

Educación para la ciudadanía en Chile y pensamiento crítico

RESUMEN

Dada la relevancia que el discurso oficial curricular otorga a la habilidad de pensamiento crítico, a nivel nacional e internacional, como ‘competencia clave’ en la educación para la ciudadanía, este artículo de investigación se propone conocer y comprender cómo es significada aquella habilidad y qué importancia le atribuye el profesorado chileno en la formación de un sujeto ciudadano. Los hallazgos presentados provienen de la aplicación de 99 entrevistas semiestructuradas y dos grupos focales realizados a docentes de Valparaíso (Chile). El análisis de los discursos, asistido por el *software* cualitativo NVivo 12, fue codificado a través del levantamiento de seis categorías matrices: ciudadanía, autoritarismo, currículum, escuela, rol docente y lógica neoliberal. De la matriz currículum se desprende una línea discursiva como subcategoría sobre pensamiento crítico que, por una parte, apoya el discurso nocionista e individualista de las políticas educativas del gobierno y, por otra, apela a una transformación de la sociedad a través del desarrollo de habilidades críticas que se opongan al sistema dominante, generando nebulosas en su conceptualización y una polifonía semántica que opera como concepto “paragua” por la multiplicidad de significados que acoge.

Palabras clave: Concepciones docentes; Educación para la ciudadanía; Pensamiento crítico

1. INTRODUCCIÓN

Las reformas educativas, desarrolladas en las últimas décadas para establecer o restablecer la formación ciudadana en los planes curriculares escolares (Mardones, 2018), son un testimonio del creciente interés de los gobiernos en torno a esta temática; interés que guarda estrecha relación con los desafíos que plantean los nuevos escenarios políticos nacionales e internacionales (DeSeCo, 2005; Ministerio de Educación [MINEDUC], 2014, 2019; OCDE, 2010; Torres, 2017), económicos y socioculturales (Raczynski & Muñoz, 2007), que demandan a la ciudadanía, no sólo la adquisición de conocimientos cívicos, sino más aún, el aprendizaje de actitudes y habilidades de convivencia de-

Natalia Vallejos Silvaⁱ
Centro de
Investigación en
Educación (CIE),
Universidad Bernardo
O’Higgins, Chile

Silvia Redon Pantojaⁱⁱ
Pontificia Universidad
Católica de
Valparaíso, Chile

Annachiara Del Preteⁱⁱⁱ
Univesidad Oberta de
Cataluña, España

mocrática al interior de la sociedad (Kymlicka & Norman, 1997). Entre estas habilidades, destaca, en particular, la de pensamiento crítico, capacidad que se considera deben poseer las y los ciudadanos del siglo XXI para desarrollar una comunicación efectiva y desenvolverse responsablemente, evaluando el impacto de sus acciones en la sociedad (OCDE, 2010), así como interviniendo activamente en las mejoras de ésta.

El pensamiento crítico es considerado una competencia fundamental en el currículum escolar de educación para la ciudadanía en Chile y una habilidad sustancial en la vivencia de la democracia. Por tanto, no se está hablando de cualquier pensamiento crítico ni de cualquier ciudadanía, sino de un pensamiento crítico orientado a fortalecer la esfera pública como espacio de actuación de la ciudadanía que delibera en torno al bien común, en consonancia con un entendimiento de la educación para la ciudadanía que enfatiza la vivencia de lo político desde la diferencia, el conflicto, el diálogo y la convivencia que desarrollan los sujetos al interior de una comunidad (Redon, 2018).

Las referencias a la política de educación para la ciudadanía en Chile no pueden desligarse de las características del contexto político y social, así como tampoco de las particularidades que adquiere el sistema educativo a partir de las reformas establecidas durante la dictadura de A. Pinochet (1973-1990). Ello puesto que, a partir de esa fecha, el país se convierte en escenario de implementación de políticas de corte neoliberal, mediante las cuales la educación deja de ser concebida como un derecho social y pasa a ser entendida como un bien de consumo. Las políticas neoliberales introducen una serie de medidas que terminan debilitando la educación pública y fortaleciendo su privatización (Bellei, 2015). El mercado se transforma en el mecanismo regulador de la oferta, la demanda y la calidad, e instaura en el imaginario de los sujetos un “nuevo orden simbólico que promueve con ímpetu el individualismo, la meritocracia, la competitividad y el consumo exacerbado” (Cabaluz, 2015, p. 166). Los gobiernos democráticos que asumen el poder a comienzo de los años 90 legitimaron y profundizaron la propuesta educativa neoliberal (OPECH, 2018).

Es así como en Chile las políticas educativas neoliberales han provocado que la educación sea entendida como un instrumento al servicio de los intereses del mercado y de la formación de un sujeto pasivo, competitivo, autosuficiente, con habilidades técnicas; que sea eficaz y funcional, y cuyo interés en el conocimiento radique fundamentalmente en la posibilidad que este le brinda de mejorar su bienestar económico personal (Brown, 2016; Laval & Dardot, 2015; Torres, 2017). Desde esta perspectiva, es primordial examinar cómo es comprendida una de las habilidades centrales de la educación para la ciudadanía – el pensamiento crítico –, por cuanto bajo la razón neoliberal (Laval & Dardot, 2015) aquél aparece más bien relevado como una habilidad cognitiva de importancia, pero no para la democracia y la formación de sujetos “participantes educados en la vida pública y el gobierno común” (Brown, 2016, p. 238), sino para formar sujetos que puedan “tener un empleo e ingreso adecuados” (Meller, 2018, p. 63).

A la luz de tal escenario, se considera relevante y representa el propósito de este artículo conocer y comprender cómo es significada, por los y las docentes, la habilidad del pensamiento crítico y qué importancia atribuyen a ésta en la adquisición de las competencias necesarias para la formación de un

sujeto ciudadano. Destacar y dar a conocer las concepciones y valoraciones docentes respecto a la habilidad de pensamiento crítico nos ayudará a comprender a qué tipo de ciudadanía se está apuntado en la escuela; si finalmente se está educando a una ciudadanía que si bien debe poseer habilidades de comprensión, análisis, interpretación y comunicación de la información, 'no debe cuestionar' el orden establecido, tal como parece propiciar el sistema educativo y la lógica de gobierno; o si, por el contrario, se está contribuyendo a la formación de una ciudadanía democrática, reflexiva, propositiva y dirigida a promover un cambio, desde una práctica crítica y constructiva.

2. LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN LA POLÍTICA EDUCATIVA CHILENA

La educación para la ciudadanía constituye una temática y/o propósito presente en la política educativa chilena desde los comienzos de la configuración del estado-nación en el siglo XIX. Si bien el golpe de Estado de 1973 marca un quiebre en aquella (Cabaluz, 2015; Mardones et al., 2014), los gobiernos democráticos que se restablecen a partir de los años 90 vuelven a considerarla como fundamento de una reforma educativa y curricular (Cabaluz, 2015). Por otro lado, las transformaciones que acontecen a nivel internacional, relacionadas con la economía globalizada y el desarrollo de las TIC, dejan entrever un entendimiento de la educación como factor clave en el desarrollo económico de las naciones (Binkley et al., 2012; Gysling, 2003). Bajo tal consideración, desde la perspectiva de las autoridades de la época, focalizadas principalmente hacia la transformación económica y los intereses del mercado, modernizar la educación y ajustarla a los cambios y a las nuevas necesidades internacionales habría de permitir que los nuevos contenidos de educación para la ciudadanía fomentaran la participación activa de los y las estudiantes y que éstos se desenvolviesen de manera consciente y responsable en la sociedad moderna.

Bajo estos presupuestos, desde los años 90 hasta la fecha en Chile, se ha ido observando cómo la educación para la ciudadanía ha atravesado por sucesivos cambios a nivel curricular que han incrementado su presencia, densidad discursiva e importancia (Agencia de Calidad de la Educación, 2015). La primera variación que sufre el currículum de educación para la ciudadanía ocurre en los años 1996 y 1998, cuando se establecen nuevos lineamientos curriculares para la enseñanza primaria y secundaria, avanzando desde una concepción minimalista a una maximalista en educación para la ciudadanía (Bascopé et al., 2015). La antigua asignatura de educación cívica, centrada en contenidos conceptuales sobre el Estado y el sistema político, es reformulada e integrada al currículum de enseñanza primaria (1996) y secundaria (1998) bajo el concepto de formación ciudadana (enfocado en el aprendizaje de conocimientos, habilidades y actitudes), desde una perspectiva transversal y como un eje temático en las asignaturas de Historia y Cs. Sociales (principalmente), Lenguaje y Comunicación, Filosofía y Orientación, con presencia a lo largo de toda la trayectoria escolar, y además en instancias o espacios distintos a la sala de clases (Cox & García, 2015; Mardones et al., 2014). En esta

nueva versión del currículo de los años 90 los contenidos de enseñanza sobre formación ciudadana se estructuran alrededor de dos dimensiones: 1) principios y valores cívicos y 2) ciudadanía y participación democrática (Bascopé et al., 2015), señalando, en particular con esta última dimensión, la importancia que los y las estudiantes desarrollen actitudes (asociadas a una dimensión ético/valórica), “habilidades de pensamiento (reflexión crítica y capacidad de formular opiniones fundamentadas, etc.), y habilidades de realización (iniciativas de ayuda)” (Cerdeira et al., 2004, p. 50).

El segundo cambio que sufre el currículum de educación para la ciudadanía corresponde al ajuste del año 2009 y es resultado de los aportes que desarrolla la Comisión de Formación Ciudadana convocada por el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) el año 2004. Según las recomendaciones de dicha Comisión, el núcleo de los aprendizajes de educación para la ciudadanía debe situarse en el conocimiento del acontecer histórico y la realidad circundante y cercana al sujeto, en los procesos institucionales democráticos, actitudes de participación, reconocimiento de la diversidad y pluralismo, valoración de la resolución pacífica de conflictos, derechos y deberes y, finalmente, en el desarrollo de habilidades para la formulación de opiniones y la argumentación fundada (MINEDUC, 2004). Dichos aprendizajes deben focalizarse en la asignatura de Historia y Cs. Sociales, aun cuando se presenten en el resto de las materias escolares (Gysling, 2007), y en el último año de educación secundaria.

El 2012 y 2013 acontece un cambio ulterior, asociado a la aprobación de las bases curriculares de educación primaria y secundaria, que apunta a fortalecer la educación para la ciudadanía a nivel curricular. Sin embargo, este cambio ha sido criticado (Bellei & Morawietz, 2016) en cuanto tiende a debilitar una aproximación transversal a la educación para la ciudadanía, pues los contenidos de aquella son distribuidos en dos asignaturas de enseñanza primaria – Historia y Cs. Sociales; y Orientación – y dos en enseñanza secundaria – Historia y Cs. Sociales; y Filosofía y Psicología (Cox & García, 2015); asimismo, en la asignatura de Historia y Cs. Sociales emerge “un eje de formación ciudadana, que va de primero básico a segundo medio; que tiene contenidos distintivos y más especificados en su progresión que en el pasado” (Cox, 2016, p. 13). Por lo tanto, y desde una mirada crítica, los avances alcanzados en la transversalización de la educación para la ciudadanía habrían perdido fuerza retomándose una perspectiva asignaturista de la misma.

Cabe mencionar como un hito destacado la promulgación de la Ley 20.911 (Gobierno de Chile, 2016), que establece la obligatoriedad, para todos aquellos establecimientos educativos reconocidos por el Estado, de incluir un plan de formación ciudadana en los niveles educativos que impartan preescolar, primaria y/o secundaria, y de introducir en los dos últimos niveles de educación secundaria la asignatura de educación ciudadana, cuya implementación ha comenzado el año 2020. La obligatoriedad de la creación e implementación de un plan de formación ciudadana, para cada contexto escolar, parece reforzar la importancia de integrar la formación asumida en la cultura escolar en su conjunto, desde las prácticas y vivencias cotidianas de quienes se desenvuelven al interior de cada comunidad educativa.

3. EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y PENSAMIENTO CRÍTICO

La educación para la ciudadanía en Chile tiene su núcleo en la noción de competencias que establece la OCDE (MINEDUC, 2014) a través del proyecto de Definición y Selección de Competencias – DeSeCo (2005) –, que ha sido cuestionado desde las teorías actuales del currículum y su campo de estudio (Angulo & Redon, 2011)¹. En el currículum vigente es posible visualizar la incorporación de dichas competencias, y en particular la habilidad de pensamiento crítico, que constituye el primer grupo de destrezas de formación ciudadana destacadas por el MINEDUC (2014): “Principalmente, las habilidades en Formación Ciudadana implican el desarrollo del pensamiento crítico. Lo que involucra observar las capacidades de los ciudadanos para juzgar los discursos y mensajes que circulan en la sociedad y poder discriminar la información relevante” (p. 40).

El discurso ministerial respecto a la importancia del desarrollo de las competencias en el currículum educativo, y por ende en la formación ciudadana, como se ha visto, se explica por las transformaciones ocurridas en la globalización neoliberal, que sitúan a la educación (y la necesaria renovación curricular) como un factor clave para avanzar hacia el desarrollo del país (Cox, 2003; Gysling, 2003; Magendzo, 2008), y especialmente hacia su desarrollo económico. De hecho, las recomendaciones del Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación el año 2006 en Chile, en torno a la mejora de la calidad de la educación, en las que se explicitan, a su vez, las sugerencias de la OCDE sobre las competencias que deben enseñar los sistemas educativos, se transforman en un antecedente importante de los cambios curriculares que acontecen a comienzos del 2000.

Ahora bien, bajo estos presupuestos queda en evidencia cómo, en las políticas educativas, la importancia dada a la promoción de las habilidades de educación para la ciudadanía responde más bien a fines políticos y económicos regulados, en último término, por organismos e instrumentos de evaluación internacionales (DeSeCo, 2005; Hilton & Pellegrino, 2012; Meller, 2018; Nilsson, 2015). Dichas instituciones apuntan a un concepto funcional de competencia, que asocia el éxito escolar al dominio de competencias/habilidades que desagregan y operacionalizan aprendizajes a partir de desempeños medibles y observables (Angulo & Redon, 2011), acentuando una lógica técnica, procedimental e instrumental en la que se prioriza el ‘qué aprender y cómo aprenderlo’ por sobre el ‘para qué aprender’ (Caro, 2018; López, 2012; Paul & Elder, 2005; Torres, 2017).

Se puede observar, de este modo, cómo, en relación con el capitalismo neoliberal y los discursos progresistas, eficientistas y tecnocráticos sobre la educación, las habilidades de educación para la ciudadanía figuran despolitizadas y cubiertas por una mantilla de supuesta objetividad, cientificismo y ‘neutralidad’ (Torres, 2017), que no fomentan ni contemplan la injerencia de aquellos actores educativos que conciben y plantean un cambio conceptual de la educación que apunte al desarrollo humano por sobre el económico.

Según Zemelman (2005), el pensamiento crítico requiere “distanarnos de los conceptos que manejamos, así como también de la realidad observada. (...) implica cuestionar lo empírico, lo que observamos, porque

1. El artículo citado expone con detención el origen de la política curricular centrada en la noción de competencias desde una perspectiva crítica.

esto puede no ser lo relevante” (p. 89). Por tanto, el pensamiento crítico debe orientarse a examinar y cuestionar ciertas narrativas dominantes sobre el progreso, la felicidad, el bien común, la justicia y la democracia (por nombrar algunas), las que han sido resignificadas bajo parámetros neoliberales y presentadas como discurso oficial, incuestionable y carente de alternativas (Torres, 2017). Adhiriendo a esta concepción, para poder formar en pensamiento crítico es preciso examinar el propio concepto y valor de la educación que, avalado por el discurso sobre las competencias, ha sido despolitizado y teñido de fines instrumentales y mercantiles (Redon, 2018; Torres, 2017). Al mismo tiempo, para que la habilidad de pensamiento crítico responda a las finalidades de la educación para la ciudadanía democrática, ésta no debe orientarse exclusivamente a satisfacer necesidades y logros individuales, sino que requiere orientarse hacia una praxis política situada, pensada desde y para el bien común y la resolución de los problemas, injusticias y desigualdades que aquejan a la sociedad. Por esta razón, el pensamiento crítico como signifiante flotante domina el campo discursivo educativo entrando en contradicción con su propia finalidad. Pensar críticamente supone deconstruir y sospechar de un ‘orden’ impuesto para mantener el statu quo individualista, que tiene por objeto reproducir el poder hegemónico neoliberal de un sistema capitalista que se configura desde, en y para la desigualdad, legitimando el privilegio de la élite: “El carácter ‘flotante’ de los elementos, es decir, su no fijación estable, es una de las condiciones indispensables de toda operación hegemónica” (Montero, 2012, p. 2).

4. METODOLOGÍA

El presente artículo es resultado de las investigaciones que la línea Ciudadanía y Educación del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva² ha dirigido durante los años 2016 y 2019, buscando conocer y comprender las creencias, valoraciones, conocimientos y prácticas que presentan los y las docentes hacia la educación para la ciudadanía y su importancia en el contexto social actual. En este artículo se discuten y analizan los discursos resultantes de la aplicación de 99 entrevistas semiestructuradas y dos grupos focales realizados a profesores y profesoras de enseñanza primaria y secundaria que imparten distintas disciplinas en la región de Valparaíso (Chile). Las entrevistas se realizaron en base a una muestra razonada por criterios que guarda relación con: género, edad, dependencia de la escuela y disciplina que imparte. El guion de la entrevista abordó temáticas de identificación personal, procesos formativos, rol docente, deberes y prácticas pedagógicas de educación para la ciudadanía en la escuela, así como también conocimientos específicos en torno a la democracia, ciudadanía, participación, política pública, y multiculturalismo. Por su parte, la realización de los grupos focales obedeció a la necesidad de resguardar el criterio de saturación por muestra razonada, permitiendo identificar las cadenas de consenso que construyen el discurso social como trama normativa u horizonte ideológico que se articula en esta temática.

Las entrevistas y grupos focales fueron codificados y categorizados utilizando el *software* de análisis cualitativo NVivo 12. En una primera fase,

2. SCIA ANID CIE160009.

se procedió a una codificación y levantamiento inductivo de nudos libres (tópicos descriptivos) según criterios temáticos (Bardin, 1996). En una segunda etapa se avanzó a la agrupación de nudos libres en categorías interpretativas (Bardin, 1996). El análisis de los nudos libres permitió levantar seis categorías matrices: Autoritarismo, Ciudadanía, Currículum, Escuela, Rol Docente y Lógica Neoliberal.

La categoría matriz “Autoritarismo” está compuesta por discursos docentes que aluden a prácticas autoritarias y liderazgos verticalistas en los equipos directivos que son vivenciados por el profesorado y estudiantes. “Ciudadanía” reúne discursos que adhieren a perspectivas de ciudadanía que se centran en el sujeto, sus derechos y deberes desde una perspectiva normativo-jurídica que regula la convivencia con otros, y, por otra parte, enfatizan la ciudadanía como comunidad y la protección del bien común por sobre la individualidad del sujeto. La categoría matriz “Currículum”, por su parte, se construye desde discursos docentes que lo entienden como un *corpus* o selección cultural de contenidos emanado desde el Ministerio de Educación, fragmentado, estandarizado y carente de pertinencia; al mismo tiempo, resaltan las voces docentes que – desde una dimensión práctica del currículum – enfatizan el desarrollo de habilidades de pensamiento y la importancia de desarrollar pensamiento crítico para educar una ciudadanía transformadora, activa y participativa. “Escuela” agrupa discursos en que docentes definen y caracterizan el espacio escolar desde la existencia de una convivencia democrática en su interior, que es identificada, principalmente, a partir de la existencia de autonomía pedagógica, confianza, diálogo, respeto, participación y sentido de pertenencia al interior de la comunidad. La categoría matriz “Rol Docente” se construye a partir de las voces docentes que describen la función del profesorado desde lógicas de anulación, desafección, agobio, ausencia de trabajo colaborativo, miedo a la pérdida de autoridad y, a su vez, compromiso con la educación pública. Por último, “Lógica Neoliberal” reúne todos los discursos docentes que relevan la transformación y destrucción de la educación bajo principios en que el lucro y la lógica empresarial asociada a la productividad, eficiencia y competitividad imperan como fundamento del funcionamiento de la escuela y de las relaciones sociales en general.

Dada la relevancia que el discurso oficial curricular otorga a la habilidad de pensamiento crítico a nivel nacional e internacional como ‘competencia clave’ para la formación ciudadana, este artículo de investigación se propone comprender cómo es significada aquella habilidad y qué importancia le atribuye el profesorado chileno en la educación para la ciudadanía. Para ello se analizó solo una línea discursiva que se desprende de la categoría matriz de “Currículum”, específicamente en la discusión y análisis de la subcategoría “Pensamiento Crítico”. En esta última fueron agrupados todos aquellos nudos libres correspondientes a discursos en que el profesorado define y comenta la relevancia que asume el pensamiento crítico en la formación de sus estudiantes, y los significados que atribuyen al ciudadano crítico en la sociedad actual.

5. RESULTADOS

En el análisis realizado ha sido posible observar diferentes posiciones de las y los docentes, respecto al significado que atribuyen al pensamiento crítico y a la importancia que tiene esta habilidad y competencia para la formación del sujeto ciudadano. Entre los discursos analizados se encuentran los que identifican el pensamiento crítico como una habilidad que forma parte de un dominio cognitivo y guarda estrecha relación con la reflexión, el razonamiento, la argumentación, el análisis y la interpretación que desarrollan las y los estudiantes (DeSeCo, 2005; Facione, 2011; Hilton & Pellegrino, 2012). En estos casos se observa cómo las concepciones del profesorado, entendidas como creencias y valoraciones acerca del pensamiento crítico, se adecuan a las proposiciones e indicaciones que el MINEDUC establece en los instrumentos curriculares de educación primaria y secundaria. De hecho, una parte de las y los docentes considera que el pensamiento crítico debe ser 'objetivo', en oposición a ilógico o irracional; que el mismo precisa del análisis, pero además involucra la interpretación (Facione, 2011). En estos discursos se aprecia cómo, desde una visión prevalentemente nocionista que apunta a una formación neutra y objetiva, la competencia en pensamiento crítico se comprende como el desarrollo de habilidades de búsqueda de información y de comunicación, pues resulta necesario que las y los estudiantes puedan dar cuenta de sus opiniones, argumentar y discutir, en base a los conocimientos adquiridos:

X: Yo creo que el pensamiento crítico es aprender a quebrar ciertas cosas, ver cómo están hechas bajo la lógica y la etimología más clásica de análisis ¿ya?, hay que separar por partes; pero además poder emitir un juicio de valor informado; yo creo que en el pensamiento crítico esa es la base, no es analizar, (...) porque juicios tenemos todos, crítico o pensamiento crítico muy pocos, porque lo que hacemos generalmente es vivir en función de prejuicios y establecer juicios *a priori* sin tener ni idea a veces... Yo no estoy hablando de que seamos muy decimonónicos y busquemos el método científico para resolver las cosas; yo digo que simplemente seamos capaces de entender cómo se relacionan determinados factores y que eso nos sirva como sustancia a la hora de tomar decisiones en la vida. E (1:0,91)

X: Entonces yo siento que mi ideal, a lo que yo aspiro, es que sean personas con pensamiento crítico propio, que no repitan opiniones escuchadas en la televisión, que no repitan opiniones escuchadas en la radio y que sean capaces de argumentar, porque eso es lo que falta acá, muchas veces como "no, no, eso no me gusta, porque no", "ya, pero por qué no, profundicemos, desarróllame tu idea", "eh, no, no, es que me cuesta", "sí, sé que te cuesta, pero es un ejercicio". Si al final pensar, muchos dicen que es fácil, pero argumentar y razonar un argumento no es tan fácil, porque ahí separamos los juicios de valor, entonces sacando los juicios de valor ya tiene que venir el argumento objetivo. E (1:0,94)

Junto a esta posición se encuentra una densa cantidad de discursos docentes que identifica el pensamiento crítico, antes que como un conjunto de disposiciones, como una habilidad (Facione, 2011), alejada de formas de aprendizaje repetitivas y memorísticas (Facione, 2011; Gysling, 2003; Magenz, 2008). Pensar críticamente conlleva, a juicio de gran parte del profesorado, formar estudiantes que sean sujetos de sí mismos y capaces de cuestionar la realidad (Meller, 2018). Esto es posible examinando e interpretando los discursos y los modelos que se imponen, desde una lógica neoliberal, como patrones de comportamiento y de vida, y como realidad única e incuestionable (Torres, 2017), y que muchas veces engañan y moldean un individuo-consumidor:

X: que los chiquillos logren valorar el conocimiento, más que su especificidad, que valoren el conocimiento y que valoren el saber, más allá de otras cosas que puedan ser súper superficiales, o poco significativas, el conocimiento los va a llevar más allá de que si entran o no a la universidad o que...el conocimiento y la búsqueda del conocer, del saber, los va a llevar más adelante a ser personas críticas y no caer, que no les metan el dedo en la boca. E (1:1,80)

E: ¿Qué tipo de ciudadanos cree usted que necesita formar Chile? O sea, cómo tendría que ser un ciudadano ideal, por así decirlo?

X: Bueno, para mí, por mi formación, un ciudadano con pensamiento crítico, un ciudadano que cuestione todo el rato, que obviamente, sobre todo en esta sociedad de la información, que dispute con los medios de comunicación. Hoy en día, con el tema de las redes sociales, *Twitter*, *Facebook*, hasta *Instagram* y hasta *WhatsApp* (eh...), por los medios de comunicación de hoy en día ya es imposible tener el monopolio de la comunicación como era antes, entonces vender la pomada³ hoy en día ya no es tan fácil. E (1:0,92)

3. En jerga chilena significa engañar o mentir a otra persona.

Puede apreciarse cómo, en la valoración que estos docentes atribuyen al pensamiento crítico para el sujeto ciudadano en Chile, resalta mayormente la necesidad de desarrollar habilidades para defenderse y no caer en los mecanismos de un sistema que entiende al sujeto desde su individualidad, y que no fomenta una dialéctica política constructiva en cuanto entiende por consenso ciudadano el no cuestionar lo establecido:

X: Siento a veces que no les dan las posibilidades a los chiquillos, o en general, el tema de dar su opinión; pero de manera constructiva, no cualquier opinión. E (2:0,98)

Siguiendo en nuestros análisis, se observa cómo aquellos discursos que apuntan a la importancia del desarrollo del pensamiento crítico como habilidad necesaria para el cambio y la transformación social al mismo tiempo advierten una disonancia respecto a lo que indican los mandatos gubernativos que, desde la perspectiva del profesorado, siguen apuntando a la formación de un sujeto ciudadano de corte neoliberal, con poca autonomía de opinión y con una actitud funcional a las lógicas del sistema:

X: O sea, qué es lo que queremos nosotros, qué es lo que queremos formar con estos chiquillos, ¿robots?, ¿o personas que piensan? Porque la repetición es súper rápida. Todos podemos repetir, pero en la parte concreta, de que ellos opinen desde su opinión, eh, desde su visión, es complicado. E (1:0,31)

X: lamentablemente, lo que hoy en día te... te solicitan muchas veces son niños que memorizan, ¿ya?, que no... no tengan opinión, que sean como monitos (...). Por lo tanto, dejamos de crear personas que se mueven en una... en una ciudadanía distinta y con visiones distintas; sino que ellos tienen como que seguir al montón y dejamos de ver las individualidades dentro de ellos mismos. GF (2:1,19)

El tener pensamiento crítico involucra cierto compromiso o conciencia crítica (Carr & Thésée, 2017) orientada a examinar y cuestionar la forma en que ciertos discursos se erigen en narrativas dominantes (Apple, 2008); en el caso del profesorado entrevistado, implica formar estudiantes críticos frente a formas de vida no solidarias, marcadas por el consumismo exacerbado al que alienta el capitalismo neoliberal; desarrollar las habilidades para que “hagan frente a problemas e injusticias de la vida diaria” (Torres, 2007, p. 208), que afectan a la sociedad en su conjunto o a ellos en forma personal. Las voces del profesorado subrayan la importancia de formar sujetos ciudadanos que sean agentes “en la transformación de la sociedad a través de la participación y acción social, la responsabilidad social en la vida cotidiana” (Martínez et al., 2010, p. 32).

X: yo no quiero un ciudadano consumista, no quiero un ciudadano poco solidario, no quiero un ciudadano alienado y adiestrado, quiero un ciudadano crítico ¿Cachai? Quiero un niño crítico, un niño crítico de su realidad y que la quiera cambiar. No un ciudadano alienado a lo que te dicen que tenís que hacer, cómo te dicen que tenís que comportarte. E (1:0,89)

X: la escuela a mi parecer ¿ya? Debe transformar al sujeto para transformar a la sociedad y para transformarse a sí misma, que es, o sea, en sí mismo, que ese es mi posicionamiento, o sea, la incorporación de la formación ciudadana tiene que ser proclive a eso, para que un estudiante crítico, un estudiante que sepa leer a la sociedad, que se involucre en los problemas sociales, que también perciba cuáles son sus falencias propias ¿ya? Se perciba, es un integrante más de la sociedad, etcétera. E (1:4,84)

X: Para mí ser crítico es ser reflexivo, ser reflexivo del sistema y ser capaz de aportar con algo, eh, es ser proactivo del sistema también y ayudar a construir un – suena muy de mundo feliz esto –, pero como una... una sociedad un poco más justa...

E: Mmm.

X: ... un poco más justa; eh, eso es lo que tratamos de hacer en la sala con los chicos. E (1:0,77)

6. REFLEXIONES FINALES

El análisis de los discursos docentes respecto al significado que el profesorado chileno otorga al pensamiento crítico permite evidenciar aspectos sustanciales en relación con la educación para la ciudadanía.

En primer lugar, si bien el profesorado manifiesta una visión crítica hacia el currículum escolar prescrito en Chile, por cuanto su finalidad se sitúa – a juicio de los y las docentes – en la formación de sujetos ‘afines’ y reproductores del sistema, que ‘memorizan’ contenidos sin desarrollar visiones propias, gran parte de las voces docentes comprenden como pensamiento crítico precisamente lo que el Ministerio de Educación ha venido proponiendo en sus diversos instrumentos curriculares de educación para la ciudadanía en primaria y secundaria desde los años 90 a la fecha. En otras palabras, la habilidad de pensamiento crítico que valora el profesorado se asocia principalmente con un enfoque tradicional de pensamiento crítico –heredero del pensamiento occidental – enfocado al análisis, argumentación y comunicación de la información (Meneses, 2020); y, por ello, es de suponer que se oriente a educar una perspectiva cognitiva de la ciudadanía (centrada en el aprendizaje de ciertas destrezas de pensamiento), por sobre una perspectiva concientizadora de aquella (Vallejos, 2020), vinculada con la transformación de realidades opresoras, desiguales e injustas.

En segundo lugar, en las voces docentes el pensamiento crítico figura como una habilidad individual, que no precisa del colectivo para su conformación, ejercicio, ni enriquecimiento. Por el contrario, desde los discursos del profesorado, una vez que el estudiantado desarrolla un pensamiento crítico de manera personal, es que se encontraría capacitado para dialogar y deliberar con otros en la esfera pública. Esta comprensión conecta con visiones liberales acerca de la ciudadanía y la democracia, que entienden a esta última como una suma de intereses o preferencias ya establecidas; y se desentiende de perspectivas de democracia deliberativa y radical que asumen la idea de pensamiento y reflexión crítica como dominio sustancial para las democracias y para lo político, entendido como una co-construcción dialógica, conflictual, situada, abierta y contextualizada espacial y temporalmente (Mouffe, 2012).

En tercer lugar, el pensamiento crítico es comprendido por el profesorado como un pensamiento objetivo; por ende, una competencia medible, neutra, que agrupa diversas destrezas útiles para satisfacer las exigencias de las complejas sociedades globalizadas y del mercado laboral actual y futuro. Es sustancial recalcar que tal postura alinea los discursos docentes con los propósitos de las políticas educativas de gobiernos de corte neoliberal que, como se ha visto, gobiernan Chile desde el comienzo de la dictadura, y se han consolidado a lo largo de la transición, encontrando continuidad en la actual época ‘democrática’ (Pinto, 2019). Bajo la ideología neoliberal, la educación y, por ende, el pensamiento crítico pierden su sentido político y adquieren un propósito eminentemente funcional y reproductor de las exigencias del mercado (Meneses, 2020; Redon, 2018).

Por último, cabe mencionar que solo algunos discursos docentes rescatan la importancia del pensamiento crítico en relación con la deconstrucción de lo instituido, esto es, un cuestionamiento hacia el modelo de sociedad existente, las relaciones de poder establecidas, el carácter de las relaciones socioeconómicas, culturales y políticas actuales, y la co-construcción del bien común (Redon, 2018). Según esta concepción, la educación para la ciudadanía debe orientarse a formar ciudadanos con pensamiento crítico que, junto a comprender y disputar los discursos dominantes, se perciban a sí mismos como agentes de transformación en la búsqueda de mayor justicia social. Solo en estos discursos se aprecia el pensamiento crítico como una habilidad pensada para fortalecer un sentido colectivo de la educación para la ciudadanía, en cuanto ponen en evidencia que la construcción de una sociedad más justa y democrática no es posible cuando las habilidades de aprendizaje se utilizan para reproducir la realidad, y no permiten que los sujetos se configuren a sí mismos como ciudadanos/as (Torres, 2007).

La preeminencia de un enfoque tradicional de pensamiento crítico en los discursos del profesorado levanta nuevas preguntas, por ejemplo, en torno al cambio de paradigma – a nivel curricular – que se dice ha afectado a la educación para la ciudadanía en Chile desde los años 90 (Cox & Castillo, 2015), y la forma cómo aquél es resignificado por los y las docentes. Por otro lado, no se trata de responsabilizar exclusivamente al profesorado de replicar un discurso en torno al pensamiento crítico – centrado en habilidades cognitivas – que actualmente sobresa a nivel mundial, pero sí resulta necesario llamar la atención sobre la necesidad de ampliar el discurso sobre pensamiento crítico en educación para la ciudadanía a nuevas perspectivas y habilidades que recojan otras epistemologías y/o racionalidades locales y situadas, en las que lo cognitivo no invisibilice las dimensiones éticas y políticas.

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo ha sido financiado por el Centro de Investigación para la Educación Inclusiva SCIA ANID CIE160009, Línea Ciudadanía y Educación, Chile.

REFERENCIAS

Agencia de Calidad de la Educación. (2015). *ICCS. Estudio internacional educación cívica y formación ciudadana. Marco de evaluación y ejemplos de preguntas*.

Angulo, F., & Redon, S. (2011). Competencias y contenidos: Cada uno en su sitio en la formación docente. *Estudios Pedagógicos*, 37(2), 281-299. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052011000200017>

Apple, M. (2008). *Ideología y currículo*. Akal.

Bardin, L. (1996). *Análisis de contenido*. Akal.

Bascopé, M., Cox, C., & Lira, R. (2015). Tipos de ciudadanos en los currículos del autoritarismo y la democracia. In C. Cox & J. Castillo (Ed.), *Aprendizaje de la ciudadanía. Contextos, experiencias y resultados* (pp. 245-281). Ediciones UC.

Bellei, C. (2015). *El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena*. LOM.

Bellei, C., & Morawietz, L. (2016). Contenido fuerte, herramientas débiles. Las competencias del siglo XXI en la reforma educativa chilena. In F. Reimers & C. Chung (Ed.), *Enseñanza y aprendizaje en el siglo XXI. Metas, políticas educativas y currículo en seis países* (pp. 121-162). Fondo de Cultura Económica.

Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. (2012). Defining twenty-first century skills. In P. Griffin, B. McGaw, & E. Care (Ed.), *Assessment and teaching of 21st century skills* (pp. 17-66). Springer.

Brown, W. (2016). *El pueblo sin atributos. La secreta revolución del neoliberalismo*. Malpaso Ediciones.

Cabaluz, J. (2015). El proyecto curricular de la dictadura cívico-militar en Chile (1973-1990). *Perspectiva Educativa*, 54(2), 165-180. <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/340>

Caro, M. (2018). Currículum y aprendizaje: Una discusión desde la pedagogía crítica. *Educación*, 13, 11-13.

Carr, P., & Thésée, G. (2017). Seeking democracy inside, and outside, of education. Re-conceptualizing perceptions and experiences related to democracy and education. *Democracy & Education*, 25(2), 1-12.

Cerda, A., Egaña, M., Magendzo, A., Santa Cruz, E., & Varas, R. (2004). *El complejo camino de la formación ciudadana: Una mirada a las prácticas docentes*. LOM.

Cox, C. (2003). *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar en Chile*. Editorial Universitaria.

Cox, C. (2016). ¿Cómo debiera ser la formación ciudadana en la escuela? *Docencia*, 58, 4-17.

Cox, C., & Castillo, J. C. (2015). (Ed.). *Aprendizaje de la ciudadanía. Contextos, experiencias y resultados*. Ediciones UC.

Cox, C., & García, C. (2015). Objetivos y contenidos de la formación ciudadana escolar en Chile 1996-2013: Tres currículos comparados. In C. Cox & J. Castillo (Ed.), *Aprendizaje de la ciudadanía. Contextos, experiencias y resultados* (pp. 283-319). Ediciones UC.

DeSeCo. (2005). *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*. <https://www.deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>

Facione, P. (2011). *Critical thinking: What it is and why it counts*. Insight Assessment. https://www.student.uwa.edu.au/_data/assets/pdf_file/0003/1922502/Critical-Thinking-What-it-is-and-why-it-counts.pdf

Gobierno de Chile. (2016). Ley 20.911. Crea el plan de formación ciudadana para los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado. <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1088963>

Gysling, J. (2003). Reforma curricular. Itinerario de una transformación cultural. In C. Cox (Ed.), *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar en Chile* (pp. 213-252). Universitaria.

Gysling, J. (2007). Currículum nacional: desafíos múltiples. *Pensamiento Educativo, Revista De Investigación Latinoamericana (PEL)*, 40(1), 335-350. <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/25517>

Hilton, M., & Pellegrino J. (2012). (Eds.). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. National Academies Press.

Kymlicka, W., & Norman, W. (1997). El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía. *La Política: Revista de Estudios sobre el Estado y la Sociedad*, 3, 5-40. <https://www.researchgate.net/publication/320704341>

Laval, C., & Dardot, P. (2015). *La nueva razón del mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Gedisa.

López, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación*, XXXVII(22), 41-60.

Magendzo, A. (2008). *Dilemas del currículum y la pedagogía*. LOM.

Mardones, R. (2018). Las controversias políticas de la educación ciudadana. In I. Sánchez (Ed.), *Ideas en educación II. Definiciones en tiempos de cambio* (pp. 737-758). Ediciones UC.

Mardones, R., Cox, C., Farías, A., & García, C. (2014). Currículos comparados, percepciones docentes y formación de profesores para la formación ciudadana: Tendencias y proposiciones de mejoramiento. In I. Irrarázaval, C. Pozo, & M. Letelier (Ed.), *Propuestas para Chile 2014* (pp. 215-245). Centro de Políticas Públicas UC.

Martínez, M., Silva, C., & Hernández, A. (2010). ¿En qué Ciudadanía Creen los Jóvenes? Creencias, Aspiraciones de Ciudadanía y Motivaciones Para la Participación Sociopolítica. *PSYKHE*, 19(2), 25-37. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282010000200004

Meller, P. (2018). *Claves para la educación del futuro. Creatividad y pensamiento crítico*. Catalonia.

Meneses, L. (2020). Critical thinking perspectives across contexts and curricula: Dominant, neglected, and complementing dimensions. *Thinking Skills and Creativity*, 35, e100610.

Ministerio de Educación. (2004). *Informe Comisión Formación Ciudadana*. <https://es.scribd.com/document/37268687/Informe-Comision-Formacion-Ciudadana>

Ministerio de Educación. (2014). *Orientaciones e instrumentos de evaluación diagnóstica, intermedia y final en formación ciudadana 4.º año de educación media*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/519/MONO-439.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ministerio de Educación. (2019). *Bases curriculares 3.º y 4.º medio*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/14364/bases%203%c2%b0%204%c2%b0.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Montero, A. (2012). Significantes vacíos y disputas por el sentido en el discurso político: Un enfoque argumentativo. *Revista Identidades*, 3(2), 1-25.

Mouffe, C. (Ed.). (2012). *Dimensiones de democracia radical. Pluralismo, ciudadanía, comunidad*. Prometeo.

Nilsson, I. (2015). Constructing global citizenship education: An analysis of OECD discourse on global competence. LUP Student Papers. Lund University Libraries. <https://www.lunduniversity.lu.se/lup/publication/7794066>

OPECH. (2018). Las reformas educativas neoliberales en el sistema educativo chileno. *Educación*, 13, 4-7.

OCDE. (2010). *Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del Nuevo milenio en los países de la OCDE*. <http://observatoriocultural.udgvirtual.udg.mx/repositorio/handle/123456789/181>

Paul, R., & Elder, L. (2005). Una guía para los educadores en los estándares de competencia para el pensamiento crítico. Estándares, principios, desempeño, indicadores y resultados. Con una rúbrica maestra en el pensamiento crítico. Fundación para el Pensamiento Crítico.

Pinto, J. (2019). Treinta años de postdictadura: Una mirada panorámica. In J. Pinto (Ed.), *Las largas sombras de la dictadura: A 30 años del plebiscito* (pp. 15-34). LOM.

Raczynski, D., & Muñoz, G. (2007). Reforma educacional chilena: El difícil equilibrio entre la macro y la micro-política. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(3), 40-83. <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/10144/10254>

Redon, S. (2018). La pedagogía crítica como la pedagogía en sí misma. In R. Vásquez (Coord.), *Reconocimiento y bien común en educación* (pp. 231-258). Morata.

Torres, J. (2007). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Morata.

Torres, J. (2017). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Morata.

Vallejos, N. (2020). *Educación para la ciudadanía en el currículum prescrito de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en Chile 1996-2013* [Tesis doctoral, Universidad de La Coruña]. Repositorio Institucional de la Universidad de La Coruña. <https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/27054>

Zemelman, H. (2005). *Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Anthropos.

i Centro de Investigación en Educación (CIE), Universidad Bernardo O'Higgins, Chile.

<https://orcid.org/0000-0003-0957-9517>

ii Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.

<https://orcid.org/0000-0003-4053-6654>

iii Univesidad Oberta de Cataluña, España.

<https://orcid.org/0000-0002-3003-2885>

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para:

Natalia Vallejos Silva
Rondizzoni, General Gana 1702 Santiago, Chile.
natalia.vallejosgubo.cl

Recebido em 7 de outubro de 2020

Aceite para publicação em 3 de novembro de 2021

Education for citizenship in Chile and critical thinking

ABSTRACT

Given the relevance that the official curricular discourse gives to the ability of critical thinking, at a national and international level, as a 'key competence' in education for citizenship, this research article aims to know and understand how that skill is meant and the importance that Chilean teachers attribute to it in the formation of a citizen subject. The findings presented come from the application of 99 semi-structured interviews and two focus groups conducted with teachers from Valparaíso (Chile). The analysis of the speeches, assisted by the qualitative software NVivo 12, was coded through the survey of six matrix categories: citizenship, authoritarianism, curriculum, school, teaching role and neoliberal logic. From the curriculum matrix, a discursive line emerges as a subcategory on critical thinking that, on the one hand, supports the notionist and individualistic discourse of the government's educational policies, and, on the other, appeals to a transformation of society through the development of critical skills that oppose the dominant system, generating nebulae in its conceptualization and a semantic polyphony that operates as an "umbrella" concept due to the multiplicity of meanings it embraces.

Keywords: Teaching's conceptions; Education for citizenship; Critical thinking

Educação para a cidadania no Chile e pensamento crítico

RESUMO

Dada a relevância que o discurso curricular oficial confere à capacidade de pensamento crítico, a nível nacional e internacional, como uma 'competência-chave' na educação para a cidadania, este artigo visa conhecer e compreender que significado é atribuído a essa competência e que importância os professores chilenos lhe atribuem na formação de um sujeito cidadão. Os resultados apresentados provêm da aplicação de 99 entrevistas semiestruturadas e dois grupos focais realizados com professores em Valparaíso (Chile). A análise dos discursos, assistida pelo software qualitativo NVivo 12, foi codificada através do levantamento de seis categorias matriciais: cidadania, autoritarismo, currículo, escola, função docente e lógica neoliberal. Da matriz curricular surge uma linha discursiva como uma subcategoria do pensamento crítico que, por um lado, apoia o discurso formalista e individualista das políticas educativas do governo e, por outro, apela a uma transformação da sociedade através do desenvolvimento de competências críticas que se oponham ao sistema dominante, gerando ambiguidades na sua conceptualização e uma polifonia semântica que funciona como um conceito "guarda-chuva" pela multiplicidade de significados que engloba.

Palavras-chave: Concepções docentes; Educação para a cidadania; Pensamento crítico