ante esta perspectiva ideológica en su conjunto, estos datos podrían estar reflejando una tensión específica en cuanto al papel que desempeña el Estado en una economía de libre mercado.

7.6.3. Interpretación de los Hallazgos

A la luz de los análisis desarrollados en esta sección, resulta oportuno retomar la pregunta de investigación planteada para el OE3: *¿Qué posicionamiento ideológico declara el profesorado chileno de EC?*

Tras la revisión de los resultados generales del cuestionario se constató que las afirmaciones relacionadas con las perspectivas ideológicas Crítica y Liberal fueron las que concitaron mayor nivel de acuerdo entre el grupo de participantes. En cuanto a perspectiva Crítica, se advirtió cierto nivel de polarización en las respuestas, evidenciado en la escasa concentración de frecuencia en las opciones intermedias (“De acuerdo” y “En desacuerdo”). En tanto, en la perspectiva Liberal se observó una aprobación transversal a toda la dimensión, aunque la conformidad de las y los participantes con las ideas planteadas se manifestó de manera más mesurada que en la dimensión Crítica, lo que se refleja en puntuaciones medias ligeramente más altas y una menor frecuencia de respuestas en el nivel “Muy de acuerdo”.

En contraste, los ítems asociados a la perspectiva Neoliberal fueron los que despertaron mayores niveles de desacuerdo entre las y los participantes. No obstante, el elevado porcentaje de frecuencia reunida alrededor de las opciones intermedias y de conformidad con la ideas planteadas, condujo a relativizar esta aparente convergencia. Por último, en la perspectiva Conservadora se notó una distribución de puntuaciones cuya alta dispersión sugirió un mayor disenso entre los posicionamientos del profesorado, o bien, la presencia de elementos específicos que ocasionaban esta divergencia.

Con la intención de robustecer estas interpretaciones generales, se llevó a cabo un análisis detallado por ítem. Los hallazgos derivados de este examen remarcaron algunas implicaciones relevantes para cada perspectiva ideológica. Particularmente, se logró identificar posibles puntos de consenso y discrepancia entre el profesorado en relación con los distintos ítems y, en consecuencia, con las ideas y conceptos clave subyacentes a su formulación.

En este sentido, en la ideología Conservadora, se distinguió una adhesión general hacia una EC enfocada a fomentar el respeto por la legalidad y la institucionalidad vigentes, así como a la promoción de una identidad nacional en vínculo con la historia y el patrimonio del país. Por otro lado, en la perspectiva Liberal, se notó una amplia

conformidad con ideas expresadas en todos sus ítems, destacando la anuencia del profesorado hacia la enseñanza de la participación y la deliberación.

En el caso de la ideología Crítica, se identificó un firme respaldo al abordaje de problemas sociales en la EC. Sin embargo, la mención de temáticas más específicas y controversiales en algunos de sus ítems se interpretó como un vector de desacuerdo entre el profesorado, dando lugar a una polarización en las posturas manifestadas. En la perspectiva Neoliberal, en tanto, se constató la preeminencia de las posturas de desacuerdo en la totalidad de la dimensión. De igual modo, se interpretó la presencia de una tensión enraizada posiblemente en las divergencias de opinión sobre el papel del Estado en la economía de mercado.

Como síntesis de estos hallazgos y esbozo de una primera sistematización de las posturas ideológicas declaradas por el profesorado en el cuestionario, se ha elaborado la Tabla 27. Su diseño se basa en los distintos niveles de acuerdo o desacuerdo expresados, los cuales han sido interpretados en función de los conceptos e ideas clave asociadas a cada ítem y a las dimensiones del instrumento. De esta manera, se plantea como una interpretación que distingue cuatro grupos de conceptos, clasificados según el nivel de acuerdo manifestado por el profesorado participante.

Esta interpretación de los resultados del cuestionario arroja luces sobre las temáticas y conceptos que el profesorado considera esenciales para la EC, distinguiéndolos de aquellos que consideran menos importantes. Ahora bien, es importante reconocer el carácter parcial de esta interpretación, limitada a las características propias del cuestionario utilizado. Desde luego, es posible que otros conceptos e ideas relevantes de examinar, hayan quedado fuera del alcance de este conjunto de ítems. No obstante, estos hallazgos proporcionan indicios significativos sobre los posicionamientos ideológicos del profesorado, abriendo un camino de exploración para los análisis subsecuentes.

Tabla 27. Interpretación Posicionamiento Ideológico del Profesorado

	CONCEPTOS CLAVE	DIMENSIÓN
ACUERDO ALTO	Problemas Sociales	Crítica
	Participación/Deliberación	Liberal
	Diversidad/Tolerancia	Liberal
	Derechos individuales	Liberal
	Cohesión Social	Liberal
ACUERDO MEDIO	Justicia Social/ Injusticias	Crítica
	Desigualdades	Crítica
	Democracia Representativa	Liberal
	Identidad Nacional/Historia-Patrimonio	Conservadora
	Leyes/autoridades	Conservadora
DESACUERDO MEDIO	Libre Mercado	Neoliberal
	Deberes/Responsabilidad	Conservadora
	Identidad nacional/Patriotismo-Tradición	Conservadora
	Libertad individual	Neoliberal
DESACUERDO ALTO	Estado Subsidiario	Neoliberal
	Emprendimiento	Neoliberal

MACROPROPOSICIÓN 5. POSICIONAMIENTO IDEOLÓGICO PROFESORADO
El profesorado expresa preferencia por las perspectivas Liberal y Crítica. Converge en el interés por una EC que enseñe sobre problemas sociales y promueva la participación y deliberación, junto al respeto por los derechos, las leyes y la autoridad. No obstante, se advierten tensiones y divergencias en relación con la enseñanza de la identidad nacional, el papel económico del Estado y el abordaje de temáticas sociales controversiales

7.7. Macroproposiciones del Capítulo

	DISCURSO CURRICULAR	DISCURSO DOCENTE
TÓPICOS Y ÈNFASIS	*Macroproposición 1*	*Macroproposición 3*
	La democracia emerge como el tópico central de la documentación curricular. Se subraya la importancia de la participación y los derechos en su funcionamiento. Otorga prioridad a un número acotado de acciones y de entornos institucionales, mientras se restringe el impacto de agencias y espacios alternativos	El profesorado expresa una perspectiva de la EC centrada en el estudiantado, dando énfasis a los conceptos participación, democracia y derechos. Se observa una preferencia por acciones de naturaleza deliberativa y de toma de posición ante los conflictos, la realidad social y la vida política
MACRO ESTRUCTURA	*Macroproposición 2*	*Macroproposición 4*
	La piedra angular del discurso curricular es el concepto de democracia, en vínculo estrecho con participación y derechos. Se concibe como un sistema político que enfrenta riesgos y amenazas. La vida ciudadana supone proponer cambios y soluciones dentro de un marco normativo, fortaleciendo el vínculo entre la ciudadanía, el Estado y sus instituciones. Las agencias, acciones, y espacios al margen de lo jurídico a menudo son subestimadas	El discurso del profesorado se articula en torno a una tríada conceptual: “democracia”, “participación” y “derechos”. Se enfoca prioritariamente en el estudiantado y la ciudadanía haciendo hincapié en acciones de deliberación. La vida ciudadana se despliega en ámbitos vinculados a la vida política, tanto en su dimensión institucional como social. Un elemento importante son los conflictos, que demandan debate, toma de posición y respeto.
POSICIONAMIENTO IDEOLÓGICO		*Macroproposición 5*
		El profesorado expresa preferencia por las perspectivas Liberal y Crítica. Converge en el interés por una EC que enseñe sobre problemas sociales y promueva la participación y deliberación, junto al respeto por los derechos, las leyes y la autoridad. No obstante, se advierten tensiones y divergencias en relación con la enseñanza de la identidad nacional, el papel económico del Estado y el abordaje de temáticas sociales controversiales

CAPÍTULO VIII

8. LA DEMOCRACIA EN EL DISCURSO DE LA EDUCACIÓN CIUDADANA: MORFOLOGÍA IDEOLÓGICA Y ARTICULACIÓN DE SIGNIFICADOS

En este capítulo se presentan los resultados de los análisis dirigidos a rastrear las perspectivas ideológicas que subyacen al concepto de democracia el discurso de la EC. Específicamente, se examinó cómo se configura su contenido y significado, enmarcando la interpretación bajo los preceptos de *morfología ideológica* y *articulació*n de significados, descritos en el Marco Teórico (secciones 4.2.2 y 4.2.3)

El enfoque en la *morfología ideológica* se utilizó para discernir con mayor precisión los elementos nucleares, adyacentes y periféricos que componen la *constelación ideológica* organizada en torno al concepto de democracia. Por su parte, la noción de *articulación* se empleó para comprender cómo estos componentes se encadenan y combinan entre sí para fijar o estabilizar parcialmente el significado de la democracia, instituyendo un *punto nodal* y un *significante vacío* dentro de este discurso.

Con este fin, se realizó un examen detallado de las diversas modalidades y niveles de conexión entre el concepto de "democracia" y otros elementos del discurso, utilizando principalmente el estudio de co-ocurrencias entre códigos. El objetivo fue comprender e interpretar cómo estas relaciones inciden en la atribución de significado a la democracia. Como resultado, se identificaron los códigos más estrechamente enlazados con el término “democracia”, interpretándolos como *Conceptos Políticos* clave en el modelamiento de su significado, y como *Acciones*, *Agencias* y *Espacios/Campos* preferentes para su despliegue. Asimismo, se reconocieron aquellos elementos que presentan una conexión débil o una eventual disociación con “democracia”.

El capítulo se estructura en dos partes: una centrada en el currículum y otra en el profesorado. Cada sección expone los análisis realizados por categoría, destacando tanto los elementos prominentes como los marginales de los procesos emergentes de articulación de significados. Se inicia con la exposición de los resultados de la dimensión curricular, seguidos por los concernientes al profesorado. Al igual que en el capítulo anterior, cada sección incluye un subapartado que proporciona interpretaciones preliminares de los hallazgos y formula macroproposiciones relevantes.

8.1. Democracia en el Currículum

La información que se reporta a continuación se deriva de la revisión de las co-ocurrencias entre el término “democracia” y los distintos códigos de cada categoría. El análisis se basó en la comparación de la frecuencia de estas co-ocurrencias, utilizando como valor de referencia las 213 citas etiquetadas como “democracia” durante el proceso de codificación de la documentación curricular. Con el fin de facilitar la visualización e interpretación de estas relaciones, los datos se representan en gráficos, subrayando sus principales características. Posteriormente, se incluye un subapartado donde se propone una síntesis e interpretación de estos resultados.

8.1.1. Democracia y Conceptos Políticos

La Figura 13 ilustra las co-ocurrencias de “democracia” con cada uno de los códigos correspondientes a esta categoría, ordenados según su frecuencia relativa. Dentro de las 1.076 citas registradas en esta categoría, se identifican 380 co-ocurrencias con "democracia", lo que indica que alrededor del 35% de ellas están asociadas con este concepto, siendo la categoría con la proporción más elevada de conexiones con este último término.

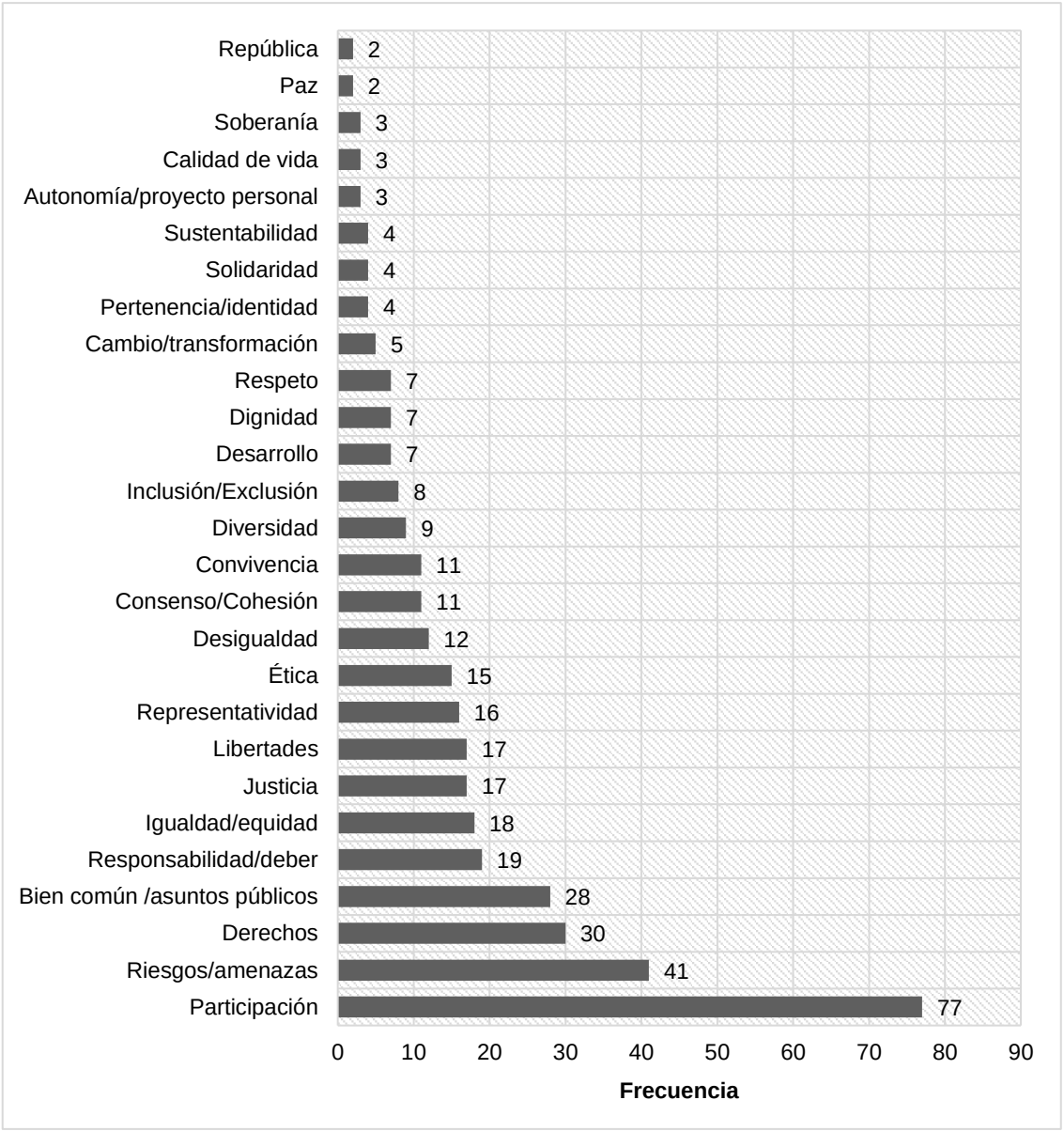
Un primer elemento que se distingue en el grafico es la alta asociación de “democracia” con el concepto de “participación”, siendo este el código con mayor número de co-ocurrencias. Se registran 77 co-ocurrencias, lo que equivale al 36% del total de 213 citas de “democracia”. Esto sugiere que el término "participación" desempeña un papel fundamental en la definición curricular de democracia, corroborando inferencias preliminares. Igualmente, otros conceptos que emergen como relevantes en dicha labor, son los de “riesgos/amenazas”, “derechos” y “bien común/asuntos púbicos”, coincidiendo con las interpretaciones planteadas a partir del análisis macroestructural y descritas en las *macroproposiciones* 2 y 3.

Resulta notable observar que el término “riesgos/amenazas” se introduce en el discurso curricular casi exclusivamente con el fin de caracterizar o describir un aspecto inherente a la "democracia". Esta deducción se fundamenta en el hecho de que las 41 co-ocurrencias identificadas entre ambos conceptos representan el 90% del conjunto total de citas asignadas a "riesgos/amenazas".

Por otra parte, es llamativo el nivel de vinculación con conceptos como “justicia” y “desarrollo”, los que en fases previas asomaban como tópicos centrales del discurso y con un impacto crítico en su contenido. Sin embargo, solo el 8% de las veces que se

menciona “democracia” va acompañada del concepto de “justicia”, y en apenas el 3% del de “desarrollo”. Así, los datos sugieren que dichos no poseen una relevancia significativa en la atribución de significado de democracia, a pesar de su amplio tratamiento en el discurso curricular. De manera similar, ocurre con conceptos como "igualdad/equidad" y "libertades", cuya frecuencia de co-ocurrencia insinúa que tampoco mantienen una conexión tan estrecha con "democracia" como se sospechaba tras análisis anteriores.

Figura 13. Co-ocurrencias Democracia y Conceptos Políticos Discurso Curricular



Los datos sí concuerdan con suposiciones previas en lo que respecta a los conceptos catalogados anteriormente como de impacto “marginal”. En efecto, se constata que el término “democracia” presenta vínculos exiguos con conceptos como “autonomía/proyecto personal”, “calidad de vida”, “soberanía”, “paz”, y “república”, cada uno de los cuales representa aproximadamente el 1% del total de citas de "democracia”. Esto ratifica que se trata de términos que carecen de relevancia en la construcción de su significado.

De manera singular, llama la atención la baja correlación entre los conceptos de “democracia” y de “cambio/transformación”, dada la importancia de este último en la formación para una ciudadanía crítica. Este hallazgo adquiere relevancia si se considera que, en análisis anteriores, la acción de "proponer cambios/soluciones" se identificaba como de máxima prioridad, cuestión que sugiere una eventual inconsistencia o contradicción que amerita un examen detallado.

8.1.2. Democracia y Agencias

Las co-ocurrencias entre “democracia” y los códigos que refieren a *Agencias*, se exhiben en la Figura 14. En total se contabilizan 181 co-ocurrencias que representan un 22% del total de citas asignadas a esta categoría. En el gráfico, sobresale la preeminencia del código "ciudadanía", confirmando su destacado protagonismo en el discurso curricular y su estrecha relación con el concepto de democracia. Las 49 co-ocurrencias entre ambos códigos constituyen el 23% del total de citas de "democracia".

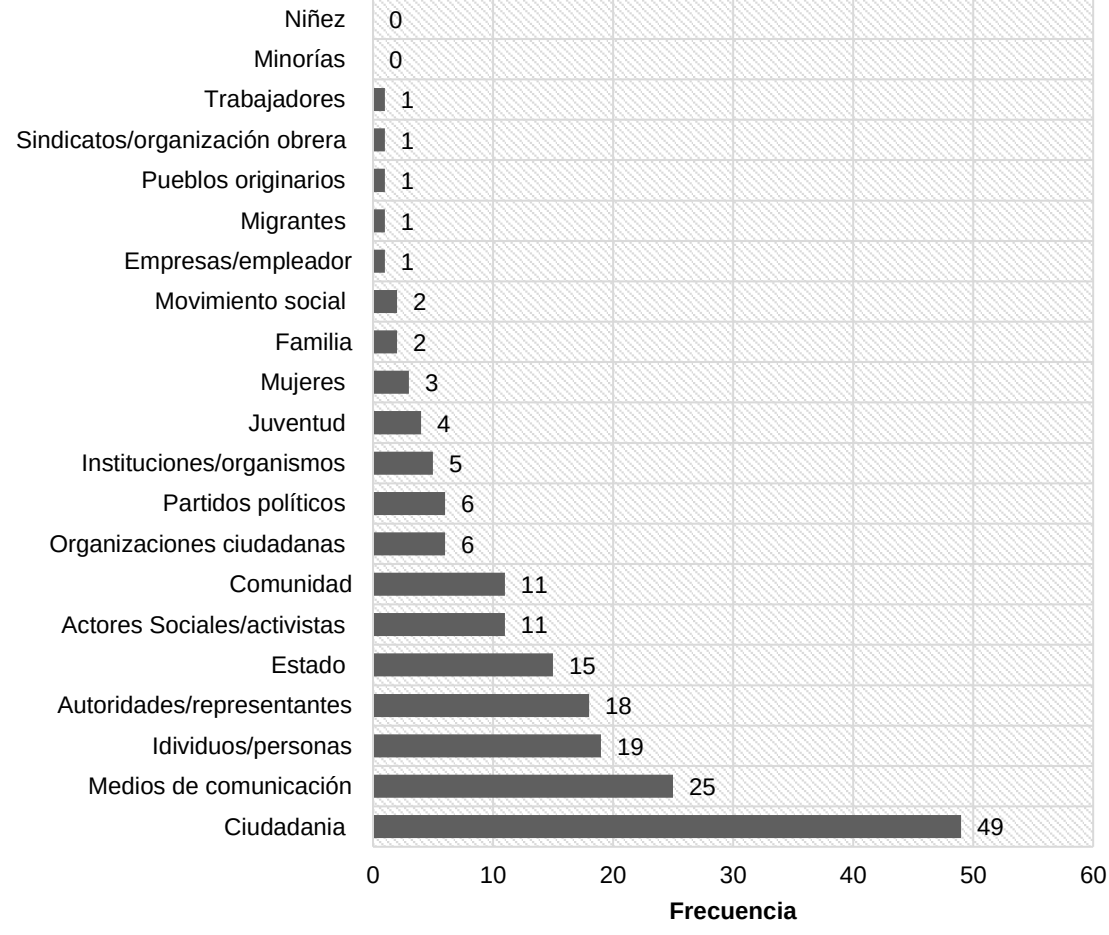
Estos datos también revelan un hallazgo que señala a los "medios de comunicación" como una agencia relevante para el funcionamiento de la democracia. Las 25 co-ocurrencias entre estos dos conceptos, no solo constituyen aproximadamente el 12% del total de citas de "democracia", sino que también representan alrededor del 48% de las citas asociadas a los "medios de comunicación". En otras palabras, casi la mitad de las menciones a los medios de comunicación se relacionan directamente con la democracia, lo que sugiere una estrecha vinculación y resalta la importancia de esta agencia en la construcción curricular del concepto de democracia.

Por otro lado, es especialmente llamativo el hecho que se registren solo 15 co-ocurrencias que asocien los términos "democracia" y "Estado", a pesar de que este último emergía como una agencia de gran prominencia en la estructura del discurso curricular. Sin embargo, únicamente el 11% de la totalidad de citas relacionadas con “Estado” (129) incluye el concepto “democracia”. Esto sugiere que, aunque el "Estado"

tenga una alta incidencia en el discurso curricular, pareciera no desempeñar un papel fundamental en el desenvolvimiento de la democracia.

En cuanto a las agencias que exhiben una menor vinculación con el concepto de democracia, los datos confirman la escasa relevancia brindada en el discurso curricular de las agencias previamente consideradas como de impacto "moderado" y "marginal". En conjunto, la baja frecuencia de estas co-ocurrencias sugiere que se trata de agencias cuya influencia es limitada en la configuración curricular de la idea de democracia y su consecuente operatividad. A modo de ejemplo, puede observarse que la combinación de las co-ocurrencias de los códigos “mujeres” y “pueblos originarios”, representa menos del 2% del total de citas de “democracia”.

Figura 14. Co-ocurrencias Democracia y Agencias Discurso Curricular



En consonancia con lo anterior, resulta interesante observar una tendencia generalizada hacia la vinculación de la “democracia” con agencias cuyos integrantes se presumen de manera más vaga o indeterminada, en contraposición a aquellas que hacen referencia a grupos sociales específicos y claramente definidos. Por consiguiente, la marcada asociación de “democracia” con agencias más genéricas, como “ciudadanía” e “individuos/personas”, contrasta con la tenue conexión que se establece con entidades que refieren a grupos sociales más delimitados.

8.1.3. Democracia y Acciones

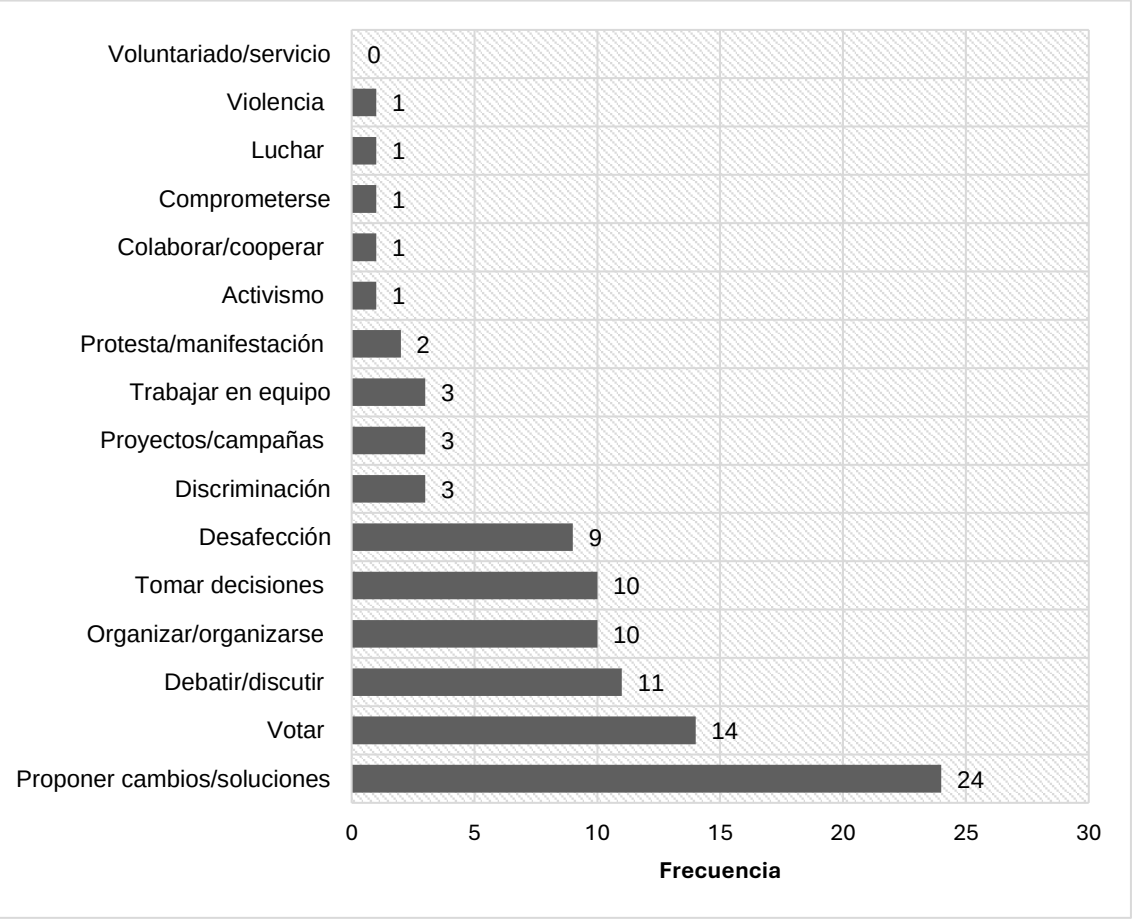
Entre los códigos de esta categoría se cuentan 94 co-ocurrencias que constituyen aproximadamente el 29% de su total de citas. Al examinar la Figura 15, se observa que la relación con el concepto de "democracia" tiende a concentrarse en un conjunto específico de prácticas, especialmente en aquellas representadas por las seis barras situadas en la parte inferior. Estas últimas, es su mayoría, coinciden con las previamente clasificadas como de impacto "crítico". Esta constatación refuerza la premisa planteada anteriormente, sugiriendo que el espectro de acciones consideradas en el discurso curricular es limitado y selectivo. Además, estos hallazgos respaldan la suposición derivada del análisis estructural previo, que sugiere una asociación relativamente débil entre las acciones y el concepto de democracia en el discurso curricular.

En consecuencia, a partir de estos datos se identifica un conjunto de prácticas que parecen estar más estrechamente enlazadas con el ejercicio de la democracia en el discurso curricular. Entre ellas, sobresalen las acciones de "proponer cambios/soluciones", con 24 instancias de co-ocurrencia, y la de "votar" que cuenta con 14. Estas cifras representan aproximadamente 11% y el 7% del total de citas de "democracia", respectivamente. Además, se observan las acciones de “debatir/discutir”, “organizar/organizarse” y “tomar decisiones”. La priorización de este tipo de acciones afianza la idea de una democracia orientada hacia la deliberación y la búsqueda de acuerdos, como se apuntó anteriormente.

En particular, llama la atención la presencia de la acción denominada “desafección” dentro de este conjunto de prácticas. Al respecto, se vislumbra un fuerte vínculo con el concepto de "democracia" dentro del discurso curricular. En efecto, las 9 co-ocurrencias registradas entre ambos términos, dan a entender que tres de cada cuatro menciones a "desafección" en la totalidad de la documentación analizada, van acompañadas del concepto de "democracia”. Por lo tanto, es plausible inferir que su inclusión en el

discurso curricular busca subrayar una práctica que se considera relevante para el funcionamiento de la democracia.

Figura 15. Co-ocurrencias Democracia y Acciones Discurso Curricular

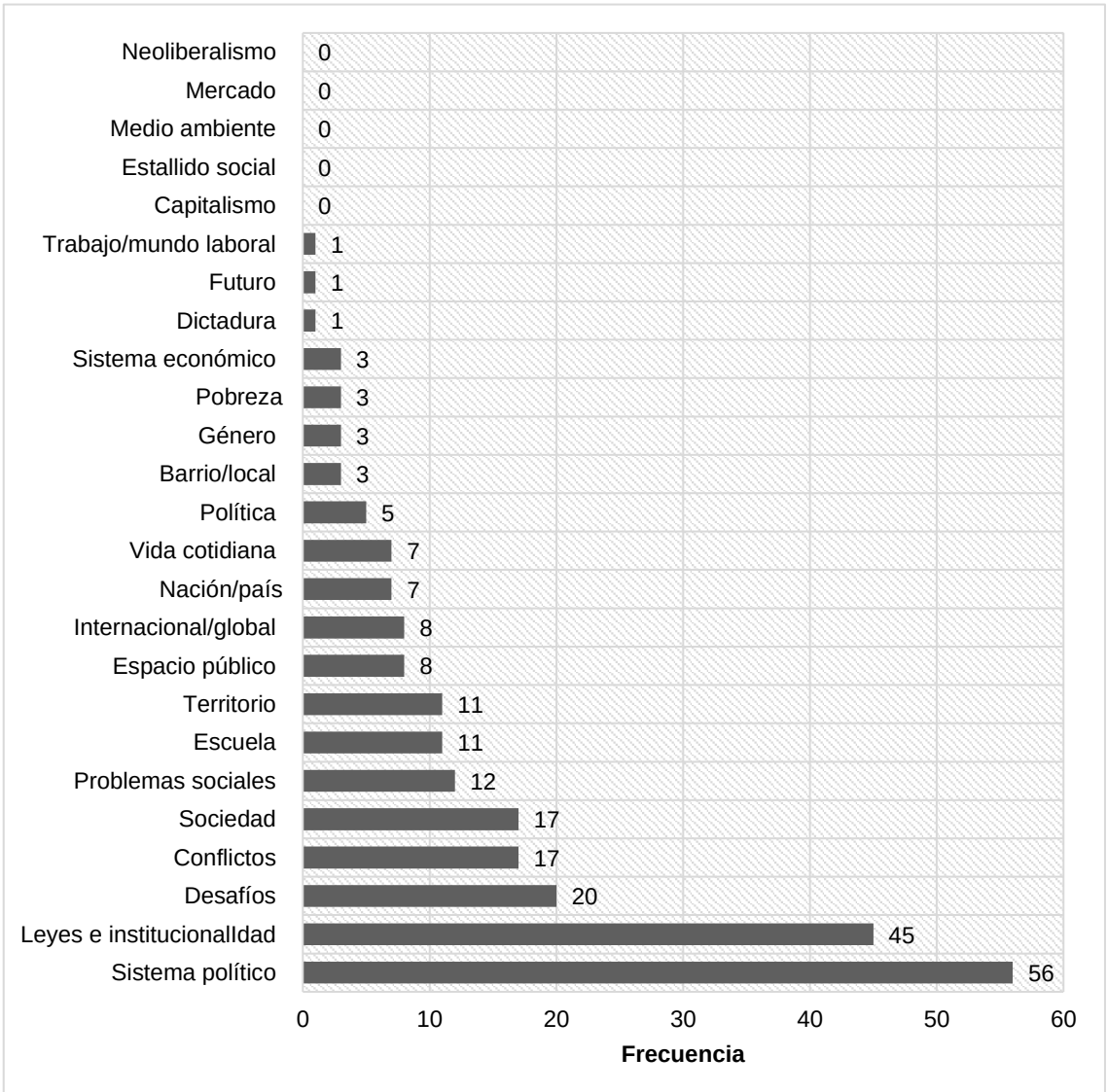


Por el contrario, se evidencia que la acción de llevar a cabo "proyectos/campañas", a pesar de su marcada presencia en el discurso curricular, exhibe una baja conexión con el concepto de democracia. Esto se desprende de la contabilización de tan solo 3 co-ocurrencias entre ambos términos, que representan un porcentaje ligeramente superior al 1% del total de citas asociadas a "democracia". Por consiguiente, aparentemente esta práctica no juega un papel decisivo en su desenvolvimiento. Esta inferencia podría aplicarse al resto de las acciones que muestran una relación débil con el concepto de democracia.

8.1.4. Democracia y Espacios/Campos

Las co-ocurrencias entre “democracia” y los códigos agrupados en la categoría espacios/campos se presentan en la Figura 16. En total, se consignan 239 instancias de co-ocurrencia, que representan alrededor del 22% de la totalidad de citas dentro de esta categoría. Al analizar el gráfico, destacan dos elementos: la alta concentración de co-ocurrencias en solo dos códigos, y la presencia de varios códigos que muestran nula o muy baja conexión con el término “democracia”.

Figura 16. Co-ocurrencias Democracia y Espacios/Campos Discurso Curricular



Aquellos que se visualizan como prominentes son “sistema político” y “leyes e institucionalidad”, que representan el 26% y el 21% del total de citas asociadas a "democracia", respectivamente. Esto confirma su condición de ámbitos de acción

preferentes en el discurso curricular, tal como se había observado con anterioridad. Adicionalmente, indica que se les atribuye un papel central en la materialización y expresión de la democracia, fortaleciendo la tendencia previamente identificada de centrar la vida ciudadana, principalmente, en contextos normativos y formales.

Otro elemento llamativo son las co-ocurrencias entre “democracia” y “desafíos”. Aunque el impacto de este último en el discurso curricular es comparativamente menor que el de los ámbitos antes mencionados, parece ser que su inclusión está dirigida a contextualizar la “democracia”. Esto se sustenta en que las 20 co-ocurrencias que aquí se registran, representan más de la mitad del total de citas asociadas a “desafíos”, lo que lleva a suponer que se erige como un escenario relevante para la puesta en práctica de la democracia.

Dentro de los ámbitos que exhiben una débil conexión con “democracia”, sobresalen “sistema económico” y “trabajo/mundo laboral”. Si bien en análisis anteriores ambos emergían como elementos de elevada incidencia en la estructura y composición del discurso curricular, los datos aquí expuestos sugieren que no constituyen esferas que impliquen directamente la democracia o que influyan significativamente en su desarrollo. Esta interpretación se basa en el hecho de que solo el 3% de las citas de "sistema económico" están vinculadas con “democracia”, y esta proporción desciende a menos del 2% en el caso de "trabajo/mundo laboral". En resumen, es posible inferir que, aunque sean ámbitos relevantes en el conjunto del discurso curricular, se les confiere un rol incidental en la configuración de la idea de democracia.

En línea con lo anterior, llama la atención la presencia en el grupo de códigos que muestran una nula vinculación con el concepto de “democracia”, de los términos "neoliberalismo", "mercado" y "capitalismo", los cuales de alguna manera aluden al modelo económico imperante en el país. En virtud de estos datos, podría plantearse que todo aquello que tenga que ver con el sistema económico vigente en Chile pareciera ser abordado de forma disociada del discurso que se construye en torno a la democracia.

8.1.5. Interpretación de los Hallazgos

En este punto se proponen algunas interpretaciones derivadas de los hallazgos expuestos, los que dan origen a las *macroproposiciones 6* y *7* que se detallan a continuación. En líneas generales, estos análisis se dirigieron a examinar con detención las relaciones entre el término "democracia" y otras entidades presentes en el discurso curricular, identificando diversas modalidades y niveles de conexión. En otras palabras, se procuró identificar qué elementos contribuyen a modelar su morfología ideológica y a articular los significados que se le atribuyen, ya sea por la fortaleza o la debilidad de su vínculo al interior del discurso.

En primer lugar, se ha evidenciado que el principal concepto político asociado con “democracia” es el de “participación”, estableciendo así un binomio esencial al interior el discurso curricular. Este hallazgo consolida la idea sugerida en secciones anteriores, donde se postulaba que la participación es un elemento fundamental en la definición y configuración del significado de la democracia. Además, se confirma que otros conceptos relevantes son los de “derechos” y “bien común”. En contraste, pareciera atenuarse la injerencia que conceptos como los “justicia” y “desarrollo” aparentaban tener en esta configuración.

Como segundo aspecto, destaca la reafirmación del papel otorgado a la “ciudadanía” como agencia protagónica en el discurso curricular. De acuerdo con lo datos, emerge como la principal entidad involucrada en el desarrollo de la democracia. Asimismo, se ha identificado una conexión relevante entre “democracia” y “medios de comunicación”, lo que conduce a inferir que se les confiere un rol significativo para su funcionamiento. En cambio, a pesar de su notable presencia en el entramado general, la agencia "Estado" parece tener una menor relevancia en lo que respecta a esta tarea.

En sintonía con lo anterior, se ha detectado una tendencia a enlazar la democracia con agencias de carácter más genérico, en detrimento de aquellas que hacen referencia a grupos sociales más específicos, como “mujeres”, “pueblos originarios” o “migrantes”. Esta tendencia puede interpretarse desde una doble perspectiva. Por un lado, como un intento por utilizar conceptos más abiertos que abarquen a un espectro más amplio de personas, pretendiendo una mayor inclusión. Sin embargo, también puede reflejar una inclinación hacia una homogeneización que invisibiliza las diferencias sociales y los matices que pueden existir en las relaciones que distintos grupos de la sociedad establecen con la democracia.

Un tercer elemento que se ha puesto de manifiesto es la débil relación entre “democracia” y el concepto político de “cambio/transformación”. Al respecto, se ha planteado que esta brecha podría ser discordante con la importancia asignada a la acción de "proponer cambios/soluciones". Lo anterior conduce a interpretar que, aunque se fomente la idea de una democracia en la que proponer cambios y soluciones es relevante, aparentemente se levanta una frontera que contiene y controla el alcance de dichos cambios, los cuales deben confinarse a los límites del marco legal e institucional, sin apuntar hacia transformaciones más profundas.

Esta interpretación se apoya, además, en los resultados obtenidos del análisis de las relaciones entre “democracia” y la categoría espacios/campos. En este examen, se ha observado que la “democracia” está principalmente ligada a los ámbitos identificados como “sistema político” y “leyes/institucionalidad”. Por lo tanto, estos hallazgos refuerzan la premisa previamente enunciada de que en el currículum se da prioridad a los ámbitos formales y normativos como escenarios fundamentales para el ejercicio de la ciudadanía y la democracia.

Ahora bien, tras examinar los vínculos entre “democracia” y los múltiples espacios/campos, se vislumbra una posible segregación entre la esfera económica y el terreno de la democracia. En términos más específicos, parece existir una desconexión entre los asuntos económicos y los que conciernen a la democracia. Esta inferencia se fundamenta en la baja relación entre “democracia” y los ámbitos relacionados con la economía, incluso con aquellos que son extensamente abordados en el discurso curricular como “sistema económico” y “trabajo/mundo laboral”. Este hallazgo aviva las inquietudes sobre las razones que subyacen a este distanciamiento, y sobre la posible intención de evitar que determinados campos, como el referente al modelo económico, se conviertan en focos de controversia.

Finalmente, en determinadas categorías, se vislumbra la presencia de códigos que parecieran ser incorporados en el currículum con el propósito especifico de describir y contextualizar la democracia. Dentro de esta dinámica, es posible situar el conjunto conformado por los códigos “riesgos/amenazas”, “desafección” y “desafíos”. Estos elementos parecieran entrelazarse y operar de manera coordinada para impulsar la noción de una democracia que enfrenta riesgos, entre los que la desafección política emerge como uno de los más amenazantes, planteando desafíos que deben abordarse para garantizar su funcionamiento.

MACROPROPOSICIÓN 6. DEMOCRACIA Y ASOCIACIONES (CURRÍCULUM)
La democracia se vincula estrechamente con la participación, los derechos y la búsqueda del bien común. Su funcionamiento implica la acción de la ciudadanía y las personas, quienes proponen cambios y soluciones en el ámbito del sistema político y la institucionalidad. Enfrenta desafíos, riesgos y amenazas, tales como la desafección política

MACROPROPOSICIÓN 7. DEMOCRACIA Y DISOCIACIONES (CURRÍCULUM)
La democracia se distancia de los conceptos de justicia y desarrollo. También se aparta de ámbitos ligados con el sistema económico. Las agencias que representan grupos sociales específicos tienen un papel menos relevante en su funcionamiento. Las acciones basadas en proyectos y campañas, así como aquellas fuera del marco legal, tienen una menor influencia

8.2. Democracia en el Discurso Docente

En el siguiente apartado se exponen los resultados de la revisión de las co-ocurrencias entre el término “democracia” y los códigos de cada categoría en el discurso del profesorado. En este caso, el total de citas codificadas como “democracia” fue de 37. Por lo tanto, los análisis se basan en la comparación de la frecuencia de las co-ocurrencias respecto de este valor. Siguiendo el mismo esquema que en la dimensión curricular, la información se reporta por medio de gráficos para facilitar la visualización de estas relaciones, describiendo sus principales características.

8.2.1. Democracia y Conceptos Políticos

En la Figura 17 se representan las co-ocurrencias entre “democracia” y cada uno de los códigos pertenecientes a *Conceptos Políticos.* De las 289 citas registradas en esta categoría, se han identificado 52 co-ocurrencias, lo que equivale a aproximadamente el 18% del total.

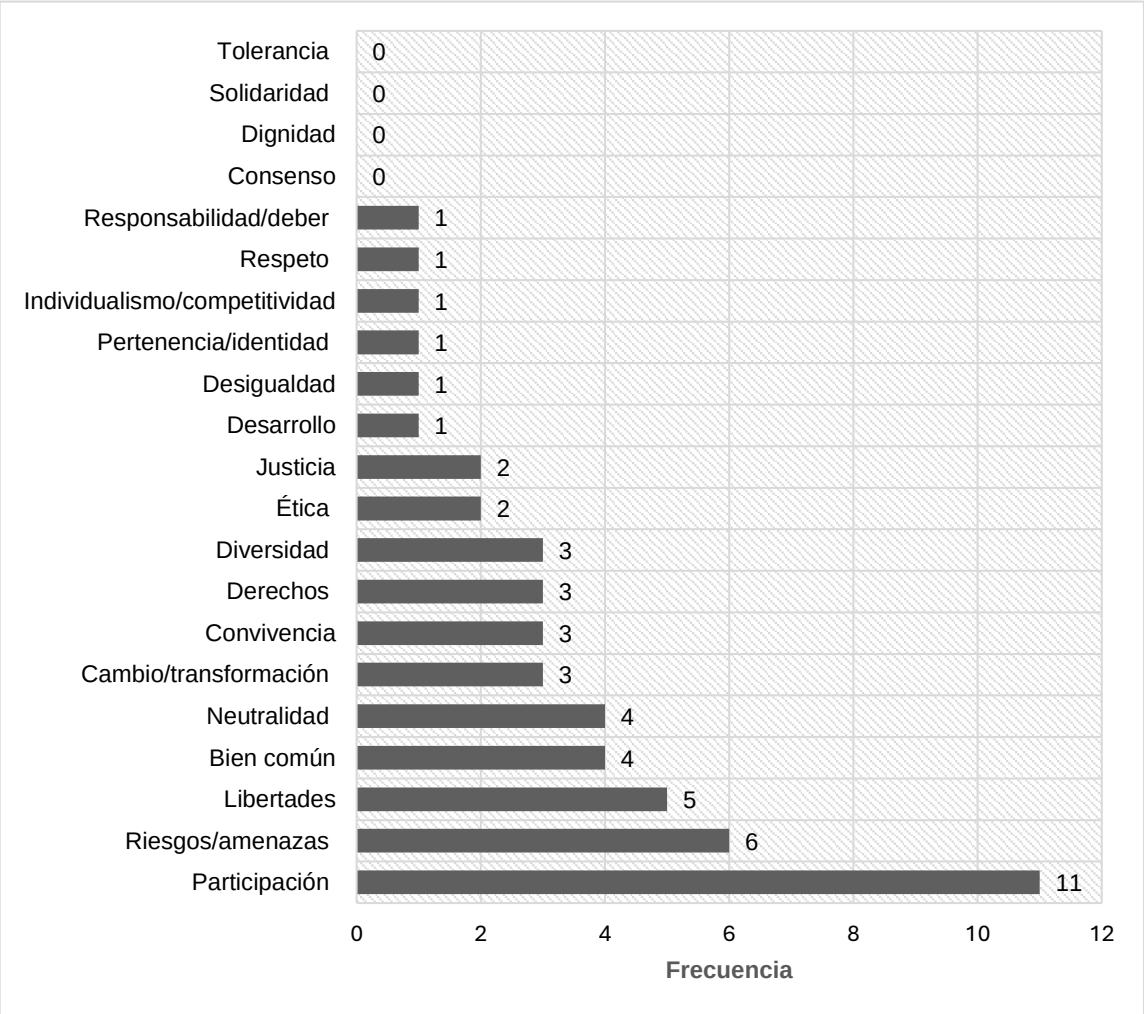
Al observar el gráfico, destaca la prominencia del código "participación", el cual concentra el mayor número de co-ocurrencias dentro de esta categoría (11). Esto implica que alrededor del 30% de las codificaciones de "democracia" se vinculan con el concepto de "participación”. Este resultado coincide con el arrojado por análisis previos, donde se identificó "participación" como componente nuclear en la macroestructura del discurso, con un impacto “Critico” en su composición y concitando un alto nivel de acuerdo entre quienes respondieron el cuestionario. En consecuencia, es sumamente razonable inferir que este término desempeña papel clave en la morfología ideológica y en la articulación del significado de "democracia" en el discurso del profesorado

Especialmente interesante es la relación de co-ocurrencia entre “democracia” y el código “riesgos/amenazas”. Si bien en los análisis preliminares este último elemento emergía como periférico y con una incidencia “Marginal” en la estructuración del discurso, la instancias de co-ocurrencia aquí registradas (6) representan la totalidad de citas asignadas a este código. Esto sugiere que la mención de "riesgos/amenazas" por parte del profesorado tiene un propósito específico: aludir a un rasgo distintivo de la democracia, al igual que se observó en el discurso curricular.

También son relevantes las frecuencias de co-ocurrencia observadas en los códigos "libertades" (5), "neutralidad" (4) y "bien común" (4). Cabe destacar este último término, puesto que en los análisis macroestructurales se le consideró un componente periférico

del discurso y su impacto se calificó como "Moderado". Sin embargo, a la luz de este nuevo hallazgo, parece tener una influencia mayor en la construcción del significado de "democracia" de lo que podría haberse previsto atendiendo solo a los exámenes previos

Figura 17.Co-ocurrencias Democracia y Conceptos Políticos Discurso Docente



.

. Un aspecto que contrasta con los resultados del estudio macroestructural y la información del cuestionario es la baja co-ocurrencia entre los términos "democracia" y "derechos". En efecto, únicamente se registran tres co-ocurrencias, lo que indica que solo una de cada diez codificaciones de “derechos” se vinculó al término “democracia”. Esta observación obliga a matizar la idea de que los "derechos" son un componente fundamental en la construcción del significado de "democracia" en el discurso del profesorado e invita examinar su rol con mayor detención en análisis subsecuentes.

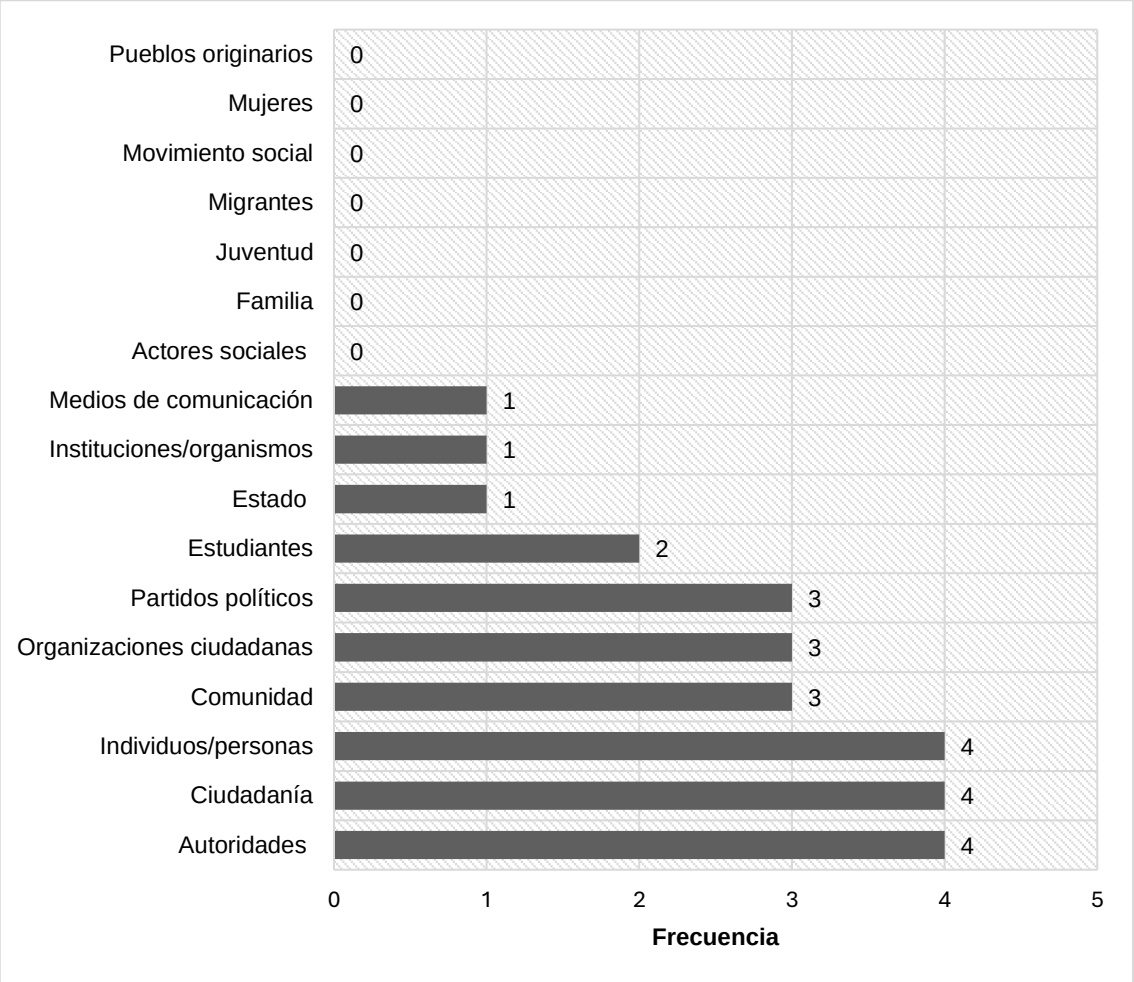
Una situación similar se advierte con el código “cambio/transformación”. A pesar de ser un término con alta presencia en el discurso y, según los resultados del cuestionario,

vincularse con la perspectiva ideológica preferente del profesorado participante, solo se menciona en conjunto con el concepto de "democracia" en el 15% de las ocasiones.

8.2.2. Democracia y Agencias

En la categoría *Agencias* se contabilizaron 22 co-ocurrencias con el término “democracia”, la cuales representan poco más del 13% del total asignadas en esta categoría. Esta información se detalla en la Figura 18.

Figura 18. Co-ocurrencias Democracia y Agencias en Discurso Docente



A primera vista, el gráfico muestra una distribución escalonada de los códigos, donde un número significativo no co-ocurre con el término "democracia". Aunque esta situación podría explicarse por un menor número de citas en esta categoría, un análisis más profundo revela que las agencias sin co-ocurrencia corresponden a aquellas previamente identificadas como periféricas y de impacto "marginal" en la estructura del

discurso, y que hacen referencia a grupos específicos dentro de la sociedad, como "mujeres", "pueblos originarios" y "migrantes". Esta observación sugiere dos puntos importantes: en primer lugar, que los grupos mencionados parecen tener un papel menos prominente en la forma en que las y los docentes articulan el significado de la democracia. En segundo lugar, que el profesorado tiende a centrar su discurso en un conjunto acotado de agencias, priorizando aquellas de naturaleza más general y amplia.

En consonancia con lo anterior, destacan las agencias "ciudadanía", "individuos/personas" y "autoridades" como las más estrechamente relacionadas con el concepto de "democracia". Esto ratifica su rol protagónico al interior del discurso analizado. A ellas se suma la de “autoridades”, un hallazgo que resulta interesante dado que las cuatro co-ocurrencias identificadas, representan el 40% del total de citas de este código. Una situación similar puede notarse con el código "partidos políticos", donde la mitad de sus menciones se vincula con "democracia". En conjunto, esta evidencia insinúa una articulación significativa entre este grupo de códigos, lo que a su vez apunta a una conexión estrecha entre "democracia" y el sistema político en general.

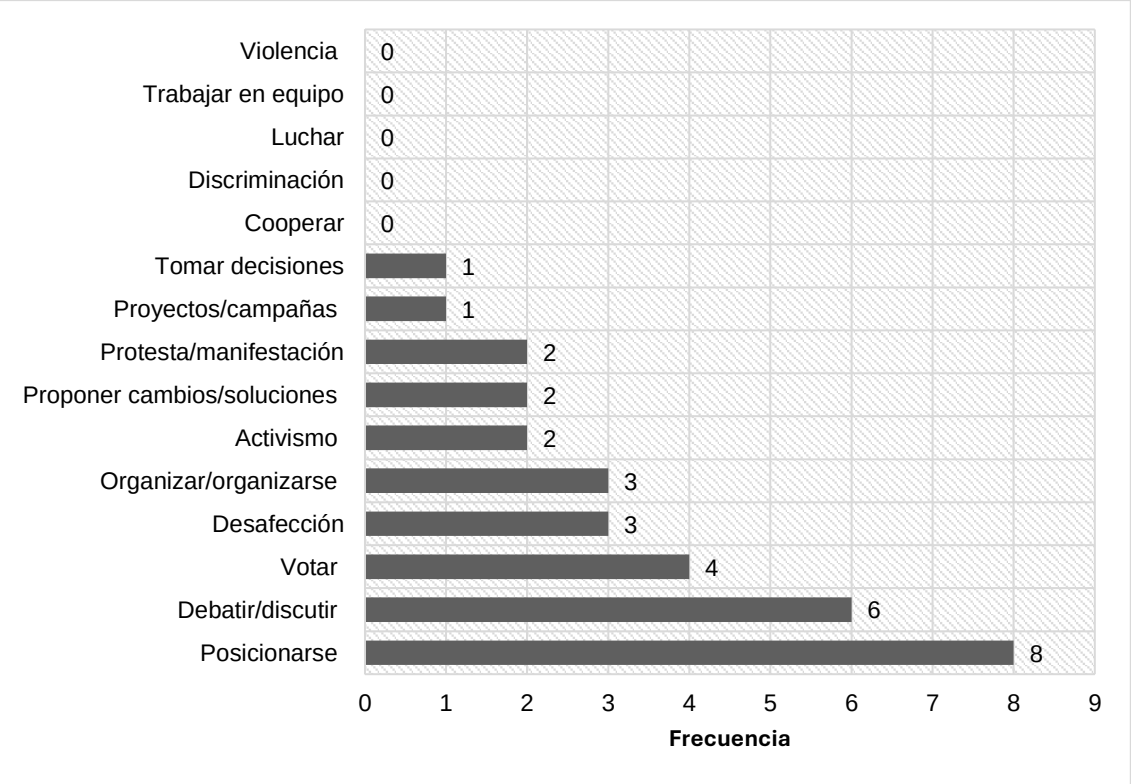
Este hallazgo dialoga con la notoria presencia de co-ocurrencias entre “democracia” y dos agencias que difieren en su proximidad con el ámbito institucional: “comunidad” y “organizaciones ciudadanas”. Conjuntamente, las co-ocurrencias de estos dos códigos con “democracia” representan casi un tercio (27%) del total consignado para esta categoría. Este patrón sugiere una posible paridad en la importancia atribuida por el profesorado tanto a las entidades propiamente institucionales como a aquellas que, en apariencia, se constituyen y operan más allá de dicho marco.

Como último punto, en la revisión de estos datos se advierte que la agencia “estudiantes”, que previamente emergía como punto cardinal del discurso docente, muestra un nivel reducido de asociación con el término "democracia". De hecho, las dos instancias de co-ocurrencia registradas indican que solo el 5% de las menciones a "estudiantes" por parte del profesorado se realizaron en conexión con dicho término. Una tendencia similar se observa con el concepto de "Estado", donde la asociación con "democracia" es ligeramente superior (7%). Estas disociaciones discursivas plantean interrogantes sobre las posibles razones que la fundamentan y sus eventuales implicaciones ideológicas.

8.2.3. Democracia y Acciones

En la categoría Acciones se contabilizan 32 co-ocurrencias, valor que representa alrededor del 12% del total de codificaciones realizadas. Esta distribución se presenta en la Figura 19, ordenada de acuerdo con su frecuencia.

Figura 19. Co-ocurrencias Democracia y Acciones en Discurso Docente



Como puede observarse, las acciones mayormente enlazadas al concepto de “democracia” coinciden con las previamente etiquetadas como de impacto "Crítico" y situadas al centro de la estructura del discurso docente. Entre ellas figuran las acciones "posicionarse", "debatir/discutir" y "votar", representando conjuntamente más de la mitad de las co-ocurrencias registradas en esta categoría (56%). Esta preponderancia refuerza la inferencia sobre la aparente prevalencia de una perspectiva de democracia orientada hacia la deliberación y la toma de postura.

En el gráfico resulta interesante la presencia del término “desafección”, debido a que el número de co-ocurrencias con “democracia” (3) constituyen el 60% del total de citas asociadas a este código. Por consiguiente, este término emerge como una acción

referida por el profesorado en sintonía con la idea de democracia, al igual como se detectó en el discurso curricular.

En contraste, el término “violencia”, a pesar de clasificación inicial entre los componentes de impacto “Alto” y su ubicación adyacente al núcleo del discurso, carece de co-ocurrencias con “democracia”. Esta ausencia de vínculo sugiere una posible desarticulación entre ambos elementos. Es decir, la recurrente alusión a “violencia” por parte de las y los participantes, no implica directamente al concepto de democracia, lo que instala interrogantes respecto al papel y sentido que se le confiere al interior discurso.

Otro grupo de acciones que llama la atención es el conformado por "organizar/organizarse", "activismo", "proponer cambios/soluciones" y "protesta/manifestación". Estas acciones, ubicadas en un emplazamiento intermedio del gráfico, parecen entrañar una naturaleza común: se trata de prácticas vinculadas con mecanismos de participación que aspiran a generar transformaciones sociales. Desde esta óptica, este conjunto de acciones puede interpretarse en consonancia con el concepto de "cambio/transformación". Esta asociación implicaría que para el profesorado la dimensión del cambio social es relevante en su comprensión de la ciudadanía y la articulación de una idea de democracia, lo que a su vez coincide con los resultados derivados del cuestionario.

8.2.4. Democracia y Espacios/Campos en Discurso Docente

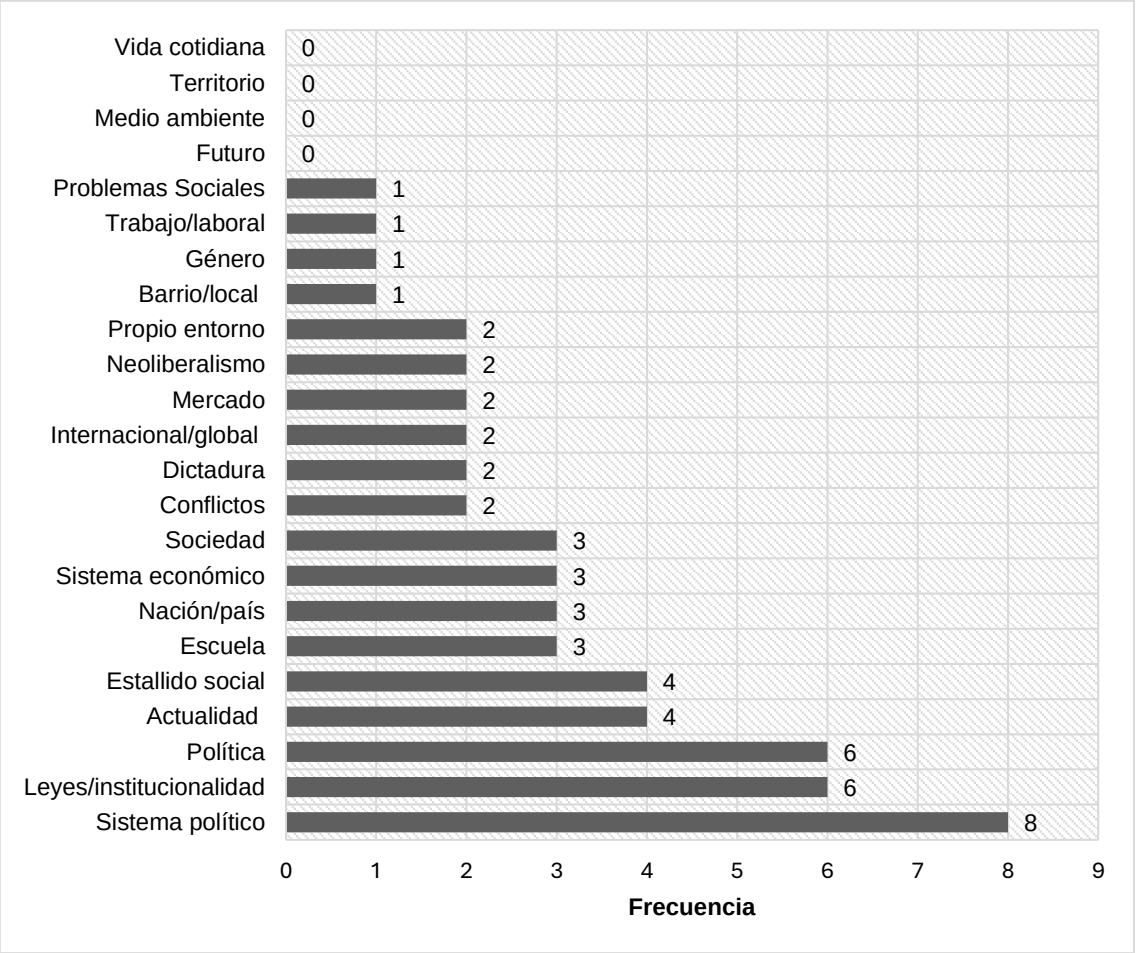
La Figura 20 muestra las co-ocurrencias entre "democracia" y los códigos de la categoría *Espacios/Campos.* Se identificaron 56 co-ocurrencias, lo que representa aproximadamente el 14% del total de citas codificadas en esta categoría.

El primer elemento de interés que resalta en el gráfico es la alta concentración de co-ocurrencias en tres códigos que poseen un rasgo común: se relacionan directamente con la vida política. En efecto, la suma de co-ocurrencias entre “democracia” y los códigos “sistema político”, “leyes/institucionalidad”, “política”, representa más de un tercio del total registrado en esta categoría (35%). Este hallazgo, confirma su papel central en discurso y sugiere, además, que el profesorado considera estos ámbitos como fundamentales para el despliegue de la democracia.

En contrapartida, se observa que los códigos que refieren a espacios/campos no directamente relacionados con la política institucional, como la "vida cotidiana", el

"propio entorno" y el "barrio/local", muestran bajas co-ocurrencias con "democracia" en comparación con su frecuencia total. Por lo tanto, se puede inferir que, con excepción de la "escuela", estos ámbitos no parecen jugar un papel relevante en el discurso del profesorado en lo que concierne al desarrollo de la democracia.

Figura 20. Co-ocurrencias Democracia y Espacios/Campos Discurso Docente



Por otra parte, llama la atención la débil conexión entre democracia y los códigos “conflictos” y “problemas sociales”. En los análisis preliminares, "conflicto" emergió como un tema prevalente y de frecuente codificación, mientras que "problemas sociales" fue un término de alto consenso entre el profesorado según los resultados del cuestionario. No obstante, al observar el gráfico se percibe que su relación con “democracia” tiende a ser baja. Esta disparidad es especialmente evidente en el caso de “conflictos”, puesto que las 2 co-ocurrencias detectadas representan solo el 3% del total de citas asignadas a este código. Esta observación insinúa una posible disociación discursiva entre “democracia” y estos ámbitos, lo que sugiere la necesidad de un examen más profundo.

Como contrapeso de la descripción anterior, cabe destacar la relación entre "democracia" y los códigos "actualidad" y "estallido social". Las 8 co-ocurrencias identificadas en el gráfico ponen de manifiesto que las y los docentes efectivamente asocian el abordaje de temas contingentes con la idea de "democracia" y, presumiblemente, también con su enseñanza. Por esta razón, resulta esencial explorar más a fondo la naturaleza de estas asociaciones y las implicaciones que tienen para la enseñanza de la democracia y la comprensión de los conflictos y problemas sociales por parte del profesorado de EC.

En particular, la recurrencia del término 'estallido social' en el conjunto de datos, junto con su nivel de co-ocurrencia con 'democracia', lleva a considerar matices en uno de los resultados derivados del cuestionario. Este indicaba que el profesorado incrementaba su desacuerdo respecto al tratamiento de temáticas específicas que envuelven controversia. Sin embargo, este último hallazgo, en cierto sentido, contraviene esa interpretación inicial y sugiere la necesidad de una exploración más exhaustiva.

Es remarcable que los códigos que aluden al sistema y modelo económico (“trabajo/laboral”, “neoliberalismo”, “sistema económico” y “mercado”) presentan una alta co-ocurrencia con el concepto de "democracia", en comparación con su frecuencia total. A nivel macroestructural, estos códigos se identificaron en la periferia del discurso y se clasificaron en los niveles de impacto "Moderado" y "Marginal". Sin embargo, al sumar sus frecuencias absolutas (22 menciones) y contrastarlas con las co-ocurrencias con "democracia" (8 instancias), se evidencia que el 36% de las menciones a estos tópicos se vincula al término “democracia”. En consecuencia, podría sostenerse que, aunque estos ámbitos no constituyen para el profesorado pilares fundamentales de su discurso, sí forman parte de su construcción discursiva sobre “democracia”. Esto marca una diferencia respecto a la dimensión curricular, donde estos temas tienen una presencia general más destacada, pero una baja asociación con “democracia”.

8.2.5. Interpretación de los hallazgos

Este subapartado presenta una síntesis e interpretación de los hallazgos expuestos en esta sección. Se organiza en función de la siguiente pregunta: ¿cómo se configura el discurso del profesorado en torno al concepto de democracia? Para abordar esta interrogante, se examinarán los resultados obtenidos y las inferencias derivadas del análisis categorial. Además, con el fin de comprender e interpretar la morfología ideológica y la articulación del significado atribuido a la democracia, se subrayarán tanto sus vínculos más estrechos como sus disociaciones con otros componentes discursivos. Al concluir, se propondrán las *macroproposiciones 8 y 9.*

El análisis de la categoría *Conceptos Políticos* reveló que “participación” es el concepto más estrechamente relacionado con la democracia en el discurso del profesorado. Este hallazgo, no solo refuerza la centralidad conferida a la participación en el conjunto del discurso, sino que también lleva a interpretar una perspectiva ideológica donde la “democracia” y la “participación” emergen como elementos íntimamente entrelazados, indisociables e interdependientes.

En esta misma categoría, se constató que otros conceptos importantes para la comprensión de la democracia por parte del profesorado son las “libertades”, la “neutralidad” y el “bien común”. En contraposición, se detectó una menor articulación con términos como "derechos" y "cambio/transformación". Esto resultada llamativo debido a la alta frecuencia de codificación de ambos conceptos, y el predominio de la perspectiva Crítica y el alto nivel acuerdo en torno al concepto de “derechos”, según los resultados del cuestionario.

En cuanto a la categoría *Agencias*, el análisis señaló que las entidades que el profesorado asocia más estrechamente con la "democracia" son la "ciudadanía", los "individuos/personas" y las "autoridades". En contraste, un número significativo de agencias no son puestas en relación directa con la "democracia”. Estas últimas, como rasgo común, hacen referencia a grupos más específicos y, en muchos casos, a grupos desfavorecidos e invisibilizados dentro de la sociedad. A raíz de esto, se puede respaldar la inferencia previa sobre un patrón discursivo que prioriza entidades más bien genéricas en detrimento de otras más concretas. Es evidente que las implicaciones ideológicas de esta priorización aún deben ser investigadas.

El análisis de esta categoría también reveló otro aspecto interesante: la existencia de una relativa paridad en la vinculación entre “democracia” y entidades consustanciales al funcionamiento institucional (“autoridades”, “partidos políticos”) y aquellas que operan más allá de este marco (“comunidad”, “organizaciones ciudadanas”). Esta evidencia conduce a interpretar que, en el discurso docente, la democracia no es circunscrita exclusivamente al quehacer de las agencias institucionales, sino que también involucra la participación de grupos autoconvocados de la ciudadanía.

Por otra parte, en el análisis de la categoría *Acciones* se constató una fuerte asociación entre “democracia” y las acciones de "posicionarse" y “debatir/discutir". Este hallazgo se ha interpretado como una tendencia a promover una perspectiva deliberativa de la democracia, lo que concuerda con los análisis preliminares. Adicionalmente, se observó una vinculación emergente entre “democracia” y prácticas de participación ciudadana que podrían estar relacionadas con un enfoque orientado hacia el "cambio/transformación". En consecuencia, es plausible suponer que el profesorado integra en su discurso sobre la democracia tanto la perspectiva deliberativa como la de transformación social, lo que concuerda en gran medida con las interpretaciones realizadas sobre los resultados del cuestionario.

En la categoría *Espacios/Campos*, se observó que los relacionados con el ámbito institucional y normativo, como "sistema político" y "leyes/institucionalidad", son los que se ligan más estrechamente con el concepto de "democracia". En cambio, se detectó una asociación más débil con términos que refieren a esferas de mayor informalidad y proximidad, como “vida cotidiana”, “barrio/local” y “propio entorno”. Esta tendencia podría interpretarse como un eventual constreñimiento de la vida ciudadana y democrática al ámbito normativo y formal, tal como se evidenció en el análisis curricular. No obstante, la significativa implicación de un ámbito más general, como “política”, sugiere una mayor amplitud de esta esfera, lo que obliga a matizar esta interpretación.

También en esta categoría, se advirtió que los componentes relacionados con el sistema y el modelo económico son integrados al discurso docente sobre “democracia”. Esta observación es relevante porque señala una divergencia respecto al discurso curricular, donde se señaló una posible segregación entre la esfera económica y la democracia. En conformidad con estos resultados, pareciera que para el profesorado sí se trata de esferas que inciden en el desenvolvimiento de la democracia.

Por último, es importante indicar que los resultados revelan una posible disociación entre el concepto de "democracia" y los términos "violencia", "conflictos" y "problemas

sociales", los que previamente habían emergido como relevantes en la macroestructura del discurso y en los resultados del cuestionario. Esta observación admite diversas interpretaciones. Una posibilidad es que el profesorado no perciba estos elementos como compatibles con la democracia y su enseñanza. Sin embargo, esta conjetura se ve debilitada por la existencia de una asociación significativa entre "democracia" y ámbitos como la "actualidad" y el "estallido social".

Otra interpretación posible es que exista una tendencia a asociar dicha clase de componentes con aspectos que, si bien no se relacionan directamente con la democracia, sí la afectan de manera indirecta, por ejemplo, poniendo en riesgo su funcionamiento o amenazando su estabilidad. En cualquier caso, esta aparente desarticulación merece un análisis más profundo para comprender mejor las complejidades implicaciones ideológicas que subyacen.

MACROPROPOSICIÓN 8. DEMOCRACIA Y ASOCIACIONES (CURRICULAR)
La democracia se asocia fundamentalmente con la participación, las libertades y los conceptos de neutralidad y bien común. Su funcionamiento involucra principalmente a la ciudadanía, individuos y autoridades, quienes debaten y se posicionan sobre asuntos políticos y actuales dentro del marco del sistema político e institucional

MACROPROPOSICIÓN 9. DEMOCRACIA Y DISOCIACIONES (DOCENTE)
La democracia muestra una relativa disociación con respecto a los conceptos de derechos y cambio/transformación, así como con las esferas informales, los conflictos y los problemas sociales. Su funcionamiento parece incompatible con la violencia, y la agencia de grupos sociales específicos es menos relevante para su despliegue

8.3. Macroproposiciones del Capítulo

	DISCURSO CURRICULAR	DISCURSO DOCENTE
	Macroproposición 6	*Macroproposición 8*
DEMOCRACIA ASOCIACIONES	La democracia se vincula estrechamente con la participación, los derechos y la búsqueda del bien común. Su funcionamiento implica la acción de la ciudadanía y las personas, quienes proponen cambios y soluciones en el ámbito del sistema político y la institucionalidad. Enfrenta desafíos, riesgos y amenazas, tales como la desafección política	La democracia se asocia fundamentalmente con la participación, las libertades y los conceptos de neutralidad y bien común. Su funcionamiento involucra principalmente a la ciudadanía, individuos y autoridades, quienes debaten y se posicionan sobre asuntos políticos y actuales dentro del marco del sistema político e institucional
DEMOCRACIA DISOCIACIONES	*Macroproposición 7*	*Macroproposición 9*
	La democracia se distancia de los conceptos de justicia y desarrollo. También se aparta de ámbitos ligados con el sistema económico. Las agencias que representan grupos sociales específicos tienen un papel menos relevante en su funcionamiento. Las acciones basadas en proyectos y campañas, así como aquellas fuera del marco legal, tienen una menor influencia	La democracia muestra un relativo distanciamiento con respecto a los conceptos de derechos y cambio/transformación, así como con las esferas informales, los conflictos y los problemas sociales. Su funcionamiento parece incompatible con la violencia, y la agencia de grupos sociales específicos es menos relevante para su despliegue.

CAPÍTULO IX

9. SIGNIFICADOS DE LA DEMOCRACIA EN LA EDUCACIÓN CIUDADANA: TEMAS EMERGENTES E IMPLICACIONES IDEOLÓGICAS DEL DISCURSO

En este capítulo se exponen los resultados de los análisis dirigidos a comprender e interpretar los significados locales y las implicaciones ideológicas del discurso de la EC, en sus dimensiones curricular y docente. Estos análisis se centraron en aspectos cualitativos del discurso, explorados a través de los *operadores discursivos* descritos en el Marco Metodológico.

Tomando como base las interpretaciones e inquietudes derivadas de los análisis previos, se seleccionaron citas tanto de la documentación curricular como de las entrevistas con el profesorado, para examinar en profundidad su contenido. En este procedimiento, se otorgó especial atención a aquellos elementos identificados como fundamentales en la estructuración general del discurso, así como en la conformación de una morfología ideológica y la articulación de significados en torno a la democracia. De igual manera, se consideraron aquellos elementos aparentemente secundarios del discurso, cuya marginalidad estructural y débil conexión con el concepto de "democracia" resultaban de particular interés para los propósitos de la investigación.

Esta exploración permitió identificar cuatro temáticas emergentes que sirvieron como ejes para la organización de este capítulo. Dichas temáticas posibilitaron el análisis de las convergencias y divergencias entre las perspectivas curricular y docente del discurso de la EC. Bajo este marco analítico, se han construido cuatro relatos interpretativos que se desarrollan en las siguientes páginas. En ellos, se entrelazan las distintas categorías de análisis, en contraste con el enfoque compartimentado empleado en los capítulos preliminares. Esta modalidad ha propiciado una comprensión más profunda e interrelacionada de las categorías, permitiendo una interpretación más precisa de las implicaciones ideológicas del discurso.

Las dos primeras temáticas se enfocan en aspectos preponderantes del entramado discursivo. Se han denominado **“Pilares Fundamentales de la Democracia y la Educación Ciudadana”** y “**Democracia Participativa: Arquetipos de una Ciudadanía Ejemplar”**. En la primera, se ahonda en los *Conceptos Políticos* asociados

con la “democracia” y las finalidades atribuidas a la EC, examinando su soporte conceptual y trasfondo ideológico. En la segunda, se explora en detalle el binomio “democracia- participación”, analizando las *Acciones* que se espera lleve a cabo la “ciudadanía”, junto con los *Espacios/Campos* previstos para su ejercicio, modelando así un perfil de ciudadanía ideal.

Para las temáticas restantes se han escogido títulos de naturaleza más metafórica, con la intención de resaltar su carácter abstracto y complejo. La tercera, titulada **“¿La Democracia en Peligro o el Peligro de la Democracia?”,** se presenta como una pregunta que busca abordar el emergente tema de los "riesgos/amenazas" que enfrenta la democracia en la actualidad. Se analiza cómo se conciben e interpretan estos peligros y cuáles son sus alcances. Para cerrar este capítulo, se desarrolla el tema **“Las Fronteras de la Democracia”**, en el cual se indagan elementos relegados a los márgenes del discurso. Estos elementos, comprendidos fronteras discursivas, se constituyen en *Espacios/campos* de tensión y conflicto donde los significados centrales del discurso y el sentido mismo de la “democracia” se encuentran potencialmente sujetos a debate, disputa y transformación.

En términos operativos, para cada eje se seleccionaron fragmentos del corpus de estudio, considerando su riqueza y representatividad en relación con la temática en cuestión. En conformidad con estos lineamientos, cada relato sigue una estructura organizativa uniforme que comprende los siguientes puntos:

- Introducción: se presenta el tema, justificando su enfoque y pertinencia en el contexto de la investigación.
- Análisis de fragmentos: se lleva a cabo una indagación detallada de cada fragmento en función de diferentes operadores discursivos.
- Formulación de inferencias: se plantean interpretaciones sobre las posibles implicaciones ideológicas de cada fragmento.
- Síntesis: se presenta un resumen del tema, concluyendo con una *macroproposición* que condensa estos planteamientos.

Continuando con la lógica de exposición hasta aquí seguida, se comienza por los fragmentos provenientes de la documentación curricular, para luego abordar los concernientes al profesorado.

9.1. Pilares Fundamentales de la Democracia y la Educación Ciudadana

En los análisis precedentes se ha observado la prominencia de una serie de *Conceptos Políticos* que ejercen una influencia crítica en la conformación del discurso y que se encuentran estrechamente vinculados con el concepto de “democracia”. A raíz de este reconocimiento, se ha sugerido que estos términos se erigen como los *pilares fundamentales* sobre los que se articula el significado de "democracia" y se delinean los objetivos centrales de la EC, representando componentes nucleares de una morfología ideológica. Entre estos conceptos, el de "participación" ha emergido como especialmente relevante, tanto en la perspectiva curricular como en la expresada por el profesorado. Asimismo, han asomado con fuerza otros, como los de “derechos” y “bien común/asuntos públicos”.

Entre estos conceptos, la "participación" ha destacado como particularmente relevante, tanto en la perspectiva curricular como en la expresada por el profesorado. De igual manera, han emergido con fuerza otros conceptos, como los de "derechos" y "bien común/asuntos públicos". En el caso del discurso curricular, la importancia conferida a estos conceptos puede notarse, por ejemplo, en la descripción del “Enfoque de la Asignatura” provista en el documento de Bases Curriculares:

> **Democracia y participación ciudadana**
> La asignatura desarrolla una comprensión integral de la democracia, entendida como una forma de convivir, organizarse y participar de manera colectiva en la construcción y dirección de asuntos comunes, y que considera también el aspecto cívico e institucional (…). (Bases Curriculares 3ºM y 4ºM, p.55)
>
> **Derechos Humanos y respeto por el otro**
> La asignatura se fundamenta en la importancia del conocimiento, valoración y promoción de los derechos humanos. Estos representan el fundamento ético-político y el referente normativo de una democracia republicana y de una cultura política que esté a la altura de los tiempos y de sus desafíos, en el marco de un mundo globalizado. (Bases Curriculares 3º y 4ºM, p.55)

En el discurso del profesorado, en tanto, el énfasis primordial en la “participación”, se evidenció inicialmente en las respuestas del cuestionario. En efecto, ante la pregunta sobre los propósitos que debiese perseguir la EC, un grupo importante de docentes manifestó ideas afines a las señaladas por esta profesora: “Entregar herramientas y desarrollar habilidades a los y las estudiantes para participar en la vida democrática y ciudadana. También entregar los conocimientos básicos del funcionamiento del país y su rol como ciudadano/a activo/a en él. (Cuestionario, Profesora 16)

Igualmente, en sus respuestas las y los participantes aludieron con frecuencia a los conceptos de “bien común/asuntos públicos” y "derechos", como se ejemplifica en las siguientes citas. En particular, la recurrente mención de este último concepto cuestiona la plausibilidad de la disociación entre "democracia" y "derechos" planteada en el capítulo anterior, obligando a reconsiderar su papel como pilar conceptual del discurso.

> Conocimiento del marco legal y de los problemas sociales, con énfasis en la democracia y los derechos humanos. (Cuestionario, Profesor 27)

> Se debe centrar en las formas de participación democrática (viendo las diversas formas de participar) apoyando las acciones comunitarios y la organización de las personas. Al mismo tiempo se deben enfocar en educar en cuanto a la convivencia ciudadana y los deberes que se adquieren por parte de la sociedad y la vida en ella, es decir los deberes como ciudadanos entendidos como la generación de una convivencia social siempre en búsqueda del bien común para la sociedad (equidad, fraternidad). (Cuestionario, Profesor 2)

En términos generales, es posible plantear que tanto el discurso curricular como el del profesorado coinciden en la centralidad conferida a ciertos *Conceptos Políticos* para definir los horizontes y metas formativas de la EC. En este sentido, los fragmentos recién expuestos trazan conexiones explícitas entre “democracia” y “participación”, “derechos” y “bien común/asuntos públicos”. Sin embargo, a pesar de esta convergencia inicial, las características, matices y alcances de las relaciones que se tejen entre estos términos, no queda esclarecida de antemano.

Para profundizar en estas premisas se exponen los análisis de los fragmentos seleccionados de la documentación curricular y de las entrevistas con el profesorado para explorar esta temática.[19] Para su selección, se estableció como requisito de inclusión que contuvieran el código "democracia" y, al menos, un código adicional correspondiente a la categoría *Conceptos Políticos*, previamente clasificados como de impacto "Crítico" o ubicados en el anillo "Central" de la macroestructura discursiva en su respectiva dimensión. Este enfoque apunta a develar las implicaciones ideológicas subyacentes a estas vinculaciones e interpretar cómo operan en la configuración del significado de "democracia", delineando los horizontes formativos de la EC.

[19] En cada temática, para la presentación de las citas asociadas a la dimensión curricular, se ha mantenido el empleo de mayúsculas, negritas y otras marcas de énfasis, en consonancia con el formato original. En el caso de las citas de la dimensión docente, se ha utilizado la cursiva en expresiones informales o coloquialismos propios del contexto chileno, añadiendo su significado entre corchetes en caso de que éste no pudiese inferirse directamente en el contenido de la cita.

9.1.1. Fragmentos Discurso Curricular

FRAGMENTO 1. TIPOS DE ORGANIZACIÓN Y PARTICIPACIÓN CIUDADANA	
Localización	TE 3M. Unidad 2. ¿Cómo participar en la construcción de la sociedad que queremos? Lección 1: ¿Qué impacto tienen las diversas formas de participación? Pág.56
OA Unidad	Comprender “las distintas formas de participación ciudadana y la manera de ejercerlas como un derecho al interior de tu comunidad escolar” Pág. 51
Conceptos Políticos	Democracia, Participación, Responsabilidad/deber
Agencias	Ciudadanía
Acciones	Comprometerse
Espacios/campos	Sociedad, Sistema político
CITA	
Tipos de organización y participación ciudadana La participación ciudadana es un aspecto fundamental dentro de una sociedad democrática y es reflejo del compromiso y responsabilidad que los ciudadanos tienen en este sistema. Existen tres ámbitos en que se expresa la participación ciudadana: el político, el civil y el social.	
OPERADORES DISCURSIVOS	
Nominación	Sociedad Democrática
Agentividad	Ciudadanía
Predicación	Ciudadanos: compromiso y responsabilidad
Proximidad	Democracia-Participación-Responsabilidad/deber
Lexicalización	Selección de significado para “participación ciudadana”: reflejo del compromiso y responsabilidad de los ciudadanos.
Argumento	La participación de una ciudadanía comprometida y responsable hace viable la democracia

Inferencias e implicaciones ideológicas

El párrafo comienza con una aseveración taxativa que declara una relación de *proximidad* entre los conceptos de “participación” y “democracia”, calificándola como “fundamental”. Esta conexión deja al descubierto un principio cardinal al interior del discurso curricular: *la “participación ciudadana” es vital para una “sociedad democrática”*. Bajo esta lógica, la “participación” no puede ser considerada una cuestión opcional para la ciudadanía ni un asunto sujeto a discusión. Más bien se postula como un requisito indispensable que define y sostiene a la “democracia”. Este último planteamiento se refuerza con la introducción de un tercer concepto en la argumentación: "responsabilidad/deber”.

Al respecto, se advierte una *lexicalización* de la “participación ciudadana”, definiéndola resueltamente como el “reflejo del compromiso y responsabilidad” de las y los “ciudadanos”. Por consiguiente, si la “participación” es vital para la “democracia”, se deduce que el deber de preservar y garantizar su funcionamiento recae directamente sobre la “ciudadanía”, sin involucrar a otras “agencias”. Asimismo, es posible inferir que el compromiso imperativo de la ciudadanía es entendido como una adhesión a un “sistema” ya instituido y en marcha. En síntesis, estos planteamientos pueden abreviarse en la siguiente proposición: *el compromiso y responsabilidad de la ciudadanía hacen viable la democracia en curso.*

Hacia el final del párrafo se enuncia otra afirmación taxativa, ahora en relación con los “ámbitos en que se expresa la participación”. Aunque se mencionan tres ámbitos bastante genéricos y amplios, la delimitación propuesta parece concordar con la tendencia previamente identificada de demarcar con precisión los *espacios/campos* en que se desenvuelve la “ciudadanía” y acotar el rango de sus *acciones*. Bajo esta lógica, implícitamente se sugiere que solo las formas de “participación” desarrolladas en estos ámbitos específicos serían válidas y funcionales a la “democracia”, mientras otras formas podrían no serlo.

El uso reiterado de la forma verbal "es" en frases como "la participación ciudadana es un aspecto fundamental dentro de una sociedad democrática y es reflejo de…" evidencia una inclinación a establecer definiciones absolutas sobre conceptos como "democracia" y "participación". Esta estrategia discursiva parece conferir a estos términos un contenido definitivo e indiscutible, circunscribiendo su alcance al sistema político vigente y excluyendo otras conceptualizaciones alternativas. Esto comporta una implicación ideológica relevante, puesto que, al modelar completamente el significado y alcance de estos conceptos, se restringe la posibilidad de debatirlos y disputarlos.

FRAGMENTO 2. PARTICIPACIÓN Y POLÍTICAS PÚBLICAS	
Localización	TE 4M. Unidad 8. Modelos de desarrollo y políticas económicas: ¿cómo impactan en el mundo que nos rodea? Lección 2: ¿Qué debe orientar a los modelos de desarrollo para alcanzar el bienestar de las personas? Pág. 308
OA Unidad	Comprender "cómo impactan los modelos de desarrollo y las políticas económicas en la vida cotidiana y de qué forma puedes aportar como ciudadano a que estas contribuyan al desarrollo, la equidad y la sustentabilidad". Pág. 287
Conceptos Políticos	Democracia, Participación, Bien común/asuntos públicos
Agencias	Ciudadanía
Acciones	Proponer cambios/soluciones, Debatir/discutir
Espacios/campos	Leyes/institucionalidad
CITA	
Como has visto en unidades pasadas, la participación ciudadana tiene diversas expresiones y es fundamental en una sociedad democrática. Un ámbito importante de esta participación es el involucramiento de la ciudadanía en las **propuestas, discusión y evaluación** de las diversas **políticas públicas** que se impulsan, aportando así a la búsqueda del **bien común**	
OPERADORES DISCURSIVOS	
Nominación	Sociedad Democrática
	Participación Ciudadana
Adjetivación	"fundamental", "importante"
Agentividad	Ciudadanía
Predicación	Ciudadanía: involucramiento en la búsqueda del bien común
Nominalización	"se impulsan"
Proximidad	Participación-Democracia- Bien común
Argumento	La ciudadanía contribuye a la búsqueda del bien común dentro de una sociedad democrática participando en el terreno de las políticas públicas

Inferencias e implicaciones ideológicas

Al comienzo de este párrafo se reitera el papel fundamental de la "participación ciudadana" en el marco de una "sociedad democrática", estableciendo un binomio que opera como base de la argumentación. En este caso, se añade también en *proximidad* el concepto de "bien común/asuntos públicos", mediante un esquema de aparente causalidad. Así la "participación ciudadana" se presenta como precursora del "bien común", el que a su vez emerge como un elemento clave de la "sociedad democrática".

Al analizar la relación entre la "participación" y el "bien común" en términos de causa y efecto, es necesario identificar los elementos que median en esta interacción. Para ello se puede prestar atención a la frase bisagra entre ambos conceptos: "el involucramiento de la ciudadanía en las propuestas, discusión y evaluación de las diversas políticas públicas". En esta frase la "ciudadanía" es presentada como vector de la "participación", mientras que las "políticas públicas" asoman como resultado de dicha participación, materializando, en última instancia, el "bien común". Por lo tanto, el "bien común" puede entenderse como una expresión de la "participación ciudadana", institucionalizada en el sistema democrático mediante las "políticas públicas".

A partir de lo expuesto, se afianzan dos implicaciones esbozadas en el análisis estructural del discurso. Por un lado, la prevalencia del campo "legal/institucional" como marco de la vida ciudadana y, por otro, el elevado protagonismo brindado a la agencia "ciudadanía" en el funcionamiento de la democracia. No obstante, este último punto se matiza al examinar el empleo de la *nominalización* "se impulsan". Esta expresión, utilizada en referencia a las "políticas públicas", sugiere la intervención de otras entidades, especialmente, en lo que concierne al diseño de dichas políticas. Esto conduce a inferir que, aunque la "ciudadanía" desempeñe un papel significativo participando en este proceso, su acción parece estar más enfocada en la "discusión" y "evaluación" de propuestas ya existentes que en su formulación inicial.

En resumen, a la luz de este análisis se vislumbra una perspectiva ideológica donde la "democracia" es concebida como la realización de un "bien común", alcanzado mediante la "participación" e implicación de la "ciudadanía" en los asuntos públicos, quedando reflejada en las "leyes/institucionalidad". Ahora bien, de esta interpretación emerge una nueva interrogante sobre el alcance de la acciones de la ciudadanía: ¿contribuyen estas a construir la democracia y definir el bien común, o su participación simplemente confiere legitimidad a un proyecto ya instituido?

FRAGMENTO 3. ACCESO A LA JUSTICIA	
Localización	TE 3M. Unidad 3. Justicia y Derechos Humanos: ¿cómo resguardarlos? Lección 2. ¿Cómo se hace justicia en Chile? Pág.118
OA Unidad	Comprender "las principales características de los derechos humanos y cómo funciona la justicia en Chile a través del estudio de distintos casos reales". Pág. 91
Conceptos Políticos	Democracia, Derechos, Justicia, Participación, Igualdad/Equidad
Agencias	Individuos/personas
Acciones	Sin codificación
Espacios/campos	Leyes/institucionalidad, Nación/país
CITA	
Acceso a la justicia: un debate actual El acceso a la justicia es un derecho que debe ser garantizado por cualquier sociedad democrática, participativa e igualitaria, y en Chile aún tenemos trabajo por cumplir. Por motivos económicos, culturales o políticos, las personas siguen teniendo obstáculos para acceder de forma plena al sistema de justicia.	
OPERADORES DISCURSIVOS	
Nominación	Sociedad Democrática
Pronominalización	Nosotros= chilenos/chilenas
	Ellos: "personas"
Predicación	"Sociedad democrática": debe garantizar el derecho de acceso a la justicia
	"Nosotros": tenemos trabajo por cumplir
	"Personas": siguen teniendo obstáculos
Intensificación	"forma plena"
Proximidad	Justicia-Derecho-Democracia-Participación-Igualdad
Lexicalización	Selección de significado para "sociedad democrática": participativa e igualitaria
Argumento	El acceso a la justicia es un derecho cuyo garantía representa un desafío para nosotros

Inferencias e implicaciones ideológicas

El fragmento comienza identificando el "acceso a la justicia" como un "derecho". En el título se indica que se trata de un asunto sujeto a "debate". Así, se da a entender que constituye un tema de relevancia para la sociedad chilena en la actualidad. Al mismo tiempo, esta expresión sugiere la existencia de controversias y posicionamientos divergentes respecto a cómo asegurar un acceso universal y equitativo a la justicia. Bajo esta lógica, podría inferirse que no existe una única manera de garantizar los derechos al interior de una "sociedad democrática, participativa e igualitaria".

En contraposición, la expresión “de forma plena” insinúa la existencia de un modo adecuado e integral para garantizar los derechos, funcionando como un *intensificador* que alude a un estándar ideal que se espera sea cumplido con todas las personas. Igualmente, puede inferirse que dicha “plenitud” se circunscribe al ámbito de las “leyes/institucionalidad”, en tanto se evalúa en términos del “acceso” a un “sistema” normado, en este caso el judicial. Así, este énfasis conduce a interpretar que la garantía de los derechos se apoya, fundamentalmente, en un principio de universalidad, resumible en la siguiente proposición: *en una sociedad democrática, los derechos deben ser garantizados de manera institucional, universal e igualitaria.*

Esta perspectiva de universalidad puede implicar la omisión de las necesidades particulares de ciertos grupos dentro de una “sociedad democrática”, los cuales podrían requerir un tratamiento diferenciado para asegurar sus derechos. En otras palabras, al promover un modelo único de atención a los derechos, se tiende a invisibilizar las necesidades, experiencias y contextos específicos de grupos sociales, en especial de aquellos que han sido invisibilizados e históricamente vulnerados en sus derechos.

A propósito de dicha vulneración, se indica que las causas responden a “motivos económicos, culturales o políticos”, lo que inicialmente podría leerse como una alusión a las condiciones estructurales del sistema democrático. No obstante, esta mención va seguida de la frase “las personas siguen teniendo obstáculos”, con lo que se focaliza el problema en “las personas”, en lugar de apuntar al propio “sistema de justicia”. Esto equivaldría a afirmar, por ejemplo, que las dificultades para ingresar a un edificio público se deben a que las personas con movilidad reducida “tienen obstáculos”, en vez de señalar que el edificio no cumple con las condiciones de accesibilidad requeridas para asegurar su ingreso. En consecuencia, puede interpretarse una tendencia a atribuir las falencias en la garantía de los derechos a factores individuales y excepcionales, en detrimento de reconocer posibles deficiencias estructurales en el sistema democrático.

A nivel de *pronominalización* consta una enunciación que evoca a un “Nosotros” situado en un escenario concreto: la sociedad democrática en Chile. A través de aquello, se advierte una intencionalidad orientada a fomentar una identificación positiva entre quien emite el discurso y su audiencia, apelando a un vínculo afectivo como el de la nacionalidad. Esta fórmula, en combinación con la expresión “trabajo por cumplir”, puede interpretarse como el intento de convocar y comprometer a la audiencia en el desafío y la responsabilidad que conlleva procurar que los derechos sean garantizados de forma universal e igualitaria.

FRAGMENTO 4. LOS DERECHOS HUMANOS Y LA DEMOCRACIA	
Localización	TE 3M. Unidad 1. ¿Qué desafíos tiene la democracia del siglo XXI? Lección 1. ¿Qué entendemos por democracia? Pág.16
OA Unidad	Comprender “los principales aspectos de una democracia moderna y los riesgos a los que se enfrenta este sistema político en Chile y el mundo”. Pág. 9
Conceptos Políticos	Democracia, Derechos, Cambio/transformación
Agencias	Ciudadanía, Instituciones/organismos
Acciones	Sin codificación
Espacios/campos	Sociedad
CITA	
Los derechos humanos y la democracia La democracia y los derechos humanos están estrechamente vinculados. De acuerdo con Naciones Unidas, «la democracia proporciona el medio natural para la protección y la realización efectiva de los derechos humanos». Ambos son producto de los cambios vividos por la sociedad con el paso del tiempo, y se entienden como conquistas logradas por la ciudadanía. A medida que se avanza en la garantía universal de los derechos humanos, se avanza también en la profundización de la democracia.	
OPERADORES DISCURSIVOS	
Nominación	Derechos Humanos
Agentividad	Ciudadanía
Predicación	Ciudadanía: ha logrado conquistas
Proximidad	Democracia-Derechos
Lexicalización	Selección de atributos para “democracia” y “derechos humanos”: “producto de cambios”, “conquistas”, “avanza”, “universal”, “profundización”
Argumento	La democracia y derechos humanos representan un ideal y conquistas históricas de la ciudadanía

Inferencias e implicaciones ideológicas

Al inicio del fragmento se advierte una clara relación de *proximidad* entre los conceptos “democracia” y “derechos”, siendo este último enmarcado en la *nominación* “derechos humanos”. Esta inscripción amplía su alcance más allá del ámbito meramente legal, sumando un trasfondo histórico, social y político. Esto puede justificar la referencia a las Naciones Unidas, en tanto se apela a la autoridad depositada en esta institución como fuente de validación del argumento propuesto. Específicamente, se cita un pasaje que afirma que la "democracia" es el "medio natural" para garantizar los derechos humanos, lo que conduce a una deducción lógica: *en cualquier sistema distinto a la democracia los derechos humanos serían desnaturalizados y vulnerados*.

Entre los conceptos de “democracia” y “derechos humanos” se esboza un vínculo equiparable a una relación matemática de *proporcionalidad directa*. Es decir, ambos se mueven en la misma dirección, avanzando o retrocediendo simultáneamente. Por consiguiente, a medida que se fortalece la democracia, se incrementa la protección de los derechos humanos, y viceversa. Al mismo tiempo, esta perspectiva implica un *razonamiento deductivo*, donde un mejor resguardo de los derechos humanos se traduce en una “profundización de la democracia”, mientras que su vulneración en un debilitamiento.

Por otra parte, el fragmento reviste trazas de un relato temporal que alude al “paso del tiempo” implicando el concepto de “cambio/transformación”, desde una mirada que evoca una racionalidad histórica de *fe en el progreso*. En este sentido, la “garantía universal de los derechos humanos” y la “profundización de la democracia”, parecen erigirse como motores del cambio y horizontes de un progreso continuo. Bajo esta lógica, los términos identificados a nivel de *lexicalización* transmiten la idea de que la “democracia” y los “derechos humanos” se encuentran en una persistente *marcha hacia adelante.* Asimismo, al identificarlos como “producto de cambios” y describirlos como “conquistas”, se insinúa que este curso histórico ha seguido una trayectoria lineal y ascendente, reflejando una mejora respecto del pasado.

En esta dinámica, se atribuye exclusiva *agentividad* a la “ciudadanía” en las mejoras alcanzadas a lo largo del tiempo en materia de “democracia” y “derechos humanos”. Si bien esta adjudicación se ajusta al argumento expuesto, la naturaleza abstracta de la “ciudadanía” dificulta imaginar una asociación directa entre las “conquistas” que se sugieren y grupos más específicos dentro de la sociedad. De esta manera, parece confirmarse la inferencia planteada en el análisis estructural, que señalaba una inclinación a construir un discurso que aspira a una mayor inclusión pero que, al hacerlo, omite diferencias sociales y tiende a la homogeneización.

9.1.2. Fragmentos Discurso Docente

FRAGMENTO 1. LA BASE PARA PODER COMENZAR A HABLAR	
Localización	Entrevista con Diana, 6 de julio de 2021
Tópico	Contenidos Clave
Conceptos Políticos	Derechos, Democracia, Participación
Agencias	Organizaciones ciudadanas, Movimiento social
Acciones	Debatir/discutir, Organizarse
Espacios/campos	Sistema político
CITA	
Me gustó partir con los derechos humanos. Considero que es la base para poder comenzar a hablar de participación, democracia y educación ciudadana. Después, conceptos. Ya, esa parte es *fome* [aburrido], pero igual es necesario, porque hay que definir lo que es Estado, lo que es Gobierno, para que también tengan una base sólida sobre la cual puedan reflexionar y discutir después. Y después democracia y participación, y ahí hemos estado mucho rato. A esa unidad le hemos dado mucho. Y ahí, por ejemplo, en participación, hablamos un poco de teoría, pero después empezamos a hablar solo práctica. Entonces, son puras actividades que tienen que ver con la reflexión, ponte tú, mostramos el vídeo de la "toma de la victoria", de *Las Callampas* [[20]], un documental como del ´58, entonces ahí hablamos de la participación, de lo que significa organización popular, hablamos de las formas de participación no formal, de las juntas de vecinos, y ahí hemos estado mucho rato**.**	
OPERADORES DISCURSIVOS	
Nominación	Derechos Humanos
Intensificación	"mucho rato"
Proximidad	Derechos-Democracia-Participación
Lexicalización	Selección de significado para "derechos humanos": referente compartido y obligatorio en una sociedad democrática, un lenguaje universal para poder hablar sobre ciudadanía, democracia y participación
Argumento	Los derechos humanos son el pilar fundamental para el entendimiento y la práctica de la democracia, así como para la promoción de una participación ciudadana amplia y activa.

Inferencias e implicaciones ideológicas

En la entrevista, se le preguntó a la profesora Diana por los contenidos y temáticas que considera cruciales en la EC. En su respuesta, establece una relación de *proximidad*

[20] La profesora Diana hace referencia al documental "Las Callampas" (1958) del cineasta chileno Rafael Sánchez. Esta obra retrata la formación de la población "La Victoria" en Santiago de Chile, producto de una "toma" de terrenos realizada por grupos organizados de familias marginadas y sin vivienda. Este fenómeno se enmarca en el contexto histórico más amplio del "movimiento social de pobladores" de lucha por la vivienda, que se desarrolló en Chile durante la segunda mitad del siglo XX.

entre los conceptos de “derechos”, “participación” y “democracia”, lo que insinúa que, para ella, son elementos medulares de esta asignatura. Diana destaca esta tríada conceptual como eje vertebrador del proceso de enseñanza y aprendizaje de la EC, lo que se puede evidenciar en dos frases puntuales: "me gustó partir con derechos humanos" y "ahí hemos estado mucho rato". Estas expresiones operan como marcas temporales que denotan e *intensifican* la relevancia otorgada por Diana a estas temáticas en su planificación docente, en términos de secuenciación de los contenidos y del tiempo dedicado a su tratamiento.

Así, Diana construye un *argumento* que subraya la centralidad de los derechos humanos, planteando una afirmación que resulta reveladora: “Considero que es la base para poder comenzar a hablar de participación, democracia y educación ciudadana”. Esta frase, aparentemente simple, encierra implicaciones ideológicas significativas, las que se analizan a continuación mediante la descomposición de sus partes.

En primer lugar, al emplear el término "base", Diana sugiere que los derechos humanos constituyen el cimiento fundamental sobre el cual se construyen otras ideas y conocimientos en EC. En segundo lugar, al utilizar la expresión “para poder comenzar”, posiciona a los derechos humanos como un requisito o condición previa esencial para cualquier diálogo en el marco de la EC. Esto insinúa que, sin un entendimiento y respeto compartido por los derechos humanos, resultaría imposible iniciar una conversación fructífera sobre estos temas. En tercer lugar, puede inferirse que Diana postula los derechos humanos como un *lenguaje universal* necesario de adquirir para poder “hablar” con otras personas sobre temas relacionados con la ciudadanía, la participación y la democracia.

En resumen, se puede interpretar que la postura de la profesora Diana se enmarca en la defensa de los derechos humanos *lexicalizados* como un referente compartido y obligatorio en una sociedad democrática. Por consiguiente, los comprende como un contenido básico y primordial a ser promovido en la EC, con el objetivo de conseguir que el estudiantado desarrolle un conocimiento de base y un *lenguaje universal* que le habilite para la participación y el diálogo ciudadano.

En otro punto, la profesora describe su experiencia práctica en el abordaje de temáticas relacionadas con la "participación". Los ejemplos que menciona haber utilizado en sus clases ponen de relieve su énfasis en la enseñanza de las "organizaciones populares" y las "formas de participación no formal". Estas decisiones pedagógicas permiten interpretar que su concepción de la participación no se restringe

a los mecanismos institucionales y tradicionales, abarcando también la participación comunitaria. Además, a partir del ejemplo que menciona (la toma de La Victoria), se puede inferir una perspectiva que concibe la participación ciudadana como mecanismo de lucha por los derechos y como herramienta para el cambio social.

En sus planteamientos Diana también resalta la pertinencia de un enfoque pedagógico que combine elementos teóricos y prácticos para el desarrollo de los aprendizajes clave en EC. Aunque reconoce que los conceptos teóricos pueden ser "fomes" [aburridos], insiste en su carácter “necesario” para proporcionar una base sólida sobre la cual, en la práctica, se pueda “reflexionar” y “discutir”. Esto permite inferir que, en última instancia, ella apuesta por una concepción de la democracia como un sistema basado en los derechos humanos, sustentado en conocimientos teóricos sólidos, y caracterizado por la activa participación ciudadana. En este sentido, reconoce la importancia de la organización comunitaria y la legitimidad de las formas de participación no formal como mecanismo de defensa y lucha por los derechos humanos.

FRAGMENTO 2. ENTENDER CÓMO FUNCIONA PARA PODER TRANSFORMAR	
Localización	Entrevista con Mario, 14 de mayo de 2021
Tópico	Contenidos Clave
Conceptos Políticos	Democracia, Participación, Cambio/transformación
Agencias	Ciudadanía, Estado, Partidos políticos, Organizaciones ciudadanas
Acciones	Proponer cambios/soluciones, Comprometerse
Espacios/campos	Sistema político, Leyes/institucionalidad
CITA	
Mira, así como contenidos, yo creo que igual es importante que entendamos cómo funcionan las cosas. O sea, hay un tema como de definición de conceptos, de entender cómo está estructurado el Estado, las instituciones, la democracia, cómo funciona todo. Y no solo en la lógica como de querer mantenerlas, sino que justamente para poder transformarlas. Para ver las fisuras que hay es necesario entender cómo funciona todo. Entonces yo creo que eso igual tiene una parte importante. Pero, insisto, como que siempre ojalá intentando darse cuenta de qué mejoras se pueden hacer, qué transformaciones se pueden proponer. No sólo como "ya, entiendo cómo funciona el sistema judicial", sino que "ya, entiendo cómo funciona el sistema judicial, por lo tanto, creo que hay que apuntar a estos temas, hay que criticar estas áreas". Yo te diría que también para mí un tema súper importante de tratar, desde esa perspectiva, es justamente el tema de la democracia y de las formas de participación. Por lo general, las formas de participación quedan muy centradas desde el currículum, como en votar, afiliación a un partido político, las juntas de vecinos, no sé, como lo espacios más comunes. Pero ahora con todo lo que ha pasado en Chile, pienso yo que de todas maneras hay que ampliar un poco la visión sobre lo que significa participar.	
OPERADORES DISCURSIVOS	
Nominación	Fisuras
	Formas de participación
Agentividad	Docente, Estudiantes
Predicación	"entender", "ver las fisuras", "poder transformar"
Polarización	Mantener = "mal"
	Transformar = "bien"
Proximidad	Democracia-Participación-Cambio/transformación
Lexicalización	Selección de significado para; "fisuras" = áreas específicas donde el *statu quo* puede ser cuestionado y, potencialmente, transformado
Argumento	Es importante entender el funcionamiento del sistema democrático para poder transformarlo y mejorarlo, ampliando el significado de la participación, más allá de las formas tradicionales

Inferencias e implicaciones ideológicas

En la conversación con el profesor Mario, se le solicitó que identificara los temas y énfasis principales que, a su juicio, debería tener la EC. En su respuesta, establece una relación de *proximidad* entre los conceptos “participación”, “democracia” y “cambio/transformación”, construyendo un *argumento* que se articula en torno a una idea central: entender el funcionamiento del sistema para transformarlo.

A partir de lo expuesto, es posible sostener que Mario concibe la EC desde una perspectiva crítica, con el cambio social como horizonte. No obstante, para él, este objetivo no se consigue únicamente con desearlo, sino que requiere un sustento sólido de conocimientos. En este sentido, en el *argumento* de Mario, el cambio social emerge como el resultado de un proceso estructurado que encadena, al menos, tres eslabones interdependientes señalados en términos de *predicación*: "entender cómo funcionan las cosas", "ver las fisuras”, y " “poder mejorarlas”.

El propósito del primer eslabón radica en la adquisición de conocimientos conceptuales, los cuales constituyen un pilar clave para comprender el funcionamiento interno de las instituciones y organismos del “Estado”. Estos saberes abarcan tanto la organización como la operativa práctica de dichas entidades. Así, puede interpretarse que para Mario este entendimiento inicial es esencial porque proporciona la base sobre la cual se puede construir un análisis crítico. En otras palabras, la ausencia de este conocimiento básico derivaría en una crítica o intento de transformación carente de fundamento.

En segundo el eslabón, este docente introduce la *nominación* “fisuras”. En un sentido literal, las fisuras son grietas o fracturas que comprometen una estructura sólida. Entonces, en un plano metafórico, Mario sugiere que los sistemas y estructuras de poder vigentes, aunque aparentemente sólidas y coherentes, presentas puntos vulnerables y contradictorios. Por tanto, Mario *lexicaliza* estas “fisuras” como áreas específicas donde el *statu quo* puede ser cuestionado y, potencialmente, transformado. De este modo, la identificación de “fisuras” se convierte en un incentivo para el pensamiento crítico y la búsqueda de alternativas.

Por último, el tercer eslabón, hace referencia al potencial transformador. Este se caracteriza por su orientación a la mejora de lo existente, trascendiendo tanto de la pasividad como de la crítica como mero ejercicio intelectual. En este sentido, Mario

aboga directamente por la necesidad de fomentar la participación activa, el compromiso y el involucramiento ciudadano. En tanto “potencial”, subraya la importancia de que el conocimiento y la crítica se traduzcan en acciones reales, constructivas y transformadoras del *statu quo.*

Este profesor resalta la relevancia de una resignificación de la “participación”. Propone una “ampliación” de la *nominación* “formas de participación”, trascendiendo las modalidades tradicionales fomentadas y legitimadas por el discurso curricular (voto, afiliación a partidos políticos, juntas de vecinos). Esta postura puede interpretarse como una crítica a la prevalencia de modalidades de participación ciudadana institucionalizadas y limitadas al marco normativo, las cuales, según Mario, resultan insuficientes y descontextualizadas en el escenario chileno actual. Por lo tanto, se infiere que la urgencia de resignificación que plantea Mario apunta a dotar de sentido a la participación ciudadana en consonancia con los desafíos, conflictos y problemas sociales contingentes de la sociedad y democracia chilenas.

En síntesis, puede interpretase que Mario defiende una perspectiva de democracia participativa y transformadora, basada en tres pilares esenciales:1) la comprensión del funcionamiento del sistema y sus instituciones, 2) la identificación de áreas problemáticas y el análisis crítico de las contradicciones del sistema, y 3) el compromiso activo con la mejora y transformación social.

Además, Mario subraya la necesidad de ampliar el discurso oficial sobre la participación ciudadana, incorporando nuevas formas de participación surgidas en contextos de crisis y cambio social, como el vivido en chile durante el último tiempo. Este enfoque también implica también una visión crítica de una EC que legitima el *statu quo*, conduciendo a la pasividad ciudadana y la perpetuación de estructuras de desigualdad. En contraposición, promueve una perspectiva alineada con una concepción emancipadora de la educación, donde el aprendizaje, la crítica y la acción se orientan hacia la mejora constante de la sociedad.

FRAGMENTO 3. QUE SEAN BUENAS PERSONAS	
Localización	Entrevista con Vicente, 27 de mayo de 2021
Tópico	Finalidades y Perfil de Ciudadanía
Conceptos Políticos	Bien Común, Individualismo/competitividad, Democracia Respeto, Libertades, Diversidad, Cambio/transformación
Agencias	Individuos/personas, Estudiantes
Acciones	Sin codificación
Espacios/campos	Nación/país, Sistema económico, Escuela
CITA	
Pero eso de la educación ciudadana, yo creo que tiene que enfocarse hacia el bien común y no solamente el individualismo que el capitalismo también lo genera. Si, ¿a quién no le gustaría ganar 20 millones? Entonces ahí el sistema económico en el que estás tiene mucho que ver. Entonces, si vas a cambiar el currículum, yo creo que, si cambia la educación cambiaría el país, cambiaría la democracia, la finalidad del bien común. No el individualismo que siempre se ha buscado. Entonces, si un estudiante, no sé, se pone así como muy proselitista, o muy de convencer al otro y pesado, yo como que trato de decirle "oye no, aquí practicamos desde la libertad, la igualdad. Todos somos iguales, pero todos con opiniones distintas, hay diversidad en tu opinión, aceptemos al otro". Y como que trato siempre de bajarlo a eso. Como desde los valores de la escuela y los valores que practico yo también, aterrizarlos para que los chicos lo lleven también en los contenidos, que yo creo que es más importante eso, que los *cabro*s [jóvenes] sean buenas personas y el respeto al otro.	
OPERADORES DISCURSIVOS	
Nominación	Ser buenas personas
Polarización	Bien común = "bien/amigo" = buenas personas
	Individualismo = "mal/enemigo" = malas personas
Lexicalización	Selección de significado para: Individualismo: propósito formativo de naturaleza capitalista orientado hacia el logro personal. Bien Común: cooperación, solidaridad y respeto por los demás "ser buenas personas": categoría contrapuesta al "individualismo". Implica el respeto y la aceptación de la otredad, actuando en beneficio de la sociedad y no solo del interés propio
Proximidad	Democracia – Bien Común – Cambio/transformación
Argumento	Promover una EC orientada hacia el bien común, en lugar de una ciudadanía basada en el individualismo

<u>Inferencias e implicaciones ideológicas</u>

En la entrevista con el profesor Vicente se le preguntó sobre las finalidades de la EC y el perfil de ciudadanía que el aspira a formar. En términos generales su argumento se organiza en torno a dos ideas fuerza, enunciadas en estas frases insertas al inicio y el

final del fragmento, respectivamente: “enfocarse hacia el bien común y no solamente el individualismo” y “que los *cabro*s [jóvenes] sean buenas personas”.

En la primera de estas frases, Vicente realiza un contraste explícito entre “bien común” e “individualismo” donde el primero representa su propio interés formativo y el segundo una finalidad contrapuesta a la suya. Así, se infiere una primera *polarización* ideológica donde el “bien común” representaría la figura de “amigo”, mientras el “individualismo” la de “enemigo”. Ahora bien, este esquema inicial encierra implicaciones de significado implícitas derivadas de las marcas de *lexicalización* atribuidas tanto a “bien común” como a “individualismo”.

Al respecto, este docente establece una conexión directa entre el “individualismo” y el “capitalismo”, afirmando que este último engendra al primero. Añade que esta aspiración “siempre se ha buscado”, lo que conduce a inferir que Vicente concibe el “individualismo” como un propósito formativo derivado de capitalismo. De esta manera, parece plantear que la lógica del "sistema económico" permea todas las esferas de la vida social, incluyendo el currículum de EC.

Para enriquecer esta *lexicalización*, Vicente formula una pregunta retórica: “¿a quién no le gustaría ganar 20 millones?”. Con esta interrogante critica cómo la racionalidad capitalista moldea las perspectivas y comportamientos individuales, normalizando la búsqueda del logro personal y la acumulación de riqueza material. Al plantear esta cuestión, Vicente no solo critica la hegemonía de estas aspiraciones en el imaginario social, sino que también cuestiona su legitimidad y repercusiones. De este modo, impugna la influencia desmedida del discurso capitalista en la formación de la ciudadanía, pudiendo resumir su postura en una proposición: *El capitalismo engendra una ciudadanía individualista orientada hacia logro personal*.

En el extremo contrario al “individualismo”, Vicente sitúa al “bien común” como el objetivo fundamental de la EC. Por lo tanto, es lógico deducir que su conceptualización de “bien común” se basa principios contrapuestos a los del “individualismo capitalista”. En este contexto, Vicente destaca la importancia de cultivar valores como la "libertad", la "igualdad", el "respeto al otro" y la "diversidad", señalándolos como "valores de la escuela y valores que practico yo también". Sin embargo, la principal marca de *lexicalización* "bien común" en el pensamiento de Vicente se encapsula en la frase: "que los cabros [jóvenes] sean buenas personas". Esta expresión, a pesar de su aparente simplicidad, define el perfil de ciudadanía que Vicente aspira a formar.

¿Qué significado atribuye Vicente a la ser “buenas personas”? Comprendiendo que se trata de una *nominación* que postula como crítica al “individualismo capitalista” y en defensa del “bien común”, se puede interpretar que para Vicente ser una "buena persona" implica actuar en beneficio de la sociedad en su conjunto y no solo del interés propio. Asimismo, en el plano interpersonal, ser “buenas personas” implicaría el “respeto” y la “aceptación” de la otredad” y la diversidad de opiniones.

De esta manera, la categoría de "buenas personas" emerge como un discurso alternativo y de disputa a la racionalidad capitalista infiltrada en la sociedad y el currículum de EC, convirtiéndose en eje central en la construcción de significados en torno a esta asignatura. Aparentemente, Vicente propone un enfoque cuyos pilares fundamentales sean la cooperación, la solidaridad y el respeto por los demás. En términos de proposición, podría señalarse: *La cooperación y la solidaridad forman una ciudadanía de buenas personas orientadas hacia el bien común*.

En suma, puede interpretarse que Vicente propugna un cambio de paradigma, transitando desde una "Formación para una ciudadanía capitalista" hacia una "Formación para una ciudadanía de buenas personas". Esta aspiración se refleja en la frase: "si cambia la educación, cambiaría el país, cambiaría la democracia, la finalidad del bien común". Así, Vicente sostiene que una reorientación de la EC hacia el “bien común” posee un potencial transformador profundo, capaz de impactar positivamente en el país y en el proyecto democrático en curso. En otras palabras, sugiere que al enfocar la EC en principios contrapuestos a los de “individualismo capitalista”, como la solidaridad y la cooperación, se puede fomentar una ciudadanía más comprometida con el bienestar colectivo, promoviendo así una sociedad más democrática.

FRAGMENTO 4. MÁS CRÍTICA, MÁS DISRUPTIVA, MÁS SITUADA	
Localización	Entrevista con Mónica, 30 de junio de 2021
Tópico	Finalidades y Perfil de Ciudadanía
Conceptos Políticos	Democracia, Cambio/transformación
Agencias	Organizaciones ciudadanas, Juventud, Estudiantes
Acciones	Proponer cambios/soluciones, Debatir/discutir
Espacios/campos	Barrio/local, Propia realidad/entorno, Escuela, Actualidad
CITA	
Y siento que educación ciudadana debiese tener más eso también, para hacerse cargo de lo que está pasando hoy día también, de los temas que están al debe. Y hoy día está en la realidad. Los *cabros* salen a la calle y lo ven, vemos noticias y lo ven. Como que siento que en eso debe ser más disruptivo, como en analizar la realidad con un ojo más crítico, no solo con entregar la información a los chiquillos, de "¿qué es la democracia?". Como que en el capítulo 1 de la planificación de Educación Ciudadana "¿qué es la democracia"? Ya, sí, está bien, lo tienen que saber, pero critiquémosla, propongamos otras cosas, veamos qué es lo que resulta de ella y lo que no. Pero cuando tú ves la planificación es como ya, "¿qué es la democracia?", "justicia y derechos humanos", y es como súper conceptual y mucho menos crítica. Siento que debiese ser muchísimo más crítica y disruptiva, y más situada, más llevada a la realidad, a la de hoy, que los chiquillos analicen. Lo que te decía antes, para mi es súper importante la organización comunitaria, creo que sería super interesante que los chiquillos analizaran las organizaciones dentro de sus barrios o dentro de su colegio, y como ir haciendo estas relaciones con la realidad, con los demás grupos, con otros colegios, con otros grupos de jóvenes. Eso siento que debiese ser, todo el rato más situada, más disruptiva y mucho más anclada a la realidad que están viviendo las y los jóvenes.	
OPERADORES DISCURSIVOS	
Nominación	EC "más crítica", "más disruptiva", "más situada"
Intensificación	"muchísimos más" (crítica, situada, disruptiva) "súper conceptual" "mucho menos crítica"
Lexicalización	Selección de significados para una EC "crítica, disruptiva y situada: un enfoque capaz de fomentar el pensamiento crítico, desafiar el *statu quo* y conectar con la realidad social del estudiantado
Proximidad	Democracia - Cambio/Transformación
Argumento	El enfoque prevalente de la EC es demasiado conceptual, condescendiente con el statu quo y desvinculado de la realidad social, por lo que debe apostarse por una EC más crítica, disruptiva y situada

Inferencias e implicaciones ideológicas

En este fragmento de la entrevista, la profesora Mónica hace referencia a las finalidades de la EC, contrastando el enfoque propuesto en el discurso curricular con el que ella considera ideal. Su *argumento* se articula en torno a tres *nominaciones*: "más crítica", "más disruptiva" y "más situada". De manera interconectada e *intensificada,* estas tres categorías encierran un cuestionamiento al abordaje prevalente de la EC. Por

consiguiente, este análisis se centra en interpretar el significado e implicaciones de cada una de estas expresiones en los planteamientos de esta profesora.

Mónica utiliza la expresión "más crítica" para cuestionar el enfoque oficial de la EC, que considera "súper conceptual y mucho menos crítico". Por ejemplo, al abordar el concepto de "democracia", señala la tendencia a ofrecer definiciones cerradas y a plantear preguntas poco desafiantes como "¿qué es la democracia?", presuponiendo una única respuesta válida. Por consiguiente, se puede inferir que el meollo de su crítica radica en la presentación estandarizada de los temas y conceptos clave en la EC, como el de “democracia”. Esta presentación los despojaría de su naturaleza polémica y disputable, impidiendo el desarrollo del pensamiento crítico.

En vínculo con anterior emerge la idea de una EC “más disruptiva”. Con esta *nominación*, Mónica parece encapsular una crítica a un enfoque condescendiente con el *statu quo*, que se conforma con la mera “entrega de información”, sin abordar los “temas pendientes”. Asimismo, con la expresión “más situada”, Mónica impugna la perspectiva predominante de la EC, que se mantiene desvinculada de la realidad, distante de los problemas sociales que sus estudiantes viven en su entorno más próximo, que ven en "las noticias" y experimentan en "sus barrios".

En virtud de lo anterior, es posible reconocer que Mónica *lexicaliza* su propuesta de una EC “más crítica, más disruptiva y más situada”, como un enfoque capaz de fomentar el pensamiento crítico, desafiar el *statu quo* y conectar con la realidad social de sus estudiantes. En concreto, ella propone que la EC debe ir más allá de la transmisión de conocimientos conceptuales, enfocándose en evaluar críticamente el funcionamiento actual del sistema democrático. Esto implica analizar “qué es lo que resulta de ella y lo que no” con el fin de plantear alternativas que contribuyan a mejorar el sistema.

Su perspectiva “anclada a la realidad que están viviendo las y los jóvenes” promueve una vinculación ciudadana que podría definirse como *bidireccional,* esto es: una EC cuyas finalidades y contenidos sintonicen con la realidad del estudiantado, a la vez que les impulse a conectarse con su propia realidad, vinculándose con las “organizaciones dentro de sus barrios”, “con los demás grupos, con otros colegios, con otros grupos de jóvenes”. En síntesis, su visión busca transformar la EC en una herramienta para repensar la democracia, cuestionar las estructuras sociales y políticas existentes, e incentivar la participación y el involucramiento ciudadano de sus estudiantes partiendo desde sus contextos más próximos.

9.1.3. Síntesis del Tema: Convergencias y Divergencias del Discurso

En los análisis de los fragmentos seleccionados se ha procurado comprender e interpretar los significados locales que se construyen en torno a la “democracia” y contribuyen a delinear las principales finalidades de la EC. Con esta intención, bajo el rótulo “Pilares fundamentales de la democracia y la Educación Ciudadana”, se ha explorado cómo se configuran estas ideas en las dimensiones curricular y docente del discurso de la EC. A continuación, se presenta una síntesis de las principales inferencias realizadas y las implicaciones ideológicas detectadas, concluyendo con el planteamiento de las *macroproposiciones* 10 y 11.

En el **discurso curricular** se ha advertido una inclinación hacia la presentación de los conceptos políticos clave mediante afirmaciones categóricas. Es decir, definiendo de manera directa y simple lo que cada cosa “es”. En consecuencia, opera como un discurso que responde a una lógica técnica o especializada, que tiende hacia la fijación de significados y deja poco margen para reconceptualizaciones o definiciones alternativas. Como resultado los conceptos quedan sujetos a una única interpretación y despojados de su controversia; es decir, cargados ideológicamente.

Las y los **docentes** reconocen el énfasis curricular en la definición conceptual y señalan que en ocasiones puede resultar tedioso y excesivo. Sin embargo, coinciden en la importancia de que sus estudiantes adquieran una base sólida de conocimientos teóricos sobre conceptos fundamentales como "democracia", "derechos humanos" y el funcionamiento del "sistema político". No obstante, advierten que estos saberes no son suficientes por sí mismos y abogan por una EC que permita repensarlos, ampliarlos y debatirlos, cuestionando en algunos casos la fijación de significados unívocos en el currículum. En este sentido, se visualiza una tendencia a instrumentalizar el conocimiento conceptual como herramienta para desarrollar el pensamiento crítico, cuestionar el *statu quo* y proponer alternativas transformadoras.

En el **discurso curricular**, la “democracia” tiende a dotarse de sentido a través de relaciones de *proximidad* con los conceptos de “participación”, “derechos” y “bien común”. De este modo, se la presenta como un ideal de sociedad y el sistema político que mejor resguarda los “derechos” y encarna el “bien común”. Asimismo, se plantea que su existencia se fundamenta en la “participación ciudadana”, entendida como la implicación de la “ciudadanía” en los asuntos públicos. En consecuencia, la interacción entre “democracia”, “participación”, mediada por la “ciudadanía”, emerge como un

esquema indispensable para la determinación del “bien común” y el resguardo de los “derechos”.

El **discurso del profesorado** coincide con el curricular en cuanto a una atribución de significado a la “democracia” engarzada con los conceptos de “participación”, “derechos” y “bien común”. Desde diferentes ángulos, las y los docentes concuerdan en que la “democracia” es un sistema social y político susceptible de ser mejorado, lo que justifica la relación de *proximidad* que establecen entre “democracia” y “cambio/transformación”. En este proceso, otorgan un papel central a la participación ciudadana, entendida como la implicación activa de sus estudiantes con su propia realidad, con el propósito de intervenir en ella y mejorarla.

Los resultados de estos análisis confirman que, en ambas dimensiones del discurso, la "participación" es considerada un elemento esencial para el sistema democrático, y la "ciudadanía", su principal motor. Tanto el currículum como el pensamiento del profesorado parecen modelar un arquetipo de *ciudadanía ejemplar* como objetivo formativo de la EC, definido por su contribución al buen funcionamiento y la viabilidad del proyecto democrático que se defiende e imagina.

En el **discurso curricular** "ciudadanía" es imbuida de atributos como la "responsabilidad” y el “deber” de proteger los "derechos" y alcanzar el "bien común". De este modo, se perfila un tipo de "ciudadanía" que se espera que ejerza su función de manera participativa, comprometida y responsable. Sin embargo, los análisis también sugieren que el despliegue de esta *ciudadanía ejemplar* parece estar circunscrito a un proyecto específico y predefinido de "sociedad democrática", lo que genera inquietud sobre su verdadera capacidad para generar cambios transformadores, en lugar de simplemente legitimar el *statu quo*.

En los fragmentos del **discurso del profesorado**, la "ciudadanía" parece evocarse a través de la entidad "organizaciones ciudadanas" y converge con el currículum en resaltar el compromiso con la defensa de los "derechos humanos" y la búsqueda del "bien común". Sin embargo, en contraposición a la perspectiva curricular, las y los docentes tienden a concebir la *ciudadanía ejemplar* dentro de un proyecto democrático más dinámico, en el cual la acción ciudadana se considera un motor de cambio social, capaz de transformar tanto el sistema democrático como la sociedad en su conjunto.

Es importante destacar el marco que cada dimensión establece para el desarrollo de la democracia y la participación ciudadana que proyectan discursivamente. En el discurso curricular se da énfasis a la importancia de institucionalizar cada uno de los componentes de la "democracia". En contraste, en el discurso docente se observa una valoración del conocimiento de la institucionalidad democrática, pero aspira a ampliar las esferas de acción para el ejercicio de la ciudadanía hacia espacios no necesariamente institucionalizados.

En el **discurso curricular**, se argumenta que la “participación ciudadana” contribuye al buen funcionamiento del sistema democrático cuando se desarrolla en los espacios institucionales dispuestos para ello. De manera similar, se sostiene que el logro del “bien común” se manifiesta si queda estipulado en “políticas públicas”. Asimismo, se afirma que los “derechos” se protegen cuando se garantiza un acceso igualitario y universal a los sistemas institucionales correspondientes. En resumen, estos planteamientos parecen apuntar hacia la siguiente proposición: *la democracia ideal es aquella que se encuentra debidamente institucionalizada*. Esto, a su vez, sugiere una interrogante: ¿cualquier aspecto no formalizado deja de contribuir al sistema democrático?

En contraste, en la **dimensión docente** se evidencian enfoques más dinámicos y críticos sobre la “participación ciudadana”, el “bien común” y la protección de los “derechos”. En conjunto, las y los docentes ofrecen perspectivas que desafían la visión estrictamente institucionalizada del currículum, fomentando una comprensión más amplia y transformadora de la “democracia” y la “participación”. En sus argumentos subrayan la importancia de un despliegue que alcance espacios comunitarios y más próximos a la realidad de sus estudiantes, como la escuela y el barrio. Con estos énfasis, sugieren la necesidad de una EC que sea relevante y contextualizada en la vida de sus estudiantes. En resumen, sus planteamientos parecen converger en la siguiente proposición: *la democracia ideal es abierta al cambio y a los espacios no institucionales*.

Igualmente, en el **discurso curricular** se ha advertido la tendencia a idealizar la “democracia” como una realización plena de cada uno de los pilares aquí examinados. Esta idealización parece emanar de una perspectiva universal e igualitaria de la “democracia”. Por ejemplo, se desprende un deseo de alcanzar la universalidad en términos de participación ciudadana, acceso a la justicia y resguardo de los derechos humanos. En contraste, las deficiencias del sistema democrático para garantizar estos ideales parecen abordarse desde una perspectiva individual y coyuntural, lo que genera interrogantes sobre la atención a la diversidad y el reconocimiento de las condiciones estructurales subyacentes que inciden en estas falencias.

En el **discurso docente** se detecta una visión más crítica y flexible que apunta a identificar las deficiencias del sistema democrático actual para garantizar estos ideales. Específicamente, las y los docentes señalan la necesidad de abordar estas deficiencias desde una perspectiva más contextualizada y situacional, insinuando la necesidad de reconocer las condiciones estructurales sociales y económicas subyacentes que inciden en estas falencias. Adicionalmente, en contraposición a la perspectiva universal que permea el currículum, el profesorado busca destacar las experiencias concretas de sus estudiantes y comunidades, intentando promover una comprensión más amplia y transformadora de la democracia y la participación.

En síntesis, el **discurso curricular** promueve una "democracia" basada en los principios de universalidad e igualdad. Un modelo de sociedad que descansa en una *ciudadanía ejemplar*, participativa y responsable, cuyo objetivo es alcanzar el "bien común" y garantizar los "derechos" humanos e individuales. En este planteamiento de la sociedad democrática, se enfatiza la importancia de la institucionalidad y las leyes como marco regulador de todos los componentes democráticos, desde la participación ciudadana hasta el acceso equitativo a los derechos.

En contraste, la perspectiva conjunta expresada por las y los docentes, configura un **discurso del profesorado** que refleja una visión más matizada de la “democracia”, con una clara orientación hacia el cambio social. Apuestan por una *ciudadanía ejemplar* participativa y comprometida con la búsqueda del “bien común”, el cuestionamiento del *statu quo* y la propuesta de alternativas de mejora. Con ello, delinean una imagen de la sociedad democrática que no se limita a un sistema político regulado e institucionalizado, sino que también se experimenta en los espacios locales y comunitarios de participación.

En conclusión, tanto la perspectiva curricular como la docente convergen en la importancia de una EC que fomente una ciudadanía participativa, responsable y comprometida con la democracia y el bien común. Ambas perspectivas destacan la necesidad de formar al estudiantado en principios democráticos, como el respeto y la defensa de los derechos humanos. Sin embargo, difieren en la amplitud de sus enfoques. El currículum tiende a presentar una visión más uniforme de la democracia, centrada en definiciones unívocas y enfocada en el papel de las instituciones y las leyes como marco para el ejercicio de la ciudadanía. En cambio, el profesorado ofrece una visión más crítica y amplia, que reconoce la importancia de abordar las deficiencias

estructurales del sistema democrático y favorecer una participación ciudadana diversa y contextualizada.

MACROPROPOSICIÓN 10. PILARES FUNDAMENTALES (CURRICULAR)
La democracia es un ideal de sociedad y sistema político que promueve el bien común y protege los derechos humanos e individuales. Su adecuado funcionamiento exige universalidad, igualdad y apego a un marco legal e institucional. La EC debe impulsar la formación de una ciudadanía participativa comprometida y responsable

MACROPROPOSICIÓN 11. PILARES FUNDAMENTALES (DOCENTE)
La democracia es un sistema dinámico que va más allá del marco legal e institucional. Su funcionamiento encierra deficiencias que deben ser cuestionadas y transformadas. La EC debe impulsar la formación de una ciudadanía participativa, critica, comprometida con el bien común y el planteamiento de alternativas

9.2. Democracia Participativa: Arquetipos de una Ciudadanía Ejemplar

En ambas dimensiones del discurso de la EC, la “participación” emerge como un término estrechamente ligado con “democracia”, conformando un binomio cardinal que sugiere una orientación hacia la formación de una ciudadanía para una democracia participativa. En este sentido, en la sección anterior, uno de los hallazgos más significativos aludía a la emergencia de una modalidad de *ciudadanía ejemplar* anidada en las concepciones fundamentales de "democracia" y los propósitos formativos atribuidos a la EC.

Tanto en el currículum como en el pensamiento del profesorado, esta perspectiva ideal de ciudadanía emerge vinculada con el concepto de “participación”. Por este motivo, en este apartado se analizan los significados que subyacen a la construcción discursiva de estos perfiles, propuestos como modelos o *arquetipos* del ejercicio de una “buena ciudadanía”, de los que derivan implicaciones para el sistema democrático y la propia EC. En consonancia con este objetivo, se seleccionaron fragmentos de la documentación curricular y de las entrevistas con el profesorado siguiendo un criterio de inclusión específico. Para ser considerados representativos de este tema, debían contener la presencia conjunta de dos códigos: "participación" y "ciudadanía". Adicionalmente, su pertinencia se determinó en base a la presencia de códigos pertenecientes a la categoría *Acciones* y *Espacios/campos* ubicados en el anillo "Central" de la macroestructura discursiva en su respectiva dimensión.

En lo que concierne al discurso curricular, los hallazgos del análisis estructural indican que la acción central asociada a la participación de la ciudadanía es la de “proponer cambios/soluciones”. En efecto, esta idea se encuentra enunciada entre las finalidades de la asignatura, según consta en uno de los Objetivos de Aprendizaje propuestos en las Bases Curriculares:

> Se espera que los estudiantes sean capaces de:
> Participar de forma corresponsable y ética en la búsqueda de estrategias y soluciones a desafíos, problemas y conflictos en diversas escalas, que impliquen armonizar desarrollo, democracia, equidad y sustentabilidad.
> (Bases Curriculares 3ºM y 4ºM, p.62)

Por parte del profesorado, el perfil de una *ciudadanía ejemplar* se relaciona con una participación activa y comprometida en la búsqueda del "bien común", la crítica al *statu quo* y la acción transformadora. Esta visión trasciende la dimensión institucional,

aspirando a una mayor vinculación entre la EC y la realidad vivida por el estudiantado, como sugiere la respuesta de una docente en el cuestionario sobre cómo considera que sus estudiantes desarrollan mejor conocimientos y habilidades ciudadanas

> Sin duda que por medio de la ejecución de la participación. El sistema educativo debería estar diseñado para relacionar a los estudiantes con su entorno, y que estos sean capaces de participar modificarlo (Cuestionario, Profesora 28).

De este modo, parece inequívoco que el aprendizaje de la "participación" se erige como una meta fundamental de la EC, tanto en el currículum como en la perspectiva del profesorado. No obstante, se vislumbran algunas divergencias, especialmente, en cuanto las *Acciones* que se espera que desarrolle la ciudadanía y los *Espacios/Campos* previstos para su ejercicio. Al respecto, anteriormente se ha detectado que en el discurso curricular enfatiza en la acción de proponer cambios/soluciones, encuadrando el despliegue de la ciudadanía en *Espacios/Campos* definidos normativamente. Este aspecto se refleja, por ejemplo, en el objetivo de una las unidades temáticas en el documento de Planes y Programas:

> Se espera que los estudiantes busquen y propongan soluciones a los problemas que afectan a la sociedad en diversas escalas (espacio local, comunal, regional y/o nacional), dentro del marco de posibilidades que entregan las características y el funcionamiento del sistema democrático actual. Esto implica comprender la importancia de participar en distintas instancias democráticas en la vida cotidiana. (Planes y Programas 4M, p. 35)

En cuanto al profesorado, los análisis previos han revelado que destacan la acción de "posicionarse" como expresión de una participación ciudadana activa, que trasciende los ámbitos institucionales y normativos. Este enfoque pone énfasis en espacios más cercanos y vinculados al entorno inmediato del estudiantado, tal como explica Diana en su entrevista:

> No pueden ser simples observadoras, que ellas [estudiantes] tienen que participar en la situación, en el contexto, o en lo que a ellas les haga sentido (…) Si ven que en su barrio hay lugares, sitios eriazos, proponerse hacer un huerto, un jardín. Y esas formas son de participación ciudadana, no sé, participar en las juntas de vecinos, en talleres que haga la municipalidad, participar en los consejos de curso. En el fondo vivir con su entorno. (Entrevista con diana, 6 de junio de 2021).

Para profundizar en las implicaciones ideológicas de estos arquetipos de ciudadanía esbozados en las dimensiones curricular y pedagógica del discurso, se presenta a continuación un análisis de cuatro fragmentos de cada dimensión del discurso de la EC.

9.2.1. Fragmentos Discurso Curricular

FRAGMENTO 1. ¿DÓNDE OCURRE LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA?	
Localización	TE 3M. Unidad 1. ¿Cómo participar en la construcción de la sociedad que queremos? Pág. 51
OA Unidad	Comprender "los principales aspectos de una democracia moderna y los riesgos a los que se enfrenta este sistema político en Chile y el mundo". Pág. 51
Conceptos Políticos	Participación, Bien común/asuntos públicos
Agencias	Ciudadanía, Comunidad, Individuos/personas, Organizaciones Ciudadanas
Acciones	Proponer cambios/soluciones
Espacios/campos	Leyes/institucionalidad
CITA	
¿Dónde ocurre la participación ciudadana? Los espacios de participación ciudadana se han convertido en una valiosa instancia para generar propuestas para el bienestar de la comunidad. Poco a poco personas de distintas edades, situaciones socioeconómicas, culturas, etc., han comenzado a exigir más espacios institucionalizados de participación ciudadana. Algunos ejemplos de estas iniciativas son las juntas de vecinos, centros de estudiantes, clubes deportivos, entre otros.	
OPERADORES DISCURSIVOS	
Nominación	"Espacios de participación ciudadana"
	"Personas"
Predicación	Personas: "exigir espacios más institucionalizados"
Adjetivación	Personas: "de distintas edades, situaciones socioeconómicas, culturas, etc."
Nominalización	"se han convertido"
Agentividad	Personas
Pasividad	Comunidad
Intensificación	"más institucionalizados"
Proximidad	Participación-Bien común/asuntos públicos
Lexicalización	Selección de significado para espacios de participación: "valiosa instancia para generar propuestas"
Argumento	La participación de las personas en espacios institucionalizados favorece la generación de propuestas para el bien común

Inferencias e implicaciones ideológicas

El título del párrafo plantea una interrogante que presupone la existencia de espacios para el ejercicio de la "participación ciudadana". Es decir, se le asocia a acciones concretas y situadas en un contexto. A continuación, se atribuye a estos espacios la capacidad de incidir en el "bienestar de la comunidad". De esta manera, se fija una relación de *proximidad* entre los conceptos de "participación" y "bien común/asuntos públicos", donde el primero operaría como catalizador del segundo.

Este vínculo se encuentra mediado por la expresión “generar propuestas”, planteando que estas se originan en los “espacios de participación”. En consecuencia, puede suponerse que la principal función de las “personas” que participan en estos espacios es presentar ideas o sugerencias para mejorar el “bienestar de la comunidad”. Sin embargo, no se explica qué sucede con estas propuestas después de que se presentan, lo que conduce a inferir la existencia de un proceso subsiguiente dirigido a evaluarlas y decidir qué hacer con ellas.

Por otra parte, únicamente se explicita la *agentividad* de las “personas/individuos”. En contraposición, se advierte una atribución de *pasividad* a la “comunidad”, presentándola como receptora de los beneficios resultantes. Esto parece reflejar una perspectiva individualista de la participación ciudadana. De igual modo, con la *adjetivación* “personas de distintas edades, situaciones socioeconómicas, culturas, etc.”, se sugiere un principio de universalidad e igualdad en la participación. No obstante, al centrarse en estos atributos, se presupone que esta es *accesible* para todas las personas, sin considerar factores estructurales y dinámicas de poder que podrían obstaculizar la participación igualitaria de ciertos grupos dentro de la sociedad.

Al respecto, la *predicación* “exigir espacios más institucionalizados” comporta varias implicaciones. En primer lugar, supone que los espacios de participación deben ser reclamados por las “personas” a alguna entidad con la potestad para consentir o desestimar tales demandas, revelando una relación asimétrica entre ambas partes. En segundo lugar, subestima la capacidad de las “personas” para instituir sus propias instancias de participación de manera autónoma, sin depender de la aprobación externa. Por último, insinúa una jerarquización de los espacios de participación según su nivel de formalidad. En esta línea, el empleo del adverbio “más” como recurso de *intensificación*, sugiere que los espacios con un mayor nivel formalidad son preferibles, asociándolos con una mayor contribución al "bienestar de la comunidad".

En resumen, se puede interpretar un argumento que destaca la acción de la ciudadanía como *participación individual, universal e igualitaria*, cuyo propósito es generar propuestas en beneficio del “bien común”, considerando los espacios institucionalizados como los más idóneos para este fin. Sobre la base de estos planteamientos, es posible interpretar que las *agencias* implícitamente aludidas en el fragmento son las autoridades o entidades ligadas con la gestión administración del Estado, implicación que pone en evidencia una perspectiva institucionalista de la participación ciudadana.

FRAGMENTO 2. CIUDADANÍA E INSTITUCIONALIDAD DEMOCRÁTICA	
Localización	PP 4M. Unidad 1. La participación ciudadana contribuye con soluciones a los desafíos, problemas y conflictos presentes en la sociedad. Pág.60
OA Unidad	OA1 Evaluar las características y funcionamiento de la institucionalidad democrática, las formas de representación y su impacto en la distribución del poder en la sociedad, a luz del bien común, la cohesión y la justicia social. Pág. 35
Conceptos Políticos	Participación, Democracia
Agencias	Ciudadanía, Autoridades/representantes, Estado, Comunidad
Acciones	Proponer cambios/soluciones
Espacios/campos	Leyes/institucionalidad, Sistema político, Desafíos
CITA	
Actividad de Evaluación El propósito de esta actividad es que los estudiantes analicen la participación de la ciudadanía y la relación que ella establece con las autoridades del Estado, en el marco institucional democrático. Trabajarán a partir de estudio de casos que reflejen las diversas soluciones que se puede alcanzar mediante los acuerdos políticos que permite nuestro sistema democrático. Con esto se espera que sean capaces de realizar una evaluación crítica acerca de los mecanismos de participación ciudadana que permiten resolver desafíos que puedan enfrentar las comunidades	
OPERADORES DISCURSIVOS	
Nominación	Marco institucional democrático
	Mecanismos de participación ciudadana
Predicación	“Marco institucional democrático”: permite los acuerdos políticos
	“Mecanismos de participación ciudadana”: permiten resolver desafíos
Pasividad	Autoridades del Estado
Lexicalización	Selección de significado para las “soluciones”: diversas, acuerdos políticos
Argumento	La ciudadanía y las autoridades logran acuerdos políticos dentro del marco institucional para solucionar desafíos

Inferencias e implicaciones ideológicas

El fragmento inicia con la declaración de un propósito evaluativo que presupone la existencia de una interacción entre la “ciudadanía” y las “autoridades del Estado”, dentro de un “marco institucional democrático”. Esta afirmación posee una doble implicación. Por un lado, sugiere que la “participación ciudadana” requiere que se establezcan relaciones entre las agencias antes mencionadas y, por otro, que el “marco institucional democrático” constituye el espacio natural para su desarrollo.

Posteriormente, se sostiene que a través de esta interacción se alcanzan “acuerdos políticos” que permiten “resolver los desafíos que puedan enfrentar las comunidades”. Por tanto, a nivel de *lexicalización* los “acuerdos políticos” emergen como las “soluciones” que derivan de la “participación ciudadana”. Bajo esta lógica, se infiere un argumento anclado en un enfoque institucional de la participación, donde la legitimidad de las propuestas emanadas de la ciudadanía estaría sujeta a su canalización por vías institucionales y su elevación a una categoría superior de “acuerdos políticos”, previa verificación y aprobación por parte de las “autoridades”.

En consecuencia, se vislumbra una racionalidad que asimila la participación ciudadana a un *proceso de negociación*. Aceptando esta analogía, es importante considerar las posiciones de cada *agencia* interviniente para estimar si los “acuerdos políticos” que se alcanzan reflejan un *intercambio justo*. Cabe remarcar que, por definición, la relación entre la “ciudadanía” y las “autoridades del Estado” es asimétrica, dado que estas últimas ocupan posiciones de poder que les confieren mayor capacidad de injerencia en el sistema político. Por lo tanto, aunque las “autoridades del Estado” sean aludidas en el fragmento como contraparte de la “ciudadanía” mediante una fórmula de *pasividad* que insinúa una relación horizontal, en realidad se infiere una dinámica jerárquica donde la “ciudadanía” propone “soluciones”, mientras que las “autoridades” las sancionan.

Así como las posiciones, el escenario donde se despliegan las *negociaciones* es crucial. En el párrafo se apunta al “marco institucional democrático” y se afirma que este “permite” los “acuerdos políticos”. En este contexto, el verbo “permitir” sugiere que dicho marco *facilita* los acuerdos al mismo tiempo que los *autoriza*, fijando las reglas del juego. De esta manera, se da a entender que el marco normativo provee un entorno imparcial e igualitario para ambas partes. No obstante, es importante destacar que una de las partes involucradas es también responsable de la administración de este marco. Por consiguiente, no puede asumirse de antemano que la *mesa de negociación* sea un espacio completamente neutral ni que la gestión de los acuerdos sea justa.

Para concluir, es relevante analizar el *argumento* que postula que las “soluciones” a los “desafíos” se logran mediante “acuerdos políticos” entre la “ciudadanía” y las “autoridades”, pactados dentro de un “marco institucional”. Desde un punto de vista interpretativo, esta perspectiva comporta una implicación ideológica que define la democracia como un sistema cimentado en acuerdos de este tipo, subestimando otras formas de afrontar los desafíos y la importancia de los desacuerdos y los conflictos como elementos consustanciales a la democracia.

FRAGMENTO 3. PARTICIPACIÓN CIUDADANA Y SOLUCIÓN DE CONFLICTOS	
Localización	PP4M. Unidad 1. La participación ciudadana contribuye con soluciones a los desafíos, problemas y conflictos presentes en la sociedad. Pág. 57
OA Unidad	OA1 Evaluar las características y funcionamiento de la institucionalidad democrática, las formas de representación y su impacto en la distribución del poder en la sociedad, a luz del bien común, la cohesión y la justicia social. Pág. 35
	OA2 Participar de forma corresponsable y ética en la búsqueda de estrategias y soluciones a desafíos, problemas y conflictos en diversas escalas, que impliquen armonizar desarrollo, democracia, equidad y sustentabilidad. Pág. 35
Conceptos Políticos	Participación, Democracia
Agencias	Ciudadanía
Acciones	Debatir/discutir, Proponer cambios/soluciones
Espacios/campos	Conflictos, Sociedad, Leyes/institucionalidad, Nación/país
CITA	
Orientaciones al docente Durante el debate final y la entrega de conclusiones, se sugiere resaltar que la participación ciudadana es importante para buscar y proponer propuestas de soluciones a los conflictos que aquejan a la sociedad, directa e indirectamente, pero siempre desde los principios democráticos que rigen al país.	
OPERADORES DISCURSIVOS	
Nominación	Principios democráticos
	Participación ciudadana
	Conflictos
Predicación	Principios democráticos: rigen al país
	Participación ciudadana: buscar y proponer soluciones
	Conflictos: aquejan a la sociedad
Polarización	“Participación ciudadana”: Bien
	“Conflictos”: Mal
Intensificación	“Siempre”
Lexicalización	Selección de significado para “participación ciudadana”: es importante para buscar y proponer soluciones
	Selección de significado para “conflictos”: aquejan a la sociedad y necesitan ser resueltos
Argumento	La participación ciudadana, regida por principios democráticos, permite solucionar los conflictos

Inferencias e implicaciones ideológicas

El fragmento proviene de una sección titulada “orientaciones al docente” en su documento de origen. En ella se entregan recomendaciones al profesorado para la implementación de una actividad sugerida. Bajo esta premisa, es importante constatar que la situación de aprendizaje propuesta es un “debate final”, lo que conduce a inferir

que los aspectos enunciados corresponden a los aprendizajes que se desean consolidar al concluir un itinerario didáctico, constituyendo elementos relevantes del discurso.

En este caso se observa que la orientación al profesorado es enunciada mediante la expresión “se sugiere resaltar”, cuyo objeto directo es la “participación ciudadana”. Consecuentemente, se deduce que la intención es reforzar un aprendizaje relacionado con esta temática. Al respecto, se puede identificar un *argumento* dirigido a subrayar la importancia de la "participación ciudadana" como una herramienta fundamental para "buscar y proponer soluciones" a los "conflictos” que se presentan en la sociedad.

A lo expuesto, se añade la referencia a los “principios democráticos que rigen al país”, los que se asumen como conocidos por la audiencia docente. No obstante, puede inferirse que mediante el término “rigen” se hace alusión al marco legal vigente en el país, que establece las normas y leyes que regulan la “participación ciudadana”. Su relevancia en este contexto es *intensificada* a través del adverbio “siempre”, que sugiere la universalidad, obligatoriedad y rigidez de este marco. Por consiguiente, puede interpretarse que se postula que la “participación ciudadana”, en cualquier contexto y cualquiera de sus modalidades (“directa” o “indirectamente”), debe ajustarse de manera estricta a un marco normativo sustentado en “principios democráticos”.

Por otra parte, se detecta una *polarización* entre la “participación ciudadana” y los “conflictos”. La primera es considerada *buena* y deseable, mientras que los segundos se conciben como algo *malo* que requiere solución. Esta polarización se evidencia en la *lexicalización* de la "participación ciudadana" como "importante", lo que denota una connotación positiva, en contraste con la descripción de los "conflictos" como asuntos que "aquejan a la sociedad”, insinuando que afectan negativamente y generan malestar. En términos abreviados, estos planteamientos implican que mientras la “participación ciudadana” es vista como beneficiosa para la sociedad, los conflictos se interpretan como perjudiciales.

En síntesis, este análisis revela ciertas implicaciones ideológicas que perfilan un enfoque institucional de la participación ciudadana. Este enfoque parece fundarse en la idea de "búsqueda de soluciones", regida por principios específicos y encauzada a través de vías legales e institucionales. Esto coincide con inferencias previas que advertían una tendencia a considerar la “participación ciudadana” como un dispositivo de legitimación del *statu quo*, relegando su capacidad transformadora. En cuanto a los “conflictos”, se deduce una perspectiva resolutiva que insiste en la necesidad de resolverlos, omitiendo su potencial como motores del cambio social.

FRAGMENTO 4. EVALUAR UNA POLÍTICA PÚBLICA	
Localización	TE 4M. Unidad 8. Modelos de desarrollo y políticas económicas: ¿cómo impactan en el mundo que nos rodea? Proyecto final de unidad. Pág.321
OA Unidad	Comprender "cómo impactan los modelos de desarrollo y las políticas económicas en la vida cotidiana y de qué forma puedes aportar como ciudadano a que estas contribuyan al desarrollo, la equidad y la sustentabilidad". Pág. 287
Conceptos Políticos	Participación
Agencias	Ciudadanía, Individuos/personas
Acciones	Debatir/discutir, Proponer cambios/soluciones
Espacios/campos	Leyes/institucionalidad, Nación/país, Vida cotidiana, Sociedad
CITA	
Evaluar una política pública A lo largo de la unidad has podido analizar diversas dimensiones de las políticas públicas, comprendiendo cómo impactan los distintos niveles de la vida de un país, incluido el de la vida cotidiana de las personas como tú. Pero los ciudadanos activos no son solo aquellos que se ven impactados por las políticas públicas, sino también quienes afectan y modifican a estas políticas. Por medio de una investigación y evaluación de una política pública, tú puedes hacerte parte de esta ciudadanía activa aportando al debate en torno a esta importante dimensión de nuestra vida en sociedad	
OPERADORES DISCURSIVOS	
Nominación	Políticas públicas
	Ciudadanos activos
Pronominalización	"Tú"
Polarización	Ciudadanos Activos: "bien"
	Ciudadanos Pasivos: "mal"
Predicación	Políticas públicas: "impactan los distintos niveles de la vida de un país"
	Ciudadanos activos: "afectan y modifican estas políticas"
	Tú: "hacerte parte"
Lexicalización	Selección de significado para "ciudadanos activos": "se ven impactados", "afectan" y "modifican políticas públicas"
Argumento	Los ciudadanos activos se involucran en la evaluación y modificación de las políticas publicas

Inferencias e implicaciones ideológicas

El fragmento corresponde a la introducción de una actividad de evaluación denominada "proyecto final de unidad". De modo que, al igual que en el extracto anterior, puede interpretarse una intencionalidad dirigida a la consolidación de aprendizajes considerados centrales, subrayando temáticas clave del discurso curricular. En este caso la tarea que se presenta al estudiantado es desarrollar un proyecto titulado "evaluar una política pública", por lo que se infiere que el argumento gira en torno a este temática.

Ahora bien, posteriormente en el párrafo se introduce la *nominación* “ciudadanos activos” mediante las estructuras lingüísticas “pero” y “no”. Estas desempeñan un papel clave al contribuir a especificar el significado de “ciudadanos activos” en base a la contraposición con su opuesto, que podría entenderse como “ciudadanos pasivos”. Siguiendo este razonamiento, los “ciudadanos pasivos” serían quienes experimentan las consecuencias de las "políticas públicas" sin intervenir en ellas. En consecuencia, “ciudadanos activos” refiere a un grupo de personas que se involucran y aportan decididamente al debate público. Conforme a esta lógica, puede interpretarse una *polarización* implícita entre “ciudadanos activos” y “ciudadanos pasivos”, donde los primeros representan atributos de participación deseables que los segundos carecen.

Un elemento interesante es la interpelación a la audiencia mediante la *pronominalización* “tú”. En términos generales, la selección de este recurso revela la intención establecer una conexión directa e individual con quien lee, estimulando un vínculo de identificación con el argumento planteado. De manera particular, la fórmula “personas como tú” transmite la idea de que todas las personas, sin distinción alguna, son impactadas por las “políticas públicas”, evocando al principio de universalidad de las leyes y la igualdad de todas las personas ante ellas. Por su parte, la expresión “tú puedes hacerte parte”, se interpreta como una convocatoria personalizada que anima a la audiencia a sumarse al colectivo preferible de “ciudadanos activos”.

Un aspecto llamativo es el ámbito de acción conferido al ejercicio de la ciudadanía activa, que se circunscribe al campo de las “políticas públicas”. Estas últimas se conciben con un alcance amplio, que va desde el “país” hasta la “vida cotidiana”, insinuando la ubicuidad de las leyes y la institucionalidad. De modo que, se delinea un argumento que vincula estrechamente la participación ciudadana, en sus múltiples modalidades y niveles, con el marco normativo nacional.

Es importante destacar que las acciones de "evaluar", "debatir" y "modificar" mencionadas en el fragmento instan a la intervención de la ciudadanía, pero dentro del contexto de una "política pública" preexistente, en lugar de impulsar la formulación de una nueva. En esta actividad se invita al estudiantado a "aportar a un debate" ya en curso, lo que genera dudas acerca del real alcance previsto para su participación. En resumen, atendiendo a estos aspectos, se puede inferir un enfoque que prioriza la función legitimadora de la participación ciudadana por encima de su potencial transformador, coincidiendo con análisis preliminares

9.2.2. Fragmentos Discurso Docente

FRAGMENTO 1. LA CIUDADANÍA SE EJERCE TODOS LOS DÍAS	
Localización	Entrevista con David, 14 de septiembre de 2021
Tópico	Finalidades y perfil de ciudadanía
Conceptos Políticos	Participación, Respeto, Pertenencia/identidad, Cambio/transformación
Agencias	Ciudadanía, Organizaciones ciudadanas, Partidos Políticos
Acciones	Votar, Activismo
Espacios/campos	Sociedad, Barrio/local
CITA	
Que ellos sientan que son sujetos. Yo creo que finalmente eso es lo que redondea todo. Que sientan que ellos también están construyendo esto. No es que fueron los héroes o sus papás, sus mamás, o sus abuelas o abuelos, sino que ellos también tienen un potencial para construir cosas nuevas. Yo siento que finalmente eso es lo que se intenta poner en la palestra. Siento que eso, que se reconozcan como sujetos, que se respeten, que aprendan a construir un mundo que actualmente necesita mucho del esfuerzo colectivo. Sí, de hecho, justamente eso es lo que intento yo en clases. De un poco ampliar el sujeto en cuestión y que también nos sintamos parte de lo que es la sociedad y la ciudadanía se ejerce todos los días. Más allá de ir a votar cada cuatro años, militar en un partido político. También en la intención de que las y los estudiantes se sientan parte de lo que es ser ciudadano. Si en realidad esa visión como súper limitada que dice "no, el ciudadano es el que es mayor de 18 años, que no está condenado a pena aflictiva". Como que les sacas un peso "ahh ustedes no son ciudadanos" y, en realidad, a lo mejor en sus juntas de vecinos pueden participar a lo mejor, no sé, en un club deportivo. Varios de los chiquillos cuando tú empiezas a hablar de esos temas, están metidos en cuestiones animalistas. El contexto en el que trabajo no es un ambiente tan politizado en términos tradicionales, pero sí tienes *cabros* [jóvenes] que a lo mejor están en colectivos animalistas, veganos. Entonces como reivindicar eso también es como un espacio bien importante	
OPERADORES DISCURSIVOS	
Nominación	Sentirse Sujetos
Predicación	Sujetos: "potencial para construir cosas nuevas" "están construyendo esto"
Lexicalización	Sentirse sujetos: protagonistas, con capacidad de agencia y potencial transformador
Intensificación	"todos los días", "Súper limitada"
Argumento	Formar una ciudadanía empoderada, con sujetos activos y participativos en su vida diaria, de un mundo en permanente construcción

Inferencias e implicaciones ideológicas

David enfatiza la importancia de que sus estudiantes se reconozcan a sí mismos como "sujetos" dentro de la sociedad. A esta *nominación* atribuye las marcas de *lexicalización* "sentirse protagonistas" y "constructores". Esta perspectiva se refleja en frases como: "que ellos sientan que son sujetos" y "que sientan que ellos también están construyendo esto". Este enfoque denota una visión de la ciudadanía que va más allá

de la mera recepción pasiva de derechos y deberes, posicionando a los individuos como agentes activos en la construcción social.

De este modo, David cuestiona y amplía la definición convencional de ciudadanía, usualmente restringida a aspectos formales como la edad y el cumplimiento de la ley (“el ciudadano es el que es mayor de 18 años, que no está condenado a pena aflictiva”). Al hacerlo, recalca el carácter estrecho de la dimensión jurídica de la ciudadanía, utilizando como recurso de *intensificación* la expresión “súper limitada”.

En contraposición, argumenta en favor de una concepción más inclusiva y activa de la ciudadanía, donde la participación en organizaciones comunitarias, como “clubes deportivos”, “juntas de vecinos” y “colectivos animalistas”, también constituyen formas válida y significativas de ejercicio de la ciudadanía. Al respecto, David subraya la importancia de la participación diaria y las acciones colectivas en la construcción de una sociedad democrática. Esta idea se desprende del uso del *intensificador* de frecuencia “todos los días” en referencia al ejercicio de la ciudadanía. Con esta expresión, enfatiza la idea de que la *ciudadanía ejemplar* no limita su participación a eventos políticos formales, como las elecciones o la afiliación a partidos políticos. Más bien, implica una participación continua y activa en la vida cotidiana.

Por otra parte, la idea manifestada en la *predicación* de que sus estudiantes “también están construyendo esto”, revela una comprensión dinámica de la sociedad. David sostiene que la juventud no solo heredará un mundo modelado por otros (“No es que fueron los héroes o sus papás, sus mamás, o sus abuelas o abuelos”) sino que están participando de su construcción. Esta postura puede interpretarse como una racionalidad que concibe la realidad social como mutable y susceptible de ser transformada. Puede inferirse que David apunta a un arquetipo de *ciudadanía ejemplar* con potencial transformador, reconociendo a sus estudiantes como agentes del cambio social en “un mundo que actualmente necesita mucho del esfuerzo colectivo”.

En resumen, la propuesta de David se centra en empoderar a sus estudiantes para que se reconozcan a sí mismos como sujetos activos y partícipes de una sociedad en permanente construcción. Destaca la importancia de que sientan que sus acciones tienen un impacto en el mundo que los rodea, desafiando visiones estáticas y restringidas de la ciudadanía. Esta visión contrasta con modelos de EC tradicionales o dirigidos por una lógica *bancaria*, en tanto busca alentar la capacidad de agencia de sus estudiantes, fomentando una ciudadanía activa y comprometida socialmente.

RAGMENTO 2. ¿POR QUÉ ES IMPORTANTE QUE SEAS UN CIUDADANO ACTIVO?	
Localización	Entrevista con Cristóbal, 26 de agosto de 2021
Tópico	Finalidades y perfil de ciudadanía
Conceptos Políticos	Participación, Cambio/transformación
Agencias	Organizaciones ciudadanas, Ciudadanía, Autoridades
Acciones	Proyectos/campañas, Debatir/discutir
Espacios/campos	Nación/país, Sociedad, Barrio/local, Política
CITA	
Si yo les planteo: "¿qué es lo que es ser ciudadano en Chile?", pero "¿por qué es importante que seas un ciudadano activo dentro de la sociedad?, (chasquido de dedos) eso hace un cambio en ellos. Y hace un cambio positivo. No van a ser los 40, pero de esos 40 a lo mejor 10, van a querer motivarse a participar, por ejemplo, en política. Y siempre trato de que, cuando hablo de participar en política, no lo vean solamente de ser parlamentarios, sino que lo vean de participar en asambleas de juntas de vecinos, de participar, no sé, impulsando proyectos desde tu barrio. Mas que nada tratar de que ellos vean que esto no es algo tan lejano y que el ser ciudadano es importante. No es solamente que cumplas 18 para poder comprar copete [alcohol], tiene un trasfondo mucho mayor. Y que están invitados	
OPERADORES DISCURSIVOS	
Nominación	Ciudadano activo
Predicación	Participar en política
	Ciudadano activo: "participar en asambleas" "impulsar proyectos"
Lexicalización	Selección de significado para: "Ser ciudadano activo": participar en política "participar en política": involucramiento continuo y activo de la ciudadanía en la toma de decisiones a nivel local y comunitario
Argumento	La participación política es clave para el ejercicio de una ciudadanía activa. Esta trasciende los espacios y cargos formales, abarcando acciones locales y comunitarias. Es amplia, cercana y voluntaria

Inferencias e implicaciones ideológicas

El *argumento* del profesor Cristóbal en este fragmento se centra en explicar dos nominaciones: "participar en política" y "ciudadano activo". En términos generales, postula que fomentar la participación política del estudiantado constituye una herramienta fundamental para la formación de una ciudadanía activa.

Para definir lo que lo que considera "participar en política", Cristóbal aclara: "cuando hablo de participar en política, no lo vean solamente de ser parlamentarios, sino que lo

vean de participar en asambleas de juntas de vecinos, de participar, no sé, impulsando proyectos desde tu barrio". De este modo, establece diferentes marcas de *lexicalización* donde la esfera "política" queda definida como un ámbito que no se limita al sistema de administración política formal. Para este docente, la participación política "tiene un trasfondo mucho mayor".

En línea con lo anterior, Cristóbal sugiere que "participar en política" no se limita a "ser parlamentario" ni al mero ejercicio de los derechos individuales conferidos por la condición jurídica de ciudadano/a (como "poder comprar copete [alcohol]"). Amplía este concepto hacia espacios locales como el "barrio", y hacia acciones comunitarias como la participación en "asambleas de juntas de vecinos". Así, propugna una redefinición de la participación política que puede entenderse como un desafío a la visión tradicional o estrecha de la política, fomentando una ampliación y democratización de esta esfera.

En cuanto a la *nominación* "ciudadano activo", Cristóbal señala dos *predicaciones* claras: "participar en asambleas" e "impulsar proyectos". Mediante estas fórmulas, delinea un arquetipo de *ciudadanía ejemplar* caracterizado por su proactividad, espíritu deliberativo y creatividad. En este sentido, el énfasis que hace en la participación en "asambleas de juntas de vecinos" y "proyectos barriales", denota una perspectiva que valora una democracia participativa y deliberativa, promoviendo el involucramiento continuo y activo de la ciudadanía en la toma de decisiones a nivel local y comunitario.

De este modo, a nivel de *lexicalización,* "ser ciudadano activo" implicaría también una diferenciación respecto a la "ciudadanía pasiva". Implícitamente, Cristóbal caracteriza esta última como una ciudadanía no participativa, desinteresada de los asuntos públicos y reducida a un atributo jurídico. Para ello, emplea estrategias discursivas de contraste mediante el uso del vocablo de negación "no", las cuales operan como marcadores de *polarización* entre las ciudadanías pasiva y activa. Por lo tanto, ser ciudadano/a activo/a, según Cristóbal, "no es solamente que cumplas 18", al igual que participar en política "no es solo ser parlamentario".

De este modo, su planteamiento puede interpretarse como un cuestionamiento a la pasividad de la ciudadanía y a la tradicional restricción la política al ámbito formal del Estado y la esfera electoral. En efecto, la *lexicalización* que propone Cristóbal, donde la "política" se define como un ámbito que trasciende el sistema político, puede interpretarse como un mecanismo de impugnación a la visión tradicional o estrecha de la ciudadanía, abriendo el horizonte de posibilidades para la participación ciudadana.

En conformidad con lo anterior, en el planteamiento de Cristóbal es posible inferir una intencionalidad de desmitificar la idea de que el terreno de la “política” sea distante y reservado para las autoridades, presentándolo como próximo y accesible (“no es algo tan lejano”). En consecuencia, es posible interpretar que aboga también por una mayor descentralización del poder y un empoderamiento de la ciudadanía. Así, se desprende una perspectiva que sostiene que el poder no debe concentrarse en instituciones formales y alejadas de la ciudadanía, sino que debe distribuirse y ejercerse a nivel local.

Cristóbal destaca la importancia de la motivación y de generar un “cambio positivo” en la percepción de sus estudiantes sobre la participación. Concluye su argumentación calificando su propuesta como una “invitación”. Este término resulta interesante en tanto connota un sentido de acogida, apertura y voluntariedad, diferenciándose de conceptos como “deber” u “obligación” que sugieren imposición y coerción. Esta última connotación, refuerza el desafío a las concepciones tradicionales y pasivas de la participación política que permea todo el *argumento* de Cristóbal.

Asimismo, la “invitación” de Cristóbal termina por precisar su arquetipo de *ciudadanía ejemplar*. Invitar a alguien a participar implica reconocer su capacidad de agencia y su potencial para contribuir. De modo que, está “invitando” a sus estudiantes a ser agentes de cambio y a involucrarse voluntariamente en “asambleas” y “proyectos” locales, lo que en última instancia puede interpretarse como una perspectiva ideológica de la democracia que es participativa, deliberativa y comunitaria.

FRAGMENTO 3. COMBATIR LA DESAFECCIÓN POLÍTICA	
Localización	Entrevista con Jorge, 21 de mayo de 2021
Tópico	Finalidades y perfil de ciudadanía
Conceptos Políticos	Participación, Pertenencia/identidad
Agencias	Juventud, Organizaciones ciudadanas, Ciudadanía, Comunidad
Acciones	Desafección, Votar, Organizar/organizarse
Espacios/campos	Nación/país, Sistema Político, Barrio/local, Política
CITA	
Ahora lo que sí, los objetivos que hemos priorizado y que yo también le he puesto énfasis personal, son justamente a combatir la desafección política, que se nota mucho. En Chile, estadísticamente, se nota mucho en los jóvenes, este como desarraigo de lo comunitario; estas pocas ganas de participar en general, no solamente en lo mínimo que es votar, sino en general en participar en organizaciones, pueden ser organizaciones ciudadanas o comunitarias, lo que sea. En general todo lo que involucre organizarse, incluso haciendo un club deportivo, lo que sea. Entonces por lo menos mi énfasis es incentivar eso, en el tema de que se organicen. Por supuesto que igual si encuentro que es necesario primero tener una base teórica, algunos conceptos, creo yo que igual es importante, al menos que inicialmente manejen algunos conceptos como qué es el Estado y cosas así. Pero por lo menos el énfasis que intento es como del tema de la participación, de incentivar la participación en general, no solamente en la política en sí, sino a nivel ciudadano	
OPERADORES DISCURSIVOS	
Nominación	Jóvenes
Predicación	Jóvenes: “pocas ganas de participar”
Polarización	Juventud participativa: “bien”, “amigo”
	Juventud apática: “mal”, “enemigo”
Intensificación	“le he puesto énfasis personal”, “mí énfasis”, “el énfasis que intento”
Lexicalización	Selección de significado para desafección política: “desarraigo de lo comunitario”
Argumento	La desafección política debe combatirse mediante el incentivo a la organización y participación comunitaria

Inferencias e implicaciones ideológicas

En este fragmento, Jorge declara su dedicación particular a un objetivo concreto: "combatir la desafección política". En este contexto, el uso del verbo “combatir” admite diversas interpretaciones. En primer lugar, evoca la noción de un enfrentamiento contra algo o alguien percibido como una adversidad o amenaza. En segundo lugar, denota un despliegue de esfuerzos en la defensa activa de una causa propia. Esta última se ve reforzada por el uso reiterado del recurso de *intensificación “*énfasis” con el que Jorge subraya su firme determinación de educar para erradicar la “desafección política”.

Por esta razón, es factible analizar el planteamiento de Jorge en términos de una *polarización* discursiva. En este esquema, la figura del “mal o “enemigo” a combatir estaría representada por una *juventud apática* desinteresada en los asuntos públicos y renuente a la participación, o con “pocas ganas de participar en general”. En contraposición, Jorge erige implícitamente la figura del “bien” o del “amigo” en la forma de una *juventud participativa*, comprometida e interesada en participar de “organizaciones ciudadanas o comunitarias”

Esta polarización se intensifica con la *lexicalización* del término "desafección política" como "desarraigo de lo comunitario”. Con esta expresión, Jorge no solo describe la apatía juvenil como una falta de interés en la vida pública, sino que la postula como una expresión del debilitamiento del tejido social. En efecto, al señalar que la falta de interés en participar es un fenómeno “general”, respaldado “estadísticamente”, apunta a que la ruptura del vínculo entre la juventud y la comunidad (la desafección), trasciende lo político y se infiltra en las relaciones sociales.

Trasladando este razonamiento a la temática que se aborda en esta sección, podría interpretarse que, en contraposición de una *ciudadanía ejemplar*, Jorge delinea un arquetipo emergente de *ciudadanía deficiente*: apática y desvinculada de lo comunitario. Así, puede comprenderse que la causa que defiende en su “combate” es en favor de la regeneración de este vínculo, incentivando “la participación en general, no solamente en la política en sí, sino a nivel ciudadano”.

Por otra parte, Jorge subraya la importancia del conocimiento teórico y conceptual como cimiento para la formación de una *ciudadanía ejemplar.* Su afirmación "Por supuesto que igual si encuentro que es necesario primero tener una base teórica, algunos conceptos, creo yo que igual es importante**,** al menos que inicialmente manejen algunos conceptos como qué es el Estado y cosas así" revela la preeminencia que otorga al conocimiento conceptual como punto de partida en este proceso. El uso del marcador secuencial "primero", no solo denota una orden lógico, sino que también sugiere una jerarquía entre teoría y práctica. En consecuencia, puede interpretarse que para él, la alfabetización cívica es un paso previo indispensable en la formación de este perfil de ciudadanía. En virtud de este análisis, el arquetipo de *ciudadanía ejemplar* que aspira a educar Jorge puede expresarse mediate esta proposición: *una ciudadanía participativa, que se organiza y se vincula comunitariamente, combinando conocimientos teóricos y prácticos.*

FRAGMENTO 4. CIUDADANÍA ACTIVA V/S CIUDADANÍA DEL PAPEL	
Localización	Entrevista con Vicente, 27 de mayo de 2021
Tópico	Finalidades y perfil de ciudadanía
Conceptos Políticos	Participación, Solidaridad, Cambio/transformación Pertenencia/identidad, Individualismo/competitividad
Agencias	Ciudadanía, Juventud
Acciones	Votar, Activismo, Protesta/manifestación, Proponer cambios/soluciones
Espacios/campos	Leyes/institucionalidad, Sistema políticos, Propio entorno, Política
CITA	
Entonces ahora que estoy haciendo el ramo de Educación Ciudadana, como que uno igual va aprendiendo. Y sí, yo trato de decirles a los chiquillos que está bien, que ir a votar es importante. Sí, vayan a votar, y lo trato de repetir, porque yo creo que toda forma de acción sirve. Pero también, no quedarse en eso. Sino que también ser ciudadanos activos en todo sentido. Si ves a alguien que necesita ayuda en la calle, ayudarlo; si ves que alguien necesita el asiento en el metro, ayudar, darle el asiento, ayudarle a cruzar a alguien en la calle. Yo les decía que todo eso era activo. Ir a una manifestación, prender una vela. Yo creo que eso es lo que hay que generar, una acción más directa y ayudar al otro, y romper con ese individualismo. En todo sentido, no solamente en el aula, sino que en la vida real. Y eso es lo que trato de aplicar, esta ciudadanía activa. Aparte qué pasa si yo les digo "educación ciudadana" y un *cabro* [joven] quizás más letrado me dice "pero profe, en la Constitución dice que el ciudadano es de 18 para arriba". Entonces tú le vas a decir "tú no eres ciudadano". Y realmente no es ciudadano, desde la ciudadanía pasiva, desde la ciudadanía del papel, no lo es. Entonces ahí tú le tienes que decir "pero tú puedes ser un ciudadano activo, ¿cómo?, no sé, si encuentras algo que no te parece, ir, informarte y tratar de buscar una solución, más allá de que tengas 14, 15, 16, 17, años, no importa". Y eso, les digo, para que ellos se sientan partícipes también, obviamente después enfocándolo a que ellos participen de política, de ir a votar cuando cumplan 18, pero que ahora siendo chicos, antes de tener 18, se interesen y ellos pueden, por ejemplo, buscar soluciones.	
OPERADORES DISCURSIVOS	
Nominación	Ciudadanía Activa
	Ciudadanía Pasiva
Predicación	Ciudadanía activa: "ayudar", "acción directa", "buscar soluciones"
	Ciudadanía pasiva: "votar" y "quedarse en eso"
Polarización	Ciudadanía Activa: auténtica (de la vida real)
	Ciudadanía Pasiva: ficticia (del papel)
Lexicalización	Selección de significado para: Ciudadanía activa: participativa y solidaria, con un impacto real y trascendente en la sociedad Ciudadanía pasiva: apática, meramente jurídica, sin trascendencia práctica en la sociedad
Argumento	Formar para una ciudadanía activa, participativa y solidaria, que trasciende el individualismo y genera cambios reales

Inferencias e implicaciones ideológicas

Al definir el perfil de ciudadanía que aspira a formar, Vicente desarrolla una argumentación para justificar su intención de educar para una “ciudadanía activa”. En su explicación este término se establece como una *nominación*, cuyo alcance y significado es fijado por el docente mediante diferentes estrategias discursivas. El componente central de su fundamentación es un esquema de razonamiento que contrapone las perspectivas “activa” y “pasiva” de la ciudadanía.

En primer lugar, se observan *predicaciones* que atribuyen acciones concretas a quienes denomina “ciudadanos activos. Entre ellas, destaca el uso reiterado del verbo “ayudar”, fórmula con la que Vicente enfatiza la importancia que confiere a esta acción: “Si ves a alguien que necesita ayuda en la calle, ayudarlo; si ves que alguien necesita el asiento en el metro, ayudar, darle el asiento, ayudarle a cruzar a alguien en la calle”.

Adicionalmente, Vicente hace uso de la expresión “acción más directa”, la cual emerge como una categoría con la que el docente parece englobar un conjunto amplio de acciones que comparten un objetivo de común: “romper con ese individualismo”. En este sentido, el profesor menciona ejemplos como "ir a una manifestación, prender una vela", pero sugiere que esta categoría puede incluir cualquier acción que persiga el mismo objetivo (“todo eso era activo”). Hacia el final del fragmento, añade la *predicación* “buscar soluciones” a este conjunto de prácticas, remarcando la importancia del involucramiento ciudadano y de “sentirse partícipes” de un proyecto colectivo.

En consecuencia, es posible interpretar que la “ciudadanía activa” que propugna Vicente con estas tres *predicaciones* (ayudar, romper y sentirse partícipes) alude a formas de participación y ejercicio de la ciudadanía orientadas por tres pilares fundamentales: “solidaridad”, “cambio/transformación” y sentimiento de “pertenencia/identidad”. En última instancia, es posible inferir que en su discurso estos elementos conformarían un “sistema de valores” alternativo al paradigma dominante del "individualismo/competitividad", que Vicente busca desmontar.

En esta misma línea, el profesor expone la contraposición entre las ciudadanías “activa” y “pasiva” al afirmar: “Aparte qué pasa si yo les digo “educación ciudadana” y un *cabro* [joven] quizás más letrado me dice “pero profe**,** en la Constitución dice que el ciudadano es de 18 para arriba”. Entonces tú le vas a decir “tú no eres ciudadano”. Y realmente no es ciudadano, desde la ciudadanía pasiva, desde la ciudadanía del papel,

no lo es". Vicente utiliza la expresión "ciudadanía del papel" para aludir a la "ciudadanía pasiva". Esta se utiliza como una metáfora que sustituye el término literal "ciudadanía legal". Por lo tanto, sugiere que la ciudadanía concebida como mero estatus jurídico, resulta insuficiente para constituir a una persona en ciudadano o ciudadana activa. Además, la imagen evocada trasmite la idea de que la ciudadanía jurídica, al igual que un trozo de papel, puede ser frágil e incluso intrascendente.

Otro aspecto relevante del esquema de razonamiento propuesto por Vicente es el ámbito de despliegue de ambos perfiles de ciudadanía. La "ciudadanía pasiva", en tanto condición jurídica, se encuentra habilitada para ejercer su derecho a "votar", pero implica "quedarse en eso", en el ámbito de la participación electoral. En contraste, la "ciudadanía activa", implica participar "en todo sentido, no solamente en el aula, sino que en la vida real".

En la argumentación de este profesor se teje una *polarización* ideológica entre las ciudadanías activa y pasiva. Donde la primera se presentaría como la ciudadanía "auténtica" y la segunda como una ciudadanía "ficticia". Asimismo, la primera es deseable por encarnar el "sistema de valores" que defiende Vicente e impactar en la "vida real". La segunda, en cambio, es impugnable, ya que está más vinculada al individualismo y se limita a ser una condición puramente jurídica. Llevando esta polaridad al extremo, puede interpretarse que las marcas de *lexicalización* que fija Vicente para la "ciudadanía activa" son las de participativa y solidaria, y para su polo opuesto, la "ciudadanía pasiva", son las de apática e individualista.

En síntesis, el arquetipo de ciudadanía ejemplar que plantea Vicente puede resumirse en la siguiente proposición: *una ciudadanía activa y participativa, regida por un sistema de valores donde priman la solidaridad y el deseo de impactar positivamente en la vida real.*

9.2.3. Síntesis del Tema: Convergencias y Divergencias del Discurso

La EC aspira a formar una "buena ciudadanía". Sin embargo, este término es subjetivo por naturaleza y, por lo tanto, la conformación de un perfil de *ciudadanía ejemplar* reviste un trasfondo ideológico. Por ello, en este análisis se han explorado los arquetipos de "buena ciudadanía" delineados en el discurso de la EC, interpretando las implicaciones ideológicas de este modelamiento en el significado atribuido a una democracia participativa. En este sentido, se parte del supuesto de que el perfilamiento de una *ciudadanía ejemplar* implica también trazar directrices para favorecer un estilo especifico de participación ciudadana

Así, los análisis realizados remarcan la tendencia del **discurso curricular** a enfatizar el ejercicio de la ciudadanía en el sistema democrático, principalmente a través de la acción de “proponer cambios/soluciones” en entornos regulados normativamente. En términos generales, estos análisis revelan un vínculo estrecho entre los conceptos de “participación” y “bien común”, que puede resumirse en la siguiente proposición: *el objetivo de la participación ciudadana es generar propuestas para el bien común en espacios delimitados por un marco normativo*.

En este sentido, si los análisis previos determinaban que la participación ciudadana era comprendida en el **currículum** como una expresión del compromiso y responsabilidad de las personas con el sistema democrático, ahora puede agregarse que también debe ser propositiva. En otras palabras, la *participación ejemplar* se define en el currículum como aquella que tiene como objetivo contribuir al bienestar colectivo, tomando parte de instancias formales e institucionalizadas donde se debaten y discuten propuestas con este fin.

En el caso del **discurso docente**, los fragmentos analizados corroboran una asociación más marcada de la participación ciudadana con el concepto de “cambio/transformación”, abarcando una variedad más amplia de acciones colectivas. Además, se confirma la tendencia a resaltar la importancia de los espacios de participación más próximos a la realidad del estudiantado, como el “propio entorno” y el “barrio/local”. Este enfoque se ve reforzado por la recurrente mención al concepto de "pertenencia/identidad", con el que el profesorado subraya la importancia de "sentirse parte" de un espacio y proyecto colectivo. En resumen, las perspectivas de este grupo de docentes parecen converger en esta proposición: *el propósito de la participación*

ciudadana es incidir en la transformación del entorno propio a través de una amplia variedad de acciones.

En este sentido, los planteamientos del **profesorado** parecen coincidir con el currículum al perfilar la *participación ejemplar* como aquella que tiene como horizonte contribuir al bien común. Sin embargo, en su discurso, esta meta parece entenderse más como expresión de un compromiso con lo comunitario y el entorno cercano, en lugar de con el sistema político más amplio. Esto se evidencia, por ejemplo, en la forma en que los/las docentes aluden a la acción de "votar", reconociéndola como importante, pero al mismo tiempo calificándola como una acción "mínima". Al respecto, proponen que el ejercicio de la participación debe ir "más allá", evocando usualmente con este "más allá" un compromiso activo con sus barrios y los espacios de participación comunitaria.

Por otra parte, en el **discurso curricular** se ha observado una tendencia a ligar la participación ciudadana con la búsqueda de “soluciones” y “acuerdos”. Esto sugiere la necesaria implicación de otras *Agencias* en un diálogo con la ciudadanía, dentro del marco normativo democrático. En consecuencia, se configura una perspectiva que concibe la participación como un puente entre la “ciudadanía” y sus “autoridades/representantes”. Por esta razón, la participación ciudadana delineada en el currículum a menudo reviste características que evocan a un *proceso de negociación*, cuyo resultados se interpretan como “acuerdos políticos” alcanzados entre la ciudadanía y las autoridades.

En lo que concierne al **discurso del profesorado**, en los fragmentos analizados se ha constatado la común referencia a las “organizaciones ciudadanas”. Esto insinúa que, al igual que en la dimensión curricular, la participación ciudadana es comprendida como un dispositivo relacional con otras entidades. Sin embargo, a diferencia del currículum que implica a las “autoridades”, el profesorado alude las “organizaciones ciudadanas”. De este modo, la modalidad de *participación ideal* promovida por las/los docentes evoca un *proceso de vinculación* con organizaciones locales y barriales, tales como “juntas de vecinos” y “clubes deportivos”.

Los análisis de la **documentación curricular** sugieren que la participación ciudadana es integrada en un flujo postulado como natural o inherente en la búsqueda del “bien común”. Este flujo operaría como un sistema dinámico que vehiculiza las demandas y propuestas de la ciudadanía hacia las instancias de diálogo con la autoridad, donde son negociadas y eventualmente transformadas en “políticas públicas”

que, en teoría, impactan de manera positiva en el bienestar de la sociedad. En consecuencia, esta concepción implica la naturalización de una idea de participación ciudadana que requiere de la institucionalidad para un adecuado y eficaz funcionamiento. Asimismo, revela una dinámica de interacción vertical entre las autoridades y la ciudadanía en el proceso de toma de decisiones.

En conformidad con estos hallazgos, la tensión identificada en los análisis preliminares entre la participación como dispositivo de legitimación del *statu quo* y como motor de transformación social, parece resolverse en favor de la primera opción. No obstante, parece ser un proceso de legitimación mutua, puesto que en la *negociación* intervienen *agencias* que se reconocen recíprocamente como interlocutoras válidas, siempre y cuando se desenvuelvan dentro del "marco institucional democrático".

En contraste, los **docentes** promueven un perfil de ciudadanía que no requiere de la dependencia exclusiva de la institucionalidad para impactar en su entorno. En conjunto, abogan por una participación activa, cotidiana y comunitaria que actúa en favor del "cambio/transformación". De este modo, parecen delinear una perspectiva de participación ciudadana que desafía la dinámica vertical propuesta en el currículum, proponiendo una democratización y descentralización de la toma de decisiones. Bajo esta lógica se advierte la intencionalidad de fomentar una EC que empodere al estudiantado y conseguir que se reconozcan como agentes activos en la construcción de la sociedad, con capacidad para participar e influir en la vida política y social.

Al enfatizar, por ejemplo, en la importancia de la solidaridad, la acción colectiva y el combate a la desafección política, los docentes trazan un modelo de ciudadanía activa y crítica que opera tanto dentro como fuera de las estructuras formales del sistema democrático, buscando un impacto real en la sociedad. De este modo, en el **discurso del profesorado,** se distingue un arquetipo de *ciudadanía ejemplar* que trasciende el marco institucional actuando como vector de transformación social, desafiando el *statu quo.* En este sentido, sus planteamientos reflejan una visión crítica de la ciudadanía pasiva, tradicionalmente concebida como un atributo jurídico que comporta derechos y deberes legales, limitando la participación a la esfera electoral.

De acuerdo con lo expuesto, es posible reconocer en el **discurso curricular** una perspectiva de la participación ciudadana enraizada en una *racionalidad instrumental*. En esta lógica, la acción de la ciudadanía es comprendida como un *medio* para alcanzar el bien común y preservar el sistema democrático, en lugar de ser vista como una

finalidad en sí misma de la democracia. Esta perspectiva también se evidencia en la dicotomía entre “soluciones” y “conflictos”, donde la participación ciudadana es concebida como un instrumento para abordar y resolver los desafíos que suponen los conflictos, en vez de considerarse como una actividad conflictiva, lo que la despoja de su naturaleza pluralista y controversial.

En contraposición, el **profesorado** articula un discurso que promueve una visión de la participación ciudadana que va más allá de su función instrumental en la resolución de problemas, abogando por una participación activa y comprometida que reconoce su intrínseco valor en la construcción de una sociedad democrática. Esta perspectiva desafía la noción de la participación como un mero medio para afrontar los desafíos democráticos, atribuyéndole un potencial para generar cuestionamientos y cambios sociales sustantivos que, intrínsecamente, comportan conflicto y desafío al *statu quo*.

Estos análisis también descubren una perspectiva universal de la participación ciudadana en el **discurso curricular**, la cual parece sostener que todas las personas tienen idénticas oportunidades de participar en los espacios dispuestos para ello, permitiéndoles involucrarse en los asuntos públicos y en la toma de decisiones en condiciones de igualdad. Sin embargo, esta mirada tiende a pasar por alto las desigualdades estructurales que pueden obstaculizar la participación paritaria entre los diferentes grupos de la sociedad. Es decir, este enfoque se basa en la premisa de que las condiciones y los espacios de participación están equitativamente distribuidos en toda la sociedad, sin reconocer la existencia de barreras que limitan la participación y acceso al poder de personas y grupos tradicionalmente invisibilizados y marginados.

En contraste, el **discurso del profesorado**, aunque no se mencionan grupos específicos dentro de la sociedad, postula un volcamiento de la participación ciudadana hacia los espacios locales, lo que puede interpretarse como una impugnación a la mirada universal que permea el currículum. En este sentido, la ampliación de las esferas y acciones atribuidas al ejercicio de la ciudadanía que señalan las/los docentes, parece apuntar hacia una mayor inclusión de grupos sociales diversos en la toma de decisiones en el marco de una sociedad democrática.

En conclusión, tanto el discurso curricular como el del profesorado coinciden en la relevancia de construir una democracia participativa con el bien común como horizonte compartido. Sin embargo, se observan diferencias significativas en el enfoque propuesto para alcanzar este objetivo. El currículum tiende a centrarse en la participación ciudadana dentro de un marco institucional y normativo, enfatizando la negociación y la

generación de políticas públicas. Por el contrario, las y los docentes abogan por una participación más activa y diversa, que se implique en la transformación del entorno local y comunitario.

MACROPROPOSICIÓN 12. ARQUETIPOS DE CIUDADANÍA EJEMPLAR (CURR)
La ciudadanía ejemplar implica una participación ciudadana centrada en proponer soluciones dentro de un marco normativo. Exige diálogo entre la ciudadanía y las autoridades en instancias institucionalizadas, cuyos alcances para la democracia y el bien común están determinados por la consecución de acuerdos entre ambas partes

MACROPROPOSICIÓN 13. ARQUETIPOS DE CIUDADANÍA EJEMPLAR (DOC)
La ciudadanía ejemplar implica una participación ciudadana activa y transformadora, orientada hacia el cambio social. Exige vincularse con el entorno local y con organizaciones comunitarias, favoreciendo un empoderamiento de la ciudadanía y la democratización de la toma de decisiones

9.3. ¿La Democracia en Peligro o el Peligro de la Democracia?

La idea de una democracia amenazada, en peligro y envuelta en desafíos se presenta con frecuencia en el discurso curricular, como se observó durante el análisis estructural. Esta idea se refleja claramente en los Objetivos de Aprendizaje establecidos para la asignatura, tal como se detalla en el documento de Bases Curriculares:

> Se espera que los estudiantes sean capaces de:
> Reflexionar personal y grupalmente sobre riesgos para la democracia en Chile y el mundo, tales como el fenómeno de la desafección política, la desigualdad, la corrupción, el narcotráfico, la violencia, entre otros. (Bases Curriculares 3ºM y 4ºM, p.61)

Así, en el discurso curricular se asume como un hecho consumado que la democracia se encuentra actualmente asediada por múltiples amenazas. Esta premisa, ha despertado interés a lo largo de esta investigación, generando diversas preguntas sobre cómo y dónde se pone en peligro la democracia. Sin embargo, ante la dificultad de resolver estas preguntas, parece más sensato plantear una nueva cuestión: ¿es posible, acaso, una democracia exenta de riesgos?

En contraposición a la existencia de una *democracia en peligro*, surge la imagen de un sistema seguro, predecible y con control absoluto sobre cualquier factor que pueda amenazar su integridad. No obstante, este enfoque choca con la naturaleza inherentemente *incierta*, *compleja* y *peligrosa* del proyecto democrático, como se expuso en el Marco Teórico. Por lo tanto, una democracia *libre de riesgos* solo sería viable si se concibiese como un proyecto que renuncia a la incertidumbre, al conflicto y a la controversia. En otras palabras, si convirtiera en una democracia incompleta o, en el peor de los casos, una mera impostura democrática.

Por consiguiente, el supuesto curricular de la *democracia en peligro* invita a una reflexión profunda. Se vuelve necesario ir más allá de simplemente aceptar esta idea como un hecho ineludible, y en su lugar, explorar la posibilidad de que la democracia también sea, en sí misma, una fuente de peligros. Esta perspectiva contrapuesta, enunciada como *el peligro de la democracia* en el título de esta sección, se postula como marco para un diálogo crítico entre el currículum y el discurso del profesorado.

En este diálogo, adquieren especial relevancia los conceptos de "neutralidad" y la acción de "posicionarse", que emergieron con fuerza en el análisis estructural del discurso del profesorado. Estas ideas se manifestaron durante las entrevistas, preferentemente, al abordar el tópico de las "Ideologías en la EC". Al preguntar a los/las

docentes si percibían una carga ideológica en el currículum de EC y cómo esta afectaba su práctica, las respuestas reflejaron una perspectiva similar a la expresada por la profesora Andrea y el profesor David en las siguientes citas:

> Es completamente basado en un neoliberalismo, pero brutal. Si se valida al final. Lo que hacen a través del currículum es validar el sistema. Y está muy sutil, pero está. Uno como adulto se da cuenta. Obviamente cuando lo traspasa es diferente. Pero para ellos es un problema que no pensemos igual que ellos, en su mayoría, porque yo sé que la mayoría de mis colegas no piensa así.
>
> (Entrevista con Andrea, 30 de junio de 2021)

> Hay claramente vacíos. Y eso creo que igual es intencional, en el sentido de que te plantea "los derechos humanos son estos y son importantes" y te plantea casos desde afuera, de cómo se han vulnerado, no sé, en Alemania nazi, en África, qué se yo… de Stalin. Totalitarismos como concepto. Pero finalmente no ahonda, por ejemplo, en algo como el negacionismo. En ese sentido el currículum debiese hablar lo que involucra el negacionismo, pero no. Finalmente, en este país como todo se escuda en la libertad de opinión, en la libertad de conciencia, qué se yo… el negacionismo es válido. Y, en ese sentido el currículum, claramente, no se mete en esas áreas, pero porque hay una intencionalidad detrás, siento yo.
>
> (Entrevista con David, 14 de septiembre de 2021)

Estos extractos conducen a, al menos, tres inferencias. En primer lugar, que el profesorado reconoce la existencia de una ideología implícita en el discurso curricular, la cual valida el orden establecido. En segundo lugar, que esta ideología se manifiesta de manera sutil y con algunos vacíos intencionales sobre temas polémicos. Por último, que las y los docentes parecen desconfiar y rehusarse a esta intencionalidad subyacente en el currículum. Adicionalmente, en las entrevistas con el profesorado se les preguntó si ellos/ellas consideraban que transmitían su propia perspectiva ideológica a sus estudiantes. Las respuestas fueron diversas, encontrando argumento como estos:

> Yo creo que es bueno que los *cabros* [jóvenes] sepan que uno tiene convicciones y que se la juega por esas convicciones, siempre y cuando entiendan que no vas a pasar a llevar a alguien que no esté en esa misma línea. Pero creo que es un buen ejemplo que vean que sus profesores son seres humanos de carne y hueso que tienen una visión de las cosas y actúan de acuerdo a eso. Entonces, no me voy a restar de preguntar, opinar, proponer temas de discusión. Tengo un liderazgo en ese sentido. Y el liderazgo, pienso que no puede ser neutro.
>
> (Entrevista con Mario, 14 de mayo de 2021)

> Como profe, intento que no se me note. Por ejemplo, cuando hablaba de la dictadura militar, decía "esto es de izquierda o de derecha, da lo mismo" que es verdad, pero intento que no se me note tanto mi pensamiento, porque, no porque me dé miedo que me vayan a acusar de adoctrinar, como le pasó a ese pobre profesor cuando habló del estallido. No, no es por eso. Sino que porque creo que no es bueno que uno como profesora como que influencie lo que ellas piensen.
>
> (Entrevista con Diana, 6 de julio de 2021)

> Es que al final cuando uno está como profe, yo me he dado cuenta, sobre todo después del contexto del estallido, como que uno igual tenía miedo, así como no decir cosas. Porque, por ejemplo, en el colegio donde yo trabajaba, había estudiantes que los primos habían perdido un ojo, por ejemplo, y tenía estudiantes en la misma sala que eran hijos de carabineros. Entonces como que igual era muy difícil dar una postura propia. (Entrevista con Vicente, 27 de mayo de 2021)

Si bien con matices, las citas expuestas dejan patente que el profesorado es consciente de que sus propias ideologías, de forma inevitable, se filtran en sus prácticas de enseñanza. Además, muestran una tensión entre los grados de "neutralidad" y "posicionamiento" que consideran necesarios de manejar frente a sus estudiantes. Por último, evocan el riesgo inherente a la profesión docente, particularmente al tratar temas controvertidos (como el "estallido social"). Las alusiones a la sanción y el miedo expresadas por Diana y Vicente, respectivamente, son claros ejemplos de este riesgo.

Las inferencias extraídas de estos fragmento abren interrogantes sobre el papel de la EC, el currículum y el profesorado en el marco de una sociedad democrática: ¿es factible una EC *libre de riesgos*, predecible y controlada? ¿Es democrático que el currículo transmita una ideología específica sobre la democracia, tendiendo a la preservación del *statu quo*? ¿Es democrático que el profesorado exprese su propia ideología, confrontándola con la del currículum? ¿O lo democrático sería que no influyan (ni adoctrinen) en el pensamiento de sus estudiantes?

Para profundizar en estas inquietudes, se presenta un análisis detallado de cuatro fragmentos extraídos del Texto de Estudio de EC. A través de su examen, se busca desentrañar las implicaciones ideológicas del discurso desarrollado en el currículum en torno al tema de una *democracia en peligro*. Se pretende identificar la naturaleza de estos riesgos; comprender cómo son conceptualizados, qué agencias son involucradas y de qué modo, entre otros aspectos.

Como contrapunto, se exhibe el análisis de cuatro citas seleccionadas del discurso del profesorado sobre el tópico "Ideologías en la EpC" del guion de las entrevistas. Su examen explora las tensiones que surgente entre la "neutralidad" y el "posicionamiento" docente, así como en los *peligros de la democracia*, especialmente en los que respecta al peligro de una EC *libre de riesgos.*

9.3.1. Fragmentos Discurso Curricular

FRAGMENTO 1. ¿CÓMO FORTALECEMOS LA DEMOCRACIA?	
Localización	TE 3M. Unidad 1. ¿Qué desafíos tiene la democracia del siglo XXI? Lección 2. ¿Cómo fortalecemos la democracia? Pág.30
OA Unidad	Comprender "los principales aspectos de una democracia moderna y los riesgos a los que se enfrenta este sistema político en Chile y el mundo". Pág. 9
Conceptos Políticos	Democracia, Participación, Riesgos/amenazas
Agencias	Ciudadanía
Acciones	Desafección, Votar
Espacios/campos	Sistema Político, Desafíos
CITA	
La democracia no es solo un sistema político, es un proyecto en el que todos debemos participar. Por lo mismo, **su existencia no puede darse por sentada**: diversos riesgos la amenazan constantemente y la pueden poner en peligro. Es importante, por lo tanto, identificar cuáles son estas amenazas y preguntarnos qué podemos hacer como ciudadanos para enfrentarlas.	
OPERADODRES DISCURSIVOS	
Nominación	Democracia
Pronominalización	"Todos" y "Ciudadanos" = Nosotros
Predicación	"Todos": debemos participar
	"Ciudadanos": identificamos y enfrentamos las amenazas
Nominalización	"la amenazan"
	"poner en peligro"
Intensificación	"constantemente"
Lexicalización	Selección de significado para "democracia": "no es solo un sistema político", "es un proyecto", "no puede darse por sentada"
Argumento	La democracia es vulnerable y es crucial involucrarse en su protección

<u>Inferencias e implicaciones ideológicas</u>

Desde el punto de vista de la *lexicalización* se propone una conceptualización de democracia que trasciende lo puramente político, perfilándola como un "proyecto" que involucra aspectos más amplios de la vida en sociedad. El *argumento* central se formula desde la presuposición de que la democracia es vulnerable y está constantemente expuesta a riesgos. Esta idea se remarca con la expresión "no puede darse por sentada" (resaltada en negrita), que también trasmite una atmósfera de inquietud, preocupación

y urgencia ante la incertidumbre de la democracia. En resumen, pareciera proponerse con énfasis lo siguiente: *la democracia es frágil, ¡algo debemos hacer!*

En esta lógica, el uso de los términos *pronominales* “todos” y “ciudadanos”, al operar como un “nosotros”, sugiere la intención de promover una identificación positiva o conexión emocional con la idea de encarar colectivamente los riesgos y desafíos que enfrenta la democracia. Asimismo, por medio de la *predicación* “debemos participar” se infiere que el modo indicado proteger la democracia es la participación ciudadana. En consecuencia, se interpreta que el deber y la responsabilidad de actuar para contrarrestar estas amenazas, recae esencialmente sobre la “ciudadanía”. En este punto, llama la atención la ausencia de referencias a las “autoridades/representantes” y *agencias* de naturaleza institucional.

Por otro lado, el uso del *intensificador* “constantemente” para describir los “riesgos/amenazas”, refuerza la noción de que se trata de peligros persistentes y sistemáticos, subrayando nuevamente la naturaleza frágil de la democracia. Del mismo modo, enfatiza la urgencia de que la ciudadanía permanezca alerta y se involucre activamente en su protección y fortalecimiento. No obstante, el empleo de las *nominalizaciones* “amenazan” y “poner en peligro” evidencian una ausencia en la atribución de *agentividad*, puesto que no se identifica ninguna entidad responsable de impulsar dichas amenazas o peligros.

FRAGMENTO 2. LA DESAFECCIÓN POLÍTICA	
Localización	TE 3M. Unidad 1. ¿Qué desafíos tiene la democracia del siglo XXI? Lección 2. ¿Cómo fortalecemos la democracia? Pág.32
OA Unidad	Comprender "los principales aspectos de una democracia moderna y los riesgos a los que se enfrenta este sistema político en Chile y el mundo". Pág. 9
Conceptos Políticos	Democracia, Participación, Riesgos/amenazas
Agencias	Individuos/personas, Autoridades/representantes
Acciones	Desafección, Votar
Espacios/campos	Sistema Político
CITA	
La desafección política Para poder funcionar adecuadamente, un sistema democrático requiere de la **participación activa de todos**. Sin embargo, diversas razones llevan a los individuos a desentenderse de las instituciones democráticas y de quienes ejercen cargos políticos. Esta actitud, que puede ir desde la indiferencia hasta la abierta oposición, tiende a aumentar los niveles de abstención electoral y la desconfianza social en la democracia misma, debilitándola progresivamente.	
OPERADORES DISCURSIVOS	
Nominación	"Sistema democrático"
	"Todos"
	"Individuos"
Pronominalización	"Todos" = Nosotros
	"Individuos" = Ellos
Predicación	"Sistema democrático": funcionar adecuadamente
	"Todos": participan activamente
	"Individuos": se desentienden y debilitan la democracia
Polarización	"Participación Activa": Bien
	"Desafección política": Mal
	"Todos": Amigos
	"Individuos": Enemigos
Adjetivación	"Individuos": "desentenderse", "indiferencia", "debilitar"
Lexicalización	Selección de significado para a "participación activa": lo opuesto a "desafección política"
Pasividad	"Quienes ejercen cargos políticos"
Proximidad	Democracia-Participación
Argumento	Si los individuos no participan activamente, debilitan el sistema democrático.

Inferencias e implicaciones ideológicas

El fragmento inicia identificando la democracia como un sistema político cuyo funcionamiento demanda la "participación activa de todos". Se añade el adverbio de

modo “adecuadamente” que posee una doble implicancia. Por un lado, presupone la existencia de una forma óptima o deseable en la cual el sistema democrático debería operar, sugiriendo que existen también formas incorrectas. Por otro lado, da a entender que quien emite el discurso tiene certeza sobre lo que las diferencia, confiriendo autoridad a su argumento con el fin de persuadir.

El *argumento* central sigue un esquema causal, donde la “desafección política” provoca un debilitamiento de la democracia. Por consiguiente, representaría el polo opuesto de la “participación activa”. Así, aquellos “individuos” que la llevan a cabo, se encontrarían en el extremo contrario de “todos”. Ahora bien, aunque no se expresa de forma explícita, puede presumirse que la *nominación* “todos” alude a la *agencia* “ciudadanía”, pues se emplea como recurso de identificación positiva para referir a quienes salvaguardan la democracia. En contraste, el vocablo “individuos” se utiliza como término de identificación negativa para *nominar* a quienes la ponen en riesgo.

Posteriormente, se señala que la “desafección política” implica un desapego hacia las “instituciones democráticas” y hacia “quienes ejercen cargos políticos”, cuyo corolario es la “abstención electoral” y la “desconfianza” en la democracia. En consecuencia, puede inferirse que, en las antípodas, la “participación activa” es entendida como la voluntad de la ciudadanía por preservar un vínculo con la institucionalidad política y con sus representantes, expresada mediante el voto y la confianza sostenida en el sistema.

De modo que, comprendiendo que la “desafección política” menoscaba “progresivamente” la democracia, mientras que la “participación activa” permite que funcione “adecuadamente”, puede interpretarse que lo que verdaderamente amenaza a la democracia es la sistemática ruptura del vínculo que conecta a la ciudadanía con la institucionalidad y sus representantes, fracturando de paso las confianzas depositadas en el sistema democrático.

Ahora bien, ¿a quién se atribuye la responsabilidad de dañar o preservar la democracia? A “individuos” y “todos”, respectivamente. Ambas *nominaciones* evocan agencias abstractas y difusas. En cambio, se utiliza el recurso de la *pasividad* para caracterizar el rol específico de “quienes ejercen cargos políticos”, presentándolos como meros receptores pasivos de las acciones ejecutadas por “todos” o por los “individuos”. De esta manera, se insinúa una exención de su responsabilidad ante el peligro que acecha a la democracia y, por extensión, también en lo que concierne a su resguardo.

Por otra parte, las motivaciones que conducen a los “individuos” a “desentenderse” de la política son calificadas de “diversas”, sin determinarlas con precisión. En tanto, las formas en que expresa la “desafección política”, son descritas como actitudes que fluctúan entre la “indiferencia” y la “abierta oposición”, sin referir a qué podría haber entre estos dos extremos. En este sentido, resulta especialmente llamativa la inclusión de la “abierta oposición” en este espectro, en tanto sugiere que quienes manifiesten algún grado de oposición, resistencia o crítica dentro del sistema democrático, podrían representar una amenaza para su “adecuado” funcionamiento.

Ante estos planteamientos surgen varias interrogantes: ¿La desafección política depende exclusivamente de las decisiones que toman “individuos” de manera independiente y descoordinada entre sí? ¿Debe la ciudadanía confiar invariablemente en sus instituciones y representantes como garantía de la democracia? ¿El compromiso con la defensa y el fortalecimiento de la democracia se expresa únicamente a través del ejercicio del voto? ¿Cuáles son las responsabilidades que competen a las “autoridades/representantes”, tanto en la emergencia de los peligros como en su abordaje? ¿Cuál es el papel de la educación y del profesorado?

FRAGMENTO 3. LA DESIGUALDAD COMO AMENAZA	
Localización	TE 3M. Unidad 1. ¿Qué desafíos tiene la democracia del siglo XXI? Lección 2. ¿Cómo fortalecemos la democracia? Pág.36
OA Unidad	Comprender "los principales aspectos de una democracia moderna y los riesgos a los que se enfrenta este sistema político en Chile y el mundo". Pág. 9
Conceptos Políticos	Democracia, Desigualdad, Derechos, Riesgos/amenazas, Igualdad/equidad
Agencias	Ciudadanía
Acciones	Votar
Espacios/campos	Sistema político, Sociedad
CITA	
La desigualdad como amenaza Como aprendiste al inicio de esta unidad, la democracia como sistema político funciona bajo un principio de igualdad: **todos los ciudadanos y ciudadanas tienen los mismos derechos** y, al momento de sufragar, el voto de cada uno posee el mismo valor. Sin embargo, esta igualdad no siempre se ve reflejada en otros ámbitos de la sociedad, lo que puede convertirse en una amenaza para la misma democracia.	
OPERADORES DISCURSIVOS	
Nominación	"Principio de igualdad"
	"Todos los ciudadanos y ciudadanas"
Nominalización	"Se ve reflejada"
	"Puede convertirse"
Proximidad	Democracia-Igualdad/equidad-Derechos
Lexicalización	Selección de significado para "democracia": sistema político que funciona bajo un principio de igualdad
	Selección de significado para "igualdad": los mismos derechos para toda la ciudadanía
Argumento	La desigualdad infringe el "principio de igualdad" amenazando el sistema democrático

<u>Inferencias e implicaciones ideológicas</u>

El párrafo comienza por medio de una presuposición que fija una relación de *proximidad* entre los conceptos "democracia" e "igualdad", asumiendo que se trata de un conocimiento ya adquirido por la audiencia. Esta asociación proyecta una relación de causalidad entre ambos términos, dando a entender la "igualdad" es un requisito esencial para el funcionamiento del sistema democrático. Bajo esta lógica, se infiere que la ausencia de igualdad hace imposible la "democracia". Por lo tanto, podría interpretarse que la desigualdad resulta incompatible con la democracia en sí misma.

Posteriormente, el "principio de igualdad" es *lexicalizado* en vínculo con el concepto de "derechos" a través de la expresión: "todos los ciudadanos y ciudadanas tienen los

mismos derechos” (resaltada en negrita). Consiguientemente, la “igualdad” equivale a la posesión de idénticos derechos por parte de la ciudadanía. Esta equiparación se ilustra en función del derecho a sufragio, explicando que “el voto de cada uno posee el mismo valor”. En consecuencia, puede interpretarse que la desigualdad se postula como una amenaza para la democracia en la medida en que implica diferentes valoraciones de los derechos de cada persona.

A la luz de lo expuesto, se constata que se entreteje un *argumento* que enlaza los conceptos de “democracia”, “igualdad” y “derechos”. De esta urdimbre parece emerger la siguiente proposición: *la vulneración de los derechos individuales socava el principio de igualdad y pone en riesgo la democracia*. Así, se deduce una perspectiva donde la desigualdad se edifica *desde abajo hacia arriba* y no al revés; compromete primero a los individuos, luego al sistema democrático.

De lo anterior se desprende una racionalidad que individualiza la desigualdad, omitiendo su dimensión estructural. Aunque se mencionan “otros ámbitos de la sociedad”, no se describe la desigualdad como un problema social profundamente arraigado en estructuras sociales de largo aliento, que afecta a grupos específicos y se origina en relaciones de poder. Tal omisión parece responder al enfoque antes referido, que considera la desigualdad como un asunto que se explica en términos de derechos individuales. En contraste, desde una perspectiva alternativa que confronte esta visión con una interpretación de la desigualdad en clave de injusticias sociales, por ejemplo, podría formularse la siguiente proposición: *la democracia es amenazada por la pervivencia de injusticias sociales estructurales que socavan el principio de igualdad*.

Para concluir, es interesante analizar las *nominalizaciones* “no siempre se ve reflejada” y “puede convertirse”. Ambas expresiones operan como mecanismos de pasividad que eluden la identificación de quiénes perpetúan y de quiénes padecen las desigualdades. Relativizan la desigualdad al sugerir su posible existencia o inexistencia y su capacidad o incapacidad de poner en riesgo la democracia. En este punto, se revela una inconsistencia en la lógica del argumento, pues si la “democracia” depende de la “igualdad” para existir, la sola posibilidad de la desigualdad la invalidaría. Surge así la pregunta: ¿existen dimensiones de la igualdad que se consideran imprescindibles para la democracia y otras prescindibles?

FRAGMENTO 4. LA AMENAZA DE LA CORRUPCIÓN POLÍTICA	
Localización	TE 3M. Unidad 1. ¿Qué desafíos tiene la democracia del siglo XXI? Lección 2. ¿Cómo fortalecemos la democracia? Pág.32
OA Unidad	Comprender "los principales aspectos de una democracia moderna y los riesgos a los que se enfrenta este sistema político en Chile y el mundo". Pág. 9
Conceptos Políticos	Democracia, Bien común/Asuntos públicos, Riesgos/amenazas
Agencias	Estado, Autoridades/representantes
Acciones	Desafección, Votar
Espacios/campos	Sistema Político
CITA	
La amenaza de la corrupción política El objetivo de un Estado democrático es alcanzar el mayor bienestar para todos quienes forman parte de él. Sin embargo, el aparato estatal, a través de sus funcionarios públicos y representantes electos, está expuesto a **desatender el interés común** y utilizar su poder e influencia para **promover beneficios particulares**. A este tipo de prácticas se les denomina corrupción política.	
OPERADORES DISCURSIVOS	
Nominación	"Corrupción política"
	"Estado democrático"
	"Aparato estatal"
	"funcionarios públicos y representantes electos"
Predicación:	"Estado democrático": alcanzar el mayor bienestar para todos
	"Aparato estatal": desatender el interés común y utilizar su poder e influencia
Polarización:	"Interés común": bien
	"Beneficios particulares": mal
Nominalización	"Está expuesto"
	"tipo de prácticas"
Proximidad	Democracia- Bien común/asuntos públicos
Argumento	La corrupción política amenaza la democracia porque conduce al Estado a desatender el "interés común" y promover "beneficios particulares"

Inferencias e implicaciones ideológicas

En primer lugar, en el título del fragmento se utiliza la *nominación* "corrupción política" para identificarla como una amenaza directa a la democracia. Si bien, la palabra "política" permite situarla dentro de un ámbito específico, implica también una asociación exclusiva con el sector público, como evidencia su vinculación con las *nominaciones* "Estado democrático", "aparato estatal" y "funcionarios públicos y representantes electos". Esta elección comporta una omisión de otras modalidades de corrupción que

involucran a protagonistas y *agencias* del sector privado y que son igualmente nocivas para la democracia.

El segundo elemento de interés es la conceptualización de la “corrupción política” a través de la *nominalización* “tipo de prácticas”. Mediante esta fórmula, se presenta la corrupción como un fenómeno presuntamente sistémico y consustancial a la política, en lugar de acciones efectuadas por personas específicas. En términos abreviados, la expresión pretende realzar carácter genérico de la “corrupción política”, resultando en una despersonalización de su ejecución y exoneración de responsabilidades.

En sintonía con lo anterior, puede destacarse la *polarización* entre el “interés común” y los “beneficios particulares”, donde uno simbolizaría el *bien* y el otro el *mal*. Siguiendo esta analogía, puede inferirse que la “corrupción política” emergería como el *triunfo del mal sobre el bien*. Si embargo, la atribución de responsabilidad detrás de este fenómeno no queda del todo esclarecida. Se entrevé que involucra a “funcionarios públicos” y “representantes electos”, quienes se encuentran en posiciones que les confieren la capacidad de utilizar su poder en beneficio propio. No obstante, esta implicación se expresa mediante un mecanismo de subordinación al interior de la oración que dificulta la identificación precisa de esta asociación.

En parte, esto ocurre gracias al empleo de la *nominalización* “está expuesto” en referencia al “aparato estatal”. Por medio de ella se insinúa una vulnerabilidad como condición inmanente del “Estado Democrático”, que se encontraría siempre “expuesto” a “desatender” el interés común. Asimismo, esta estrategia permite rehuir de afirmaciones taxativas como “los funcionarios públicos y los representantes electos cometen actos de corrupción”, desdibujando así la asociación directa entre estas agencias y dichos actos. En última instancia, esto puede interpretarse como una despolemización del fenómeno de la corrupción puesto que, aparentemente, constituye una amenaza insoslayable.

9.3.2. Fragmentos Discurso Docente

FRAGMENTO 1. VALORAR LA DEMOCRACIA, ¿Y SI NO?	
Localización	Entrevista con Mabel, 6 de octubre de 2021
Tópico	Ideologías en la EC
Conceptos Políticos	Democracia, Justicia
Agencias	Estudiantes, Autoridades. Medios de comunicación
Acciones	Debatir/discutir, Posicionarse
Espacios/campos	Sistema político, Leyes/institucionalidad, Conflictos
CITA	
Igual he tenido estudiantes que son medias anarquistas, entonces creo que no hay un espacio para ese punto de vista, en general. Entonces me dicen, "pero por qué necesitamos tantos cargos, tantos cargos administrativos", cómo que se cuestionan el proceso de elección. Entonces a mi ahí, de repente, como que no necesariamente comparto la opinión con ellas, pero sí me permiten evidenciar que se refuerza tanto eso de valorar la democracia, valorar la democracia, valorar el sistema judicial, valorar lo que tenemos, que no da ese espacio para decir "¿y si no?", "¿y si no es eso?," "¿qué es?" "¿qué más?" Por ejemplo, no sé, ahora estamos en cuarto medio hablando sobre las tecnologías de la información y los medios masivos y el rol con la democracia. Y entonces como que impulsan, te empujan a que las chiquilla, no sé, tienen que valorar… estaban viendo el caso de las *funas* [21], de que "no es la forma correcta de dar solución a los problemas, sino que siempre hay que recurrir al poder judicial". Y eso lo he visto como en material, lo he visto como en libros texto *¿cachai?* Y yo no digo "ya, hay que avalar las funas", pero tampoco creo que hay que darle total o cien por ciento de crédito a los mecanismos que tenemos de justicia. Sino más que nada, que reflexionen al respecto y que se lo cuestionen, para ambos lados. Entonces como que de repente te empujan a avalar ciertos discursos y como que uno queda ahí… [expresión de disconformidad]	
OPERADORES DISCURSIVOS	
Nominación	Valorar la democracia
Agentividad	Estudiantes
	Agencia implícita: "currículum" (autoridades)
Nominalización	"se refuerza", "no da ese espacio", "te empujan"
Intensificación	"tanto"
Predicación	Estudiantes: "se cuestionan"
Lexicalización	Valorar la democracia: aceptación pasiva y acrítica de la perspectiva oficial que propone el currículum
Argumento	El currículum empuja a estudiantes y docentes hacia una valoración acrítica de la democracia en curso, promoviendo una perspectiva única sin espacio para a la divergencia

[21] En Chile las *funas* son actos públicos de protesta que buscan denunciar y repudiar a personas o instituciones por acciones consideradas reprochables. Suelen utilizarse cuando los canales formales de justicia no brindan una respuesta oportuna o suficiente. En los últimos años se han vuelto especialmente populares como herramienta para denunciar casos de acoso y violencia de género, principalmente a través de las redes sociales. Por lo mismo, se han vuelto un tema controvertido, puesto que, en algunos casos, pueden derivar en difamación contra una persona o institución acusada, sin que haya una previa investigación o un proceso judicial que confirme las acusaciones.

Inferencias e implicaciones ideológicas

Este fragmento de la entrevista con Mabel surge en respuesta a la pregunta de si cree que en el currículum de EC se promueve alguna ideología en particular. Su *argumento* se organiza dotando de significado a la *nominación* “valorar la democracia”. En términos abreviados, plantea que currículum, al insistir en la idea de “valorar lo que tenemos”, promueve una visión unívoca y hegemónica de la democracia, la cual exige la anuencia pasiva de estudiantes y docentes, excluyendo otras alternativas.

En su explicación, Mabel utiliza tres *nominalizaciones* que permiten articular el análisis de sus planteamientos: “se refuerza”, “no da ese espacio” y “te empujan”. Todas ellas aluden implícitamente a la agencia del discurso curricular (o de quienes lo desarrollan) y remiten a la perspectiva oficial sobre democracia y sistema democrático. Por consiguiente, en este caso, más que disimular responsabilidades, estas estrategias discursivas evocan una agencia sentida como natural y ubicua por Mabel.

Las tres *nominalizaciones* antes señaladas sugieren que esta profesora percibe una presión implícita que obliga tanto a docentes como a estudiantes a adherir a la perspectiva ideológica que trasmite el discurso curricular. Interpretadas conjuntamente, estas expresiones dan a entender que Mabel tiene la idea de un currículum altamente regulado, como un dispositivo de control donde las ideas dominantes sobre la democracia se imponen de manera sistemática y sostenida.

Ahora bien, mientras “se refuerza" y "no da ese espacio" insinúan un proceso de control más pasivo y estructural, la expresión "te empujan" introduce una dimensión más activa y coercitiva. En efecto, el verbo "empujar" sugiere que la aceptación del discurso oficial no es una elección libre ni para Mabel y ni para sus estudiantes, sino una imposición. En consecuencia, evoca la idea un ejercicio de transmisión y vigilancia ideológica, que se ejerce tanto de manera sutil y sistémica como de manera directa y coercitiva.

Por su parte, la expresión “se refuerza” está acompañada por el *intensificador* “tanto”, el cual indica una acción continua y sostenida. Aparentemente, Mabel percibe esta acción como deliberada y molesta, es decir como una intencionalidad que busca, a través de la insistencia, consolidar una valoración de la democracia y la institucionalidad democrática tal como son. Es decir, para conseguir una aquiescencia pasiva por parte

de docentes y estudiantes mediante la obstrucción de la disputabilidad de su significado o, dicho de otra manera, cargándolo ideológicamente.

En tanto, la expresión “no da ese espacio” implica la ausencia de algo que podría esperarse o desearse, en este caso, un espacio para posicionamientos ideológicos alternativos al oficial. Esto incluye, por ejemplo, las posturas de las estudiantes “medias anarquistas” que menciona Mabel. Por lo tanto, es posible inferir que esta profesora percibe el currículum como restrictivo, en tanto excluye voces disidentes. En definitiva, lo ve como un discurso que cierra la puerta a ideologías que confrontan la perspectiva oficial de la democracia y cuestionan el funcionamiento de sus instituciones.

Un aspecto de interés en la respuesta de Mabel es el empleo preguntas retóricas (“¿y si no es eso?, ¿qué es?, ¿qué más?”) como recurso de argumentación. A través de ellas, se trasluce una postura crítica hacia la idea prestablecida de que la democracia deba “valorarse” sin más y aceptarse como legítima sin objeción. Asimismo, Mabel impugna la falta del reconocimiento de perspectivas divergentes en el discurso curricular y la exigencia implícita de una anuencia pasiva ante estas ideas.

Estas preguntas retóricas parecen evidenciar que Mabel considera necesaria la exploración de otros puntos de vista. En efecto, pese a no compartir completamente las ideas anarquistas de sus estudiantes, remarca la importancia de sus cuestionamientos al sistema de administración y el *statu quo*. Cuando declara que en su práctica impulsa a que sus estudiantes “reflexionen al respecto y que se lo cuestionen, para ambos lados”, su aula se vislumbra como un espacio permeable y abierto a la circulación de otros discursos sobre la democracia y el sistema democrático. En el lenguaje propuesto para esta sección, un aula donde se corren riesgos.

Este análisis plantea interrogantes sobre si la insistencia a la que apunta Mabel, dirigida a una aceptación acrítica del discurso oficial, responde a una estrategia deliberada para construir un currículum -y, por extensión, una democracia- libre de riesgos. En otras palabras, un currículum que se protege del peligro que supone abrir un “espacio” a perspectivas divergentes que puedan desafiar el discurso oficial. Este enfoque, centrado en "valorar" y proteger la democracia "que tenemos", paradójicamente, pone en riesgo la propia democracia al concebirla como un proyecto acabado, despojado de controversia. Tal enfoque obstaculiza la crítica y, con ello, la formación de una ciudadanía creativa y verdaderamente democrática.

FRAGMENTO 2. JUGAR A LA NEUTRALIDAD	
Localización	Entrevista con Mario, 14 de mayo de 2021
Tópico	Ideologías en la EC
Conceptos Políticos	Neutralidad, Democracia, Derechos, Cambio/transformación
Agencias	Comunidad, Individuos/personas
Acciones	Posicionarse
Espacios/campos	Sociedad, Sistema político
CITA	
Yo creo que intenta jugar como a la neutralidad. Pero esa neutralidad, al final, también es un punto de vista. Yo no me compro la no-ideología, la no-ideología también es una ideología. Entonces, querer pretender que está todo bien, que las cosas funcionan así, también es falso. Entonces, pienso que el currículum es como muy políticamente correcto, pero que no se hace cargo de temas importantes que estamos viviendo, o que no da tanto espacio para que nos podamos hacer cargo de temas importantes que estamos viviendo, cada uno en sus comunidades, cada uno de sus necesidades. También es súper centralista, que también creo que eso es súper importante de tratar, como que yo estoy leyendo el mismo libro que está leyendo el *loco* en la frontera peruano-boliviana. Pero creo que igual se ha hecho un esfuerzo por que ciertos temas estén. Yo siento que se hace un poco a regañadientes, como que no queremos que esté, pero igual sabemos que tenemos que ponerlo. "Violaciones de los derechos humanos en Chile", como que ya nadie puede negarlo a estas alturas, quizás no le vamos a dar el énfasis o la importancia que a mí me gustaría que le dieran, pero por lo menos está. Entonces tú como profe puedes decir, "mira, si es un contenido curricular, si le molesta tanto, no me alegue a mí, aléguele al ministerio". Como que eso por lo menos es un avance. No es que hoy día tengas que andar como oculto tocando temas. Los temas están. La profundidad, el énfasis, lo actitudinal, quizás, pretende ser como más neutro, como mantener el *statu quo*, como este discurso medio del empate. Yo siento que es muy *concerta* [22] la línea, como ese rango de democracia entre la centro-izquierda y la centro-derecha, como que ahí se posicionan nuestros libros. Entonces como que "no quiero polemizar". Sí, está todo lo que tiene que estar, pero no hay **ningún tema que apunte efectivamente hacia la transformación.**	
OPERADORES DISCURSIVOS	
Nominación	Jugar a la neutralidad
Polarización	Neutralidad=no-ideología= discurso del empate= "mentira"
	Posicionamiento= ideología=discurso transformador= "verdad"
Agentividad	Currículum (autoridades)
Adjetivación	"centralista", "políticamente correcto", "*concerta"*
Predicación	"intenta jugar", "pretende ser", "no se hace cargo"
Lexicalización	Selección de significado para neutralidad: una perspectiva de falsa no-ideología, imparcialidad o "empate", que contribuye a preservar el *statu quo*
Argumento	La neutralidad revela una postura ideológica en el discurso curricular que es condescendiente con el *statu quo,* evitando abordar temas controvertidos y que apunten a la transformación social

[22] Mario hace referencia a la "Concertación", coalición política que gobernó el país por tres décadas, entre 1990 y 2010.

Inferencias e implicaciones ideológicas

En este fragmento de la entrevista, el profesor Mario aborda la cuestión de si el currículum de EC promueve una ideología específica. Al respecto, comienza señalando: "Yo creo que intenta jugar como a la neutralidad". Con esta afirmación, establece un *argumento* que atribuye *agentividad* al currículum, resaltando su esfuerzo por presentarse como imparcial, objetivo y “no ideológico”. No obstante, Mario considera que esta pretendida neutralidad “también es una ideología” cuyo propósito último es “mantener el *statu quo”*.

La elección de los verbos "intentar", "jugar" y “pretender ser” en la *predicación*, refleja que, para Mario, esta "neutralidad" del discurso curricular no es genuina. Más específicamente, puede interpretarse que con el verbo "intentar", Mario sugiere que existe una intención deliberada por parte de quienes diseñan el currículum de proyectar una imagen de imparcialidad. Sin embargo, al mismo tiempo insinúa que este esfuerzo no siempre es exitoso, lo que resulta en que la verdadera orientación ideológica del currículum quede de manifiesto.

En las palabras de Mario, los verbos "jugar" y “pretender” revisten connotaciones de manipulación e impostura. En efecto, refuerza este planteamiento con la frase: “querer pretender que todo está bien, que las cosas funcionan así, también es falso”. Además, con esta última expresión, sugiere una dimensión de autoengaño inherente al discurso de la neutralidad. En resumen, es posible interpretar que, para este docente, la neutralidad opera como una simulación o pantomima que encubre un discurso intrínsecamente ideológico.

De este modo, en la argumentación de Mario es posible identificar una *polarización* implícita entre neutralidad y posicionamiento ideológico. Bajo esta premisa, la “neutralidad”, *lexicalizada* por Mario como “no-ideología”, puede interpretarse como “mentira” u ocultamiento. El “posicionamiento”, en cambio, interpretado como una postura ideológica revelada, se presentaría como “verdad” o transparencia. En este sentido, parece sostener que la “mentira” tras la neutralidad es la “verdadera” existencia de un sustrato ideológico en el discurso curricular.

En consecuencia, Mario critica que al "jugar” y “pretender” la neutralidad", en el currículum se oculta una perspectiva ideológica concreta, la cual califica como “*concerta*”, “centralista”, “políticamente correcta” y ubicada en “ese rango de democracia entre la centro-izquierda y la centro-derecha”. Si bien reconoce como un “avance” que

“ciertos temas estén”, considera que en general se evita “polemizar” y tratar en profundidad los “temas importantes que estamos viviendo”. Para Mario, esta tendencia se evidencia en que “no hay ningún tema que apunte efectivamente hacia la transformación”.

En este sentido resulta interesante la expresión “discurso medio del empate”, utilizada por Mario para resumir el posicionamiento ideológico que subyace al currículum. Mario lo interpreta como una estrategia para preservar el *statu quo*. Por consiguiente, el “discurso del empate” que explica este profesor se asemejaría a un “dispositivo de seguridad” destinado a salvaguardar la democracia en su estado actual.

Ahora bien, para comprender las implicaciones ideológicas de este “dispositivo”, podría ser útil reemplazar el término “discurso del empate” por el de “discurso de una democracia protegida”. Si se acepta este intercambio de rótulos, se pone de manifiesto una nueva *polarización*. Asumiendo la existencia de un “discurso de la democracia protegida” -que pretende neutralidad, evade la controversia y enmascara su verdadera ideología- en sus antípodas se encontraría un discurso que aborda la polémica y el conflicto, posicionado ideológicamente y “políticamente incorrecto”. En definitiva, un discurso que podría llamarse de “de transformación” o, si se prefiere, un “discurso *peligroso* para la democracia” ya que desafiaría el *statu quo* y los cimientos de la democracia “neutral”.

Finalmente, es relevante destacar un aspecto mencionado por Mario con esta expresión: “No es que hoy día tengas que andar como oculto tocando temas. Los temas están”. Esta idea sugiere que, para Mario, el currículum ciertamente opera como “dispositivo de seguridad” con una doble funcionalidad: por un lado, actúa como un escudo o paraguas que le resguarda de eventuales reclamos, los que puede refutar aludiendo al seguimiento de las directrices curriculares. Por otro, como una plataforma elástica o trampolín que le permite impulsar sus propios énfasis y matices en la enseñanza de la EC.

FRAGMENTO 3. UNA DEMOCRACIA LIBERAL FELIZ	
Localización	Entrevista con Mónica, 5 de agosto de 2021
Tópico	Ideologías en la EC
Conceptos Políticos	Democracia, Participación, Desigualdad, Diversidad, Libertades
Agencias	Autoridades, Comunidad, Diversidades
Acciones	Tomar decisiones, Votar
Espacios/campos	Actualidad, Sistema político, Internacional/global, Problemas Sociales, Sistema económico
CITA	
Siento que falta harto como de las lógicas del comunitarismo u otras lógicas políticas distintas, y de hecho siento que incluso se trata de ocultar, como de maquillar. Un poco esta idea como de "ay la globalización… y como que estamos todos conectados y somos todos como amigos". Y no se habla, no sé, de las diferencias de intercambio en la economía, como que esos temas no se plantean. Como que estamos todos súper conectados, todos súper felices, y vivimos en un sistema súper armonioso, pero jamás lo criticamos. Y que es un poco lo que hago en el otro electivo, que es como criticarlo desde el punto de vista latinoamericano, estas diferencias de intercambio respecto a los países desarrollados. Eso no se hace en el currículum, no se hace respecto de la participación, no se habla de las intervenciones en los gobiernos. Está como todo "la democracia es como el ideal porque todos podemos opinar y todos podemos votar y todos tenemos un espacio", pero es como ya… ¿y las diversidades? ¿y los que están al debe? ¿y todas las problemáticas hoy día del mismo sistema económico, de cómo se explotan los suelos, cómo no se les da cabida a las demandas ciudadanas al respecto? Lo hablábamos el otro día con los chiquillos por el Proyecto Dominga, que es como ya "todos tenemos la posibilidad de participar en esta democracia y manifestarnos", pero resulta que el Proyecto Dominga ¡lo votaron 12 personas!, ¡en una oficina! Entonces, claro, siento como que se pinta esta idea como de una democracia liberal feliz, que es muy occidental, que es muy europea, gringa y, por ende, latinoamericana, pero no hay una participación real, comunitaria, que la gente influye, que la gente pueda plebiscitar cosas.	
OPERADORES DISCURSIVOS	
Nominación	Democracia Liberal Feliz
Pronominalización	Nosotros = "Todos"
Predicación	"Todos": "podemos" (opinar, votar), "tenemos" (un espacio, posibilidad de participar)
Adjetivación	Democracia: liberal, feliz, occidental, europea, gringa, latinoamericana
Intensificación	"super conectados", "súper felices", "súper armonioso"
Nominalización	"se pinta", "se trata de ocultar, como de maquillar"
Polarización	Democracia Feliz = "falsa"
	Democracia Vivida = "verdad"
Argumento	Se proyecta una imagen idealizada, acrítica y distorsionada de la democracia, que oculta y disfraza sus deficiencias y contradicciones, omitiendo la crítica.

Inferencias e implicaciones ideológicas

En este fragmento, la profesora Mónica expone sus críticas al currículum chileno de EC. En términos generales, manifiesta su preocupación por la falta de representación de diversas “lógicas políticas” y la tendencia a idealizar la “democracia liberal”. En su *argumento,* destaca el empleo del sarcasmo y la ironía como recursos discursivos que refuerzan sus planteamientos. Un ejemplo claro de esta estrategia es la construcción de la *nominación* “democracia liberal feliz”, que encapsula de manera crítica la visión democracia que, según Mónica, se promueve en discurso curricular.

Ahondando en las implicaciones de esta expresión, es preciso detenerse en algunos elementos clave. En primer lugar, la *adjetivación* “feliz”, sugiere que la democracia se presenta en el currículum de manera excesivamente optimista y simplificada omitiendo los problemas y desafíos reales que enfrenta la sociedad. El carácter sarcástico de esta expresión se remarca con el uso del *intensificador* “súper”, con el cual Mónica busca enfatizar la disonancia entre la democracia retratada y la democracia real. Así, es posible interpretar que, para Mónica, esta "felicidad" es ilusoria y artificial porque, en la práctica, hay numerosas problemáticas y contradicciones de las que “no se habla” o “no se plantean”.

Un segundo elemento que enriquece la noción de “democracia liberal feliz” desarrollada por Mónica es el empleo de dos *nominalizaciones*: “se trata de ocultar, como de maquillar” y “se pinta”. Ambas expresiones subrayan el carácter artificial de esta “felicidad”. Además, acusan el ocultamiento deliberado de aspectos incómodos o problemáticos que empañarían la imagen positiva que se desea proyectar del sistema democrático, así como el embellecimiento cosmético y superficial que disimula sus imperfecciones, invisibilizando sus contradicciones y múltiples problemas y conflictos sociales. En resumen, es posible inferir que, para Mónica, todo ello contribuye a que en el discurso curricular se ofrezca una representación idílica y autocomplaciente de la democracia, que se aleja de la realidad que, en la práctica, experimenta la ciudadanía.

En relación con este último punto, resulta pertinente profundizar en la brecha que separa las versiones “idealizada” y “real” de la democracia a las que alude esta docente. Para tales efectos, se propone un análisis en términos de *polarización*, distinguiendo entre la *nominación* explícita de “democracia feliz” formulada por Mónica, y la implícita de “democracia vivida”. Como se ha indicado, la primera se define como una imagen engalanada y superficial de la democracia, pudiendo ser categorizada como “falsa”. La

segunda, en contraste, correspondería a la democracia que realmente experimentan las personas, implicando un carácter de “verdadera”.

La “democracia feliz”, según Mónica, presenta una imagen de armonía, integración, conexión global, donde todas las personas participan en condiciones de igualdad. No obstante, su “falsedad” reside en la omisión de otras perspectivas políticas, en el silencio ante las injusticias sociales, en la falta de discusión sobre las contradicciones de la globalización y los efectos ambientales del desarrollo económico, así como carencia de una participación ciudadana auténtica, entre otros elementos señalados por Mónica.

De este modo, la “democracia feliz” también puede interpretarse como una representación no conflictiva del *statu quo*. Una imagen que denota una elevada autoconfianza y autocomplacencia, llena de certezas y seguridades. Por consiguiente, el discurso de la “democracia feliz" también se equipara al discurso de una democracia *libre de riesgos*, sugiriendo una perspectiva hermética y no disputada del sistema democrático.

En contrapartida, la “democracia vivida” se experimenta en el día a día, y su carácter “verdadero” está determinado por hacer frente a realidades complejas y conflictivas. Corresponde al sistema democrático donde, parafraseando a Mónica, las personas deben lidiar con la exclusión social, las crisis ambientales y desigualdades económicas. Es un sistema donde existe falta de reconocimiento a las demandas ciudadanas y donde los poderes económicos intervienen en decisiones políticas, entre otras contradicciones.

Así, el discurso de la “democracia vivida” no se contenta con la visión optimista y simplificada de la “democracia feliz”. Incluye diversas lógicas políticas y no se limita a un punto de vista único y hegemónico. Destaca la importancia de la participación ciudadana auténtica, en lugar de una participación simbólica. Reconoce como factores que afectan a la democracia los problemas relativos al sistema económico y la explotación de los recursos.

En términos de sus implicancias para la EC y para el tema que se estudia en esta sección, una enseñanza basada en el discurso de la “democracia feliz”, se traduciría en una perspectiva acrítica, segura y unívoca de la democracia. En cambio, una EC enfocada en el discurso de la “democracia vivida” sintonizaría con una perspectiva crítica, autocrítica e incierta de la democracia, abierta al riesgo, al cambio y a la transformación social.

FRAGMENTO 4. OPINAR Y EL RIESGO DEL ADOCTRINAMIENTO	
Localización	Entrevista con Jorge, 21 de mayo de 2021
Tópico	Ideologías en la EC
Conceptos Políticos	Democracia, Neutralidad, Dictadura
Agencias	Ciudadanía
Acciones	Debatir/discutir, Posicionarse
Espacios/campos	Sociedad, Sistema político
CITA	
Yo opino a veces en clases, a veces me preguntan mi opinión. Yo creo que uno como profesor hay que cosas que, quizás, uno no puede opinar, o tratar de no opinar sobre algunos temas, quizás. Pero con temas así, a veces cuando me preguntan qué pienso yo sobre algunos temas, yo sí opino. No creo en esto como de la figura ascética del docente que es como un ser neutral, que no puede opinar de absolutamente nada en la vida. Yo creo que, sin ánimo de a veces de adoctrinar, yo creo que a veces sobre algunos temas, de manera muy sutil, con cuidado porque hay apoderados escuchando la clase, de todo tipo, entonces también tratando de ser cuidadoso, pero uno sí puede opinar de algunas cosas. No creo en esa figura ascética, neutral del profe, que como que no tiene opinión de nada. Yo creo que de algunas cosas uno sí puede opinar, por lo menos las que tengan pertinencia curricular, yo creo que no hay problema…yo doy mi opinión, no a nivel partidista, así como "yo voto por este", como que trato de ser cuidadoso y mantener como cierta neutralidad. Así como, por ejemplo, yo no voy a llegar donde mis estudiantes a decirles "¡ganamos, ganamos las elecciones!". No, eso no. Pero sí opinar, que yo sí opino que es mejor una democracia que una dictadura, cosas como bien generales. Eso sí lo voy a opinar en clases. Ahora, analicemos, ¿qué tipo de democracia?, democracias liberales, no sé, ahí podemos entrar en más detalles, pero por lo menos a nivel de esas cosas generales, que son cosas políticamente correctas. No creo que alguien vaya a condenar a alguien por decir que prefiere una democracia a una dictadura, o sea como cosas bien generales	
OPERADORES DISCURSIVOS	
Nominación	Docente ascético
	"Cosas bien generales"
Polarización	Docente que opina = "auténtico"
	Docente ascético = "falso"
	Temas opinables = "consenso"
	Temas no opinables = "disputa"
Agentividad	Yo = Docente
Predicación	"opino", "ser cuidadoso"
Adjetivación	"sutil", "con cuidado", "políticamente correcto"
Lexicalización	Selección de significado para "asuntos opinables": temas que involucran consensos democráticos básicos, "cosas bien generales", sobre las que no puede haber disputa y ni controversia, con "pertinencia curricular"
Argumento	Es posible entregar la opinión cuando se trata de temas generales, entendidos como consensos democráticos básicos. No obstante, debe hacerse con cautela, puesto que opinar abiertamente sobre temas controvertidos o disputables, comporta el riesgo de adoctrinamiento

Inferencias e implicaciones ideológicas

Esta cita de la entrevista con el profesor Jorge se enmarca en la pregunta sobre si adscribe a alguna perspectiva ideológica en particular y si considera que esta se evidencia en su práctica. A nivel general, en su *argumento*, Jorge expresa una postura crítica hacia la noción de "neutralidad" en la profesión docente, al tiempo que reconoce la importancia de la responsabilidad y la cautela al expresar sus opiniones en el aula.

Un primer elemento que se puede indicar es la *nominación* "docente ascético" que Jorge construye. Según él, el/la "docente ascético" correspondería a un profesor/a compelido a mantener en reserva sus opiniones y posicionamientos personales. Al afirmar que "no cree" en esta figura, sugiere una *polarización* donde el/la "docente ascético" es visto como "falso", mientras que el/la docente que expresa sus posturas es considerado "auténtico".

Jorge manifiesta no tener mayores reparos en expresar sus opiniones en el aula, pero también resalta la conveniencia de "tratar de no opinar" sobre otros asuntos. De este modo, se infiere que distingue entre dos categorías de temas: opinables y no opinables. Así, aparentemente, Jorge gestiona la entrega de sus opiniones, en función del tema en cuestión, previendo la posible resonancia que sus palabras puedan tener (por ejemplo, "porque hay apoderados escuchando la clase, de todo tipo").

Jorge sugiere que para él es válido expresar su postura en temas que considera "opinables". Estos los identifica como "cosas bien generales", como su preferencia por la democracia sobre la dictadura, posición que, según él, nadie "condenaría". Así, Jorge establece una marca de *lexicalización* donde los temas "opinables" se comprenderían como aquellos que gozan de un amplio consenso social, por lo que opinar al respecto no debería ser motivo de controversia entre sus estudiantes y sus familias. Además, al *adjetivarlos* como temas "políticamente correctos", insinúa que los considera también normativos y universales dentro de un sistema democrático. Argumenta que el hecho de que tengan "pertinencia curricular" suma una justificación para poder opinar sobre ellos libremente. En último término, pareciera que los temas "opinables", serían aquellos representativos del *statu quo*.

De este modo, en el discurso de Jorge se vislumbra una *polarización* entre los temas "opinables" y "no opinables". Bajo la premisa de que los asuntos "opinables", son aquellos "políticamente correctos", "pertinentes" curricularmente, ampliamente consensuados como principios indisputables del sistema democrático y representativos

del *statu quo;* por deducción, los temas “no opinables” serían los polémicos, disputables, que desafían los amplios consensos democráticos, que pueden generar incomodidad, carecen de sustento curricular y, en última instancia, amenazan el *statu quo.*

En consonancia con lo anterior, una interpretación inicial podría sugerir que Jorge intenta evitar pronunciarse sobre temas más controvertidos que podrían poner en peligro los consensos democráticos implícitos y el *statu quo*. A su vez, esto indica que este profesor reconoce la existencia de un riesgo inherente en su profesión y en la enseñanza de esta asignatura al manifestar sus opiniones sobre todos los temas a sus estudiantes. Esta idea se refuerza en su argumentación con la reiteración de expresiones que subrayan la necesidad de cautela y prudencia al opinar (“de manera muy sutil”, “con cuidado”, “tratando de ser cuidadoso”).

Ahora bien, la prudencia de Jorge puede interpretarse también como un reconocimiento del impacto de sus opiniones y de la relación de poder que, como docente, tiene con sus estudiantes. Por lo tanto, este “cuidado” implicaría una evaluación de las posibles consecuencias de sus palabras. En este sentido, la expresión “sin ánimo de a veces adoctrinar” es clave. Esta permite interpretar que el riesgo que desea evitar Jorge, más allá de fracturar consensos o desafiar el *statu quo*, se relaciona con la imposición de sus ideas a sus estudiantes, es decir, con el riesgo latente del adoctrinamiento. Consciente de dicho peligro, Jorge pone de manifiesto su esfuerzo por evitarlo. Afirma que, si bien comparte sus opiniones, lo hace de manera que no imponga sus creencias a los estudiantes: "yo doy mi opinión, no a nivel partidista, así como 'yo voto por este,' como que trato de ser cuidadoso y mantener como cierta neutralidad." Esta última afirmación indica que Jorge no rechaza por completo la neutralidad, lo que sugiere que la percibe como un concepto con matices.

De acuerdo con este análisis, es posible interpretar que Jorge percibe como arriesgados ambos extremos de la *polarización* del discurso de la EC. Es decir, tanto el "discurso neutral" que evade el posicionamiento y la disputa como el "discurso adoctrinador" que impone ideas y manipula al estudiantado, representarían un peligro para la democracia. Jorge parece apostar por un punto intermedio entre ambos polos: gestionar el riesgo no eludiéndolo del todo, pero tampoco afrontándolo de manera temeraria. Considerando la dimensión de prudencia y cautela que enfatiza este docente, este enfoque podría etiquetarse como un “discurso de posicionamiento prudente”, que parece sintonizar con la idea de una *neutralidad activa*.

9.3.3. Síntesis del Tema: Convergencias y Divergencias del Discurso

La idea de *la democracia en peligro* entraña un entendimiento de la "democracia" como un sistema político frágil, en persistente riesgo. A nivel general, se percibe que el **discurso curricular** en torno a este tema parte de una presuposición básica: *existe un modo ideal para el funcionamiento de la democracia*. Por consiguiente, todos los elementos considerados como "riesgos/amenazas", son aquellos que entorpecerían la adecuada marcha del sistema democrático. Para explicar la racionalidad subyacente a este discurso, resulta útil recurrir a una analogía con el ámbito de la salud.

Así como los seres humanos, la democracia también puede gozar de buena o mala salud. En ambos casos, estos estados dependen de múltiples factores que pueden ser evaluados a través de indicadores. Por consiguiente, es admisible plantear la existencia de indicadores de una *democracia saludable.* Entre ellos, se identifica como esencial la "participación activa" de la ciudadanía, que evidencia el compromiso irrestricto de esta última con las instituciones y sus representantes. Luego, está el apego al "principio de igualdad", que acredita una valoración igualitaria de los "derechos individuales" de cada persona. Por último, se encuentra la atención al "interés común", como expresión de un *hábito saludable* dentro un "Estado democrático", donde aquellos en posiciones de "poder" utilizan su "influencia" en beneficio de toda la sociedad.

Siguiendo esta lógica, los "riesgos/amenazas" que acechan a la democracia pueden comprenderse, entonces, como *factores de riesgo* que comprometen los indicadores antes mencionados. Así, la "desafección política", como *patología* que afecta a la "participación activa", amenaza con fracturar el vínculo de compromiso y confianza que enlaza a la ciudadanía con las instituciones y sus representantes. Por su parte, la "desigualdad", como *trastorno en el sistema* de valoración de los derechos individuales, amenaza con alterar el "principio de igualdad". Finalmente, la "corrupción política", como como un conjunto de *prácticas nocivas* que debilitan el "Estado democrático", aumenta el riesgo de que el "aparato estatal" y los "representantes electos" abandonen el servicio al "interés común" en favor de "beneficios particulares".

Dejando atrás la analogía, un punto relevante para comprender este discurso refiere a las atribuciones de agencia en las acciones que representan amenazas para el sistema democrático. En los fragmentos analizados, se ha constatado una falta de explicitación de las entidades responsables de aquello, abundando las *nominalizaciones* en su reemplazo. A raíz de lo anterior, se ha inferido una tendencia a despersonalizar la ejecución de dichas acciones, lo que se traduce en una atenuación de la inherente

controversia que comportan. Tan solo se ha detectado que en el caso de la “desafección política”, se apunta directamente a los “individuos” como responsables de tal fenómeno. No obstante, la naturaleza etérea de dicha *agencia* reafirma la propensión a eludir imputar responsabilidades.

En relación con la anterior, destaca que la mayoría de las referencias a agencias ligadas a la administración del “sistema político”, tales como “Estado” y “autoridades/representantes”, se realicen mediante fórmulas lingüísticas de *pasividad* y subordinación. En consecuencia, esta observación ha llevado a la interpretación de que dichas entidades son eximidas de una responsabilidad directa, tanto en el debilitamiento como en el resguardo del sistema democrático.

En contraste, se ha advertido una inclinación hacia la identificación de la *agencia* “ciudadanía” por medio de la *pronominalización* “todos”, la que operando como un “Nosotros”, actúa como mecanismo de identificación positiva entre quien emite el discurso y su audiencia. Mediante esta fórmula, se encomienda a la “ciudadanía” el deber de proteger y fortalecer la democracia, instándola a permanecer alerta ante las amenazas. Asimismo, se insiste en que la mejor manera de lograrlo es a través de la “participación”, concibiendo esta última como un lazo que une a la ciudadanía, con las instituciones y sus representantes.

Para concluir, es conveniente remarcar los hallazgos clave de este tema. Primero, que la democracia es presentada como un sistema político vulnerable, sujeto a continuas amenazas. Luego, que el estrecho vínculo entre "democracia", "participación" y “ciudadanía”, opera como eje del funcionamiento adecuado del sistema político democrático. En síntesis y como interpretación abreviada del conjunto de implicaciones ideológicas asociadas a este tema, se formula la siguiente macroproposición:

MACROPROPOSICIÓN 14. UNA DEMOCRACIA EN PELIGRO
La democracia es frágil y está en peligro. La principal amenaza es la ruptura del vínculo entre la ciudadanía, las instituciones y sus representantes. La ciudadanía es responsable de contrarrestar estos riesgos. La mejor manera de lograrlo es a través de la participación

En el **discurso del profesorado** se ahondó en la idea inversa a la de una *democracia en peligro*: la del peligro inherente a la democracia misma. Esta perspectiva se examinó a partir de la conceptualización que los docentes realizan del concepto de "neutralidad" y de la acción de "posicionarse" ante la realidad política y social. Esta tensión se convierte en un elemento clave a considerar en la implementación práctica de la EC.

En los fragmentos analizados, el profesorado converge en una crítica hacia la pretendida neutralidad del currículum. La perciben como una máscara que oculta una ideología específica, perpetuando el *statu quo* y obstaculizando un debate abierto y crítico sobre la democracia y sus desafíos. Las y los docentes argumentan que supuesta objetividad del discurso curricular es, en realidad, una impostura. Plantean que enmascarada bajo la apariencia de “neutralidad”, se promueve una visión unívoca y simplificada de la democracia que invisibiliza perspectivas divergentes y alternativas, negándoles espacio y legitimidad.

Asimismo, el profesorado en su discurso cuestiona la idea de la neutralidad absoluta en el ejercicio de la docencia. Reconocen que las decisiones y prácticas educativas siempre están atravesadas por una ideología. Esta perspectiva puede interpretarse como una impugnación a la máscara de la neutralidad que, en el contexto de la EC, representa una amenaza real para la democracia. El profesorado parece coincidir en que al encubrir el trasfondo ideológico y evitar la confrontación de ideas, la pantomima de la objetividad se convierte en un obstáculo para el desarrollo del pensamiento crítico y la transformación social. En última instancia, esto resulta en la perpetuación de las injusticias y desigualdades existentes.

Ahora bien, más allá de la dicotomía neutralidad-posicionamiento, el profesorado destaca la importancia de fomentar una reflexión crítica entre sus estudiantes. Señalan la intención de animarles a posicionarse, cuestionar y debatir las ideas prefijadas y aparentemente sólidas, evitando así una visión acrítica y complaciente de la democracia. De este modo el profesorado articula un discurso común que concibe la EC como un área educativa abierta al debate, la controversia y el cuestionamiento del *statu quo.* Retomando brevemente la analogía de la *democracia saludable*, el discurso del profesorado parece comprender la falsa neutralidad como una enfermedad que socava los cimientos de esta. Esta patología se asemejaría a *anemia democrática*, puesto que implica una deficiencia de elementos vitales para la salud del sistema, tales como la diversidad de perspectivas, la confrontación de posturas y la apertura a nuevos significados para los conceptos políticos. Bajo esta lógica, puede argumentarse que, si la ideología disfrazada de objetividad constituye una amenaza para una *democracia*

saludable, aceptar los riesgos de posicionarse y favorecer la formación de una ciudadanía crítica puede ser un medio de prevención que contribuya a resguardar la salud y la fortaleza de la democracia.

Esto lleva a plantear que aceptar el riesgo y la incertidumbre de la democracia como componentes esenciales de la EC implica, paradójicamente, el peligro de la democracia en sí misma. En este sentido, la apertura a la controversia y el debate, inherentes a la democracia, comporta el peligro de desestabilizar el orden establecido e importunar a quienes se benefician del *statu quo*. De esta manera, la EC se convierte en un terreno de disputa entre la transformación y prolongación del orden imperante. En pocas palabras, la aceptación de una EC con riesgos sintoniza con la lógica de la formación para una *ciudadanía peligrosa*, que podría entendida como amenaza a la estructuras de poder que perpetúan la desigualdad en el seno mismo del proyecto democrático.

Ciertamente, la tensión entre "neutralidad" y "posicionamiento" emerge como un dilema complejo en el discurso del profesorado. Al respecto, pareciera ser que renunciar por completo a la neutralidad y abogar por un posicionamiento temerario o radical, tampoco se percibe como una vía democrática, pues corre el riesgo de derivar en adoctrinamiento. Por lo tanto, apostar por una EC *arriesgada*, aparentemente implica una opción intermedia que consiste en renunciar únicamente a la neutralidad como pantomima de una ideología que impone ideas subrepticiamente, como constructos sólidos y coherentes, pero despojados de controversia.

De este modo, el discurso del profesorado parece sugerir que la EC no debiese consistir en promover una visión particular de la democracia, ni aceptar pasivamente un discurso *libre de riesgos*, ni adoctrinar al estudiantado. En cambio, debería contribuir a que las y los estudiantes se "posicionen", corriendo el riesgo de desarrollar su propio sentido de agencia, con una mirada crítica del mundo que los rodea para actuar en favor de su transformación.

MACROPROPOSICIÓN 15. EL PELIGRO DE LA DEMOCRACIA
El peligro de la democracia es perpetuación del statu quo bajo una máscara de neutralidad que excluye perspectivas divergentes. La democracia es peligrosa porque exige apertura a la controversia y el debate, lo que puede desestabilizar el orden establecido y desafiar las estructuras de poder que perpetúan la desigualdad

9.4. Las Fronteras de la Democracia

> *Las fronteras son la condición absolutamente no democrática, o "discriminatoria" de las instituciones democráticas. Y en cuanto tales, son normalmente aceptadas, e incluso santificadas e interiorizadas. (Balibar, E., Las fronteras, el Estado, el pueblo, 1993)*

El análisis de la macroestructura de las dimensiones curricular y docente del discurso reveló la existencia de un ordenamiento basado en una jerarquización temática. Se señaló que los componentes situados en los márgenes de esta estructura corresponderían a temas considerados secundarios y subsidiarios del contenido central del discurso. No obstante, su posición marginal y aparente superficialidad a nivel macroestructural no implica una baja relevancia a nivel de significado. Por el contrario, la existencia de estos elementos periféricos, con una naturaleza común, se interpreta como una condición que tiende a fortalecer los significados centrales del discurso.

Ante esta situación surgió la necesidad de ahondar en el análisis de estos elementos marginales, con el objetivo de comprender las razones detrás de su relegación y evaluar si ello responde a una estrategia deliberada para disipar su controversia y disputabilidad. O bien, si se trataba de elementos considerados poco relacionados con la democracia, o derechamente, antidemocráticos. En definitiva, para intentar resolver esta interrogante: ¿qué papel desempeñan estos confines discursivos en la configuración de una idea de democracia?

Evocando una obra clásica de la historiografía chilena,[23] el título de esta sección envuelve una metáfora para indagar aquellas áreas aparentemente desatendidas y remotas del discurso, conceptualizándolas como *espacios fronterizos*. Estos espacios, en esencia, representan terrenos liminales de convergencia y conflicto, cuyo corolario es la reconfiguración de las identidades, sentidos y significados que circulan en la *vida fronteriza*.

De igual manera, se evoca la noción de las *fronteras como instituciones democráticas*, como sugiere la cita introductoria de esta sección. Estas fronteras operan como dispositivos de inclusión y exclusión en el seno del sistema democrático,

[23] Se alude a "Vida fronteriza en la Araucanía: el mito de la Guerra de Arauco", del historiador Sergio Villalobos. En ella, el autor argumenta que la frontera del Biobío durante periodo colonial, lejos de ser una simple línea divisoria entre las sociedades mapuche e hispano/chilena, constituía un espacio dinámico y complejo, donde se establecían relaciones fronterizas de intercambio social y cultural, cumpliendo un papel clave en la conformación de una sociedad mestiza. La llamo clásica por su elevado impacto en la construcción de la narrativa histórica escolar en Chile, siendo una lectura obligatoria en los programas de formación inicial docente y comúnmente citada en los textos escolares del país. Fuente: Villalobos, S. (1995). Vida fronteriza en la Araucanía: el mito de la Guerra de Arauco. Andrés Bello.

estableciendo límites -reales y simbólicos- en la administración de derechos, el poder político y la construcción de identidades. Al elevarse al rango de *instituciones sacralizadas*, estas fronteras pueden volverse impermeables y estáticas, resultando en instituciones antidemocráticas que tienden a normalizar las desigualdades y discriminaciones sociales.

En el contexto de esta investigación, las *fronteras de la democracia* se entienden como marcas discursivas que instituyen los límites y las posibilidades de la democracia, sometiendo su significado a tensión y disputa. De este modo, el análisis se centra en las dinámicas de intercambio e interacción de significados en estos *espacios fronterizos*, que actúan como factores que contribuyen a delinear, reforzar o transformar el trasfondo ideológico de la idea de democracia que se construye en el discurso de la EC.

Para explorar estas *fronteras*, se han analizado cuatro extractos representativos de cada dimensión del discurso. La selección de estos extractos se ha basado en la presencia conjunta de al menos dos códigos de diferentes categorías situados en el anillo “Periférico” o en la “Región Exterior” de su respectiva macroestructura En el caso del discurso curricular, los fragmentos seleccionados abordan principalmente cuestiones relacionadas con la diversidad y la inclusión y exclusión social, enfocándose en grupos específicos como las mujeres, la población migrante y los pueblos originarios. Estos extractos provienen de una misma lección del texto de estudio titulada “Democracia inclusiva: ¿cómo la construimos?”, y se presentan en el mismo orden en que aparecen en el documento original.

Para el discurso del profesorado, los fragmentos provienen de respuestas a preguntas formuladas en el tópico "Prácticas de Enseñanza" del guion de entrevista. En estas conversaciones, al describir sus clases y la relación con sus estudiantes, surgieron con frecuencia alusiones a la necesidad de establecer límites o "pisos mínimos" para mantener un marco de convivencia democrático. El examen profundo de estas experiencias reveló la posibilidad de comprenderlas e interpretarlas como dinámicas y relaciones *fronterizas* que impactan profundamente en la enseñanza de la ciudadanía y en el significado de la democracia que el profesorado construye en su discurso y transmite en su práctica. Principalmente, abordan temas relacionados con la circulación de discursos de odio, discriminación e intolerancia.

9.4.1. Fragmentos Discurso Curricular

FRAGMENTO 1. EL RESPETO POR LA DIVERSIDAD	
Localización	TE4M. Unidad 5. ¿Qué logros y desafíos tiene la democracia en Chile? Lección 2. Democracia inclusiva: ¿cómo la construimos? Pág.194
OA Unidad	Aprender "sobre el funcionamiento y la importancia de las instituciones democráticas, y cómo construir una sociedad más inclusiva". Pág. 175
Conceptos Políticos	Democracia, Respeto, Diversidad, Derechos, Participación, Inclusión/exclusión, Desigualdad, Dignidad
Agencias	Actores sociales/activistas, Instituciones/organismos
Acciones	Organizarse, Tomar decisiones
Espacios/campos	Sociedad, Leyes/institucionalidad
CITA	
El respeto por la diversidad La sociedad es diversa y, si bien todos tenemos distintas características, nuestros derechos son los mismos, por lo que no se justifica tratar de otra forma a quienes son o piensan distinto. Al participar en la democracia es fundamental defender el derecho a ser tratado con la misma dignidad que el resto. Para esto, distintas organizaciones se han conformado para defender los derechos de grupos tradicionalmente excluidos de la toma de decisiones, lo que muchas veces contribuye a olvidar sus características, invisibilizar su existencia y, por consiguiente, distribuir desigualmente las normas que regulan la vida en sociedad.	
OPERADODRES DISCURSIVOS	
Nominación	Grupos tradicionalmente excluidos
Pronominalización	Nosotros = "Todos"
	Ellos = "quienes son o piensan distinto", "grupos tradicionalmente excluidos".
Agentividad	Organizaciones
Pasividad	Grupos tradicionalmente excluidos
Nominalización	"contribuye a olvidar"
	"distribuir desigualmente"
Lexicalización	Selección de significado para igualdad: derecho universal, igualdad de trato, distribución equitativa de las normas
Proximidad	Diversidad-Derechos-Democracia
Argumento	El respeto por la diversidad y la igualdad de derechos son fundamentales para una sociedad democrática

Inferencias e implicaciones ideológicas

En términos generales, el párrafo expresa una postura favorable hacia la diversidad. Su *argumento* enuncia que el "respeto por la diversidad" se fundamenta en el principio de igualdad de derechos, el cual, a su vez, es considerado un componente esencial de la democracia. En otras palabras, se postula que la igualdad de derechos compele al respeto irrestricto por las diferencias entre las personas, erigiéndose como un *imperativo democrático*. De este modo, se articula un razonamiento que propone una relación de

proximidad entre los conceptos de “diversidad”, “derechos” y “democracia”, con la “igualdad” actuando como fuerza cohesiva.

Por consiguiente, es relevante examinar el enfoque que subyace al concepto de “igualdad” propuesto, atendiendo a las marcas de *lexicalización* que lo definen. En primera instancia, su implicación se advierte en tres afirmaciones: “nuestros derechos son los mismos”, “no se justifica tratar de otra forma a quienes son o piensan distinto” y “derecho a ser tratado con la misma dignidad que el resto”. En todas ellas se vislumbra una perspectiva que liga íntimamente la “igualdad” con el principio de universalidad de los “derechos”, evocando su dimensión jurídica.

Ahora bien, la insistencia en el término “trato” en estas expresiones subraya la dimensión social de la “igualdad”. Esto implica que la igualdad no se limita únicamente al reconocimiento universal de los derechos en el ámbito jurídico, sino que su alcance se extendería al plano social, donde opera como principio rector de las interacciones sociales entre individuos, fundamentado en la noción de “misma dignidad” para todas las personas. En consecuencia, el “respeto a la diversidad” referido en el párrafo se sustenta en un principio de “igualdad” interpretado como derecho universal y como referente normativo de la vida social.

Sin embargo, en el párrafo también se reconoce que “la sociedad es diversa”, lo que implica que, a pesar de la igualdad aludida, persisten diferencias entre los individuos y los grupos que la componen. Al respecto, el uso del vocablo generalizador “todos” construye una imagen *pronominal* de un colectivo “nosotros”. En referencia a este grupo, se añaden las expresiones “tenemos distintas características” y “nuestros derechos son los mismos”. Inversamente, se configura una imagen *pronominal* de un “ellos” a través de las frases “quienes son o piensan distinto” y “grupos tradicionalmente excluidos”. En este sentido, es posible inferir que el grupo “nosotros” se presume como una mayoría dentro de la sociedad y que, sin perjuicio de las diferencias entre sus integrantes, posee rasgos que le confieren homogeneidad en comparación al grupo minoritario “ellos”.

A partir de este análisis, se identifica una dinámica de poder en la que el grupo “nosotros” se instituye como norma o referente cultural y social dominante, mientras “ellos” son percibidos como desviaciones de este estándar. Esta diferenciación y predominio se manifiestan en distintos ámbitos. En el plano político, se expresa mediante la disparidad de participación en el proceso de "toma de decisiones". En el ámbito social, en tanto, se evidencia en el "olvido" e "invisibilización" de los grupos

minoritarios. A fin de cuentas, esta distinción propicia una relación asimétrica que alza una *frontera* entre ambos grupos, reflejada en la expresión “tradicionalmente excluidos”. Esta alusión a la sistematicidad de la exclusión parece insinuar una normalización de la marginación de las minorías, al tiempo que legitima la supremacía del grupo mayoritario.

A la luz de estos planteamientos, se presenta la posibilidad de interpretar esta *frontera* desde un esquema de razonamiento dialéctico. En este marco, el “imperativo democrático” de la igualdad de derechos entre todas las personas se erige como *tesis*. La *antítesis*, por su parte, la constituye la desigualdad y la exclusión sistemática de los grupos minoritarios. En este contexto, el "respeto por la diversidad" emergería como la *síntesis* que aspira a superar esta contradicción.

Siguiendo esta línea argumental, en el párrafo se reconoce la *agentividad* de las “organizaciones” que trabajan para “defender los derechos” de los “grupos tradicionalmente excluidos”. Por lo tanto, estas entidades pueden concebirse como *agencias* catalizadoras de la democracia, en tanto contribuyen a alcanzar la *síntesis* dialéctica antes mencionada. Esta *síntesis*, a su vez, permitiría a los grupos mayoritario y minoritario afrontar de mejor manera su *convivencia fronteriza* en el marco de una democracia, resolviendo o al menos contrarrestando los conflictos derivados de la desigualdad y la exclusión.

No obstante, no se menciona explícitamente quiénes conforman estas “organizaciones”, lo que coincide con la tendencia antes enunciada de recurrir a *agencias* de carácter más genérico e indeterminado. Del mismo modo, no se imputa responsabilidad directa a ninguna entidad comprometida en la perpetuación de la desigualdad y la exclusión social. En efecto, el uso de las *nominalizaciones* “contribuye a olvidar” y “distribuir desigualmente” asoman como fórmulas discursivas que favorecen esta elusión. Únicamente se constata una atribución de *pasividad* a las “grupos tradicionalmente excluidos”, cuyos derechos son defendidos por “organizaciones”, mientras continúan padeciendo la invisibilización y el olvido.

FRAGMENTO 2. EQUIDAD DE GÉNERO	
Localización	TE 4M. Unidad 5. ¿Qué logros y desafíos tiene la democracia en Chile? Lección 2. Democracia inclusiva: ¿cómo la construimos? Pág. 196
OA Unidad	Aprender “sobre el funcionamiento y la importancia de las instituciones democráticas, y cómo construir una sociedad más inclusiva”. Pág. 175
Conceptos Políticos	Democracia, Igualdad/equidad, Inclusión/exclusión, Cambio/transformación, Derechos, Representatividad
Agencias	Movimiento Social, Mujeres
Acciones	Protesta/manifestación
Espacios/campos	Género, Internacional/global, Sistema político, Problemas Sociales, Desafíos
CITA	
Equidad de género: el largo camino hacia la inclusión Durante la primera parte del siglo XXI, los movimientos por la equidad de género se han convertido en una de las fuerzas de transformación social y de defensa de los derechos humanos más importantes a nivel global. Sus manifestaciones han visibilizado un problema que se arrastra desde hace siglos: la **exclusión social, económica, política y cultural de las mujeres**, traducida en menores ingresos y poca representatividad en cargos políticos, entre otras problemáticas que se han transformado en una de las principales deudas pendientes de la democracia.	
OPERADORES DISCURSIVOS	
Nominación	Movimientos por la equidad de género
Predicación:	Movimientos por la equidad de género: “se han convertido en una de las fuerzas de transformación social”, “han visibilizado un problema”
Agentividad	Movimientos por la equidad de género
Pasividad	Mujeres
Nominalización	“un problema que se arrastra”
	“la exclusión de las mujeres”
	“traducida en”
Lexicalización	Selección de significado para exclusión y desigualdad de género: “principales deudas pendientes de la democracia
	Selección de significado para “exclusión de las mujeres”: “menores ingresos y poca representatividad en cargos políticos, entre otras problemáticas”
Argumento	Los movimientos por la equidad de género son fuerzas de transformación social. Aún persiste una deuda democrática y un largo camino por recorrer hacia la inclusión plena de las mujeres

Inferencias e implicaciones ideológicas

La metáfora del "largo camino" utilizada en el título, enlaza los términos "equidad de género" e "inclusión" en una misma dinámica histórica de avance continuo y gradual hacia una meta específica. En este proceso, la “equidad de género” pareciera ser la

brújula que orienta el rumbo, mientras que la “inclusión” el horizonte al que se dirige este desplazamiento. Además, se infiere que es un trayecto deseable y positivo para la sociedad, pero al mismo tiempo difícil de transitar. Así, la metáfora del “largo camino” también evoca la existencia de una considerable distancia entre el punto de partida y el destino final, sugiriendo una brecha entre lo anhelado y la realidad.

En el párrafo esta distancia es *lexicalizada* como una de las “principales deudas pendientes de la democracia”. Sin embargo, lejos de ser un terreno baldío y desolado, esta brecha representaría un turbulento *espacio fronterizo* de la democracia donde persisten la exclusión y la desigualdad género. Por lo tanto, la etiqueta “deuda pendiente” da la impresión de disimular la complejidad inherente a la lucha contra la exclusión y la desigualdad de género. En otras palabras, omite señalar que saldar dicha “deuda”, implica confrontar las condiciones que causan y perpetúan “la exclusión social, económica, política y cultural de las mujeres”.

Ahora bien, la referencia a estas “condiciones” se realiza bajo de una serie de *nominalizaciones* sucesivas en el párrafo: “un problema que se arrastra”, “la exclusión de las mujeres” y “traducida en”. Todas estas expresiones contribuyen a poner en evidencia la problemática en cuestión, pero no atribuyen responsabilidad a las entidades involucradas en su perpetuación, ni identifican las intencionalidades y estructuras de poder subyacentes en su mantenimiento.

En contraste, se identifica con precisión las entidades comprometidas en su desafío mediante la *nominación* “movimientos por la equidad de género”. A nivel de *predicación*, se afirma que estos “se han convertido en una de las fuerzas de transformación social y de defensa de los derechos humanos más importantes a nivel global”. En consecuencia, se sugiere que han trabajado para saldar la “deudas pendientes de la democracia”. De esto se derivan tres implicaciones relevantes: primero, que en este *espacio fronterizo* se estarían desplegando acciones de lucha por los derechos humanos y la democratización; segundo, que son estos “movimientos” quienes las protagonizan, erigiéndose como vectores de los cambios sociales; y tercero, que se evita referir directamente al movimiento feminista y LGTBIQ+, optando por un término de atenuada controversia.

Junto con lo anterior, llama la atención la disociación entre las *agencias* “movimiento social” y “mujeres”. Mientras que a los primeros se les atribuye *agentividad* y se les ve como motores de transformación y democratización, las “mujeres” son retratadas como víctimas *pasivas* que sufren las consecuencias de la desigualdad de género y la

exclusión, reflejada en aspectos como “menores ingresos y poca representatividad en cargos políticos”. Esta disociación invisibiliza el papel fundamental que las mujeres han desempeñado en el devenir de los movimientos por la equidad de género, donde han sido y continúan siendo las principales protagonistas. Adicionalmente, se asume que los problemas derivados de la inequidad de género afectan exclusivamente a las “mujeres”, sin considerar a los hombres ni a las disidencias sexuales.

Cabe destacar que a nivel de *argumento* emerge el concepto de “cambio/transformación”. Este opera como telón de fondo de las acciones con potencial para trascender y desplazar la *frontera* establecida, contribuyendo al fortalecimiento de la democracia y los derechos humanos. Sin embargo, esta fuerza transformadora, es interpretada dentro del esquema metafórico del “largo camino”, con su connotación de proceso gradual y pausado que favorece a toda la sociedad. Por lo tanto, se puede interpretar una perspectiva apacible y neutral del “cambio/transformación”, que pasa por alto u oculta que su concreción, inevitablemente, conlleva conflictos sociales que implican desafiar las estructuras de dominación existentes y disputar el poder a las agencias que se benefician del mantenimiento del *statu quo.*

FRAGMENTO 3. RECONOCIMIENTO CONSTITUCIONAL DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS	
Localización	TE 4M. Unidad 5. ¿Qué logros y desafíos tiene la democracia en Chile? Lección 2. Democracia inclusiva: ¿cómo la construimos? Pág. 198
OA Unidad	Aprender "sobre el funcionamiento y la importancia de las instituciones democráticas, y cómo construir una sociedad más inclusiva". Pág. 175
Conceptos Políticos	Pertenencia/identidad, Desarrollo
Agencias	Pueblos originarios, Estado
Acciones	Sin codificación
Espacios/campos	Leyes/institucionalidad
CITA	
El reconocimiento constitucional de los pueblos originarios Tras la firma y ratificación del Convenio N°169 de la OIT por parte del Estado de Chile, este reconoció las aspiraciones de los pueblos originarios a asumir el control de sus propias instituciones, formas de vida, desarrollo económico y protección y fortalecimiento de sus identidades, lenguas y religiones. Pese a ello, algunos autores, como el que citamos a continuación, consideran que para que este reconocimiento sea realmente efectivo, debería incluirse en nuestra Constitución.	
OPERADORES DISCURSIVOS	
Nominación	Pueblos originarios
	Estado de Chile
	Reconocimiento constitucional
Predicación:	Estado de Chile: "firma y ratificación", "reconoció las aspiraciones"
Agentividad	Estado de Chile
Pasividad	Pueblos originarios
Lexicalización	Selección de significado para las demandas de reconocimiento: "aspiraciones de los pueblos originarios"
Argumento	El reconocimiento de los pueblos originarios en la Constitución chilena es un tema complejo en el que existen posiciones divergentes

Inferencias e implicaciones ideológicas

El párrafo aborda la compleja relación entre el "Estado de Chile" y los "pueblos originarios", en torno a la cuestión del "reconocimiento constitucional". Esta temática se enmarca en un contexto marcado por disputas y tensiones de larga data, que han delineado una de las *fronteras* más persistentes e icónicas de la historia del país. En este sentido, la mención a este tópico evoca un conflicto latente en Chile que, sin embargo, no se menciona explícitamente en el párrafo, prescindiendo incluso de referencias temporales como fechas o años.

Esta ausencia puede interpretarse de diversas maneras. Por un lado, cabe suponer que se presume un conocimiento previo del tema por parte de la audiencia. Sin embargo, también podría revelar una intencionalidad que apunta a eclipsar la larga duración del conflicto. En efecto, al limitar su origen a la "firma y ratificación del Convenio N°169 de la OIT por parte del Estado de Chile", se presenta como un asunto reciente o atemporal, descontextualizando su alcance histórico y, en consecuencia, reduciendo su complejidad y controversia. De hecho, se omite mencionar que el Convenio de la OIT data de 1989 y que el Estado de Chile tardó dos décadas en ratificarlo, incorporándolo a su legislación nacional recién en el año 2009.

Otro aspecto significativo es el significado asociado a la *nominación* “reconocimiento constitucional” y sus implicaciones. Este puede comprenderse al desagregar sus componentes. El término “reconocimiento” parece concebirse como la aceptación y validación, por parte del “Estado de Chile”, de las “las aspiraciones de los pueblos originarios a asumir el control” de su propia institucionalidad y cultura. Por su parte, el término “constitucional” haría alusión a la formalización de este “reconocimiento” en el marco normativo chileno, elevándolo al rango de ley fundamental. En suma, el “reconocimiento constitucional” podría interpretarse con esta proposición: *El Estado de Chile consciente oficialmente que los pueblos originarios ejerzan control sobre sus propias instituciones y cultura*.

La dinámica del “reconocimiento cultural” envuelve una relación asimétrica entre ambas partes. En efecto, por medio de la predicación se afirma que el “Estado de Chile” ostenta la potestad de otorgarlo o negarlo, relegando a los “pueblos originarios” a una posición subordinada. Más allá de esta evidente jerarquía, resulta interesante analizar el uso del término "aspiraciones" para referirse a las demandas de “reconocimiento” de los “pueblos originarios”. Esta *lexicalización* es especialmente llamativa porque implica la omisión de un término común en el discurso curricular: "derechos”.

En análisis previos, se ha constatado que los “derechos” se comprenden desde una lógica universal y se consideran pilares fundamentales en una sociedad democrática. Por consiguiente, la distinción entre "aspiraciones" y "derechos" conlleva importantes implicaciones ideológicas. Así, mientras que los “derechos” se erigen como imperativos irrefutables de la democracia, se infiere que las “aspiraciones” se encuentran sujetas a un mayor escrutinio en cuanto a su legitimidad. Por tanto, se desprende que los “derechos” deben ser defendidos sin vacilaciones, a diferencia de las “aspiraciones”, que pueden despertar controversias y, en consecuencia, deben ser discutidas.

Finalmente, la dicotomía entre “derechos” y “aspiraciones” se configura como una *frontera discursiva* relevante, cuyas implicaciones van más allá del lenguaje y se adentran en la esfera política y social. La transición de "aspiraciones" a "derechos" supone un proceso complejo y conflictivo, en el que el "reconocimiento" parece actuar como dispositivo mediador entre ambos extremos. En consecuencia, esta *frontera* no solo tensiona las relaciones entre el “Estado” y los “pueblos originarios”, sino que también pone a prueba al propio sistema democrático y los procesos de democratización.

FRAGMENTO 4. POR UN CHILE COSMOPOLITA	
Localización	TE 4M. Unidad 5. ¿Qué logros y desafíos tiene la democracia en Chile? Lección 2. Democracia inclusiva: ¿cómo la construimos? Pág. 200
OA Unidad	Aprender “sobre el funcionamiento y la importancia de las instituciones democráticas, y cómo construir una sociedad más inclusiva”. Pág. 175
Conceptos Políticos	Inclusión/exclusión, Autonomía/proyecto personal, Diversidad, Derechos, Desarrollo
Agencias	Individuos/personas, Migrantes
Acciones	Tomar decisiones
Espacios/campos	Nación/país, Internacional/global, Sociedad
CITA	
Por un Chile cosmopolita: la inclusión de la población migrante Los motivos de una persona para emprender un proyecto de vida en el extranjero pueden ser muy distintos. Van desde una decisión cuidadosamente planificada hasta la necesidad impuesta o forzada por causas políticas, sociales o catástrofes naturales, entre otras. Cualquiera sea el motivo para su llegada, la población extranjera que hoy vive en Chile aporta a una mayor diversidad cultural y, además, se trata de seres humanos con derechos que debemos respetar y proteger. En el mundo globalizado en que vivimos, donde los flujos migratorios cada vez se intensifican más, es necesario trabajar para que la llegada de migrantes no suponga una tensión, sino una oportunidad para el desarrollo de nuestra sociedad.	
OPERADORES DISCURSIVOS	
Nominación	Chile cosmopolita
	Población migrante/ Población extranjera
Pronominalización	“sociedad chilena” = Nosotros
	“población migrante/extranjera” = Ellos
Predicación	Sociedad chilena: “debemos respetar y proteger”
	Población migrante/extranjera: “aportan una mayor diversidad cultural”
Polarización	Inclusión = “oportunidad”
	Exclusión = “tensión”
Argumento	La inclusión de la población migrante favorece la diversidad cultural y el desarrollo de la sociedad chilena

Inferencias e implicaciones ideológicas

El título del párrafo actúa como una consigna que convoca a la movilización hacia un ideal específico. La expresión “Por un Chile cosmopolita”, no solo denota una tarea pendiente, sino que también insinúa un anhelo y un deber. El empleo del sustantivo propio "Chile", infunde al titular una carga política y emocional, remitiendo a una identidad nacional y a una empresa de relevancia colectiva. Por consiguiente, se sugiere que alcanzar un "Chile cosmopolita" implica un proyecto nacional que exige la participación y el compromiso de toda la sociedad chilena. En esta lógica, puede

inferirse que el complemento del título, “la inclusión de la población migrante”, señala el camino hacia el anhelado e imperativo cosmopolitismo.

A nivel de *argumento*, el párrafo defiende una postura a favor de la “inclusión” de la “población migrante/extranjera” que reside en Chile, presentándola como una valiosa fuente de “diversidad cultural”, que enriquece y brinda “oportunidades para el desarrollo” de la sociedad chilena. Asimismo, hace un llamado a “trabajar” por superar las “tensiones” que pueden surgir tras la “llegada de migrantes”. En términos interpretativos, estos planteamientos suponen el levantamiento de una doble *frontera discursiva*, manifestada mediante fórmulas de *pronominalización* y *polarización*.

La primera *frontera*, se erige entre la “sociedad chilena” y la “población migrante/extranjera”, delineando una distinción *pronominal* entre un endogrupo (“nosotros") y un exogrupo ("ellos"). Aunque se sugiere cierta permeabilidad de esta *frontera* al evocar la “humanidad” y los “derechos” de la “población migrante/extranjera” como aspectos de igualdad entre ambos grupos, esta mención se presenta como una aclaración posterior, introducida mediante la conjunción “además”. Esto termina por reforzar el sentido de otredad atribuido al exogrupo, insinuando una jerarquía basada en la pertenencia y la nacionalidad, donde la “sociedad chilena” emerge como el grupo dominante y la “población migrante/extrajera” como el grupo subordinado.

La segunda *frontera*, en tanto, se expresa en la implícita *polarización* entre "inclusión" y “exclusión". La “inclusión”, interpretada como el proceso de integración al endogrupo, adquiere una connotación positiva al ser vinculada con una “oportunidad”. Por el contrario, la "exclusión", que implica la permanencia en el exogrupo, se imbuye de un trasfondo negativo al asociarse con una situación que genera “tensión”. En este sentido, la “inclusión de la población migrante” parece entenderse como un acto de benevolencia y como una estrategia planificada por el endogrupo para mitigar eventuales conflictos derivados de la “llegada de migrantes”. En última instancia, esta dinámica implica una legitimación de la posición de superioridad y dominio de un grupo sobre otro, reforzando la estructura de poder subyacente en la relación entre la “sociedad chilena” y la “población migrante/extranjera”.

En suma, esta doble *frontera* sugiere la siguiente proposición: *nosotros, la sociedad chilena, aceptamos e incluimos a ellos, la población migrante*. No obstante, este proceso de inclusión, como todo *fenómeno fronterizo*, parece implicar también una relación de intercambio de beneficios, evidenciado a nivel de *predicación*. Así, mientras “nosotros” asumimos el deber de “respetar y proteger” sus derechos, para que “ellos” puedan

“emprender un proyecto de vida”, “ellos” nos “aportan una mayor diversidad”, lo que favorece “nuestro” proyecto nacional de “cosmopolitismo”.

Conforme a lo anterior, es posible advertir una *racionalidad instrumental* donde la inclusión se perfila como un *medio* para alcanzar objetivos nacionales, en lugar de un *fin en sí mismo* de la democracia. En otras palabras, se convoca a abrazar la diversidad en tanto se percibe como funcional a un proyecto nacional de mayor alcance, y se invita a celebrar la “llegada de migrantes” porque constituye una “oportunidad para el desarrollo de nuestra sociedad”. Igualmente, se identifica una perspectiva asimétrica de la inclusión, puesto que la “sociedad chilena” se sitúa a sí misma en una posición de superioridad frente a la "población migrante”.

Por último, cabe analizar cómo se presentan las razones detrás de la migración, en tanto fenómeno íntimamente ligado al *cruce de fronteras*. Si bien al comienzo se reconoce que son motivaciones variadas, ya sean voluntarias o forzadas, al referirse a ellas como “los motivos de una persona”, se les reduce a decisiones individuales. Luego, al asociar la intensificación de los “flujos migratorios” con una condición inherente del “mundo globalizado”, se tiende a concebir la migración como una consecuencia inexorable de la época actual, naturalizándola y despojándola de controversia. Así, la *vida fronteriza* tejida en torno a este fenómeno parece involucrar solo a “personas/individuos” del presente, omitiendo tanto los factores históricos y estructurales que han incidido en la migración como la responsabilidad de las instituciones y los Estados en su gestión.

9.4.2. Fragmentos Discurso Docente

FRAGMENTO 1. VIOLENCIA DE GÉNERO ENCUBIERTA	
Localización	Entrevista con Cristóbal, 26 de agosto de 2021
Tópico	Prácticas de Enseñanza
Conceptos Políticos	Derechos, Tolerancia
Agencias	Estudiantes, Mujeres
Acciones	Violencia, Discriminación
Espacios/campos	Género. Escuela
CITA	
Una estudiante preguntó por qué siempre se hablaba de los hombres dentro de la guerra y un cabro dijo "porque somos más importantes no más *po*, ¡qué *tanto color le ponen!,* [exagerar/añadir drama] ¡ándate a la cocina"! El mismo tipo de comentario. Y ya, ellos se pueden haber reído, pero eso está mal. Porque yo no puedo permitir que un niño pase por sobre una niña, y al revés tampoco, por supuesto, de esa forma, como tan violento y disfrazada como de caricatura. Porque si yo dejo que pase eso, entonces, en realidad en mi clase va a poder fácilmente uno decirle a otro "ah eres *tal por cual*", o no sé qué cosa, o comentarios misóginos que de repente van muy camuflados. Entonces, eso yo creo que es, yo no lo permito. Como que además me cambia de una el chip y mi reacción cuando pasan ese tipo de situaciones…me siento como en la obligación de querer frenar también el tema como de…puede ser la violencia de género quizás. Ese es un tema que me choca harto. Derechos Humanos, violencia de género, no los transo**.**	
OPERADORES DISCURSIVOS	
Nominación	Comentarios misóginos
Agentividad	"Yo" = docente"
Predicación	Yo = "no puedo permitir" "me siento en la obligación", "frenar", "no los transo"
Adjetivación	"violento", "disfrazada", "camuflado"
Intensificación	"Tan"
Lexicalización	Selección de significado para "comentarios misóginos": violencia disfrazada de humor
Argumento	La violencia de género disfrazada de humor termina por normalizarla y perpetuar estructuras patriarcales, por lo que el profesorado de EC debe establecer una frontera basada en la igualdad de género y los derechos humanos

Inferencias e implicaciones ideológicas

En este fragmento, Cristóbal describe una situación en la que un estudiante realiza un comentario misógino durante una de sus clases, lo cual origina una reflexión de su parte, explicando su manera de responder ante de tales incidentes. En el *argumento*, Cristóbal interpreta una postura que defiende firmemente la igualdad de género y los derechos humanos como pilares de una convivencia democrática.

De este modo, Cristóbal establece una clara *frontera* entre lo aceptable e inaceptable en el en el contexto de su práctica docente y la interacción con sus estudiantes. En términos discursivos, esta *frontera* se despliega a partir de la *nominación* “comentario misógino”, que él interpreta como una forma de “violencia”. Esto sugiere que, para Cristóbal, el comentario del estudiante no es simplemente inapropiado, sino también agresivo y dañino. En efecto, el uso del adverbio "tan" *intensifica* la gravedad de esta violencia, indicando que no se trata solo de una falta de respeto, sino de una agresión significativa que no puede ser pasada por alto.

De esta manera, Cristóbal levanta una barrera contra la violencia y la discriminación**,** señalado aspectos que no está dispuesto a transigir. Por consiguiente, plantea una *frontera* rígida e impermeable, remarcando que son aspectos que “no transa”. Así, es posible sostener que su planteamiento encierra un componente ideológico donde la igualdad de género y los derechos humanos no representan áreas abiertas a la controversia ni a la negociación o disputabilidad de su significado.

Un elemento interesante es que por medio de las *adjetivaciones* “disfrazada” y “camuflada”, este profesor apunta un tipo de violencia que se ejerce de manera encubierta. Concretamente, la expresión "disfrazada como de caricatura" implica que el comentario misógino, aunque pueda haberse presentado de manera jocosa o humorística, esconde una agresión real y seria.

Con esto, Cristóbal *lexicaliza* la caricaturización de la violencia de género como una estrategia que busca minimizar la gravedad de la agresión y hacerla socialmente aceptable y, en consecuencia, más difícil de confrontar y desmontar. Por eso, al intervenir ante el comentario sexista del estudiante, se infiere que este profesor no solo busca frenar una discriminación puntual, sino también prevenir su normalización: “Porque si yo dejo que pase eso, entonces en realidad en mi clase va a poder fácilmente uno decirle a otro “ah eres *tal por cual*”, o no sé qué cosa”.

Se puede inferir que Cristóbal plantea una crítica a la banalización de la violencia de género a través del humor, sugiriendo que esta aceptación contribuye a perpetuar estructuras patriarcales. Asimismo, es posible interpretar que Cristóbal postula la “caricaturización de la violencia” como un *fenómeno fronterizo,* que permite que ciertos comentarios violentos pasen desapercibidos e incluso sean validados como humor. En otras palabras, la caricaturización, puede comprenderse como una argucia para burlar la *frontera* y transgredir el límite de la convivencia democrática fijado por Cristóbal.

Por esta razón, este profesor enfatiza su intención de desenmascarar esta violencia. En este sentido, Cristóbal se atribuye a sí mismo una *agentividad* que interviene de manera inmediata y automática ("me cambia *de una* el chip"), para erradicar cualquier comportamiento que perciba como discriminatorio o violento. Manifiesta que siente la “obligación” de descubrir ese disfraz y desmantelar esa caricatura, revelando su verdadera naturaleza violenta.

FRAGMENTO 2. COSAS QUE NO TRANSO	
Localización	Entrevista con Andrea, 30 de junio de 2021
Tópico	Prácticas de Enseñanza
Conceptos Políticos	Tolerancia, Consenso
Agencias	Estudiantes
Acciones	Debatir/discutir
Espacios/campos	Escuela, Conflicto, Problemas Sociales
CITA	
Hay cosas que no transo, si me dicen, no sé, prenderle velitas a Hitler, como por así decirlo, que se revindique una forma de intolerancia que es brutal, yo con esas cosas no transo. O que me digan cosas evidentemente homofóbicas y como con discursos de odio, eso no lo tolero y les digo “chiquillos, en realidad hay ciertos límites y ciertos márgenes sobre los cuales vamos a conversar, pero no importa su postura. No quiero que ustedes cambien la mía y yo tampoco intento cambiar la de ustedes, pero la idea es que dialoguemos, que podamos llegar a puntos de encuentro	
OPERADORES DISCURSIVOS	
Nominación	Discurso de Odio
Agentividad	Docente
Predicación	“No transo”, “no lo tolero”
Intensificación	“brutal”, “evidentemente”
Lexicalización	Selección de significado para “Discurso de odio”: respaldo y expresión deliberadamente nociva de formas de intolerancia que devienen en violencia brutal
Argumento	Se requiere una postura firme contra los discursos de odio, la intolerancia y la homofobia expresada de forma deliberada. Es necesario establecer límites claros, aunque con cierta flexibilidad, para poder llegar a acuerdos

Inferencias e implicaciones ideológicas

En la conversación con la profesora Andrea, se aborda su forma de mediar las discusiones que se desarrollan durante sus clases de EC. En su respuesta, describe un enfoque que parece operar en función del contenido y el trasfondo ideológico de los comentarios realizados. Así, en su *argumento* ella expresa la intención de favorecer el diálogo, pero dentro de ciertos “límites y “márgenes”. En este sentido, es posible identificar una primera *frontera* en la práctica de Andrea, la que podría definirse como pragmática o sensible al contexto.

Aludiendo a su papel en el establecimiento de los “límites” y “márgenes”, Andrea utiliza las expresiones de *predicación* "no transo" y "no lo tolero" para enfatizar su

postura firme y decidida en la defensa de ciertos principios y su rechazo activo a la intolerancia, la homofobia y los “discursos de odio”. Ahora bien, la expresión “no transo”, sugiere que, si bien hay ciertos aspectos no negociables, existe un espacio para la transacción en otros. Esto implica que Andrea establece un umbral de aceptabilidad para los comentarios de sus estudiantes, delineando así una *frontera* entre lo que es tolerable y lo que no lo es, al tiempo que deja abierta la posibilidad de negociación dentro de ese margen.

Para explicar los "márgenes" o *fronteras de tolerancia* dentro de los cuales es posible entablar una conversación, Andrea menciona dos tipos de comentarios inaceptables: aquellos que celebran una "forma de intolerancia que es brutal" y los "evidentemente homofóbicos", concibiéndolos como “discursos de odio”. Ciertamente, con ello señala la intolerancia y la homofobia como límites de lo aceptable. No obstante, parece importante detenerse en los términos “brutal” y “evidentemente” que modifican el alcance de estos límites.

Ambos términos podrían analizarse como fórmulas discursivas de *intensificación* con las que Andrea busca precisar el alcance de su *frontera de tolerancia*. La *adjetivación* “brutal” no solo intensifica la gravedad de la intolerancia a la que alude, sino que también insinúa su naturaleza extremadamente violenta y destructiva. En tanto, el adverbio “evidentemente”, subraya la certeza con la que Andrea percibe la carga homofóbica de un comentario.

En ambos casos, pareciera que Andrea busca recalcar que en este tipo de comentarios subyace una deliberada mala intención por parte de quien los emite, lo cual constituye el núcleo de lo que ella no puede aceptar y *lexicaliza* lo que comprende por “discurso de odio”. El ejemplo que propone de "prenderle velitas a Hitler", evocando una apología hacia una figura histórica ligada al fascismo y responsable de crímenes atroces contra la humanidad, ilustra este punto. Para Andrea, esto representa una clara y consciente promoción de un discurso de odio, lo que marcaría el límite máximo de su *frontera de tolerancia*. De este modo, puede interpretarse que Andrea no deja espacio para la ambigüedad ante la intolerancia devenida en violencia y la flagrante homofobia, expresadas en comentarios intencionadamente nocivos.

Si bien la postura de Andrea frente a los discursos de odio es tajante, la prolongación de sus límites hasta extremos, como el hecho de “reivindicar” a Hitler, sugiere que su rango de tolerancia no es estrecho. Más bien, revela una flexibilidad o cierta permeabilidad en su *frontera*. Esto implica que comentarios que podrían considerarse,

en menor grado, también intolerantes y homofóbicos, o expresados sin el ánimo deliberado de causar daño, podrían ser objeto de discusión en su aula.

En última instancia, esta *frontera de tolerancia* permite a Andrea promover el diálogo democrático, donde el objetivo no es “cambiar la postura” de nadie, ni imponer una verdad absoluta, sino intentar “llegar a puntos de encuentro”. Asimismo, esta estrategia, le permite confrontar en el aula los discursos de odio, la intolerancia y la homofobia en sus formas más sutiles, pero no por ello menos perjudiciales para la democracia

FRAGMENTO 3. DISCURSO EXTERNO E INTERNO	
Localización	Entrevista con David, 14 de septiembre de 2021
Tópico	Prácticas de Enseñanza
Conceptos Políticos	Derechos, Diversidad, Inclusión
Agencias	Estudiantes, Migrantes, Familia
Acciones	Violencia, Debatir/discutir
Espacios/campos	Problemas Sociales, Trabajo/laboral, Escuela, Conflictos
CITA	
Cuando hablas temas como, no sé, la violencia o sobre temas, así como la migración. Con temas que igual son candentes y que dividen, aunque tú lo quieras o no lo quieras, a los estudiantes. Porque lo han escuchado en la casa, porque ellos son presa quizás. Yo tenía un estudiante que trabajaba, iba en cuarto medio, años atrás, que era peoneta, y todos sus compañeros de *pega* [trabajo] eran haitianos. Entonces, una vez salió con el típico comentario de "los extranjeros se saben las leyes de memoria y nos vienen a quitar la pega" y todas esas cosas que podían surgir. O con respecto a las agresiones a los derechos humanos, que "no que en realidad está bien que maten a la gente" y cosas así. Y yo siento que he como aprendido a trabajar un poco eso. En el sentido de que al principio uno es más emocional y uno parte con la negación "No, cómo se te ocurre", como entrar a la confrontación. Siento que actualmente no entro en la parada de la confrontación, hace muchos años. Cuando partí un poco me chocaban esas ideas y uno entraba como más al choque. Siento que ahora recojo las opiniones y como que, a partir del mismo argumento, las tratamos conversar y dialogar y hacer partícipe al resto. Más que quede en la discusión. Y en ese sentido siento que, cuando alguien como que se atreve a decir algo, uno no puede partir desde la negación. Uno sabe que está en contra de eso, pero la idea es poder dialogar con las posturas. En el sentido de "¿por qué eso es así?, ¿por qué el inmigrante viene a buscar la *pega*", como un poco rastrear eso y que piensen, y que pensemos, más que hacerlos pensar. La idea es que en conjunto uno pueda llegar, a lo mejor, a una síntesis o a una reflexión común. Y en ese sentido siempre lo que ocupo es la contra pregunta y ellos también te contra preguntan, y ese *ping-poneo* igual es super rico, porque ahí puedes estar viendo la confrontación de posturas, les explicas que también el diálogo no tiene por qué ser pacífico si hay conflicto en las cosas, y el conflicto igual te puede dar las potencialidades para descubrir otras perspectivas, para enriquecer la mirada. Yo siempre les he dicho "si usted quiere ser de derecha, si quiere ser de izquierda, de centro, anarquista, es cosa suya, yo lo único que les pido es que me argumenten bien	
OPERADORES DISCURSIVOS	
Pronominalización	Ellos = "discurso externo" /fuera del aula
	Nosotros = "discurso interno" /dentro el aula
Pasividad	Estudiantes ante "discurso externo"
Agentividad	Estudiantes ante "discurso interno"
Predicación	Estudiantes: "lo han escuchado en la casa", "son presa"
Polarización	Discurso Externo = nocivo = "enemigo"
	Discurso Interno = beneficioso = "amigo"
Lexicalización	Selección de significado para discurso externo ("de la casa"): nocivo y acrítico, basado en estereotipos y prejuicios; tendiente a la deshumanización y la violencia
Argumento	Para confrontar el "discurso externo" es necesario fomentar el diálogo abierto que permita reflexionar conjuntamente y construir respuestas en común, sin cancelar el debate ni eludir el conflicto.

Inferencias e implicaciones ideológicas

En la entrevista con David se abordó la presencia de comentarios ofensivos y antidemocráticos por parte de sus estudiantes. David señaló que este tipo de expresiones son recurrentes, especialmente en el contexto de temas socialmente “candentes", como la violencia y la migración, que generan controversia y dividen al estudiantado. Así, David elabora un *argumento* donde el aula de EC puede interpretarse como un espacio *fronterizo* sensible a la realidad social, que opera como un espejo donde se reflejan los problemas sociales y se reproducen los discursos construidos en torno a ellos.

De esta manera, asumiendo la premisa de que la escuela y la sociedad son espacios porosos donde se traslapan *fronteras* y discursos, este análisis propone distinguir entre dos tipos de discursos que parecen coexistir en el aula de EC descrita por David. Por una parte, uno que podría denominarse **“**externo”, que engloba las ideas, valores y creencias que sus estudiantes traen consigo desde su entorno social, familiar y cultural. Por otra, uno “interno” que se configura a partir de las dinámicas propias del aula, las interacciones entre estudiantes y docentes, y los contenidos curriculares.

El “discurso externo” correspondería a las ideas que, según David, sus estudiantes “han escuchado en la casa”, y de las que se convierten en "presa". Esta última expresión puede interpretarse con una triple implicación. Primero, evoca una dinámica de depredación que *lexicaliza* el "discurso externo" como nocivo y predatorio. Segundo, implica que el estudiantado es "capturado" por este conjunto de ideas, atribuyéndoles un carácter de *pasividad*, presentándoles como víctimas que portan y reproducen ideas y creencias sin haberlas elegido conscientemente y de manera acrítica. Por último, este discurso se *pronominaliza* como de “ellos”, ajeno y perteneciente a un *exogrupo*.

En contraposición, el “discurso interno” para David sería el que se construye en las discusiones de clase mediante el “diálogo”, la “reflexión” y la “confrontación de posturas”, *lexicalizándolo* como un constructivo y beneficioso. En este contexto, David confiere a sus estudiantes un papel de *agentividad* expresado en frases como “tratamos de conversar”, “que pensemos, más que hacerlos pensar” y “ellos también te contra preguntan”. Estas expresiones, junto con el énfasis que realiza este profesor al explicar que se trata de una acción “conjunta” y “común”, evidencian que este discurso se *pronominaliza* como “nuestro”, perteneciente a un *endogrupo*.

Con base en este análisis, se puede inferir que David establece una *polarización* implícita entre las dimensiones “externas” e “internas” del discurso que circula en su clase. La primera, caracterizada por ser acrítica y reproducida, se erige como un “enemigo” a combatir. La segunda, basada en la reflexión y construida, se conforma como un “amigo” a defender. Así, esta dualidad desencadena una dinámica *fronteriza* en el aula, donde ambas dimensiones del discurso asoman como fuerzas en pugna por el control de las ideas y significados que se comunican y que David busca mediar. Por esta razón, es pertinente examinar el contenido implicado en cada una de ellas.

A partir de los comentarios específicos reproducidos por David, se puede inferir el contenido del “discurso externo”. El primero, "los extranjeros se saben las leyes de memoria y nos vienen a quitar la pega", refleja una visión estereotipada y xenófoba que culpa a los "extranjeros" de aprovecharse del sistema legal y económico. Se enmarca así dentro de un discurso más amplio de exclusión y nacionalismo que percibe a la población migrante pobre como un “ellos” que amenaza “nuestros” recursos y oportunidades. El segundo, “en realidad está bien que maten a la gente”, justifica la violencia extrema y muestra un desprecio por los derechos humanos que acaba deshumanizando al "otro". La idea de que matar puede estar justificado bajo ciertas circunstancias es característica de ideologías autoritarias y totalitarias que desdeñan la democracia y usan la violencia para mantener el control o imponer orden.

Así, puede interpretarse que el “discurso externo” está impregnado de ideas nocivas y antidemocráticas, basadas en el nacionalismo extremo, el prejuicio, el autoritarismo y la deshumanización, las cuales se infiltran en la escuela a causa de su reproducción acrítica. En consecuencia, puede inferirse que el “discurso interno” que busca fomentar David para disputar estos significados perniciosos, se fundamentaría en principios democráticos, con énfasis en la diversidad y los derechos humanos.

Aunque David no profundiza en el contenido específico del "discurso interno", sí proporciona indicios sobre cómo considera que debería ser construido e impulsado. Al declarar que “lo único que les pido es que me argumenten bien”, deja claro que para él es crucial que sus estudiantes transiten desde un discurso “de la casa”, del que “son presa”, hacia uno autónomo y fundamentado. Por lo tanto, David postula la argumentación, el diálogo y la construcción colectiva de respuestas como herramientas para la formación del “discurso interno”. Al respecto, sostiene que todas las ideas pueden ser presentadas en su clase, pero que es preciso justificarlas y ponerlas en diálogo, haciendo “partícipe al resto” para intentar llegar a una “síntesis o a una reflexión

común”. De este modo, el "discurso interno" no es una imposición de ideas por parte del docente, sino una construcción conjunta entre quienes participan del aula.

En relación con este último punto, David describe un cambio significativo en su enfoque pedagógico para confrontar al “discurso externo” en el aula: “Cuando partí un poco me chocaban esas ideas y uno entraba como más al choque. Siento que ahora recojo las opiniones y como que, a partir del mismo argumento, las tratamos conversar y dialogar y hacer partícipe al resto”. Inicialmente, su estrategia se basaba en la confrontación directa, controlada por la emoción, que generaba una cancelación del debate y desalentaba la participación de sus estudiantes. Sin embargo, a raíz de su experiencia, David ha adoptado un enfoque más abierto y racional, donde las opiniones son recogidas, debatidas y dialogadas, en lugar de ser negadas.

Este cambio de estrategia por parte de David puede interpretarse como una apertura o redefinición de la *frontera* entre el discurso “externo" e "interno". Asimismo, pone de relieve la importancia de reflexionar sobre los mecanismos pedagógicos más pertinentes y democráticos para confrontar ideas que desafíen las propias. En particular aquellas que sean derechamente antidemocráticas y deshumanizadoras. Al respecto, David apunta a un aula de EC que, como un espacio *fronterizo*, se encuentre abierto a la disputa y al conflicto, es decir, como una *frontera* de posibilidad para “descubrir otras perspectivas, para enriquecer la mirada”.

FRAGMENTO 4. LIBERTAD INDIVIDUAL E INTOLERANCIA	
Localización	Entrevista con Fabiola, 7 de mayo de 2021
Tópico	Prácticas de Enseñanza
Conceptos Políticos	Respeto, Derechos, Tolerancia, Diversidad, Libertades, Convivencia
Agencias	Estudiantes
Acciones	Debatir/discutir
Espacios/campos	Escuela, Género
CITA	
Se refiere a reglas mínimas como de convivencia escolar, de curso, en una clase al menos. Reglas o condiciones que te permiten el diálogo, y en ese sentido, como ya, la típica, podríamos generalizar y decir como ya, no sé, el respeto, escucharse, tolerar las ideas distintas, ya. Que me parece que sí, que es un lugar común y lo actitudinal y claro, que está del Ministerio de hace montones de años puesto en el currículum. Pero aparte también me parece importante tomar una postura más activa en el sentido de si existen estas ideas que en el fondo, porque de repente hay *cabros* [jóvenes] que pueden dar sus opiniones y todo, pero son opiniones que finalmente terminan minando como el espacio o anulando a los otros. Entonces, finalmente, si yo permito que proliferen como ese tipo de posturas, por darle más protagonismo o más preponderancia a la idea de la libertad individual, libertad de opinión y todo, como que estoy sacrificando igual el tema de la convivencia con tranquilidad del curso completo*, ¿cachay?* Un piso mínimo. Y en ese sentido como, debo decir que me ha costado definirlo. Porque hay un grupo en mi curso de *cabros* súper intolerantes, que cualquier cosa distinta que huela a diferencia, música, identidades de género, no sé, lo que sea, es como castigado por ellos mismos. Entonces en un momento me tuve que poner firme y definir pisos, sin yo tenerlos tan claros tampoco	
OPERADORES DISCURSIVOS	
Pronominalización	"Ellos" = intolerantes
	"Nosotros" = Fabiola y el resto de sus estudiantes
Adjetivación	Ellos = "super intolerantes"
Polarización	Nosotros = Convivencia democrática = "bien/amigo"
	Ellos = Intolerancia = "mal/enemigo"
Agentividad	Docente
Predicación	Ellos = "minan", "anulan", "castigan"
	Docente = "tomar una postura activa", "poner firme"
Argumento	Es importante establecer normas mínimas para garantizar un ambiente de convivencia y respeto, tomando una postura activa y firme frente a la intolerancia.

Inferencias e implicaciones ideológicas

En este fragmento de la entrevista, la profesora Fabiola expone sus reflexiones sobre los límites que considera necesarios para preservar la convivencia democrática en su práctica docente, enfocándose particularmente en el contexto de un aula con

estudiantes que suelen manifestar opiniones “intolerantes” que ponen en peligro la armonía del grupo.

En su *argumento*, Fabiola señala la importancia de fijar “reglas mínimas” de convivencia que garanticen el “diálogo”, el “respeto” y la “tolerancia” hacia “las ideas distintas”. No obstante, también menciona que estas prescripciones tienden a convertirse en un "lugar común", subrayando la necesidad de “tomar una postura más activa”. De este modo, Fabiola insinúa una cierta desconfianza hacia la efectividad de estas normas en la práctica y la insuficiencia de su mera enunciación en el marco curricular. Así, en el discurso de Fabiola, se interpreta un primera *frontera* que alude a la brecha que separa la retórica democrática curricular de su implementación en el aula.

Un punto crítico en la experiencia narrada por Fabiola reside en la tensión entre dos principios fundamentales: la libertad individual y la convivencia. Esta dicotomía pone de manifiesto la complejidad inherente a la búsqueda de equilibrios entre la protección de ciertos derechos y libertades en el marco de una sociedad democrática, especialmente cuando el avance de uno implica un retroceso del otro. En consecuencia, esta tensión en la experiencia de esta profesora puede interpretarse como una intrincada *frontera* de límites difusos y difíciles de establecer, tal como sugiere en esta afirmación: “en un momento me tuve que poner firme y definir pisos, sin yo tenerlos tan claros tampoco”.

En este caso, esta tensión se tradujo en un dilema que Fabiola expresa en términos de *predicació*n: “dar preponderancia” (a la libertad individual) y “estoy sacrificando” (la convivencia del curso completo). Independientemente de la decisión finalmente tomada por ella, su experiencia revela que, en ocasiones, las *fronteras de la democracia* se erigen como encrucijadas que exigen la elección entre caminos aparentemente opuestos y la ponderación de las eventuales repercusiones de dicha elección.

Hacia el final del Fragmento, Fabiola alude explícitamente a un grupo de estudiantes a quienes *adjetiva* como “súper intolerantes” y les atribuye la *predicación* de “castigar” “cualquier cosa distinta que huela a diferencia”. Mediante estas fórmulas, Fabiola no solo describe un comportamiento determinado, sino que también delinea su propias *fronteras* en términos de *pronominalización* y *polarización*.

A nivel *pronominal*, al etiquetar a este grupo como "super intolerantes", Fabiola construye una distinción entre "ellos" (estudiantes intolerantes) y “nosotros” (Fabiola y el resto de sus estudiantes). A través de esta categorización, implícitamente define

“ellos” como un *exogrupo* que no comparte con "nosotros" el respeto por las normas de convivencia. Adicionalmente, con esta expresión, toma distancia de “ellos”, posicionándolos como un grupo que transgrede los principios y reglas que ella promueve en el aula.

A su vez, esta distinción puede interpretarse desde un esquema de *polarización* entre “bien/mal” y “amigo/enemigo”, posible de resumirse en dos *proposicione*s. Por el lado del “bien/amigo”: *Nosotros somos quienes respetamos las reglas de “convivencia”, permitimos que exista diálogo y abrazamos la diferencia y la diversidad*. Por el lado del “mal/enemigo””: *Ellos son quienes amenazan la convivencia, obstruyen el diálogo con comentarios que “minan el espacio” y “anulan” al resto, castigan la diferencia y no toleran la diversidad.*

En virtud de lo anterior, puede afirmarse que Fabiola determina su *frontera* bajo una modalidad de *inclusión* y *exclusión*, abriendo el espacio a la convivencia y la diversidad (“amigo/bien”), pero cerrándolo ante la falta de respeto y la intolerancia (“mal/enemigo”). Al mismo tiempo, esta dicotomía puede interpretarse como una *frontera de posibilidad* e *imposibilidad,* dado que Fabiola considera el respeto por ciertas “reglas mínimas” como una condición necesaria para una convivencia democrática alcanzable, mientras que la intolerancia se presenta como un obstáculo. Por eso, se atribuye a sí misma una *agentividad* “activa” y “firme” para de determinar las normas y “pisos mínimos”, tomar decisiones que impliquen priorizar o “sacrificar” ciertos derechos, evaluar alternativas y sopesar las consecuencias de sus decisiones.

Finalmente, es relevante destacar que la experiencia de Fabiola evidencia la presencia de dinámicas de conflicto y disputa de poder al interior del aula de EC. Fabiola detenta una autoridad que es desafiada por un grupo de estudiantes que manifiestan comportamientos y comentarios antidemocráticos. Así, su experiencia pone de manifiesto la complejidad consustancial del ejercicio docente, que exige conciliar principios democráticos en ocasiones contrapuestos, lidiar con la incertidumbre de fijar límites sin tenerlos completamente claros y saber cómo confrontar la intolerancia y otras expresiones antidemocráticas en el aula. En resumen, el reto de desenvolverse en terrenos *fronterizos* conflictivos, contradictorios, dinámicos e imprevisibles.

9.4.3. Síntesis del Tema: Convergencias y Divergencias del Discurso

En la sección anterior, se argumentó que una *democracia saludable* no puede ser estática ni hermética, sino intrínsecamente dinámica y conflictiva. No obstante, la construcción de un sistema político y el resguardo de la convivencia democrática, requieren inevitablemente de barreras y límites que provean un marco normativo común para la ciudadanía. Por esta razón, las *fronteras* son instituciones necesarias. Sin embargo, pueden volverse antidemocráticas si se erigen como mecanismos de exclusión y marginación que, en lugar de promover la coexistencia con la diversidad y el desacuerdo, buscan eliminar el conflicto y la diferencia.

En el presente apartado se ha llevado a cabo un análisis focalizado en los elementos marginales y controvertidos del discurso de la EC, con el objetivo de ahondar en aquellos aspectos que podrían referir a sus umbrales de contenido. Con esta intención, se ha propuesto comprender estos temas y conceptos periférico como metáforas de *espacios fronterizos*. Estos espacios, además de delimitar y restringir los alcances de la democracia, se convierten en escenarios de intercambio, encuentro, tensión y disputa de las ideas y significados que se comunican en el discurso de la EC.

Como se mencionó previamente, en el **discurso curricular** se sugiere la existencia de una modalidad ideal para el funcionamiento de la democracia. En los fragmentos recién analizados, se refuerza la relevancia del principio de la “igualdad de derechos” como uno de sus fundamentos esenciales. Esto ha llevado a interpretarlo como un *imperativo democrático*, considerado imprescindible para abordar cualquier tema que despierte polémica en el contexto de una sociedad democrática.

En este sentido, se ha constatado que este principio de “igualdad de derechos” opera en el discurso curricular como un engranaje clave que articula la idea central de “democracia” con otras nociones adyacentes, tales como el respeto por la diversidad y la inclusión. En efecto, estas últimas emergen como condiciones deseables para el adecuado funcionamiento de la democracia, manifestándose como ramificaciones del imperativo de la igualdad de derechos. Haciendo uso de la terminología propuesta para esta sección, serían precisamente estas temáticas las que se debaten en los confines de la democracia, esculpiendo y animando las *relaciones fronterizas* que la definen.

De esta manera, los pasajes analizados profundizan en temáticas de índole *fronteriza*, donde diferentes *agencias* convergen y cobran protagonismo. Por un lado,

mujeres, población migrante, pueblos originarios y grupos tradicionalmente excluidos. Por otro, la sociedad chilena y el Estado de Chile, junto a su marco normativo e institucionalidad. A continuación, se desarrolla el argumento, con estas entidades interactuando en torno a las brechas que separan la idealización de la democracia de la realidad vivida, en asuntos como la equidad de género, el reconocimiento de las diferencias, y la valoración de la diversidad étnica y cultural. Por último, suele presentarse un desenlace que comporta llamamientos y consignas que instan a trabajar por la construcción de una sociedad democrática más inclusiva, respetuosa y equitativa.

En esta intrincada *trama fronteriza*, persisten dinámicas de poder y marginalización que encuentran su fundamento en la dicotomía endo-exogrupo. Estas distinciones cristalizan en representaciones más o menos estáticas de un “nosotros” con capacidad de agencia, frente a un “ellos” relegado a la pasividad. Surge así una implícita contradicción entre la celebración de la diversidad y la prevalencia de una concepción monolítica del “nosotros”, que desencadena una inclusión social incompleta y jerarquizada de la alteridad. Asimismo, se entrevé una ambivalencia en el reconocimiento parcial de ciertos derechos que, al ser considerados “aspiraciones”, continúan siendo objeto de debate. Todos estos elementos ponen de manifiesto que la iniciativa de saldar las “deudas pendientes” de las *fronteras de la democracia* plantea dilemas de difícil resolución.

Sin embargo, estas tensiones también pueden ser concebidas como motores del cambio. De este modo, se avizoran posibilidades para transmutar y desplazar estas *fronteras* mediante acciones que las permeen, redefiniendo así los límites y alcances de la democracia. En este contexto, por ejemplo, se remarca la labor de los "movimientos por la equidad de género", cuya histórica lucha ha sido esencial para desafiar las desigualdades sociales y derribar estructuras que se creían inquebrantables. Acciones de esta naturaleza han propiciado cambios sociales sustanciales en favor de una sociedad más justa y democrática. No obstante, en estos fragmentos se ha interpretado una tendencia hacia la neutralización del trasfondo crítico del “cambio/transformación”, diluyendo la controversia de los conflictos y desactivando las disputas que suponen.

En síntesis, es posible sostener que las *fronteras de la democracia* se configuran en el discurso curricular como escenarios de controversia donde el *imperativo democrático* de la igualdad de derechos se ve sometido a constante tensión y litigio. Estas fricciones revelan la persistencia de contradicciones y ambigüedades arraigadas en el sistema democrático, pero a la vez sugieren vías de convergencia que conducen hacia su cambio y transformación.

En el **discurso del profesorado**, se ha identificado una perspectiva que plantea una modalidad ideal de la democracia, concebida como un sistema dinámico y abierto a la crítica y al cambio. En esta visión, la participación ciudadana diversa, que va más allá del marco legal e institucional, se considera el motor esencial de su funcionamiento. Asimismo, se ha observado que las y los docentes articulan un discurso común que subraya la importancia de experimentar la democracia en contextos cercanos a la "propia realidad".

Por ello, a través de estos fragmentos, se ha intentado enfocar el interés en un campo de experiencia democrática específico y cotidiano para el profesorado: la escuela y el aula de EC. Se ha propuesto comprenderlos como *espacios fronterizos,* de acuerdo con la lógica propuesta en esta sección. De este modo, se ha buscado explorar la implementación práctica de la democracia por parte del profesorado y la gestión en el aula de sus inherentes dinámicas de conflicto.

El análisis de estas experiencias reveló una perspectiva conjunta que subraya la necesidad de trazar *fronteras* claras en el ámbito educativo para preservar la convivencia democrática y promover el respeto mutuo entre estudiantes. En todas las entrevistas, los/las profesoras relatan situaciones concretas en las que han debido lidiar con discursos o comportamientos que consideran "inaceptables" en el contexto de sus clases. En este sentido, señalan la importancia de establecer límites basados en principios democráticos para confrontarlos, atribuyendo a la "tolerancia" un papel crucial en la definición de estos límites.

A raíz de lo anterior, se puede interpretar que el profesorado establece un discurso que define los límites de la democracia en términos de *fronteras de tolerancia*. Este concepto emerge como un dispositivo pedagógico versátil y polisémico. Aunque parte de una distinción binaria entre lo aceptable e inaceptable, su aplicación en el aula parece ser más pragmática, oscilando entre la firmeza de un "no lo transo" y la flexibilidad de un "alcanzar puntos de encuentro". Así, el profesorado modula las fronteras de tolerancia en función del tipo de conflicto o controversia que surja en el aula. En algunas ocasiones, la situación demanda una postura firme e inflexible, mientras que en otras requiere negociación y diálogo. De este modo, el espacio fronterizo se muestra amplio, pero no infinito.

De modo similar al discurso curricular, las temáticas en disputa en estos espacios fronterizos suelen relacionarse con asuntos de discriminación, intolerancia y la

propagación de discursos de odio hacia las mujeres, la población “migrante” y las diversidades. Frente a estas, el profesorado articula un discurso compartido que tipifica estas manifestaciones como contrarias a los principios democráticos, aunque no siempre responden de la misma manera. Como se ha señalado, sus respuestas oscilan entre la rigidez y la flexibilidad. Para comprender e interpretar mejor esta *gestión de fronteras*, puede ser útil recurrir a la terminología del campo del derecho.

Aunque el profesorado considera que toda manifestación de discriminación, intolerancia y discurso de odio en el aula es antidemocrática, la severidad con la que se aplica la ley varía según el tipo de transgresión. Esta variación se basa en un criterio o *verdad jurídica* que toma en cuenta la intencionalidad percibida en el comentario o comportamiento antidemocrático. Cuando se detecta una intención deliberada o *dolo* en la infracción de las normas democráticas, se adopta una postura más firme, implementando medidas que actúan como barreras protectoras contra quienes expresan tales ideas. En contraste, si la transgresión se atribuye a la ignorancia o a la reproducción acrítica de un discurso antidemocrático, la respuesta se orienta hacia la reflexión, adoptando una estrategia de *rehabilitación democrática*.

Así, puede inferirse la aplicación del “principio de proporcionalidad” en las decisiones tomadas por el profesorado. Este aspecto subraya la complejidad inherente al ejercicio docente en la EC. Si de por sí abordar temas controvertidos y conflictos sociales en abstracto es una tarea compleja, determinar la intencionalidad que subyace a un discurso antidemocrático para confrontarlo de inmediato, lo es aún más. En este sentido, las experiencias prácticas narradas por el profesorado indican que el aula de EC es, en sí misma, un espacio fronterizo donde circulan discursos sociales más amplios, reflejando las complejidades prácticas de la enseñanza de la ciudadanía y la democracia.

En resumen, las *fronteras de la democracia* desde la perspectiva del profesorado de EC se constituyen también como terrenos de disputa que se debaten entre el cierre y la apertura. Por un lado, se requiere erradicar los discursos intolerantes, discriminatorios y de odio. Por otro lado, se necesita contraponer nuevos significados para desarticularlos. Todo esto, en un contexto de incertidumbre sobre la implementación y cumplimiento de las medidas tomadas.

MACROPROPOSICIÓN 16. LAS FRONTERAS DE LA DEMOCRACIA (CURR.)
Las fronteras de la democracia se erigen como espacios donde el principio de la igualdad de derechos es objeto de tensión y controversia. Su existencia revela estructuras de desigualdad cuya disputa impulsa el cambio social

MACROPROPOSICIÓN 17. LAS FRONTERAS DE LA DEMOCRACIA (DOCENTE)
Las fronteras de la democracia se trasladan a la práctica educativa como "fronteras de tolerancia" que operan como un dispositivo pedagógico que oscila entre la firmeza y la flexibilidad, aspirando a erradicar discursos intolerantes y de odio, contraponiendo nuevos significados

9.5. Macroproposiciones del Capítulo

	DISCURSO CURRICULAR	DISCURSO DOCENTE
PILARES FUNDAMENTALES DE LA DEMOCRACIA Y LA EDUCACIÓN CIUDADANA	*Macroproposición 10*	*Macroproposición 11*
	La democracia es un ideal de sociedad y sistema político que promueve el bien común y protege los derechos humanos e individuales. Su adecuado funcionamiento exige universalidad, igualdad y apego a un marco legal e institucional. La EC debe impulsar la formación de una ciudadanía participativa comprometida y responsable	La democracia es un sistema dinámico que va más allá del marco legal e institucional. Su funcionamiento encierra deficiencias que deben ser cuestionadas y transformadas. La EC debe impulsar la formación de una ciudadanía participativa, critica, comprometida con el bien común y el planteamiento de alternativas
DEMOCRACIA PARTICIPATIVA: ARQUETIPOS DE UNA CIUDADANÍA EJEMPLAR	*Macroproposición 12*	*Macroproposición 13*
	La ciudadanía ejemplar implica una participación ciudadana centrada en proponer soluciones dentro de un marco normativo. Exige diálogo entre la ciudadanía y las autoridades en instancias institucionalizadas, cuyos alcances para la democracia y el bien común están determinados por la consecución de acuerdos entre ambas partes	La ciudadanía ejemplar implica una participación ciudadana activa y transformadora, orientada hacia el cambio social. Exige vincularse con el entorno local y con organizaciones comunitarias, favoreciendo un empoderamiento de la ciudadanía y la democratización de la toma de decisiones
¿LA DEMOCRACIA EN PELIGRO O EL PELIGRO DE LA DEMOCRACIA?	*Macroproposición 14*	*Macroproposición 15*
	La democracia es frágil y está en peligro. La principal amenaza es la ruptura del vínculo entre la ciudadanía, las instituciones y sus representantes. La ciudadanía es responsable de contrarrestar estos riesgos. La mejor manera de lograrlo es a través de la participación	El peligro de la democracia es perpetuación del statu quo bajo una máscara de neutralidad que excluye perspectivas divergentes. La democracia es peligrosa porque exige apertura a la controversia y el debate, lo que puede desestabilizar el orden establecido y desafiar las estructuras de poder que perpetúan la desigualdad
LAS FRONTERAS DE LA DEMOCRACIA	*Macroproposición 16*	*Macroproposición 17*
	Las fronteras de la democracia se erigen como espacios donde el principio de la igualdad de derechos es objeto de tensión y controversia. Su existencia revela estructuras de desigualdad cuya disputa impulsa el cambio social	Las fronteras de la democracia se trasladan a la práctica educativa como “fronteras de tolerancia” que operan como un dispositivo pedagógico que oscila entre la firmeza y la flexibilidad, aspirando a erradicar discursos intolerantes y de odio, contraponiendo nuevos significados

PARTE V
CONCLUSIONES

PRESENTACIÓN: CIERRES Y APERTURAS DE LA INVESTIGACIÓN

La quinta parte de esta tesis se destina a la discusión de los resultados y formulación de conclusiones. Se organiza en un único capítulo llamado "**Discusión de los Hallazgos, Contribuciones y Proyecciones de la Investigación"**, donde se presenta una síntesis de los principales hallazgos y su relevancia para el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales y la Educación Ciudadana.

En primer lugar, se ofrecen respuestas a las preguntas de investigación planteadas al comienzo, evaluando el logro de los objetivos establecidos en vínculo con los supuestos iniciales que guiaron el estudio. A continuación, se destacan las contribuciones más significativas de esta investigación, subrayando cómo los hallazgos pueden enriquecer este ámbito del conocimiento. En este sentido, se señalan las implicaciones de este estudio tanto para la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales como para el profesorado en formación y en ejercicio. Además, se abordan las principales limitaciones, reconociendo los desafíos metodológicos y contextuales enfrentados.

Por último, se sugieren orientaciones para futuras investigaciones y se plantean nuevas interrogantes para continuar explorando y ampliando el conocimiento generado en este trabajo doctoral. Esta reflexión final busca no solo consolidar los aportes realizados, sino también abrir nuevos horizontes que fortalezcan y profundicen el entendimiento y la práctica en el campo de la Educación Ciudadana y la Didáctica de las Ciencias Sociales.

CAPÍTULO X

10. CONCLUSIONES: DISCUSIÓN DE LOS HALLAZGOS, CONTRIBUCIONES Y PROYECCIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación surgió con el propósito de analizar la implementación de la asignatura de Educación Ciudadana en Chile. Las inquietudes que dieron origen a esta investigación residían en comprender los propósitos atribuidos a esta área educativa, el perfil de ciudadanía y proyecto de sociedad que se delinean a través de ella, así como el pensamiento del profesorado que la imparte.

Para abordar este fenómeno educativo, se adoptó la perspectiva de un estudio del discurso, utilizando la ideología como marco de aproximación e interpretación de los datos. Este enfoque permitió centrar la atención en los discursos presentes tanto en el currículum oficial como en el pensamiento del profesorado, y en cómo estos discursos transmiten significados ideológicos. El análisis de los datos se focalizó en el concepto de "democracia". En este sentido, la principal contribución de esta investigación radica en revelar las concepciones subyacentes sobre democracia que construyen y comunican los distintos agentes involucrados en la formación de la ciudadanía en Chile.

Los hallazgos obtenidos buscan contribuir a una comprensión más profunda y crítica de la conceptualización de la democracia en el contexto educativo chileno, así como de los significados que se le atribuyen y se transmiten a las nuevas generaciones en las escuelas del país. De este modo, esta investigación no solo revela cómo se configura el discurso ideológico sobre la democracia, sino que también permite entender cómo, a través de la EC, se delinea y se disputa el proyecto cultural de sociedad y los futuros posibles.

Para la revisión detallada de los principales hallazgos, se retoman las preguntas operativas y los objetivos específicos que conducen a responder la pregunta general de la investigación:

¿Cómo es el discurso ideológico que se manifiesta en el currículum y el pensamiento del profesorado de Educación Ciudadana en Chile?

10.1. Principales Hallazgos

Para dar cuenta de los resultados en vínculo con los objetivos y preguntas iniciales de esta investigación, se propone una revisión fundada en las macroproposiciones formuladas en los capítulos de la exposición de resultados. En esta sección, se sintetizan los hallazgos más relevantes obtenidos a lo largo del estudio, relacionándolos con los objetivos planteados y las preguntas de investigación que guiaron este trabajo.

10.1.1. La Tríada Fundamental: Democracia, Participación y Derechos

OBJETIVO ESPECÍFICO 1	PREGUNTA
Identificar los temas, contenidos y conceptos críticos que operan como marcadores ideológicos del discurso en la EC chilena tanto en su dimensión curricular como docente	¿Cuáles son los temas, contenidos y conceptos críticos que definen el discurso ideológico de la EC chilena tanto en su dimensión curricular como docente?"
MACROPROPOSICIONES	
La democracia emerge como el tópico central de la **documentación curricular**. Se subraya la importancia de la participación y los derechos en su funcionamiento. Otorga prioridad a un número acotado de acciones y de entornos institucionales, mientras se restringe el impacto de agencias y espacios alternativos	
La piedra angular del **discurso curricular** es el concepto de democracia, en vínculo estrecho con participación y derechos. Se concibe como un sistema político que enfrenta riesgos y amenazas. La vida ciudadana supone proponer cambios y soluciones dentro de un marco normativo, fortaleciendo el vínculo entre la ciudadanía, el Estado y sus instituciones. Las agencias, acciones, y espacios al margen de lo jurídico a menudo son subestimadas	
El **profesorado** expresa una perspectiva de la EC centrada en el estudiantado, dando énfasis a los conceptos participación, democracia y derechos. Se observa una preferencia por acciones de naturaleza deliberativa y de toma de posición ante los conflictos, la realidad social y la vida política	
El **discurso del profesorado** se articula en torno a una tríada conceptual: "democracia", "participación" y "derechos". Se enfoca prioritariamente en el estudiantado y la ciudadanía haciendo hincapié en acciones de deliberación. La vida ciudadana se despliega en ámbitos vinculados a la vida política, tanto en su dimensión institucional como social. Un elemento importante son los conflictos, que demandan debate, toma de posición y respeto.	

Este objetivo se abordó mediante el análisis macroestructural presentado en el Capítulo 7. En dicho capítulo, se focalizó principalmente en los aspectos cuantitativos del discurso y en la interpretación de los criterios de centralidad y periferia detectados en la jerarquización temática de los diferentes componentes de cada dimensión del discurso.

Los hallazgos alcanzados señalan que el **discurso curricular** se centra en temas como "democracia", "participación" y "derechos", los que conforman una triada fundamental del discurso. Estos conceptos se entrelazan erigiéndose como la piedra angular que guía la articulación de ideas y significados.

Además de esta tríada, destaca la idea de los “riesgos y amenazas” que enfrenta la democracia contemporánea. Otros conceptos políticos que son posicionados como piezas relevantes del discurso curricular, son los de “bien común”, “igualdad/equidad” y “libertades”. En contraste, el concepto “cambio/transformación” tiene un tratamiento marginal con una distante relación con los núcleos temáticos esenciales del discurso.

Los análisis realizados subrayan la tendencia del currículum hacia la priorización de agencias y entidades de naturaleza jurídica, lo que ha llevado a interpretar que se aspira a fortalecer la idea de una vida ciudadana en la que los vínculos entre individuos e instituciones juegan un papel fundamental. Asimismo, el currículum propone un numero acotado acciones afines al ejercicio de la ciudadanía, impulsando la formación de una ciudadanía que se desenvuelve en los límites de un marco normativo.

El análisis del **discurso docente** revela que la tríada fundamental, “democracia”, “participación” y “derechos”, también se manifiesta claramente. Además, destaca la preeminencia del concepto de “cambio/transformación”, lo cual pone de relieve una disonancia con la visión del currículum. Asimismo, se observa la notable presencia del término “neutralidad” entre los componentes centrales del discurso.

El discurso del profesorado se articula en torno a la agencia del estudiantado, quienes reciben una atención fundamental en los horizontes formativos que las y los docentes delinean para la EC. En cuanto a los espacios para el ejercicio de la ciudadanía, destaca la preeminencia de los conflictos, y de ámbitos relacionados con la vida política y la realidad cotidiana, trascendiendo los espacios puramente institucionales. De igual modo, el profesorado asocia la ciudadanía con prácticas de discusión, deliberación y toma de posición.

En síntesis, ambas dimensiones del discurso coinciden en posicionar la democracia, la participación y los derechos como pilares fundamentales. Sin embargo, surgen divergencias en cuanto al enfoque y la implementación de estos conceptos. El discurso curricular se enfoca mayoritariamente en un marco normativo y formal, priorizando la vida ciudadana en términos de proponer cambios y soluciones dentro de contextos

establecidos, fortaleciendo el vínculo entre la ciudadanía, el Estado y sus instituciones. Por otro lado, el discurso del profesorado se centra en el estudiantado y la ciudadanía, enfatizando acciones de naturaleza deliberativa y de toma de posición ante los conflictos y la realidad social.

10.1.2. Democracia en el Currículum: Ciudadanía y Participación Normativa

OBJETIVO ESPECÍFICO 2	PREGUNTA
Comprender los componentes ideológicos críticos que subyacen al discurso curricular de EC en Chile	¿Cómo se manifiestan y cuáles son los componentes ideológicos críticos que subyacen al discurso curricular de la EC en Chile?
MACROPROPOSICIONES	
La democracia se vincula estrechamente con la participación, los derechos y la búsqueda del bien común. Su funcionamiento implica la acción de la ciudadanía y las personas, quienes proponen cambios y soluciones en el ámbito del sistema político y la institucionalidad. Enfrenta desafíos, riesgos y amenazas, tales como la desafección política	
La democracia se distancia de los conceptos de justicia y desarrollo. También se aparta de ámbitos ligados con el sistema económico. Las agencias que representan grupos sociales específicos tienen un papel menos relevante en su funcionamiento. Las acciones basadas en proyectos y campañas, así como aquellas fuera del marco legal, tienen una menor influencia	

Este objetivo se abordó mediante el análisis mesoestructural desarrollado en el Capítulo 8, donde se estudió las co-ocurrencias entre democracia y los diferentes códigos de cada categoría, bajo el lente interpretativo de la *morfología ideológica* y la *articulación de significados*.

El componente crítico clave en el **discurso curricular** es la "democracia". Un análisis detallado de las relaciones entre este término y otras entidades discursivas reveló diversas modalidades y niveles de conexión. Estas vinculaciones configuran una morfología y articulan los significados atribuidos a la democracia.

El concepto político más intensamente asociado con la "democracia" es la "participación", estableciendo un binomio esencial dentro del discurso curricular. De este modo, la participación se erige como un elemento fundamental en la definición y configuración del significado de la democracia en el currículum chileno.

En segundo lugar, la "ciudadanía" emerge como una agencia protagónica en el discurso curricular, constituyéndose como la principal entidad implicada en el desenvolvimiento de la democracia. En consonancia con esto, se ha detectado una tendencia a vincular la democracia con agencias de carácter más genérico, en

detrimento de aquellas que se refieren a grupos sociales más específicos, como "mujeres", "pueblos originarios" o "migrantes".

Esta tendencia ha sido interpretada desde una doble perspectiva. Por un lado, se considera un intento de utilizar categorías más amplias que abarquen a un espectro mayor de personas, pretendiendo una mayor inclusión. Sin embargo, también refleja una inclinación hacia la homogeneización, que invisibiliza las diferencias sociales y los matices existentes en las relaciones que distintos grupos de la sociedad establecen con la democracia.

En el discurso curricular, la vinculación entre "democracia" y el concepto político de "cambio/transformación" es débil. Esto contrasta con la importancia asignada a la acción de "proponer cambios/soluciones". Lo anterior sugiere que, aunque se fomente la idea de una democracia en la que proponer cambios y soluciones es relevante, se establece una frontera que contiene y controla el alcance de dichos cambios a los límites del marco legal e institucional.

Lo anterior se apoya en la observación de que la "democracia" está principalmente ligada a los ámbitos identificados como "sistema político" y "leyes/institucionalidad". Por lo tanto, estos hallazgos indican que en el currículum chileno se da prioridad a los ámbitos formales y normativos como escenarios fundamentales para el ejercicio de la ciudadanía y la democracia.

Por otra parte, se ha vislumbrado una segregación entre la esfera económica y el ámbito de la democracia. Aunque el "sistema económico" y temas como la legislación laboral son ampliamente tratados en el currículum, están escasamente relacionados con la "democracia". Este hallazgo sugiere la intención de evitar que determinados campos, como el modelo económico vigente, se conviertan en focos de discusión y controversia.

El currículum promueve un discurso que enfatiza la noción de una democracia en peligro, enfrentando diversos riesgos, entre los cuales la desafección política emerge como uno de los más amenazantes. Esto se plantea como un desafío para la ciudadanía y su rol en el correcto funcionamiento de la democracia.

10.1.3. Perspectivas del Profesorado: Democracia y Participación Deliberativas

OBJETIVO ESPECÍFICO 3	PREGUNTA
Comprender los posicionamientos ideológicos que declara el profesorado chileno de EC y la organización ideológica del discurso docente	¿Qué posicionamiento ideológico declara el profesorado chileno de EC y cómo se organiza ideológicamente el discurso docente?
MACROPROPOSICIONES	
El profesorado expresa preferencia por las perspectivas Liberal y Crítica. Converge en el interés por una EC que enseñe sobre problemas sociales y promueva la participación y deliberación, junto al respeto por los derechos, las leyes y la autoridad. No obstante, se advierten tensiones y divergencias en relación con la enseñanza de la identidad nacional, el papel económico del Estado y el abordaje de temáticas sociales controversiales	
La democracia se asocia fundamentalmente con la participación, las libertades y los conceptos de neutralidad y bien común. Su funcionamiento involucra principalmente a la ciudadanía, individuos y autoridades, quienes debaten y se posicionan sobre asuntos políticos y actuales dentro del marco del sistema político e institucional	
La democracia muestra un relativo distanciamiento con respecto a los conceptos de derechos y cambio/transformación, así como con las esferas informales, los conflictos y los problemas sociales. Su funcionamiento parece incompatible con la violencia, y la agencia de grupos sociales específicos es menos relevante para su despliegue	

Este objetivo se abordó tanto a través del “Cuestionario Ideologías en la Educación Ciudadana Chilena” descrito en el Capítulo 7 como mediante el análisis de los datos cualitativos a nivel mesoestructural expuestos en el Capítulo 8.

En cuanto a los **resultados del cuestionario**, se constató una clara predominancia de las perspectivas "Crítica" y "Liberal". Los conceptos clave asociados a estas perspectivas, como "problemas sociales", "participación/deliberación", "diversidad/tolerancia", "derechos individuales" y "cohesión social", generaron un alto nivel de acuerdo entre el profesorado. En contraste, la perspectiva "Neoliberal" se caracterizó por un considerable desacuerdo. Conceptos como "libre mercado", "Estado subsidiario" y "emprendimiento" no coincidieron con los valores declarados por la mayoría del profesorado participante.

La perspectiva Conservadora, por su parte, reveló una mayor complejidad y diversidad de opiniones. Se observó un nivel significativo de acuerdo en la valoración de la historia y el patrimonio nacional, así como en el respeto por las leyes y las autoridades del país. En contraste, la promoción del patriotismo, el cumplimiento de deberes cívicos y la preservación de las tradiciones nacionales suscitaron mayor desacuerdo.

El análisis detallado por ítem destacó puntos de consenso y discrepancia en relación con las diferentes perspectivas ideológicas. En el caso de la ideología Crítica, se observó un firme respaldo al abordaje de problemas sociales en la EC. Sin embargo, la discusión de temáticas más específicas y controversiales generó desacuerdos entre el profesorado, resultando en una polarización de opiniones.

En contraste, la perspectiva Liberal mostró un acuerdo generalizado, apoyando ampliamente la enseñanza de la participación y la deliberación en la formación ciudadana. En la perspectiva Neoliberal, se observó una predominancia de posturas de desacuerdo en toda la dimensión. Además, se identificó una tensión derivada de las divergencias de opinión sobre el papel del Estado en la economía de mercado.

Las conclusiones derivadas de los resultados del cuestionario resaltan la diversidad de posicionamientos ideológicos entre el profesorado chileno de EC. Las perspectivas Crítica y Liberal son las más prominentes, mientras que la perspectiva Neoliberal muestra una baja aceptación. En contraste, la perspectiva Conservadora exhibe una mayor complejidad y diversidad de opiniones.

En cuanto a los **datos cualitativos**, el análisis reveló una perspectiva ideológica donde la “democracia” y la “participación” emergen como elementos estrechamente vinculados, indivisibles e interdependientes. Otros conceptos relevantes para la comprensión de la democracia por parte del profesorado incluyen las “libertades”, la “neutralidad” y el “bien común”. Además, el análisis reveló que la democracia no se limita exclusivamente a las actividades de las agencias institucionales, sino que también implica la participación de grupos autoconvocados de la ciudadanía.

Las entidades que el profesorado asocia más estrechamente con la "democracia" son la "ciudadanía", los "individuos/personas" y las "autoridades". En contraste, un número significativo de agencias no se relacionan directamente con la "democracia". Estas últimas, comúnmente, refieren a grupos más específicos y, en muchos casos, a grupos desfavorecidos e invisibilizados dentro de la sociedad. Como resultado, se infiere un patrón discursivo similar al encontrado en el discurso curricular, que privilegia entidades más genéricas en detrimento de otras más concretas.

Por otra parte, se identificó una inclinación hacia la promoción de una perspectiva deliberativa de la democracia. Además, se observó una asociación emergente entre el concepto de "democracia" y prácticas de participación ciudadana orientadas hacia el

cambio o la transformación social. En este sentido el discurso del profesorado refleja la integración de estas dos perspectivas, lo cual concuerda con las interpretaciones derivadas de los resultados del cuestionario.

Se observó que los ámbitos institucional y normativo, como el "sistema político", están más estrechamente vinculados con el concepto de "democracia". En contraste, se identificó una conexión más débil con términos que se refieren a esferas de mayor informalidad y proximidad. Esta tendencia podría interpretarse como una limitación de la vida ciudadana y democrática al ámbito normativo y formal, como se evidenció en el análisis curricular. No obstante, la notable implicación del ámbito más amplio de la "política" sugiere una mayor extensión de esta esfera, matizando esta interpretación.

También se observó que los componentes relacionados con el sistema y el modelo económico se integran al discurso docente sobre "democracia". Esta observación indica una discrepancia con respecto al discurso curricular. Según estos resultados, para el profesorado, estas esferas sí influyen en el desarrollo de la democracia.

Los resultados revelan una disociación entre el concepto de "democracia" y los términos "violencia", "conflictos" y "problemas sociales", relevantes tanto en la macroestructura del discurso como en los resultados del cuestionario. Esta observación admite diversas interpretaciones. Una posibilidad es que el profesorado no perciba estos elementos como compatibles con la democracia y su enseñanza. Sin embargo, esta conjetura se ve debilitada por la existencia de una fuerte asociación entre "democracia" y ámbitos como la "actualidad" y el "estallido social". Otra interpretación plausible es que haya una tendencia a asociar este tipo de componentes con aspectos que, si bien no están directamente relacionados con la democracia, sí la afectan de manera indirecta, por ejemplo, al poner en riesgo su funcionamiento o amenazar su estabilidad.

En resumen, el profesorado chileno de Educación Ciudadana mayormente se identifica con perspectivas ideológicas Críticas y Liberales, enfocándose en la enseñanza de problemas sociales, la promoción de la participación y deliberación, así como el respeto por derechos individuales y la cohesión social. Su discurso se centra en la importancia de la democracia, destacando la participación ciudadana, las libertades individuales, la neutralidad y el bien común.

10.1.4. Convergencias, Divergencias y Tensiones

OBJETIVO ESPECÍFICO 4	PREGUNTA
Interpretar las convergencias, divergencias y tensiones ideológicas entre las dimensiones curricular y docente del discurso de la EC chilena	¿Qué convergencias, divergencias y tensiones ideológicas se pueden establecer entre las dimensiones curricular y docente del discurso de la EC chilena?
MACROPROPOSICIONES	
Para el currículum la democracia es un ideal de sociedad y sistema político que promueve el bien común y protege los derechos humanos e individuales. Su adecuado funcionamiento exige universalidad, igualdad y apego a un marco legal e institucional. La EC debe impulsar la formación de una ciudadanía participativa comprometida y responsable	
Para el profesorado la democracia es un sistema dinámico que va más allá del marco legal e institucional. Su funcionamiento encierra deficiencias que deben ser cuestionadas y transformadas. La EC debe impulsar la formación de una ciudadanía participativa, critica, comprometida con el bien común y el planteamiento de alternativas	
Para el currículum la ciudadanía ejemplar implica una participación ciudadana centrada en proponer soluciones dentro de un marco normativo. Exige diálogo entre la ciudadanía y las autoridades en instancias institucionalizadas, cuyos alcances para la democracia y el bien común están determinados por la consecución de acuerdos entre ambas partes	
Para el profesorado la ciudadanía ejemplar implica una participación ciudadana activa y transformadora, orientada hacia el cambio social. Exige vincularse con el entorno local y con organizaciones comunitarias, favoreciendo un empoderamiento de la ciudadanía y la democratización de la toma de decisiones	
Para el currículum la democracia es frágil y está en peligro. La principal amenaza es la ruptura del vínculo entre la ciudadanía, las instituciones y sus representantes. La ciudadanía es responsable de contrarrestar estos riesgos. La mejor manera de lograrlo es a través de la participación	
Para el profesorado el peligro de la democracia es perpetuación del statu quo bajo una máscara de neutralidad que excluye perspectivas divergentes. La democracia es peligrosa porque exige apertura a la controversia y el debate, lo que puede desestabilizar el orden establecido y desafiar las estructuras de poder que perpetúan la desigualdad	
Para el currículum las fronteras de la democracia se erigen como espacios donde el principio de la igualdad de derechos es objeto de tensión y controversia. Su existencia revela estructuras de desigualdad cuya disputa impulsa el cambio social	
Para el profesorado las fronteras de la democracia se trasladan a la práctica educativa como “fronteras de tolerancia” que operan como un dispositivo pedagógico que oscila entre la firmeza y la flexibilidad, aspirando a erradicar discursos intolerantes y de odio, contraponiendo nuevos significados	

Este objetivo se abordó mediante el estudio microestructural del discurso y el análisis de cuatro temáticas emergentes desarrolladas en el Capítulo 9. Los resultados obtenidos, que integran las dimensiones curricular y docente del discurso de la EC, revelaron puntos de encuentro, diferencias y tensiones entre las perspectivas

ideológicas subyacentes en cada una de ellas. En este apartado, más que una síntesis de los resultados obtenidos en cada temática emergente, se destacan las principales convergencias, divergencias y tensiones, con el fin de ofrecer una interpretación holística del discurso ideológico de la EC.

Las **convergencias** se comprenden como los puntos de encuentro entre las dimensiones curricular y docente, indicando áreas de acuerdo o similitud ideológica que se traducen en pilares fundamentales de la EC y se erigen como objetivos formativos comunes. Las **divergencias** se refieren a las áreas en las que el currículum y el profesorado discrepan, presentan visiones contrastantes o apuestan por enfoques distintos sobre un mismo tema. Las **tensiones**, por su parte, aluden a las contradicciones o conflictos latentes entre las diferentes perspectivas discursivas. Estas tensiones revelan áreas potencialmente conflictivas y significados en disputa, que pueden surgir de la coexistencia de ideas opuestas o de la interacción entre diferentes intereses y objetivos.

Convergencias

- **Democracia como Horizonte y Fundamento:** Tanto el currículum como el profesorado coinciden en la relevancia de la democracia como sistema político y social. Ambos discursos posicionan la democracia como el horizonte hacia el cual se dirige la EC y como el fundamento sobre el cual se construyen las estructuras políticas y sociales.
- **Centralidad de la Participación Ciudadana:** Ambas dimensiones reconocen la importancia de la participación de la ciudadanía en la vida democrática. Tanto el currículum como el profesorado postulan la participación activa como un indicador de salud democrática y como un mecanismo crucial para el buen funcionamiento del sistema democrático.
- **Compromiso con el Bien Común y los Derechos Humanos:** Se observa un acuerdo en la necesidad de formar ciudadanos y ciudadanas comprometidas con el bien común y la defensa de los derechos humanos.
- **Preocupación por la Democracia:** Ambos discursos coinciden en que la democracia es un sistema vulnerable, sujeto a amenazas internas y externas. La importancia de proteger y fortalecer la democracia es un punto de consenso.
- **Reconocimiento de las Fronteras en la Democracia:** Ambos discursos coinciden en que la democracia necesita fronteras y límites para funcionar

adecuadamente. Estas fronteras son vistas como necesarias para proporcionar un marco normativo común para la convivencia democrática.

- **Importancia de la Igualdad de Derechos:** Tanto el currículum como las y los docentes destacan el principio de igualdad de derechos como fundamental para el funcionamiento democrático. Este principio se considera esencial para abordar temas polémicos y controvertidos dentro de una sociedad democrática.
- **Valoración de la Diversidad y la Inclusión:** Ambos discursos abogan por el respeto a la diversidad y la inclusión como condiciones deseables para el adecuado funcionamiento de la democracia. Reconocen que estos valores emergen del imperativo democrático de la igualdad de derechos.

Divergencias

- **Visión de la Democracia:** El currículum presenta una visión más idealizada y uniforme de la democracia, mientras que el profesorado ofrece una perspectiva más crítica y flexible.
- **Naturaleza de la Participación:** En el currículum la participación es vista como un medio para alcanzar el bien común y preservar el sistema democrático, abordando y resolviendo conflictos de manera normativa. Para el profesorado la participación se valora por su capacidad transformadora y crítica, como desafío al *statu quo* y búsqueda de cambios sociales sustantivos.
- **Enfoque de la Participación:** El currículum enfatiza la participación dentro del marco institucional y normativo, mientras que las y los docentes proponen una participación más activa, diversa y transformadora desplegada en entornos locales y comunitarios.
- **Visión de la Ciudadanía:** El currículum presenta una visión más homogénea y universal de la ciudadanía, mientras que los docentes reconocen la diversidad de identidades y experiencias sociales.
- **Vinculación Ciudadana:** En el currículum subyace una perspectiva donde la participación ciudadana es vista como un proceso de negociación y diálogo entre las ciudadanía y la autoridades, dentro del marco institucional democrático. En cambio, las y los docentes enfatizan en la vinculación con organizaciones ciudadanas locales, como juntas de vecinos y clubes deportivos, sugiriendo una participación más horizontal y comunitaria. En esta misma lógica el currículum enfatiza la importancia de las instituciones en el funcionamiento de la

democracia, mientras que el profesorado busca ampliar las esferas de acción ciudadana a espacios no institucionalizados.

- **Concepción de las Amenazas a la Democracia:** En el discurso curricular las amenazas se presentan de manera abstracta y despersonalizada, con un énfasis en la desafección política, la desigualdad y la corrupción como riesgos que comprometen la participación activa, la igualdad y el interés común. Por su parte, el profesorado alude a la idea de una democracia en peligro desde una perspectiva más crítica, señalando la neutralidad como una amenaza inherente. Argumentan que la pretensión de objetividad en el currículum oculta ideologías específicas y perpetúa el *statu quo.*
- **Atribución de Responsabilidades:** El currículum tiende a eximir a las autoridades y representantes de responsabilidad directa en la protección y debilitamiento del sistema democrático, utilizando fórmulas pasivas y subordinadas. Las y los docentes identifican la agencia en la ciudadanía y critican la falta de imputación de responsabilidades en el currículum.
- **Riesgos y Desafíos de la Democracia:** El currículum presenta la democracia como frágil y en constante riesgo, requiriendo una ciudadanía vigilante y comprometida para su protección. En contraste, las y los docentes subrayan la importancia de reconocer las injusticias y desigualdades estructurales, argumentando que la democracia actual, además de enfrentar amenazas, presenta falencias que deben ser confrontadas por la ciudadanía mediante propuestas y proyectos alternativos.
- **Neutralidad y Debate Crítico:** El currículum presenta definiciones categóricas de los conceptos políticos, con una latente aspiración a la neutralidad, evitando confrontaciones de ideas y perspectivas divergentes. Por su parte, el profesorado cuestiona esta neutralidad, argumentando que puede ocultar ideologías y limitar el debate crítico necesario para el desarrollo democrático.
- **Concepción del Conflicto Democrático:** El currículum adopta una perspectiva normativa que propone un modelo ideal para el funcionamiento democrático, enfocándose en la resolución de conflictos dentro de un marco normativo establecido. En cambio, el profesorado concibe la democracia como un sistema dinámico donde el conflicto favorece el cuestionamiento del *statu quo* e impulsa cambios sociales y políticos.
- **Gestión de Fronteras y Conflictos:** El currículum tiende a establecer límites claros para la democracia mediante un enfoque normativo y legal, destacando la igualdad de derechos como un principio central que sustenta la democracia y fundamente la gestión de los conflictos. En contraste, las y los docentes

enfatizan la necesidad de establecer fronteras claras en el entorno educativo para mantener la convivencia democrática y fomentar el respeto mutuo entre el estudiantado. Utilizan la tolerancia como una herramienta pedagógica adaptable, ajustando las respuestas según la naturaleza y la complejidad de los conflictos que surgen en el contexto escolar.

- **Perspectiva sobre la Inclusión y Exclusión:** El currículum propone una inclusión social que puede ser percibida como jerárquica y parcial, manteniendo distinciones entre “nosotros” (con capacidad de agencia) y “ellos” (relegados a la pasividad). El profesorado articula un discurso que enfatiza la necesidad de contraponer nuevos significados y deconstruir discursos intolerantes y discriminatorios, promoviendo una inclusión más activa y reflexiva.

Tensiones

- **Universalidad vs. Contextualización:** La visión universal de la democracia presente en el currículum contrasta con la perspectiva contextualizada y situacional del profesorado. Asimismo, el currículum asume una perspectiva universal de la participación, pasando por alto las desigualdades estructurales que pueden limitar la participación igualitaria de todas las personas en el sistema democrático. En contraste, las y los docentes abogan por una participación contextualizada y más inclusiva, que reconoce y aborda estas desigualdades.
- **Formalidad vs. Participación diversa:** El énfasis del currículum en la participación ciudadana dentro de marcos institucionales genera tensión con la valoración del profesorado de la participación en espacios más diversos.
- **Idealización vs. Crítica:** La visión idealizada de la democracia en el currículum contrasta con la postura crítica del profesorado que apunta al reconocimiento de las deficiencias del sistema democrático actual.
- **Racionalidad Instrumental vs. Participación Transformadora:** Desde el currículum se teje una visión de la participación ciudadana que la concibe como un instrumento para mantener y mejorar el sistema democrático, y la perspectiva docente, que valora la participación por su capacidad intrínseca de generar cambios y cuestionar el orden establecido.
- **Institucionalidad vs. Espacios Comunitarios:** Mientras que el currículum se centra en la importancia de la institucionalidad y la formalidad en la participación ciudadana, los docentes promueven una participación que también valore los

espacios comunitarios y locales, desafiando la verticalidad de la toma de decisiones.

- **Legitimación del Statu Quo vs. Cambio Social**: La dimensión curricular tiende a legitimar el statu quo mediante una participación ciudadana que opera dentro de los límites del sistema democrático actual, viendo la participación como un medio para mantener y mejorar el orden establecido. En contraste, las y los docentes fomentan una visión de la participación como un motor de cambio social, empoderando al estudiantado para actuar como agentes de transformación social.
- **Neutralidad vs. Crítica:** El currículum tiende a una perspectiva más neutral y normativa que resulta en una disolución de las controversias. Las y los docentes promueven una visión crítica, alentando el debate y la confrontación de ideas, reconociendo las falencias del sistema democrático actual.

10.2. Sobre los Supuestos y la Pregunta de Investigación

En esta tesis doctoral se exploró el discurso de la EC en Chile en sus dimensiones curricular y docente, partiendo de varios supuestos, objetivos y preguntas que guiaron el enfoque y diseño de la investigación.

Revisión de los Supuestos

El **principal supuesto** de esta investigación señalaba la existencia de una estrecha relación entre ideología, conocimiento escolar y práctica educativa, considerando tanto el currículum como el profesorado como agentes ideológicamente posicionados (Apple, 1986; Giroux, 1990). Este supuesto se reflejó en los hallazgos, que evidenciaron cómo las ideologías se manifiestan en todos los niveles discursivos (macro, meso y micro), incidiendo en la selección, organización, jerarquización y significación de los conceptos y contenidos expresados en el discurso curricular y docente.

El **segundo supuesto** asumió que la Educación Ciudadana (EC) es una asignatura especialmente sensible a las ideologías (Gómez y García, 2019), y que estas pueden ser indagadas a través de expresiones discursivas (van Dijk, 1999). La investigación confirmó la posibilidad de establecer marcos para el análisis e interpretación de las ideologías comunicadas a través del discurso, incluyendo la identificación de significados globales (van Dijk, 2001b), las morfologías ideológicas (Freeden, 2013a), las dinámicas de articulación de significados vacíos (Laclau y Mouffe, 1987), y el estudio de estructuras sutiles del discurso o significados locales (van Dijk, 1999).

Sin embargo, los resultados conducen a matizar este supuesto. Aunque las y los docentes reconocen la importancia de manifestar sus posturas políticas, consideran que esta exigencia de posicionamiento es arriesgada y debe ser manejada con cautela para evitar el adoctrinamiento. En ciertos momentos, creen necesario mantener un grado de neutralidad para garantizar que se fomente el pensamiento crítico y se evite la imposición de una única perspectiva. Este planteamiento se alinea con la noción de "formas lícitas de neutralidad" o "neutralidad activa" (Trilla, 1992, 1995). En este sentido, la presente investigación señala que profesorado defiende la promoción del posicionamiento político-ideológico entre sus estudiantes, siendo conscientes a la vez de los peligros asociados a la parcialidad en el abordaje de temas controvertidos.

En consonancia con lo anterior, el **tercer supuesto** de esta investigación enfatizó que la enseñanza de la ciudadanía debería adoptar enfoques críticos que aborden problemas sociales, conflictos y temas controvertidos (Evans, 2001; Hess, 2008; Pagès, 2019; Santisteban, 2019). Los resultados del estudio revelan que en el discurso curricular subyace una tendencia hacia la neutralización del trasfondo crítico de los problemas sociales, diluyendo la controversia de los conflictos y desactivando las disputas que comportan. En contraste, el profesorado se muestra a favor de abordar estos problemas sociales, aunque tiende a moderar esta disposición cuando se trata de temas más específicos y polémicos. Este hallazgo coincide con las investigaciones previas de Cox et al. (2023) y Toledo et al. (2015), quienes destacan una discrepancia entre la alta valoración que el profesorado otorga a los enfoques pedagógicos centrados en la controversia y su menor frecuencia de utilización en el aula.

No obstante, mientras que estas investigaciones sugieren que esta brecha se debe al temor del profesorado a discutir temas controvertidos, eludir conflictos y la politización de la enseñanza, los resultados del presente estudio indican una motivación diferente. El profesorado no rehúye abordar estas controversias por miedo a la politización, sino que su principal preocupación reside en no cruzar la frontera hacia el adoctrinamiento. Esta distinción es fundamental, puesto que indica que la cautela del profesorado está orientada a promover un discurso equilibrado que fomente el pensamiento crítico, al tiempo evita cualquier forma de imposición ideológica.

De acuerdo con el **cuarto supuesto,** la Didáctica de las Ciencias Sociales enfatiza la importancia de trabajar con conceptos clave para estructurar el conocimiento y comprender la realidad social y que la selección de estos conceptos implica adoptar una postura política mediada por perspectivas ideológicas (Benejam, 1997b; Pagès y

Santisteban, 2013). En la EC, se despliegan múltiples conceptos políticos clave, los cuales son esencialmente polémicos y sujetos a disputa (Freeden 2013a).

En esta investigación se observó una relativa paridad en el conjunto de conceptos políticos clave empleados tanto en el currículum como en el discurso docente. En este sentido, los resultados confirman parcialmente el supuesto inicial. Si bien se observa una amplia variedad de conceptos políticos, la identificación de una tríada fundamental común entre el currículum y el profesorado sugiere que su número podría ser más limitado de lo que se anticipó en un comienzo. No obstante, se detectaron distintos matices y alcances en el significado que se les confiere, lo que confirma su carácter polémico y su susceptibilidad a diversas interpretaciones, tal como se presumió en el supuesto inicial.

En el **quinto supuesto** se postuló que el currículum chileno de EC está inherentemente imbuido de una perspectiva ideológica centrada en los principios de la democracia liberal, con una influencia notable de la racionalidad neoliberal (Álvarez, 2018; Godoy et al., 2022; Redón et al., 2021; Vallejos et al., 2022). Este supuesto sugería la existencia de un discurso oficial que promueve las virtudes del sistema democrático liberal y la economía de libre mercado, enfatizando la responsabilidad individual, el espíritu emprendedor y la capacidad de adaptación a escenarios cambiantes (Laval y Dardot, 2013).

Los resultados de la investigación matizan este supuesto en varios aspectos. Por un lado, se confirma que efectivamente el currículum promueve una perspectiva de democracia liberal. Al respecto, las y los docentes señalan que esta perspectiva a menudo se presenta bajo una máscara de "neutralidad", mostrando una imagen idealizada y simplificada de la democracia. Esto sugiere que existe un sesgo ideológico subyacente que no es explícitamente reconocido como tal, pero que influye en cómo se enseña la ciudadanía y se abordan los temas políticos en el aula.

En cuanto a la racionalidad neoliberal, los datos muestran una escasez de referencias explícitas al concepto de "neoliberalismo" tanto en el currículum como en el discurso del profesorado. Sin embargo, se observa una tendencia curricular a disociar los temas económicos de los políticos, lo que conduce a una despolitización de lo económico y, en última instancia, a la naturalización del modelo económico neoliberal. Esta separación implica que los valores y modelos de ciudadanía permeados por una racionalidad neoliberal no son cuestionados, lo que facilita su preservación. En

consecuencia, la falta de cuestionamiento crítico hacia estos valores y modelos sugiere una aceptación implícita del *statu quo* neoliberal en la EC.

Respondiendo a la Pregunta Principal

La **pregunta general** que orientó el desarrollo de esta investigación fue:

> ¿Cómo es el discurso ideológico que se manifiesta en el currículum y el pensamiento del profesorado de Educación Ciudadana en Chile?

Esta pregunta se tradujo en el siguientes **objetivo general**:

> Comprender e interpretar el discurso ideológico de la EC chilena a través de estudio del currículum y el pensamiento del profesorado

Los resultados alcanzados en esta investigación permiten comprender que el discurso ideológico que se manifiesta en el currículum y el pensamiento del profesorado de Educación Ciudadana en Chile se caracteriza por articularse en torno a la idea de la democracia. Esta idea actúa como componente discursivo central. En este sentido, tanto el currículum como el profesorado enfatizan la importancia de la democracia como sistema político y social.

En la atribución de significado a la democracia, emergen dos conceptos fundamentales que inciden directamente en su conceptualización: participación y derechos. Estos elementos constituyen una tríada conceptual que estructura y organiza los temas abordados en el discurso. A partir de esto, los resultados sugieren que los conceptos que conforman el núcleo de la *morfología ideológica* en el currículum y en el pensamiento del profesorado no son tan disímiles. La variación parece radicar en la rigidez o apertura de dichos conceptos y sus componentes “adyacentes” y “periféricos”. Esto último refuerza la importancia ideológica de las fronteras o márgenes de las *constelaciones ideológicas* como elementos sujetos a negociación y especialmente expuestos a conflictos y redefiniciones (Finlayson, 2012; Fredeen, 2013a)

Del mismo modo, ambas dimensiones del discurso subrayan la importancia de la participación ciudadana activa, el compromiso con el bien común y la defensa de los derechos humanos. Además, enfatizan la necesidad de proteger y fortalecer la democracia mediante el establecimiento de *fronteras* y límites normativos para asegurar su adecuado funcionamiento. También convergen en la valoración de la igualdad de

derechos y en la promoción de la diversidad y la inclusión como elementos fundamentales para fomentar la convivencia democrática.

Ahora bien, el discurso curricular presenta una tendencia a definir los conceptos políticos de forma categórica, directa y simplificada, lo que conduce a la construcción de significados cargados ideológicamente y a una comprensión monolítica de los conceptos políticos clave (Freeden, 2013a). En contraste, el profesorado manifiesta una mayor inclinación hacia la exploración de estos significados, sugiriendo la posibilidad de transitar hacia una conceptualización abierta de la democracia (Sant, 2021b) a través de la desmitificación y el desafío a las concepciones simplificadas prescritas en el currículum (Ross, 2020).

Así, una de las principales discrepancias entre las perspectivas curricular y docente radica en la concepción de la democracia. El currículum propugna una perspectiva idealizada, enfocada en la estructura normativa y el papel predominante de las instituciones. En contraste, las y los docentes adoptan una postura más crítica, argumentando en favor de una democracia más dinámica que favorece el cambio y el cuestionamiento del *statu quo.* Esta divergencia también se manifiesta en las perspectivas sobre la participación ciudadana: el currículum tiende a asociarla con una lógica institucional, mientras que las y los profesores buscan ampliar la participación hacia espacios no institucionales y comunitarios. De esta manera, la postura del profesorado sintoniza con el planteamiento de Ross (2020), acerca de la necesidad de adoptar una postura crítica y promover el cuestionamiento de los "tropos convencionales" o concepciones simplificadas sobre la democracia y otros conceptos clave presentes en los discursos oficiales y planes de estudio.

El análisis del discurso ideológico de la EC también revela tensiones y disputas subyacentes de significado. Entre las más destacadas se encuentra la dicotomía entre universalidad y contextualización, así como entre la *racionalidad instrumental* y transformadora en la concepción de la democracia y la participación ciudadana. El currículum presenta una visión universal e idealizada de la democracia, en contraste con la perspectiva contextualizada y crítica adoptada por el profesorado. Esta discrepancia se refleja en varios aspectos, desde la aplicación universal de la participación sin considerar las desigualdades estructurales, hasta la tendencia del currículum a legitimar el *statu quo* en lugar de promover la apertura al cambio y la transformación como lo hace el profesorado.

En virtud de los hallazgos e interpretaciones desarrolladas en el marco de esta investigación, se plantean las siguientes macroproposiciones finales:

MACROPROPOSICIONES FINALES
La democracia es significado central del discurso ideológico de la EC chilena, en articulación con la participación ciudadana activa, el compromiso con el bien común y la defensa de los derechos humanos
El currículum, presenta una visión universal, idealizada y estandarizada de la democracia. El profesorado, adopta una postura crítica y contextualizada, donde la democracia se comprende como más dinámica y abierta al cambio
El currículum tiende hacia el entendimiento y enseñanza de los conceptos políticos mediante significados fijos y despojados de controversia, cargándolos ideológicamente. El profesorado manifiesta una mayor apertura hacia la exploración de significados alternativos, desde una diversidad de posicionamientos ideológicos

10.3. Contribuciones e Implicancias para la Didáctica de las Ciencias Sociales

A continuación, se presentan las principales contribuciones de esta investigación, subrayando su potencial relevancia para tres áreas específicas: 1) el fortalecimiento teórico-metodológico en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales; 2) la formación y la práctica del profesorado en EC; y 3) la investigación y enseñanza de la ciudadanía desde una perspectiva política, crítica y democrática.

10.3.1. Implicaciones Generales para el Campo

Este estudio busca generar un impacto significativo en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales desde dos perspectivas fundamentales: teórico-metodológica y en términos de los resultados obtenidos. En lo que respecta a la dimensión teórico-metodológica, el enfoque adoptado en esta investigación para el análisis del discurso ideológico puede fortalecer el marco teórico de esta área del conocimiento, especialmente dentro de su tradición crítica. El estudio del “lenguaje en uso" y la interpretación de los conceptos políticos clave como esencialmente disputables pueden enriquecer las perspectivas actuales, como las que se están desarrollando en la línea de investigación de la literacidad crítica (Castellví et al., 2022; Izquierdo, 2019; Massip et al., 2021; Rojas y González-Monfort, 2023).

En este sentido, el enfoque de esta investigación se alinea también con la exploración y el cuestionamiento de los relatos hegemónicos, así como de los discursos de odio y antidemocráticos, promoviendo un análisis clave para la formación de ciudadanías críticas y democráticas. Así, esta metodología contribuye a develar las ideologías subyacentes en los discursos. De hecho, al examinar en profundidad el contenido ideológico presente en los currículums, materiales educativos y discursos como los del profesorado, se pueden identificar las argumentaciones ideológicamente cargadas que perpetúan narrativas hegemónicas, estereotipadas y antidemocráticas (Atienza y van Dijk, 2010).

Asimismo, la comprensión del concepto de ideología como discurso y *disputa por el significado* puede facilitar el estudio de los conceptos clave en la Didáctica de las Ciencias Sociales. Benejam (1997b, 2000) argumenta que la selección y el énfasis que se asignan a estos conceptos en los currículums, así como su reinterpretación por parte del profesorado, están condicionados por las perspectivas ideológicas adoptadas. Castañeda y Santisteban (2018), en tanto, señalan que los conceptos sociales están intrínsecamente sujetos a reinterpretaciones debido a su alto grado de abstracción y relatividad. Esto resalta la importancia de abordar dichos conceptos desde una perspectiva que reconozca su carácter discursivo y su inherente disputabilidad (Freeden, 2013a). En otras palabras, es esencial que la selección y enseñanza de conceptos clave sean objeto de un análisis crítico de los significados construidos y comunicados, sin despojar a estos conceptos de su consustancial controversia.

En cuanto a sus resultados, esta investigación indica la existencia de una multiplicidad de perspectivas en torno a los conceptos y temáticas abordados en la EC. De este modo, subraya la importancia de promover una educación orientada hacia una *democracia abierta,* evitando el modelamiento de una democracia ideal y de un prototipo único de *ciudadanía ejemplar*. En esta misma línea, los resultados refuerzan la importancia de una educación democrática que asuma el conflicto y el disenso como elementos deseables e inmanentes al proyecto democrático (Sant, 2021b).

10.3.2. Implicaciones para el Profesorado en Formación y en Ejercicio

Basado en los resultados de esta investigación, las implicaciones y contribuciones para el profesorado en formación y en ejercicio, podrían ser las siguientes:

- **Conciencia Crítica sobre Ideologías en la educación:** Los hallazgos indican la existencia de ideologías que permean tanto el currículum como las prácticas

docentes. Es crucial que el profesorado en formación desarrolle una conciencia crítica sobre cómo las ideologías influyen en la enseñanza y aprendizaje de la ciudadanía. Esto implica reconocer que la neutralidad absoluta es difícil de alcanzar y que todas las decisiones curriculares y pedagógicas están imbuidas de ideología. Del mismo modo, implica la necesidad de avanzar en el reconocimiento de los propios sesgos ideológicos a través de la reflexión pedagógica y la autocrítica continua.

- **Manejo de controversias y posicionamiento político:** Este estudio señala que las/los docentes sienten la necesidad de manejar con cautela su posicionamiento político en el aula, evitando el adoctrinamiento, pero sin eludir el conflicto y la discusión de temas controvertidos. Esto requiere que el profesorado en formación aprenda estrategias para facilitar debates políticos, donde se contrasten diferentes perspectivas y se fomente el diálogo democrático.
- **Reconocimiento de las ideologías subyacentes en los discursos:** Esta investigación destaca la importancia de reconocer cómo las ideologías influyen en el discurso educativo. Esto es crucial para que el profesorado pueda identificar y contrarrestar discursos que promuevan valores antidemocráticos o que propaguen el odio, el racismo o cualquier otra forma exclusión e injusticia social. Al examinar las conexiones entre ideología, conocimiento escolar y práctica educativa, las y los profesores pueden desarrollar estrategias para promover una ciudadanía democrática y combatir narrativas antidemocráticas.
- **Aplicación en la EC:** El estudio crítico del discurso se configura como una herramienta pedagógica de gran relevancia para el profesorado en formación y en activo, ofreciendo directrices para examinar y evaluar los discursos presentes en el currículum, el aula, los medios de comunicación y la vida cotidiana. Facilita la exploración de cómo las ideologías se manifiestan a través de distintos niveles discursivos, desde las políticas públicas hasta las interacciones diarias. Además, contribuye a identificar sesgos y manipulaciones en los discursos. Esto favorece el desarrollo del pensamiento crítico, permitiendo discernir intencionalidades y confrontar discursos antidemocráticos. En consecuencia, este enfoque puede contribuir a la formación de ciudadanías capaces de participar de manera informada y crítica en la democracia.
- **Transferibilidad didáctica:** La aplicación de "operadores discursivos" y otras herramientas de análisis del discurso utilizadas en esta investigación tiene un alto potencial didáctico. Pueden contribuir significativamente a la formación del

profesorado al proporcionarles métodos sistemáticos para develar y comprender las ideologías presentes en los discursos educativos. Esto permitiría al profesorado en formación construir habilidades para interpretar y enseñar críticamente temas políticos y sociales en el aula. Del mismo modo, se pueden desarrollar propuestas didácticas que integren el análisis crítico de discursos ideológicos en la enseñanza de la ciudadanía. Estos modelos pueden incluir estrategias para debatir y discutir temas controvertidos, cuestionando las ideologías subyacentes y poniendo en discusión perspectivas alternativas.

10.3.3. Modelo para una Educación Política Democrática

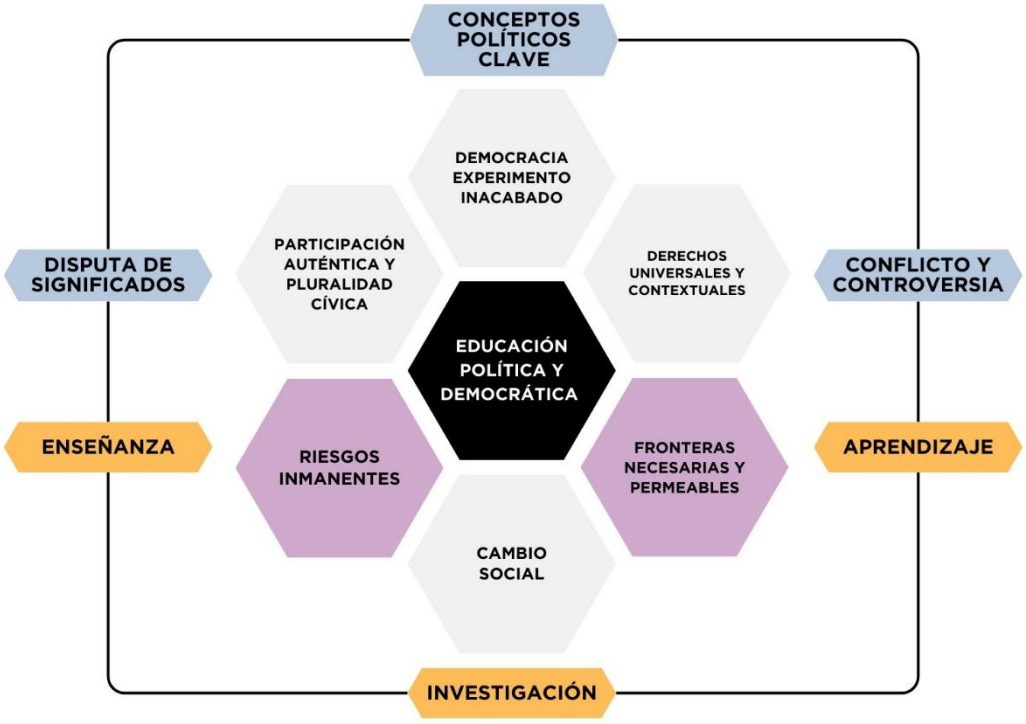
La identificación y caracterización de conceptos políticos fundamentales, junto con la comprensión de los mecanismos mediante los cuales se construyen y comunican sus significados en el contexto de la EC, constituyen las principales contribuciones de esta investigación. En particular, se ha llevado a cabo un análisis exhaustivo de la construcción ideológica del concepto de democracia, lo que ha facilitado la identificación de factores que propician una perspectiva crítica en su investigación y enseñanza. En consecuencia, y como principal aportación de esta tesis doctoral, se propone un modelo para orientar la investigación, la enseñanza y el aprendizaje de la Educación Política y Democrática desde una perspectiva crítica (Figura 21).

Fundamentos del Modelo

El modelo resalta la importancia de una Educación Política y Democrática que se sustenta en conceptos políticos clave, los cuales son esencialmente controvertidos y objeto de disputa (Freeden, 2013a). Esta propuesta estructura dichos conceptos alrededor de la tríada conceptual identificada en este estudio: democracia, participación y derechos.

Este enfoque considera estos conceptos como elementos cruciales dentro del discurso de la EC, con un considerable potencial para la articulación de nuevos significados. Desde la perspectiva de los "significados flotantes", estos conceptos políticos pueden operar como receptáculos de otros conceptos, adaptando y transformando su sentido en contextos diversos (Laclau y Mouffe, 1987). De este modo, funcionan como un cúmulo de significados que integra tanto las experiencias acumuladas del pasado como las expectativas proyectadas hacia el futuro (Koselleck, 1993).

Figura 21: Modelo para una Educación Política y Democrática



Fuente: elaboración propia

Componentes del Modelo

Conceptos Políticos Clave (color gris)

- **Democracia como Experimento Inacabado**: En base a los planteamientos teóricos de Biesta (2016) y Sant (2021b) desarrollados en el Capítulo 4, se propone una transitar hacia una comprensión de la democracia como un proyecto conflictivo y abierto al cambio, con significados que deben permanecer abiertos a nuevas interpretaciones.
- **Participación Auténtica y Pluralidad Cívica:** Se promueve una forma de participación ciudadana que se ejerce en diversas esferas, trascendiendo lo meramente institucional. Esta visión crítica favorece la vinculación ciudadana en múltiples niveles y espacios, reconociendo la existencia de distintas formas de "buenas ciudadanías". Al rechazar enfoques prescriptivos, se fomenta la **pluralidad cívica**, entendida como la posibilidad de ciudadanías alternativas, abiertas y emergentes, que desafían y enriquecen las concepciones tradicionales de participación ciudadana.
- **Derechos Universales y Diferenciados:** Se subraya la importancia del lenguaje universal de los derechos humanos como fundamento para la

convivencia democrática y como herramienta para abordar las controversias y conflictos sociales. Al mismo tiempo, se reconoce la necesidad de derechos diferenciados que respondan a la diversidad social y a las demandas específicas de diferentes personas y grupos. Esta perspectiva se apoya en una concepción de los derechos como fundamentales para la justicia social, requiriendo una visión integral que abarque las dimensiones económicas, culturales y políticas de la injusticia y la exclusión social (Fraser, 2005).

Elementos Contextuales (color lila): como resultado de la investigación, se identificaron dos elementos cruciales para la contextualización de la EC y para comprender y aplicar los conceptos políticos clave en la práctica educativa y la investigación:

- **Riesgos Inmanentes:** La apertura de significados conlleva tanto riesgos como peligros. Por un lado, implica la necesidad de asumir riesgos en el esfuerzo por profundizar la democracia y alcanzar niveles superiores de justicia social, desafiando el *statu quo* y las estructuras de poder predominantes. Por otro lado, es crucial considerar el riesgo de infiltración de prácticas y discursos antidemocráticos, así como el peligro de adoctrinamiento al imponer significados unívocos en la enseñanza de la ciudadanía.
- **Fronteras Necesarias y Permeables:** La democracia demanda la existencia de límites para asegurar la convivencia democrática y establecer marcos comunes basados en los acuerdos democráticos alcanzados por las sociedades a lo largo de su historia. No obstante, estos límites deben ser permeables, permitiendo su adaptación a los cambios sociales e históricos. Las fronteras representan espacios de negociación y disputa de significados, fundamentales para el cambio ideológico. En este sentido, desde las fronteras es posible avanzar hacia niveles más profundos de democracia y justicia.

Este modelo no solo busca comprender los conceptos políticos clave, sino también cuestionar y transformar las interpretaciones establecidas. En particular, se orienta hacia la promoción de la reflexión crítica sobre la democracia, la participación y los derechos, fomentando la formación de ciudadanías críticas dirigidas a enfrentar y cambiar las estructuras injustas y antidemocráticas.

10.4. Limitaciones de la Investigación

En el desarrollo de esta investigación se encontraron algunas limitaciones que influyeron en el alcance y los resultados obtenidos. A continuación, se detallan las principales:

- **Complejidad del Corpus de Estudio**: La gran cantidad de documentos disponibles en relación con la política educativa y las orientaciones curriculares para la implementación de la EC en Chile presentó un desafío significativo en términos de selección, gestión y análisis de los datos desde una perspectiva de análisis del discurso. Debido a esto, fue necesario priorizar ciertos documentos, lo que pudo haber dejado algunos aspectos sin explorar en profundidad. Esta priorización, aunque necesaria, pudo influir en la exhaustividad de los hallazgos y en la capacidad para captar todas las particularidades del fenómeno educativo estudiado. No obstante, se aseguró que los documentos seleccionados fueran representativos del conjunto de materiales disponibles, garantizando así que las principales tendencias y características del discurso curricular fueran adecuadamente reflejadas en el análisis.
- **Dificultades en Trabajo de Campo**: La pandemia de COVID-19 impuso restricciones que afectaron la metodología planificada inicialmente para la recolección de datos. En particular, la necesidad de realizar algunas de las entrevistas de manera remota limitó la interacción directa con el profesorado participante. Lo anterior, en cierta medida, impidió mantener un diálogo con toda la fluidez deseada con las personas entrevistadas. No obstante, se pudo abordar todos los tópicos esperados, y se implementaron estrategias para optimizar las instancias de conversación, como la programación flexible de las sesiones y el uso de plataformas que facilitaran una comunicación clara y fluida. Estas medidas contribuyeron a mitigar las limitaciones impuestas por la modalidad remota y permitieron recoger información relevante para la investigación.
- **Limitación de los instrumentos de investigación:** El proceso de recogida de datos con el profesorado se centró en el uso de cuestionarios y entrevistas, sin incorporar la observación directa de las clases. Esta limitación metodológica impidió observar cómo se comunicaban las ideologías en la práctica, lo cual hubiera proporcionado una perspectiva más comprensiva sobre las características de la EC en la práctica educativa. No obstante, se cuidó que los instrumentos desarrollados tuvieran la suficiente sensibilidad para captar

detalladamente las percepciones y experiencias del profesorado participante. Se incluyeron preguntas específicas y se diseñaron entrevistas en profundidad para obtener información rica y matizada, lo que ayudó a compensar la falta de observación directa.

Estas limitaciones fueron consideradas al interpretar los resultados de la investigación, ya que pudieron haber influido en la profundidad y precisión de los hallazgos. No obstante, se tomaron todas las medidas posibles para mitigar estos desafíos y garantizar la validez y fiabilidad de los datos recolectados y las interpretaciones realizadas.

10.5. Aperturas y Proyecciones

A partir de los hallazgos y las interpretaciones desarrolladas en esta investigación, se abren varias preguntas y líneas de investigación futura que pueden enriquecer el conocimiento alcanzado en esta tesis. A continuación, se plantean cuatro direcciones principales:

- **Nuevas investigaciones sobre la construcción ideológica del concepto de democracia en diferentes contextos educativos** La presente investigación ha destacado la importancia de considerar la “democracia” como un concepto político de significado abierto y conflictivo. En este sentido, futuras investigaciones podrían centrarse en la construcción ideológica del concepto de democracia en nuevos escenarios y contextos educativos. Esto incluiría la exploración de cómo se entiende y enseña la democracia en diferentes niveles educativos y entornos socioculturales, considerando las variaciones y matices que puedan surgir. Es fundamental para favorecer el desarrollo de una EC democrática y crítica investigar cómo se discuten y reinterpretan estos significados en diferentes contextos para comprender mejor la diversidad de perspectivas y enfoques sobre la democracia en los discursos y planes educativos.
- **Identificación y Análisis de otros Conceptos Críticos del Discurso** Además del concepto de democracia, la investigación futura podría enfocarse en la identificación y análisis de otros conceptos políticos clave y en cómo estos son manejados o cargados ideológicamente en el discurso educativo. Este análisis debería considerar la macro, meso y microestructura del discurso, tal como se ha hecho en la presente investigación. La exploración de conceptos como “participación”, "justicia", "igualdad", "libertad", entre otros, puede revelar cómo

estos términos son utilizados y comprendidos en diferentes contextos educativos y cómo sus significados pueden variar según las perspectivas ideológicas subyacentes. Este enfoque permitiría una comprensión más compleja de las ideologías que permean la educación y cómo estas influencian la enseñanza y el aprendizaje de la ciudadanía.

- **Exploración de Conceptos Marginales como Fronteras Discursivas** Al igual que la investigación centrada en los conceptos críticos del discurso, otra área relevante para la investigación futura es la exploración de los conceptos situados en los márgenes del discurso. Como se destacó en esta tesis, estos elementos actúan como fronteras discursivas y son más susceptibles al cambio y la negociación. Estos conceptos, por su naturaleza abierta y menos abstracta que los conceptos políticos clave, pueden revelar cómo las ideologías se transforman y adaptan en respuesta a nuevos contextos sociohistóricos. Además, como se visualizó en esta investigación, las fronteras discursivas pueden ser pivotes del cambio ideológico, lo que subraya su importancia para la formación de ciudadanías críticas y democráticas dirigidas al cuestionamiento del *statu quo* y la transformación social.
- **Comunicación de Ideologías en la Práctica Educativa** Otra dirección relevante para futuras investigaciones es indagar cómo se comunican las ideologías en la práctica de la sala clases. Mientras que esta investigación se ha centrado en el discurso curricular y docente, sería valioso analizar cómo transita este discurso desde las políticas educativas hasta las aulas. Esto implica investigar cómo el profesorado implementa y adapta el currículum en sus prácticas diarias y cómo las y los estudiantes reciben e interpretan estos mensajes. Un estudio detallado de las interacciones en el aula, las estrategias pedagógicas utilizadas y las dinámicas de poder presentes puede ofrecer una visión más profunda de cómo se manifiestan las ideologías en el proceso educativo. Este enfoque permitiría comprender mejor las conexiones y divergencias entre el discurso oficial, el discurso declarado por el profesorado y la práctica real en el aula.

En resumen, estas proyecciones de investigación subrayan la importancia de continuar explorando la construcción y comunicación de ideologías en la EC, tanto a nivel conceptual como práctico. Al profundizar en estos aspectos, se puede avanzar hacia una educación más crítica y reflexiva que fomente el pensamiento crítico y la participación activa del estudiantado en una sociedad democrática.

BIBLIOGRAFÍA

Agencia de Calidad de la Educación. (2017). *Estudio Internacional de Educación Cívica y Formación Ciudadana. Presentación nacional de resultados.* Agencia de Calidad de la Educación.

Altamirano, M. y Pagès, J. (2018). Pensamiento del profesorado de Historia, Geografía y Ciencias Sociales sobre la formación ciudadana en Chile. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 24-37. https://doi.org/10.14409/cya.v0i26.7232

Althusser, L. (2014). *La filosofía como arma de la revolución : incluye «Ideología y aparatos ideológicos del estado.* Anthropos.

Álvarez, G. (2018). Requirimientos de la racionalidad neoliberal al sistema educativo: reforma escolar y currículum en el Chile posdictadura. En C. Ruiz, L. Reyes y F. Herrera (Eds.), *Privatización de lo público en el sistema escolar. Chile y la agenda global de educación* (pp. 317-337). LOM.

Anderson, C., Avery, P., Pederson, P., Smith, E. y Sullivan, J. L. (1997). Divergent Perspectives on Citizenship Education: A Q-Method Study and Survey of Social Studies Teachers. *American Educational Research Journal, 34*(2), 333-364. https://doi.org/10.3102/00028312034002333

ANID. (2021). *Lineamientos para la evaluación ética de la investigación en Ciencias Sociales y Humanidades.* ANID.

Apple, M. (1986). *Ideología y currículo.* Akal.

Apple, M. (1996). *El conocimiento oficial : la educación democrática en una era conservadora.* Paidós.

Apple, M. (2018). *¿Puede la educación cambiar el mundo?* LOM.

Arendt, H. (2007). *Responsabilidad y Juicio.* Paidós.

Atienza, E. (2007). Discurso e ideología en los libros de texto de ciencias sociales. *Discurso & Sociedad, 1*(4), 543-574. http://dissoc.org/en/ediciones/v01n04/DS1%284%29Atienza.html

Atienza, E. y van Dijk, T. (2010). Identidad social e ideología en libros de texto españoles de Ciencias Sociales. *Revista de Educación*(353), 67-106. https://repositori.upf.edu/handle/10230/23844?locale-attribute=en

Bascopé, M., Cox, C. y Lira, R. (2015). Tipos de ciudadano en los currículos del autoritarismo y la democracia. En C. Cox y J. C. Castillo, *aprendizaje de la ciudadanía. Contextos, experiencias y resultados* (pp. 245-282). UC.

Batllori, R. (2000). La teoría crítica aplicada a la geografía. El uso de la argumentación para la construcción del concepto de conflicto en dos aulas de secundaria. En R. Batllori y M. Casas, *El conflicto y la diferenciación. Conceptos clave en la enseñanza de las ciencias sociales* (pp. 31-181). Milenio.

Bellei, C. (2015). *El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena.* LOM.

Benejam, P. (1997a). Las finalidades de la educacion social. En P. Benejan y J. Pagès (Eds.), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria* (pp. 33-52). ICE / Horsori.

Benejam, P. (1997b). La selección y secuenciación de los contenidos sociales. En P. Benejam y J. Pagès (Eds.), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria* (pp. 71-95). ICE/Horsori.

Benejam, P. (2000). La oportunidad de identificar conceptos clave que guíen la propuesta curricular de ciencias sociales. En R. Batllori y M. Casas, *El conflicto y la diferenciación. Conceptos clave en la enseñanza de las ciencias sociales* (pp. 13-30). Milenio.

Bernstein, B. (1990). *Poder, Educación y Conciencia. Sociología de la transmisión cultural.* El Roure.

Bernstein, B. (1993). *La Estructura del Discurso Pedagógico.* Morata.

Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad.* Morata.

Bickmore, K. (2008). Social justice and the social studies. En L. Levstik y C. Tyson, *Handbook of research in social studies education* (pp. 155-171). Routledge.

Biesta, G. (2011). *Learning Democracy in School and Society. Education, Lifelong Learning, and the Politics of Citizenship.* Sense Publishers.

Biesta, G. (2013). *The Beautiful Risk of Education.* Taylor & Francis Group.

Biesta, G. (2016). Democracia, ciudadanía y educación: de la socialización a la subjetivación. *Foro de educación, 14*(20), 21-34. http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.003

Biesta, G. (2022). School-as-institution of school-as-instrument? How to Overcome Instrumentalism without Giving Up on Democracy. *Educational Theory*, 319-331. https://doi.org/10.1111/edth.12533

Bolívar, A. (2007). *Educación para la Ciudadanía. Algo más que una asignatura.* Graó.

Bolívar, A. (2012). Justicia social y equidad escolar: una revisión actual. *Revista internacional de educación para la justicia social (RIEJS), 1*(1), 9-45. https://doi.org/10.15366/riejs2012.1.1.001

Bonal, X. (1998). *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas.* Paidós.

Bonhomme, M., Cox, C., Tham, M. y Lira, R. (2015). La educación ciudadana escolar de Chile "en acto": prácticas docentes y expectativas de participación política de estudiantes. En C. Cox y J. C. Castillo (Eds.), *Aprendizaje de la ciudadanía. Contextos, experiencias y resultados* (pp. 373-425). UC.

Borreguero Zuloaga, M. (2021). Las unidades del discurso y el texto escrito. En Ó. Loureda y A. Schrott (Eds.), *Manual de Lingüística del Hablar* (pp. 373-391). De Gruyter.

Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza.* Laia.

Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2012). *Las cosas del decir* (3ª ed.). Ariel.

Canals, R. (2018). L'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències socials avui: un enfocament disciplinari o a partir de problemes? *Revista Catalana de Pedagogia*, 63-87. https://www.raco.cat/index.php/RevistaPedagogia/article/view/338015

Canals, R. y Pagès, J. (2011). El conocimiento social y su contribución a la enseñanza y el aprendizaje de las competencias básicas. *Aula de Innovación Educativa* , 35-40. https://ddd.uab.cat/record/182040

Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado.* Martínez Roca.

Casas, M. (2000). La diferenciación: diversidad y desigualdad. Concepto social clave en la enseñanza de las ciencias sociales en la educación secundaria obligatoria. En R. Batllori y M. Casas, *El conflicto y la diferenciación. Conceptos clave en la enseñanza de las ciencias sociales* (pp. 183-327). Milenio.

Castañeda, M. y Santisteban, A. (2018). Los conceptos sociales y el aprendizaje conceptual. En M. Jara y A. Santisteban (Eds.), *Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica* (pp. 93-101). Cipolletti.

Castellví, J., Massip, M., González-Valencia, G. y Santisteban, A. (2022). Future teachers confronting extremism and hate. *Humanities and Social Sciences Communications, 9*, 201. https://doi.org/10.1057/s41599-022-01222-4

Castillo, J. C., Miranda, D. y Bonhomme, M. (2015). Desigualdad social y cambios en las expectativas de participación política de los estudiantes en Chile. En C. Cox y J. C. Castillo (Eds.), *Aprendizaje de la ciudadanía. Contextos, experiencias y resultados* (pp. 459-485). UC.

Castro, A. y Knowles, R. T. (2017). Democratic Citizenship Education. Research Across Multiple Landscapes and Contexts. En M. McGlinn Manfra y C. Mason Bolick (Eds.), *The Wiley Handbook of Social Studies Research* (pp. 287-318). John Wiley & Sons.

Cerda, A. M., Egaña, M. L., Magendzo, A. y Varas, E. S. (2004). *El complejo camino de la fromación ciudadana. Una mirada a las prácticas docentes.* LOM.

Chin, K. y Barber, C. (2010). A Multi-Dimensional Exploration of Teachers' Beliefs About Civic Education in Australia, England, and the United States. *Theory and Research in Social Education, 38*(3), 395-427. https://doi.org/10.1080/00933104.2010.10473432

Clark, C. P. y Peterson, B. P. (1986). *Teacher's thought processes. Handbook of research on teaching.* Macmillan.

Corral, Y. (2009). Validez y confiabilidad de los instrumentos de investigación para la recolección de datos. *Revista Ciencias de la Educación, 19*(33), 228-247. http://hdl.handle.net/123456789/1949

Cotton, D. (2006). Teaching Controversial Environmental Issues: Neutrality and Balance in the Reality of the Classroom. *Educational Research, 48*(2), 223-241. https://doi.org/10.1080/00131880600732306

Cox, C. (2003). Las Políticas Educacionales de Chile en las últimas dos décadas del Siglo XX. En C. Cox (Ed.) *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile* (pp. 19-113). Universitaria.

Cox, C. (2006). Construcción política de reformas curriculares: el caso de chile en los noventa. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 10*(1), 1-24. https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/19812

Cox, C. (2018). Currículum: categorías de análisis, tendencias, gobernanza. En A. Arratia y L. Ossandón (Eds.), *Políticas para el Desarrollo del Currículum: reflexiones y propuestas* (pp. 119-153). MINEDUC-UNESCO.

Cox, C. (2021). IEA Civic Educaton Studies in Latn America: Paths of Infuence and Critque in Policy and Research. En B. Malak-Minkiewicz y J. Torney-Purta (Eds.), *Infuences of the IEA Civic and Citizenship Education Studies. Practice, Policy, and Research Across Countries and Regions* (pp. 205-218). IEA.

Cox, C. y García, C. (2015). Objetivos y contenidos de la Formación Ciudadana escolar en Chile. 1996-2013: tres curriculos comparados. En C. Cox y J. Castillo (Eds.), *Aprendizaje de la ciudadanía. Contextos, experiencias y resultados* (pp. 283-319). UC.

Cox, C. y García, C. (2021). Chile's Citizenship Education Curriculum: Priorities and Silences Through Two Decades. *Encounters in Theory and History of Education, 22*, 206-226. https://doi.org/10.24908/encounters.v22i0.14991

Cox, C., Jara, C. y Sánchez, M. (2022). Citizenship education in Chile:Curricular orientations and teachers' beliefs in a context of political crisis and social mobilization. *The Curriculum Journal, 33*(2), 314-330. https://doi.org/10.1002/curj.164

Cox, C., Jara, C., Sánchez, M. y Peña, J. (2023). Asuntos controversiales en la formación para la ciudadanía: criterios y prácticas docentes en la educación media de Chile. *Pensamiento Educativo, 60*(2), 1-15. http://dx.doi.org/10.7764/pel.60.2.2023.3

Cox, C., Jaramillo, R. y Reimers, F. (2005). *Educar para la Ciudadanía y la Democracia en las Américas.* Banco Interamericano de Desarrollo, Departamento de Desarrollo Sostenible. BID.

de Alba-Fernández, N., García-Pérez, F. y Santisteban, A. (Eds.). (2012). *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales.* Díada.

Denzin, N. y Lincoln, Y. (2012). La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.), *El campo de la investigación cualitativa: Manual de investigación cualitativa V.1* (pp. 43-102). Gedisa.

Dewey, J. (1916/1998). *Democracia y Educación.* Morata.

Dewey, J. (1938/2017). Democracia y Educación en el mundo de hoy. En J. Dewey, *La democracia como forma de vida* (pp. 158-169). Pontificia Universidad Javeriana.

Dorio, I., Sabariego, M. y Massot, I. (2016). Características generales de la metodología cualitativa. En R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la investigación cualitativa* (pp. 267-284). La Muralla.

Eagleton, T. (2005). *Ideología. Una introducción.* Paidós.

Elbaz, F. (1983). *Teacher Thinking: A Study of Practical Knowledge.* Croom Helm.

Estelles, M. (2017). Imágenes sobre la educación para la ciudadanía en la formación inicial del profesorado. *REIDICS*(1), 39-53. https://doi.org/10.17398/2531-0968.01.39

Estepa, J. (2009). Aportaciones y retos de la investigación en la didáctica de las Ciencias Sociales. *Investigación en la escuela*(69), 19-30. https://doi.org/10.12795/IE.2009.i69.02

Evans, M. (2006). Educating for Citizenship: What Teachers Say and What Teachers Do. *Canadian Journal of Education, 29*(2), 410-435. https://doi.org/10.2307/20054170

Evans, R. (2001). Teaching Social Issues: Implementing an Issues-Centered Currículum. En W. Ross (Ed.), *The social studies curriculum: purposes, problems, and posibilities* (pp. 291-309). State University of New York.

Evans, R. (2004). *The social studies wars: what should we teach the children?* Teachers College Press.

Fabris, A. (2001). *El giro lingüístico: hermenéutica y análisis del lenguaje.* Akal.

Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: textual analysis for social research.* Routledge.

Fairclough, N. (2012). Critical Discourse Analysis. En *The Routledge Handbook of Discourse Analysis* (pp. 9-20). Routledge.

Fairclough, N. (2013). Critical discourse analysis and critical policy studies. *Critical Policy Studies, 7*(2), 177-197. https://doi.org/10.1080/19460171.2013.798239

Fernández-Sebastián, J. (2015). Introducción. Hacia una historia atlántica de los conceptos políticos. En J. Fernández-Sebastián (Ed.), *Diccionario político y*

social del mundo iberoamericano La era de las revoluciones, 1750-1850 [Iberconceptos I]. CEPC-Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.

Ferrater Mora, J. (1979). *Diccionario de Filosofía* (Vol. 1). Alianza.

Fiehn, J. (2005). *Agree to Disagree: Citizenship and Controversial Issues.* Learning and Skills Development Agency.

Finlayson, A. (2012). Rhetoric and the Political Theory of Ideologies. *Political Studies, 60*, 751-767. https://doi.org/10.1111/j.1467-9248.2012.00948.x

Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa.* Morata.

Foa, R. y Mounk, Y. (2017). The signs of deconsolidation. *Journal of Democracy , 28*(1), 5-15. 10.1353/jod.2017.0000

Foucault, M. (1973). *El orden del discurso.* Tusquets.

Fraser, N. (1996). Redistribución y reconocimiento: hacia una visión integrada de justicia de género. *RIFP, 18*, 18-40. https://philpapers.org/rec/FRARYR

Fraser, N. (2005). Redefiniendo el concepto de justicia en un mundo globalizado. *Anales de la Cátedra Francisco Suárez, 39*, 69-87. https://doi.org/10.30827/acfs.v39i0.1028

Freeden, M. (1996). *Ideologies and Political Theory: A Conceptual Approach.* Oxford University Press.

Freeden, M. (2013a). *Ideología: una breve introducción.* Universidad de Cantabria.

Freeden, M. (2013b). The Morphological Analysis of Ideology. En M. Freeden, L. Sargent y M. Stears (Eds.), *The Oxford Handbook of Political Ideologies* (pp. 115-137). Oxford University Press.

Freire, P. (1967/2012). *Pedagogía del oprimido.* Siglo XXI.

Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación.* Paidós.

Fukuyama, F. (1992). *El fin de la Historia y el último hombre.* Planeta.

Galaz, A. y Arancibia, M. (2021). El desafío de la formación ciudadana: reflexiones a partir de una experiencia de acompañamiento escolar. *Revista Brasileira de Educação, 26*, 1-18. https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260004

Galindo-Hervás, A. (2021). *Historia y conceptos políticos. Una introducción a Reinhart Koselleck.* EUNSA.

García, C. (2017). Los desafíos de la educación ciudadana en Chile. Una aproximación comprensiva desde las significaciones pedagógicas de los profesores de Historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*(16), 115-126. https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/334522

García, C. y Córdoba, C. (2018). Educación ciudadana y segregación socioeconómica: reflexiones en torno a los límites del sistema escolar chileno. En C. Berríos y C. García (Eds.), *Ciudadanías en conficto. Enfoques, experiencias y propuestas.* (pp. 181- 204). Ariadna.

Gazmuri, R. (2017). Ideologías curriculares en el debate y negociación del currículum chileno de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. *Estudios Pedagógicos, 43*(1), 157-169. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100010

Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa.* Morata.

Gimeno Sacristán, J. (2007). *El currículum: una reflexión sobre la práctica* (9 ed.). Morata.

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje.* Paidós.

Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación.* Siglo XXI.

Giroux, H. (2001). *Cultura política y práctica educativa.* GRAÓ.

Giroux, H. (2008). Introducción: democracia, educación y política en la pedagogía crítica. En P. McLaren y J. Kincheloe (Eds.), *Pedagogía Crítica: de qué hablamos, dónde estamos* (pp. 17-22). GRAÓ.

Giroux, H. (2015). Pedagogías Disruptivas y el Desafío de la Justicia Social bajo Regímenes Neoliberales. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS), 4*(2), 13-27.

Giroux, H. (2019). Hacia una pedagogía de la esperanza educada bajo el capitalismo de casino. *Pedagogía y Saberes*(50), 153-158.

Godoy, H., Chacón, J., Rojas, H. y Vicencio, E. (2022). Desafíos de la formación ciudadana en Chile: análisis de las oportunidades y limitaciones de la educación para la ciudadanía global en las nuevas bases curriculares para 3° y 4° medio. *Calidad de la educación*(56), 41-77. https://doi.org/10.31619/caledu.n56.1128

Gómez, E. y García, C. (2013). El debate en torno a la educación para la ciudadanía en españa. Una cuestión más ideológica que curricular. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*(12), 127-140. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=324134669011

Gómez, E. y García, C. (2019). Educación para la Ciudadanía en España. Una asignatura para la confrontación ideológica y política. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, 37*, 51-66. https://doi.org/10.7203/dces.37.14318

González-Valencia, G. (2009). ¿Qué significa para los profesores de Ciencias Sociales educar para la ciudadanía? Ideas desde Cataluña. En M. R. Avila, B. Borghi y I. Mattozzi (Eds.), *La educación para la ciudadanía europea y la formación del profesorado* (pp. 69-76). Pàtron.

González-Valencia, G. (2010). La transición entre teoría y campo de investigación en la Didáctica de las Ciencias Sociales. En M. Ávila, M. Rivero y P. Domínguez

(Eds.), *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 167-173). Institución «Fernando el Católico»/ AUPDCS.

González-Valencia, G. y Luna, G. (2018). Perspectivas acerca de la educación para la ciudadanía. En M. Jara y A. Santisteban, *Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica* (pp. 67-81). Cipolletti.

González-Monfort, N. (2011). Reflexions al voltant de les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials. Conclusions de les VII Jornades Interinacionals de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials. En J. Pagès y A. Santisteban (Eds.), *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials* (pp. 153-161). UAB.

Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum .* Morata.

Guba, E. y Lincoln, Y. (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. En N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.), *Paradigmas y perspectivas en disputa: Manual de investigación cualitativa, Vol 2* (pp. 38-78). Gedisa.

Haeberli, P. y Audigier, F. (2009). Participación y educación para la ciudadanía: el ejemplo de los consejos de clase. *Investigación en la escuela*(68), 25-37. https://doi.org/10.12795/IE.2009.i68.03

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5 ed.). McGraw-Hill.

Herzog, B. y J., R. (2019). El análsis del discurso en la sociología. En B. Herzog, J. Ruiz (Eds.), *Análisis Sociológico del Discurso: enfoques, métodos y procedimientos.* Universitat de Valencia.

Hess, D. (2008). Controversial issues and democratic discourse. En L. Levstik y C. Tyson, *Handbook of research in social studies education* (pp. 124- 136). Routledge.

Hess, D. (2009). *Controversy in the classroom.* Routledge.

Hidalgo, L. (2005). Confiabilidad y validez en el contexto de la investigación y evaluación cualitativas. *Revista venezonala de investigación, 5*(1), 225-243. http://www.ucv.ve/uploads/media/Hidalgo2005.pdf

Hobsbawm, E. (1998). *Historia del siglo XX.* Crítica.

Hogan, T. (2004). *Pruebas psicológicas: una introducción práctica.* Manual Moderno.

Ibáñez, T. (2013). El giro lingüistico. En L. Íñiguez Rueda, *Análisis del Discurso: manual para las ciencias sociales* (pp. 21-42). UOC.

Innerarity, D. (2020). *Una teoría de la democracia compleja.* Galaxia Gutemberg.

Íñiguez, L. (2013). El análisis del discurso en las ciencias sociales: variedades, tradiciones y práctica. En L. Íñiguez Rueda, *Análisis del Discurso: manual para las ciencias sociales* (pp. 83-123). UOC.

Izquierdo, A. (2019). Literacidad crítica y discurso del odio: una investigación en Educación Secundaria. *REIDICIS*(5), 42-55. https://doi.org/10.17398/2531-0968.05.42

Kemmis, S. (1993). *El curriculum: más allá de una teoría de la reproducción.* Morata.

Kerr, D. (1999). Citizenship Education in the Curriculum: an International Comparison. *The School Field, 10*(3-4), 5-32. https://www.academia.edu/676440/Citizenship_education_in_the_curriculum_an_international_review

Kerr, D. (2015). Ciudadanía a nivel nacional, regional e internacional: una revisión de enfoques, investigaciones y debates. En C. Cox y J. C. Castillo (Eds.), *Aprendizaje de la ciudadanía. Contextos, experiencias y resultados* (pp. 111-141). UC.

Kerr, D., Huddleston, T., Papamichael, E., Gannon, M., D., B. y Garvín Fernández, R. (2015). *Living with Controversy. Teaching Controversial Issues Through Education for Democratic Citizenship and Human Rights. Training Pack for Teachers.* Council of Europe Publishing.

Kincheloe, J. y McLaren, P. (2012). Replanteo de la teoría crítica y de la investigación cualitativa. En N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.), *Paradigmas y perspectivas en disputa: Manual de investigación cualitativa, Vol II* (pp. 241-315). Gedisa.

Knowles, R. T. (2018). Teaching Who You Are: Connecting Teachers' Civic Education Ideology to Instructional Strategies, *Theory & Research in Social Education, 46*(1), 68-109. https://doi.org/10.1080/00933104.2017.1356776

Knowles, R. T. (2019). Ideology in the schools: Developing the teacher's Civic Education Ideology Scale within the United States. *Education, Citizenship and Social Justice*, 1-19. https://doi.org/10.1177/1746197918800664

Knowles, R. y Castro, A. (2019). The implications of ideology on teachers´ beliefs regarding civic education. *Teaching and Teacher Education*(77), 226-239. https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.10.009

Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado: para una semántica de los tiempos históricos.* Paidós.

Koselleck, R. (2004). Historia de los conceptos y conceptos de historia. *Ayer*(53), 27-45. https://www.revistasmarcialpons.es/revistaayer/article/view/koselleck-historia-de-los-conceptos-y-conceptos-de-historia

Koselleck, R. (2012). *Historias de conceptos. Estudios sobre semática y pragmática del lenguaje político y social.* Trotta.

Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa.* Morata.

Laclau, E. (2005). *La razón populista.* Fondo de Cultura Económica.

Laclau, E. y Mouffe, C. (1987). *Hegemonía y estrategia socialista : hacia una radicalización de la democracia .* Siglo XXI.

Larraín, J. (2007). *El concepto de ideología* (Vol. 1). LOM.

Larraín, J. (2008). *El concepto de ideología* (Vol. 2). LOM.

Larraín, J. (2009). *El concepto de ideología* (Vol. 3). LOM.

Larraín, J. (2010). *El concepto de ideología* (Vol. 4). LOM.

Latinobarómetro. (2018). *Informe Latinobarómetro 2018.*

Laval, C. (2018). La escuela neoliberal. En C. Ruiz, L. Reyes y F. Herrera (Eds.), *Privatización de lo público en el sistema escolar: Chile y la agenda global de educación* (pp. 19-34). LOM.

Laval, C. y Dardot, P. (2013). *La nueva razón del mundo: ensayo sobre la sociedad neoliberal.* Gedisa.

Leopold, D. (2013). Marxism and Ideology: from Marx to Althusser. En M. Freeden, L. Sargent y M. Stears (Eds.), *The Oxford Handbook of Political Ideologies* (pp. 20-37). Oxford University Press.

Levitsky, S. y Ziblatt, D. (2018). *Cómo mueren las democracias.* Ariel.

Levstik, L. y Tyson, C. (Eds.). (2008). *Handbook of Research in Social Studies Education.* Routledge.

Llamazares, D. (2008). *Educación para la ciudadanía democrática y objeción de conciencia.* Dykinson.

López, R. (2011). Conflictos sociales candentes en el aula. En J. Pagès y A. Santisteban (Eds.), *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials* (pp. 65-76). UAB.

López-Meseguer, R. y Mínguez-Vallejos, R. (2024). Educación Cívica: análisis del concepto. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 36*(2), 199-217. https://doi.org/10.14201/teri.31749

Lundgren, U. (1992). *Teoría del currículum y escolarización.* Morata.

Macedo, D. (2000). Alfabetização, linguagem e ideologia. *Educação & Sociedade*(73), 84-99. https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000400007

Macedo, D. (2008). Epílogo: Reinsertar el criticismo en la pedagogía crítica. En P. McLAREN y J. Kincheloe (Eds.), *Pedagogía Crítica. De qué hablamos, dónde estamos* (pp. 533-538). GRAÓ.

Magendzo, A. (2008). *Dilemas del currículum y la pedagogía. Analizando la Reforma Curricular desde una perspectiva crítica.* LOM.

Magendzo, A. y Gazmuri, R. (2018). La educación del ciudadano: pensar un currículum para la vida democrática. En A. Arratia y L. Ossandón (Eds.), *Políticas para el desarrollo del currículum: reflexiones y propuestas* (pp. 247-269). MINEDUC-UNESCO.

Magendzo, A. y Pavez, J. (2020). Análisis de la educación ciudadana en las bases curriculares de 3° y 4° medio. *Revista enfoques educacionales, 17*(2), 15-28.

Magendzo-Kolstrein, A. y Toledo-Jofré, M. (2015). Educación en derechos humanos: estrategia pedagógica-didáctica centrada en la controversia. *Educare, 19*(3), 1-16. http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.2

Mannheim, K. (1966). *Ideología y utopía: introducción a la sociología del conocimiento*. Aguilar.

Mardones, R. (2015). El paradigma de la Educación Ciudadana en Chile: una política inconclusa. En C. Cox y Castillo (Eds.), *Aprendizaje de la ciudadanía. Contextos, experiencias y resultados* (pp. 145-173). UC.

Massip, M. y Castellví, J. (2019). Poder y diversidad. Los aportes de la Interseccionalidad a la didáctica de las ciencias sociales. *CLIO. History and History teaching* , 139-154. https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2019458646

Massip, M., Barbeito, C., Bartolomé, S., González-Monfort, N. y Santisteban, A. (2020). *Decàleg de criteris de justícia global per a la valoració i l'elaboració de materials curriculars de ciències socials.* GREDICS-Escola de Cultura de Pau.

Massip, M., García-Ruiz, C. y González, M. N. (2021). Contrariar el odio: Los relatos del odio en los medios digitales y la construcción de discursos alternativos en alumnado de Educación Secundaria. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature, 14*(2), e909. https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.909

Massot, I., Dorio, I. y Sabariego, M. (2016). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 321-360). La Muralla.

Matas, A. (2018). Diseño del formato de escalas tipo Likert: un estado de la cuestión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 20*(1), 38-47. doi:https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1347

McLaren, P. (2001). *El Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución.* Siglo XXI.

McLaren, P. (2008). El futuro del pasado: reflexiones sobre el estado actual del imperio y de la pedagogía. En P. McLaren y L. Kincheloe (Eds.), *Pedagogía Crítica* (pp. 393- 429). GRAÓ.

Meirieu, P. (2004). *En la escuela hoy.* Octaedro.

Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En I. Vasilachis, *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 65-106). Gedisa.

MINEDUC. (2019). *Bases Curriculares 3º y 4º medio.* Unidad de Currículum y Evaluación. Ministerio de Educación, República de Chile .

Molina, J., Alcaíno, M., Aranda, M. y Morales, J. (2020). Implementación de planes de formación ciudadana: la experiencia regional de Curicó, 2017-2018. *Sophia Austral*(26), 287-301. http://dx.doi.org/10.4067/S0719-56052020000200287

Morin, E. (2001). *Los Siete saberes necesarios para la educación del futuro.* Paidós.

Mouffe, C. (2009). *En torno a lo político.* Fondo de Cultura Económica.

Mouffe, C. (2014). *Agonística: pensar el mundo políticamente.* Fondo de Cultura Económica.

Movimiento Combates por la Historia. (27 de Mayo de 2019). *Resistir el ataque contra la Historia, la memoria y el pensamiento crítico y emancipatorio*. Recuperado el 1 de Mayo de 2020, de Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad de Chile. https://filosofia.uchile.cl/noticias/154088/declaracion-de-historiadores-e-historiadoras

Moyano, C. (2011). La historia política en el bicentenario: entre la historia del presente y la historia conceptual. Reflexiones sobre la nueva historia política. *Revista de Historia Social y de las Mentalidades, 15*(1), 227-245. https://www.revistas.usach.cl/ojs/index.php/historiasocial/article/view/702

Murillo, J. y Hernández, R. (2011). Hacia un concepto de justicia social. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 9*(4), 7-23. https://doi.org/10.15366/reice2011.9.4.001

Nomen, J. (2019). La escuela, ¿un receptáculo del pensamiento crítico? *FOLIA HUMANÍSTICA*(11), 29-43. https://doi.org/10.30860/0048

Norval, A. (2000). The Things We Do with Words: Contemporary Approaches to the Analysis of Ideology. *British Journal of Political Science, 30*(2), 313-346. https://www.jstor.org/stable/194277

Norval, A. (2013). Poststructuralist conceptions of ideology. En M. Freeden, L. Sargent y M. Stears (Eds.), *The Oxford Handbook of Political Ideologies* (pp. 155-176). Oxford University Press.

Ojeda, P., Neira, P., Cartes, A., Cortés, T. M. y Zúñiga, C. (2021). La formación ciudadana en las escuelas chilenas: leyes vacías. En C. Villalobos, M. Morel y E. Treviño (Eds.), *Ciudadanías, Educación y Juventudes. Investigaciones y debates para el Chile del futuro* (pps. 227-255). UC.

Oller, M. (2011). Ensenyar geografía a partir de situacions problema. *Perspectiva Escolar*(358), 14-23. https://ddd.uab.cat/pub/artpub/2011/125933/OLLER-11.pdf

Oteíza, T. (2006). *El discurso pedagógico de la historia. Un análisis linguistico sobre la contrucción ideológica de la historia de Chile (1970-2001).* Frasis.

Pagès, J. (1994). La didáctica de las Ciencias Sociales, el curriculum de historia y la formación del profesorado. *Signos. Teoría y práctica de la educación*(13), 38-51.

Pagès, J. (1997a). Líneas de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. En P. Benejam y J. Pagès (Eds.), *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación* (pp. 209-225). ICE- Horsori.

Pagès, J. (1997b). La formación del pensamiento social. En P. Benejam y J. Pagès (Eds.), *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria* (pp. 151- 168).ICE/ Horsori.

Pagès, J. (2007). La enseñanza de las ciencias sociales y la educación para la ciudadanía en España. *Didáctica Geográfica*(9), 205-214. https://didacticageografica.age-geografia.es/index.php/didacticageografica/article/view/13

Pagès, J. (2009). Competencia social y ciudadana. *Aula de innovación educativa*(187), 7-11. https://core.ac.uk/reader/132092910

Pagès, J. (2011). ¿Qué se necesita saber y hacer para enseñar ciencias sociales? La Didáctica de las Ciencias Sociales y la formación de maestros y maestras. *EDETANIA*(40), 67-81. https://revistas.ucv.es/edetania/index.php/Edetania/article/view/276/238

Pagès, J. (2015). La educación política y la enseñanza de la actualidad en una sociedad. *Consciencia do Mundo Historico Social: caminhos investigativos. Educaçâo em Foco, 19*(3), 17-37.

Pagès, J. (2017). Passem de Montesquieu? Repensar l´ensenyament de la polìtica a l´escola. *Perspectiva Escolar* , 6-11.

Pagès, J. (2019). Ciudadanía global y enseñanza de las Ciencias Sociales: retos y posibilidades para el futuro. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*(5), 5-22. 10.17398/2531-0968.05.5

Pagès, J. y Santisteban, A. (2007). La educación para la ciudadanía hoy. *Educación para la ciudadanía*. Wolters Kluwer.

Pagès, J. y Santisteban, A. (2011). Les qüestions socialment rellevants a l'ensenyament de les ciències socials a Catalunya: passat, present i futur. En J. Pagès y A. Santisteban (Eds.), *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials* (pp. 77-91). UAB.

Pagès, J. y Santisteban, A. (2013). Una mirada desde el pasado al futuro en la didáctica de las Ciencias Sociales. En J. Pagès y A. Santisteban (Eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. 25 años de Investigación e Innovación en Didáctica de las Ciencias Sociales Vol 1.* (pp. 17-39). UAB.

Pecourt, J. (2015). Teorías clásicas y contemporáneas de sociología de la educación. En J. Beltrán Llavador y F. Hernández i Dobon (Eds.), Sociología de la educación (pp. 17-44) McGraw-Hill.

Pérez, A. y Gimeno, J. (1988). Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. *Infancia y Aprendizaje*(42), 37-63.

Pinar, W. (2014). *La teoría del currículum.* Narcea.

Pinochet, S. y Mercado, J. (2019). Reflexiones en torno a la implementación del Plan de Formación Ciudadana en la Región de Antofagasta: perspectivas desde los equipos responsables. En C. Orellana, R. Salazar y V. Hasse (Eds.), *Formación Ciudadana en el contexto escolar. Conceptualización, avances y experiencias* (pp. 221-240). RIL.

Pinuer, C., Oteíza, T. y Molina, C. (2020). La nominalización en la representación léxico-gramatical y discursiva en manuales escolares chilenos de historia y ciencias sociales. *Onomázein*(50), 162-185. https://doi.org/10.7764/onomazein.50.10

PNUD. (2018). *Estudio sobre la puesta en marcha del Plan de Formación Ciudadana.* Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

PNUD. (2019). *Diez años de auditoría a la democracia: antes del estallido.* Santiago de Chile: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

Potter, J. y Wetherell, M. (1987). *Discourse and Social Psychology. Beyond Attitudes and Behaviour.* SAGE.

Punch, K. (2009). *Introduction to Research Methods in Education.* SAGE .

Quintana-Susarte, S. (2022a). La investigación actual sobre el profesorado de Educación Ciudadana: preocupaciones comunes y caminos explorados (2010-2019). *REIDICS. Revista De Investigación En Didáctica De Las Ciencias Sociales,*(10), 189-209. https://doi.org/10.17398/2531-0968.10.189

Quintana-Susarte, S. (2022b). Experiencias del profesorado chileno en la impelementación del Plan de Formación Ciudadana. Estudio de Casos Múltiples. *Perspectiva Educacional, 61*(3). http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.61-iss.3-art.1306

Quintana-Susarte, S. (2022c). Las finalidades de la Educación Ciudadana en el sistema educativo chileno. ¿Educando para una ciudadanía democrática y crítica? En J. Bel, J. Colomer y N. de Alba-Fernández (Eds.), *Repensar el currículum de ciencias sociales: prácticas educativas para una ciudadanía crítica* (pp. 113-123). Tirant.

Quintana-Susarte, S. y Rabuco, A. (2020). Finalidades y metodologías de enseñanza para la formación ciudadana. *Revista espaco do currículo, 13*, 191-202. https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13n2.51539

Quintana-Susarte, S. y Subiabre, P. (2023). Educación Ciudadana para la justicia social: un análisis de la propuesta curricular chilena. En M. Cambil, A. Fernández y N.

de Alba-Fernández (Eds.), *La didáctica de las ciencias sociales ante el reto de los Objetivos de Desarrollo Sostenible* (pp. 165-173). Narcea.

Rampley, T. (2014). *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos.* Morata.

Redón, S., Vallejos, N. y Belaustegui, C. (2021). La educación para la ciudadanía en las voces del profesorado. En C. Villalobos, M. Morel y E. Treviño (Eds.), *Ciudadanía, Educación y Juventudes: Investigaciones y debates para el Chile del futuro* (pp. 257-285). UC.

Reyes, L. (2018). El "profesor efectivo" en Chile: ¿profesionalización o disciplinamiento? (1980-2018). En C. Ruiz, L. Reyes y F. Herrera (Eds.), *Privatización de lo público en el sistema escolar. Chile y la agenda global de educación* (pp. 209-236). LOM.

Ritchey, F. (2008). *Estadística para las Ciencias Sociales. El potencial de la imaginación estadística.* McGraw-Hill.

Rizvi, F. y Lingard, B. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado.* Morata.

Rojas, M. y González-Monfort, N. (2023). ¿Cómo promover la literacidad crítica digital a través de narraciones históricas? Estudio de caso. *REIDICS*, 198-217. https://doi.org/10.17398/2531-0968.12.12

Ross, W. (2001). Social studies Teachers and Currículum. En W. Ross (Ed.), *The social studies curriculum: purposes, problems and posibilities* (pp. 3-15). State University of New York.

Ross, W. (2006). The Struggle for the Social Studies Curriculum. En E. W. Ross (Ed.), *The Social Studies Curriculum. Purposes, Problems, and Possibilities* (pp. 17-36). State University of New York Press.

Ross, W. (2018). Humanizing critical pedagogy: What kind of teachers? What kind of citizenship? What kind of future? *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies, 40*(5), 371-389. https://doi.org/10.1080/10714413.2019.1570792

Ross, W. (2020). Issues facing the field: Teaching about and for democracy. En R. Case, y P. Clark (Eds.), *Learning to inquire in history, geography, and social studies: An anthology for secondary teachers* (pp. 17-19). Critical Thinking Consortium.

Ross, W. y Vinson, K. (2012). La educación para una ciudadanía peligrosa. *Enseñanza de las Ciencias Sociales, 11*, 73-86. https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/263458

Ruiz, A. (2009). Método de encuesta: construcción de cuestionarios, pautas y sugerencias. *REIRE: revista d'innovació i recerca en educació, 2*(2), 96-110. https://doi.org/10.1344/reire2009.2.2226

Ruiz, C. (2010). *De la República al mercado. Ideas educacionales y política en Chile.* LOM.

Ruiz, C. (2018). Educación y política en la transición chilena. En C. Ruiz, L. Reyes y F. Herrera (Eds.), *Privatización de lo público en el sistema escolar. Chile y la agenda global de educación* (pp. 139-161). LOM.

Ruiz, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa* (5ª ed.). Universidad de Deusto.

Sabariego, M. (2016). La investigación educativa: génesis, evolución y características. En R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 51-87). La Muralla.

Sabariego, M. y Bisquerra, R. (2016). Fundamentos metodológicos de la investigación educativa. En R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 19-48). La Muralla.

Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones.* Mc Graw-Hill.

Sant, E. (2019). Democratic Education: A Theoretical Review (2006-2017). *Review of Educational Research*, 655-696. https://doi.org/10.3102/0034654319862493

Sant, E. (2021a). *Political Education in Times of Populism. Towards a Radical Democratic Education.* Palgrave.

Sant, E. (2021b). Educación política para una democracia radical. *FORUM. Revista Departamento Ciencia Política, 20*, 138-157. https://doi.org/10.15446/frdcp.n20.84203

Sant, E. (2021c). Repensar la enseñanza de las Ciencias Sociales en tiempos de cambio. *REIDICS*(8), 23-37. https://doi.org/10.17398/2531-0968.08.23

Santisteban, A. (2004). Formación de la Ciudadanía y educación política. En M. I. Vera, y D. Pérez, *La Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas* (pp. 377-388). AUPDCS.

Santisteban, A. (2009). Cómo trabajar en clase la competencia social y ciudadana. *Aula de Innovación Educativa*(187), 12-15. https://ddd.uab.cat/record/182049

Santisteban, A. (2010). La formación para la investigación en didáctica de las ciencias sociales. En R. Ávila Ruiz, M. P. Rivero Gracia y P. Domínguez Sanz (Eds.), *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 357-368). AUPDCS.

Santisteban, A. (2011). Las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales. En A. Santisteban y J. Pagès (Eds.), *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria* (pp. 63-84). Síntesis.

Santisteban, A. (2017). Educació política i mitjans de comunicació. *Perspectiva Escolar*(395), 12-16. https://www.rosasensat.org/revista/lensenyament-de-la-politica/

Santisteban, A. (2018). L'educació per a la justícia social des de l'ensenyament de les ciències socials, la geografia i la història. En B. Tosar, A. Santisteban y J. Pagès (Eds.), *Què està passant al món? Què estem ensenyant?* (pp. 13-25). GREDICS/ Universitat Autònoma de Barcelona.

Santisteban, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado*(10), 57-79. https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002

Santisteban, A. y González-Monfort, N. (2019). Education for Citizenship and identities. En J. Pineda-Alfonso, N. De Alba-Fernández y E. Navarro-Medina (Eds.), *Handbook of Research on Education for Participative Citizenship and Global Prosperity.* Hershey PA, IGI Global.

Santisteban, A. y Pagès, J. (2007). El marco teórico para el desarrollo conceptual de la Educación para la Ciudadanía. En J. Pagès y A. Santisteban (Eds.), *Educación para la Ciudadanía.* Wolters Kluwer.

Santisteban, A. y Pagès, J. (2009). Una propuesta conceptual para la investigación en educación ciudadana. *Revista Educación y Pedagogía, 21*(53), 15-31. https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/issue/view/592

Schulz, W. A., Cox, C. y Friedman, T. (2018). *Percepciones de los jóvenes acerca del gobierno, la convivencia pacífica y la diversidad en cinco países de América Latina.* International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review, 57*(1), 1-22. http://dx.doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411

Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica.* Morata.

Sisto, V. (2020). La escuela abandonada a evaluaciones y estándares, confinada en el managerialismo. *Práxis Educativa, 15*, 1-26. https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.15777.107

Soage, A. (2006). La teoría del discurso de la Escuela de Essex en su contexto teórico. *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación, 25*, 41-66. https://revistas.ucm.es/index.php/CLAC/issue/view/4164

Soler, S. (2012). Análisis crítico del discurso y educación. Una interrelación necesaria . En S. Soler Castillo, *Lenguaje y Educación: Perspectivas metodológicas y teóricas para su estudio* (pp. 131-160). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Soler, S. (2019). El discurso del racismo: estructuras y estrategias. *Colomb. Appl. Linguistic. J., 21*(2), 194-207. https://doi.org/10.14483/22487085.13857.

Stanley, W. B. (2005). Social Studies and the Social Order: Transmission or Transformation? *Social Education, 69*(5), 282-286. https://eric.ed.gov/?id=EJ727925

Steinmetz, W. y Freeden, M. (2017). Conceptual History. Challenges, Conundrums, Complexities. En W. Steinmetz, M. Freeden y J. Fernàndez-Sebastián (Eds.), *Conceptual History in the European Space* (pp. 1-46). Berghahn Books.

Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del curriculum.* Morata.

Stråth, B. (2013). Ideology an conceptual History. En M. Freeden, L. Sargent y M. Stears (Eds.), *The Oxford Handbook of Political Ideologies* (pp. 3-19). Oxford University Press.

Subiabre, P. (2021). Formando en ciudadanía a niñas y a niños. Perspectiva feminista en los planes de formación ciudadana (PFC) de las escuelas chilenas. *47*(3), 99-123. https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000300099

Subiabre, P. y Quintana-Susarte, S. (2023). Educación Ciudadana para la Justicia Social y la apuesta por un enfoque feminista. En C. Chávez, J. Marolla, F. Díaz, S. Quintana y B. Meneses (Eds.), *Didáctica de las Ciencias Sociales para el siglo XXI. Nuevas perspectivas para su estudio y práctica* (pp. 57-90). Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Thompson, J. (1984). *Studies in the Theory of Ideology.* Polity Press.

Thompson, J. (1990). *Ideology and modern culture: critical social theory in the era of mass communication.* Polity Press.

Todorov, T. (2012). *Los enemigos íntimos de la democracia.* Galaxia Gutemberg.

Toledo, M., Magendzo, A., Gutiérrez, V. e Iglesias, R. (2015). Enseñanza de 'temas controversiales' en la asignatura de historia y ciencias sociales desde la perspectiva de los profesores. *Estudios Pedagógicos, XLI*(1), 275-292. https://doi.org/10.4067/S0718-07052015000100016

Torney-Purta, J. y Amadeo, J.-A. (2015). El estudio de la educación cívica y política: historia e implicancias para Chile y América Latina. En C. Cox y J. C. Castillo (Eds.), *Aprendizaje de la ciudadanía. Contextos, experiencias y resultados* (pp. 51-73). Ediciones Universidad Católica de Chile.

Torres, J. (1991). *El currículum oculto.* Morata.

Torres, J. (2017). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas.* Morata.

Townshend, J. (2004). Laclau and Mouffe's hegemonic project: The story so far. *Political Studies, 52*, 269-288. https://doi.org/10.1111/j.1467-9248.2004.00479.x

Trilla, J. (1992). La actitud del profesor en el aula ante los conflictos de valor. *Comunicación, Lenguaje y Educación* , 33-38. https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/12160

Trilla, J. (1995). Educación y valores controvertidos. elementos para un planteamiento normativo sobre la neutralidad en las instituciones educativas. *Educación y Democracia*(7), 93-120. https://doi.org/10.35362/rie701201

UNESCO. (2015). *Educación para la ciudadanía mundial: temas y objetivos de aprendizaje.* Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

UNESCO. (2016). *Educación para la Ciudadanía Mundial. Preparar a los educandos para los retos del siglo XXI.* Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Universdad Autónoma de Barcelona. (2020). *Código de buenas prácticas en la investigación.* UAB.

Vallejos, N., Redón, S. y Del Prete, A. (2022). Educación para la ciudadanía en Chile y pensamiento crítico. *Revista Portuguesa de Educação, 35*(1), 47-64. https://doi.org/10.21814/rpe.21136

van Dijk, T. (1999). *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria.* Gedisa.

van Dijk, T. (Ed.). (2000). *El discurso como estructura y proceso.* Gedisa.

van Dijk, T. (2001a). El estudio del discurso. En T. van Dijk (Ed.), *Discurso como estructura y prcoeso* (pp. 21-66). Gedisa.

van Dijk, T. (2001b). La multidisciplinariedad del análisis crítico del discurso: un alegato en favor de la diversidad. En R. Wodak y M. Meyer (Eds.), *Métodos de Análisis Crítico del Discurso* (pp. 43-177). Gedisa.

van Dijk, T. (2005a). Discurso, conocimiento e ideología. Reformulación de viejas cuestiones y propuesta de algunas soluciones nueva. *CIC. Cuadernos de Información y Comunicación*(10), 285-318. https://revistas.ucm.es/index.php/CIYC/article/view/CIYC0505110285A

van Dijk, T. (2005b). Política, ideología y discurso. *Quórum Académico, 2*(2), 15-47. https://produccioncientificaluz.org/index.php/quorum/article/view/29158

van Dijk, T. (2006). Ideology and discourse analysis. *Journal of Political Ideologies, 11*(2), 115–140. https://doi.org/10.1080/13569310600687908

van Dijk, T. (2013). Ideology and Discourse. En M. Freeden, L. Sargent y M. Stears (Eds.), *The Oxford Handbook of Political Ideologies* (pp. 175–196). Oxford University Press.

van Dijk, T. (2016). Análisis Critico del Discurso. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 203-222. https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2016.n30-10

Vasilachis de Gialdino, I. (2019). Hacia la validez procesual en la investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Gialdino (Ed.), *Estrategias de investigación cualitativa Vol. II* (pp. 31-97). Gedisa.

Verger, A. (2012). Framing and selling global education policy: the promotion of public–private partnerships for education in low-income contexts. *Journal of Education Policy, 27*(1), 109-130. https://doi.org/10.1080/02680939.2011.623242

Villoro, L. (2007). *El concepto de ideología y otros ensayos.* Fondo de Cultura Económica.

Vinson, K. (2001). Oppressión, Anti-Oppresssion, and Citizenship Education. En W. Ross (Ed.), *The social studies curriculum: purposes, problems, and posibilities* (pp. 57-84). State University of New York.

Werner, W. (2006). Reading Pictures of People. En E. W. Ross (Ed.), *The social studies curriculum: purposes, problems, and possibilities* (pp. 217-240). State University of New York Press.

Westheimer, J. (2015). Teaching for Democratic Action. *Educação & Realidade, 40*(2), 465-483 https://doi.org/10.1590/2175-623653285.

Westheimer, J. (2019). Civic Education and the Rise of Populist Nationalism. *Peabody Journal of Education, 94*(1), 4-16. https://doi.org/10.1080/0161956X.2019.1553581

Westheimer, J. y Kahne, J. (2004). What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy. *American Educational Research Journal, 41*, 237-269. https://doi.org/10.3102/00028312041002237

Wodak, R. (2003). De qué trata el Análisis Crítico del Discurso. Resumen de su Historia, sus conceptos fundamentales y sus desarrollos. En R. Wodak y M. Meyer (Eds.). Gedida.

Žižek, S. (2011). *El acoso de las fantasías.* Akal.

Zúñiga, C. G., Ojeda, P., Neira, P., Cortés, T. y Morel, M. J. (2020). Entre la imposición y la necesidad: implementación del plan de formación ciudadana en escuelas chilenas. *Calidad en la Educación*(52), 135-169. https://doi.org/10.31619/caledu.n52.767

UAB

Universitat Autònoma
de Barcelona

2024