
archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,
de acceso abierto y multilingüe



aape | epaa

Arizona State University

Volumen 34 Número 78

8 de septiembre 2026

ISSN 1068-2341

¿Un Currículum para la Ciudadanía Liberal? Ideologías de Educación Ciudadana en la Educación Primaria Chilena¹

Patricia Ojeda Millahueque

Universidad Andrés Bello
Chile

Rocío Almendras Chacana

Universidad de Santiago de Chile
Chile

Carmen Gloria Zúñiga González

Pontificia Universidad Católica de Chile
Chile



Nicole Abricot Marchant

Universidad de Santiago de Chile
Chile

Citación: Ojeda Millahueque, P., Almendras Chacana, R., Zúñiga González, C. G., & Abricot Marchant, N. (2026). ¿Un currículum para la ciudadanía liberal? Ideologías de educación ciudadana en la educación primaria chilena. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 34(78).
<https://doi.org/10.14507/epaa.34.9570>

¹ Esta investigación fue realizada gracias al financiamiento de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID) a través de Proyecto Fondecyt Regular/2024-1247017 y Doctorado Extranjero/2022-72220029

Resumen: En un contexto de crisis democrática y auge de discursos autoritarios, este artículo analiza las ideologías de educación ciudadana (IDEC) presentes en el currículo chileno de educación primaria. Mediante un análisis de contenido cualitativo de los Objetivos de Aprendizaje Basales de 1° a 6° básico en cuatro asignaturas, identificamos un predominio de la IDEC liberal (69%), caracterizada por el desarrollo individual, la creatividad y el pensamiento crítico, desvinculados de acciones transformadoras. La IDEC conservadora (20%) se asocia con desempeños de baja complejidad cognitiva y conocimiento factual. La IDEC crítica (11%) aparece marginalmente, vinculada a la sustentabilidad, el trabajo colaborativo y la agencia. Cada asignatura configura un perfil ciudadano diferenciado: Matemática privilegia el orden y la resolución individual de problemas; Lenguaje y Comunicación enfatiza la expresión personal y la creatividad; Ciencias Naturales presenta un potencial crítico a través de la sustentabilidad; Historia, Geografía y Ciencias Sociales concentra el conocimiento cívico, pero sin una orientación transformadora. Los resultados evidencian una tendencia despolitizadora transversal que forma a un ciudadano autónomo e individualista, desconectado de los desafíos colectivos de la democracia contemporánea. Asimismo, se sugiere transversalizar la educación ciudadana en las distintas asignaturas, mediante la problematización y lectura crítica del currículo.

Palabras clave: educación ciudadana; currículo; educación primaria; ideología; análisis curricular

A curriculum for liberal citizenship? Citizenship education ideologies in Chilean primary education

Abstract: In a context of democratic crisis and the rise of authoritarian discourses, this article analyzes the civic education ideologies (CivID) present in the Chilean primary education curriculum. Through a qualitative content analysis of the Core Learning Objectives from 1st to 6th grade across four subjects, we identify a predominance of the liberal CivID (69%), characterized by individual development, creativity, and critical thinking, disconnected from transformative action. The conservative CivID (20%) is associated with low cognitive complexity and factual knowledge. The critical CivID (11%) appears marginally, linked to sustainability, collaborative work, and agency. Each subject configures a differentiated citizenship profile: Mathematics privileges order and individual problem-solving; Language and Communication emphasizes personal expression and creativity; Natural Sciences presents critical potential through sustainability; History, Geography and Social Sciences concentrates civic knowledge, but without a transformative orientation. The results reveal a cross-cutting depoliticizing tendency that shapes an autonomous and individualistic citizen, disconnected from the collective challenges of contemporary democracy. The article also suggests integrating citizenship education across subjects through curriculum problematization and critical reading by teachers.

Key words: citizenship education; curriculum; primary education; ideology; curricular analysis

Um currículo para a cidadania liberal? Ideologias de educação cidadã na educação primária chilena

Resumo: Em um contexto de crise democrática e ascensão de discursos autoritários, este artigo analisa as ideologias de educação cidadã (IDEC) presentes no currículo chileno de educação primária. Por meio de uma análise de conteúdo qualitativa dos Objetivos de Aprendizagem Basais do 1° ao 6° ano em quatro disciplinas, identificamos um predomínio da IDEC liberal (69%), caracterizada pelo desenvolvimento individual, a criatividade e o pensamento crítico, desvinculados de ações transformadoras. A IDEC conservadora (20%) associa-se a desempenhos de baixa complexidade cognitiva e conhecimento factual. A IDEC crítica (11%) aparece de forma marginal, vinculada à sustentabilidade, ao trabalho colaborativo e à agência. Cada disciplina configura um

perfil cidadão diferenciado: Matemática privilegia a ordem e a resolução individual de problemas; Língua e Comunicação enfatiza a expressão pessoal e a criatividade; Ciências Naturais apresenta um potencial crítico por meio da sustentabilidade; História, Geografia e Ciências Sociais concentra o conhecimento cívico, porém sem uma orientação transformadora. Os resultados evidenciam uma tendência despolitizadora transversal que forma um cidadão autônomo e individualista, desconectado dos desafios coletivos da democracia contemporânea. Sugere-se, ademais, transversalizar a educação cidadã nas diferentes disciplinas, mediante a problematização e a leitura crítica do currículo.

Palavras-chave: educação cidadã; currículo; educação primária; ideologia; análise curricular

¿Un Currículum para la Ciudadanía Liberal? Ideologías de Educación Ciudadana en la Educación Primaria Chilena

El contexto actual de crisis de la democracia liberal y auge de regímenes de ultraderecha, particularmente en Latinoamérica, plantea interrogantes cruciales sobre el rol que debe desempeñar la educación en la formación de valores democráticos (Levitsky y Ziblatt, 2018; Massip y Santisteban, 2020; Sant, 2021). A nivel internacional, la investigación ha indicado que los currículos escolares desempeñan un papel relevante al definir qué tipo de ciudadano formar mediante los procesos de enseñanza y aprendizaje. Algunas investigaciones han evidenciado currículos con un predominio de ciudadanía conservadora, orientados a la reproducción del status quo. Otras han retratado currículos orientados a la justicia social, enfatizando la formación de ciudadanías comprometidas con la protección de la democracia y con el cuestionamiento de las desigualdades estructurales (Gürel, 2025; Kerr, 1999; Westheimer & Kahne, 2004). En este marco, se destaca que toda intención formativa presente en el currículum escolar tiene una orientación hacia la formación de ciudadanos, ya que los conocimientos, habilidades y actitudes que lo integran definen aquello que toda persona debe saber, saber hacer y saber ser como ciudadano (Carretero et al., 2016).

Sin embargo, existe una brecha significativa entre los propósitos declarados y las orientaciones efectivas del currículum en materia de formación ciudadana. Las investigaciones han identificado currículos que, si bien declaran propósitos de formación democrática y de cohesión social, en la práctica enfatizan competencias cognitivas individuales desvinculadas de la participación comunitaria y de la transformación social (Calatayud, 2024; Jerome et al., 2024; Sant y González-Valencia, 2018). Esta tensión entre retórica y práctica curricular no es exclusiva de un país o región, sino que atraviesa sistemas educativos con tradiciones políticas diversas (Cox et al., 2018; Torres y Bosio, 2020).

En este escenario, este artículo propone analizar las ideologías de educación ciudadana presentes en los Objetivos de Aprendizaje Basales del currículum vigente de Educación Básica en las asignaturas de Lenguaje y Comunicación, Matemática, Ciencias Naturales e Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Sus resultados buscan contribuir al debate sobre el papel del currículum en la formación de ciudadanía, analizando cómo este orienta el tipo de ciudadano que se espera formar en la escuela. Esto último adquiere especial relevancia en un contexto de profundas transformaciones que desafían a la ciudadanía tanto a nivel local como a nivel global. En el caso chileno, dichas transformaciones están marcadas por el estallido social, los procesos de cambio constitucional inconclusos, la crisis social derivada de la pandemia y la acelerada expansión de narrativas que promueven visiones de ciudadanía sustentadas en la discriminación, la violencia y los discursos de odio, aspecto que también se observa a nivel internacional (Díez-Gutiérrez et al., 2024). Es en este contexto donde el concepto de ideología de educación ciudadana cobra sentido, porque permite

visibilizar las pugnas de poder que subyacen a las decisiones curriculares sobre qué ciudadano debe formar la escuela.

El estudio se centra en la Educación Primaria (1° a 6° año de Educación Básica) por tres razones. Primero, esta etapa constituye el espacio fundacional en el que se establecen las bases de las competencias cívicas y ciudadanas, coincidiendo con el desarrollo de la identidad social del niño (Brown, 2009). Segundo, la priorización curricular comenzó a implementarse en el año 2020, por lo que la cohorte de estudiantes que ingresó a 1° básico en 2020 cursa 6° básico en 2025, habiendo desarrollado toda su trayectoria escolar bajo la política de priorización curricular. Tercero, las investigaciones sobre educación ciudadana en Chile se han concentrado predominantemente en la educación secundaria (Cox y García, 2017; Jara et al., 2019; López, 2024), descuidando el potencial de la educación primaria como espacio para el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes ciudadanas (Arias y Egea, 2022). Este vacío justifica un análisis sistemático del currículum de educación primaria desde la perspectiva de las ideologías de educación ciudadana.

Fundamentación Teórica

El Currículum Escolar Chileno para una Educación Ciudadana

Al analizar las ideologías de educación ciudadana que conforman el currículum nacional vigente, es importante examinar el proceso de construcción curricular y las reformas que han orientado su evolución. En Chile, el currículum escolar para la formación ciudadana ha experimentado tres grandes reformas desde el retorno a la democracia al inicio de los años 90. La primera, enmarcada en la Reforma Educacional de 1996, permitió transitar desde la enseñanza de la Educación Cívica como asignatura impartida en el 3er año de Educación Secundaria hacia una perspectiva centrada en la ciudadanía democrática más allá del ámbito político. La segunda reforma se enmarca en la Ley General de Educación (2009), en la que se estableció que la formación ciudadana fuera un eje en las asignaturas de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. La tercera reforma, vinculada a la Ley 20.911 (2016), emplazó a las escuelas a diseñar Planes de Formación Ciudadana y creó la asignatura de Educación Ciudadana para los últimos dos años de la educación secundaria. No obstante, diversas investigaciones evidencian que la responsabilidad de educar ciudadanos sigue recayendo en el profesorado de Historia (Carvajal et al., 2022; Jara et al., 2019; López, 2024), pese a que la legislación establece que la formación ciudadana es responsabilidad de todas las asignaturas.

En cuanto a los contenidos relacionados con la enseñanza de la ciudadanía, estos se manifiestan explícitamente como un Eje llamado Formación Ciudadana dentro de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, obligatoria desde el primer año de primaria hasta el antepenúltimo de la enseñanza secundaria. Además, se integran los Objetivos de Aprendizaje Transversales, algunos de los cuales aluden directamente a la enseñanza de la ciudadanía y la promoción de la participación ciudadana. No obstante, como argumentaremos en este artículo, la formación ciudadana no se restringe a este espacio explícito, sino que atraviesa el conjunto del currículum de manera implícita, portando orientaciones ideológicas que configuran un tipo específico de ciudadano.

Frente a este escenario, uno de los desafíos centrales para el profesorado consiste en promover la formación ciudadana más allá de la asignatura de Historia, gestionándola desde otras áreas curriculares mediante una lectura crítica del currículum y del contexto. Este desafío resulta particularmente relevante en la educación primaria, nivel en el que la formación ciudadana aparece en segundo plano según los lineamientos curriculares, pese a constituir el primer espacio de socialización en el que niños y niñas aprenden a convivir y participar a través de interacciones

cotidianas (Arias & Egea, 2022; Brown, 2009). Por lo anterior, el currículum prescrito constituye una oportunidad estratégica para garantizar que los contenidos vinculados a la ciudadanía se materialicen de manera efectiva en las aulas.

Al abordar este estudio, es importante destacar que no existe una única forma de concebir qué ciudadano se busca formar en un determinado sistema educativo. La razón de lo anterior radica en que el concepto de ciudadanía es polisémico y controversial y evoluciona a medida que se transforman los sistemas sociopolíticos, así como varía según el lugar donde se manifieste (Berrios y García, 2018). Su definición específica dependerá del tiempo y del espacio en los que se desarrolla (Lawy y Biesta, 2006).

Para el propósito de este estudio, al hablar de formación ciudadana nos referimos al proceso de construcción social en el que niños y jóvenes desarrollan conocimiento y comprensión de temáticas cívicas y ciudadanas, además de habilidades y actitudes que posibilitan su participación en diferentes sociedades, tanto a nivel escolar como a nivel local, nacional, regional y global (Tudball, 2015). Su objetivo principal en sociedades democráticas es el fortalecimiento del compromiso de los ciudadanos y el fomento de su participación (Geboers et al., 2013).

Ideologías de Educación Ciudadana

Distintas tradiciones teóricas han propuesto marcos para responder a la interrogante sobre qué ciudadano se pretende formar y cómo se expresa en el sistema escolar (Kerr, 1999; Westheimer & Kahne, 2004). Al respecto, utilizamos el marco conceptual que Knowles (2018) denomina Ideologías de Educación Ciudadana (en adelante, IDEC), que comprendemos como una herramienta para analizar cómo las creencias moldean la formación de los ciudadanos, considerando qué se enseña y cómo se enseña. Este marco resulta pertinente para el análisis del currículum prescrito, entendido como un espacio en el que se materializan las decisiones políticas sobre qué ciudadano formar.

En el contexto de este estudio, entenderemos la ideología como un sistema interconectado de creencias, valores y opiniones que posee una persona o un grupo de personas (Jost y Andrews, 2011). Una ideología suele ser de naturaleza política, pues contiene visiones sobre cómo es el mundo político-social y cómo debería ser (Jost y Andrews, 2011). Las ideologías también influyen en los procesos educativos (Knowles, 2017, 2018), por lo que las perspectivas sobre lo que es y debería ser la educación se ven ligadas a ellas. En definitiva, las estructuras conceptuales que organizan cómo se piensa sobre la ciudadanía y su enseñanza no son categorías aisladas, sino que siempre se relacionan con supuestos sobre la sociedad, incluidas sus ideologías.

Los debates sobre la relación entre el currículum y la formación ciudadana han sido objeto de una amplia investigación a nivel internacional (Kennedy, 2019). Estudios comparados han identificado patrones diferenciados según contextos nacionales: en países anglosajones predominan orientaciones liberales que enfatizan competencias individuales y pensamiento crítico descontextualizado (Westheimer y Kahne, 2004); en Europa se observan tensiones entre orientaciones liberales y conservadoras según las tradiciones políticas nacionales (Eurydice, 2023; Jerome et al., 2024); en Latinoamérica, investigaciones recientes documentan una mezcla de retórica crítica con prácticas curriculares conservadoras o liberales (Cox et al., 2018; Disi Pavlic y Mardones, 2021; Torres y Bosio, 2020). Esta evidencia internacional permite situar el análisis del caso chileno en un escenario global, identificando convergencias y particularidades.

En el concepto de IDEC, el análisis curricular cobra relevancia. El análisis del currículum prescrito resulta relevante para comprender la práctica docente, pues permite visibilizar los marcos que rigen las decisiones pedagógicas del profesorado. Tran y Reid O'Connor (2024) definen la competencia curricular docente como el proceso mediante el cual el profesorado interpreta y da

sentido al currículum, evidenciando las razones que sustentan sus decisiones pedagógicas. Dicha capacidad, sin embargo, no opera en el vacío. Priestley et al. (2015) indican que la agencia docente surge de la interacción entre las capacidades individuales de cada docente y las estructuras institucionales en las que se desempeña. Dentro de estas estructuras se encuentra el currículum prescrito. De este modo, concebimos el análisis del currículum como una vía para comprender las estructuras institucionales que la agencia docente debe gestionar para promover un determinado tipo de formación ciudadana.

La literatura ha desarrollado diferentes tipologías de la enseñanza de la ciudadanía que suelen ubicarse en un continuo que abarca desde la transmisión de valores y conocimientos esenciales hasta el énfasis en la reestructuración de la sociedad basada en la justicia social (De Schaepmeester et al., 2022; Westheimer y Kahne, 2004). Knowles (2018) desarrolló el concepto de ideologías de educación ciudadana desde una lógica tripartita: conservadora, liberal y crítica, y posteriormente elaboró un instrumento para medirlas (CivID). El instrumento tiene por objetivo develar los posicionamientos docentes sobre el tipo de ciudadanía que debería enseñarse en las escuelas, enfatizando su potencial para influir en sus decisiones pedagógicas. Si bien el estudio realizado por Knowles se aplica solo a docentes de Estudios Sociales, la premisa es aplicable a todas las asignaturas de los diferentes sistemas escolares y, como argumentamos en este estudio, también al análisis del currículum prescrito.

Knowles (2018) caracteriza la IDEC conservadora como aquella que promueve el compromiso de los estudiantes con las tradiciones del Estado-Nación, el patriotismo y el respeto por sus símbolos y tradiciones, y se centra en el conocimiento de la historia del país (Castro, 2013; Knowles, 2018). Además, se transmiten valores que promueven el mantenimiento del status quo de la sociedad, como la lealtad a la nación y la responsabilidad (Castro, 2013). El enfoque de enseñanza es reproductivo y de transmisión de conocimiento y el docente es el experto que expone su conocimiento. Los estudiantes repiten el mensaje recibido, lo que genera relaciones jerárquicas y autoritarias en la sala de clases (Knowles & Castro, 2019). Desde esta ideología, los ciudadanos se conciben como actores políticos que deben contribuir al orden social existente, por lo que la participación se limita al mantenimiento de la comunidad local y nacional (Knowles, 2018). La atención se centra en los deberes ciudadanos, dejando a los derechos individuales en segundo plano (Leenders y Veugelers, 2006).

La IDEC liberal se caracteriza por promover la enseñanza de valores como la independencia, la autonomía y la autoconciencia (Leenders y Veugelers, 2006; Westheimer y Kahne, 2004). Las habilidades de comunicación se consideran un elemento esencial para que los estudiantes desarrollen sus propios valores en torno al diálogo y en las aulas se implementan actividades de aprendizaje activo, centradas en el estudiante y de tipo colaborativo. Adicionalmente, buscan preparar a sus estudiantes para participar en una sociedad culturalmente diversa (Knowles, 2018). Esta ideología presenta una visión más pluralista de la ciudadanía y enfatiza el desarrollo de ciudadanos autónomos, capaces de tomar sus propias decisiones y que priorizan los derechos individuales y la promoción de diferentes estilos de vida (Knowles, 2018; Leenders y Veugelers, 2006). De este modo, se relega a los deberes cívicos a un plano secundario al considerarlos reducciones de la libertad de los ciudadanos. A su vez, el énfasis en la libertad individual limita la búsqueda de la transformación social (Knowles y Castro, 2019).

La IDEC crítica promueve prácticas docentes vinculadas a la creatividad, la curiosidad, el compromiso social y la valentía (Leenders y Veugelers, 2006). Se pretende desarrollar en los estudiantes una actitud inquisitiva, el anhelo de explorar nuevas ideas y el coraje de criticar el conocimiento existente (Knowles y Castro, 2019). De esta forma, la enseñanza se centra en el aprendizaje activo de los estudiantes y los docentes actúan como mediadores para que estos puedan deconstruir las estructuras de poder imperantes y desarrollen agencia para luchar por una sociedad

más justa (Knowles, 2018). Asimismo, se promueve el pensamiento crítico, el desarrollo de la autonomía y de competencias para reflexionar sobre el significado de las estructuras sociales y lograr una acción transformadora. Esta IDEC enfatiza la importancia de buscar mejoras frente a las opresiones sistemáticas contra los grupos minoritarios en la sociedad. Su objetivo es que los ciudadanos sean conscientes de los problemas estructurales de desigualdad y de las limitaciones a la libertad que enfrenta la sociedad, y participen activamente en la búsqueda y consecución de la justicia social (Knowles y Castro, 2019).

La Formación Ciudadana en las Distintas Disciplinas Escolares

La enseñanza de la ciudadanía se concibe como un acto que afecta al conjunto de la sociedad y, en particular, a la escuela en su quehacer cotidiano, relacionándose con metodologías de enseñanza y aprendizaje que inciden en todas las áreas del conocimiento. En el caso de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, la relación entre la enseñanza de la Historia y la Formación Ciudadana ha sido objeto de numerosas conceptualizaciones, desde posiciones más vinculadas a la formación cívica tradicional hasta otras que promueven una ciudadanía crítica. Actualmente, se considera que ser capaz de analizar el pasado de manera crítica es la base para comprender y actuar en el presente con foco en la construcción de futuro, y que la enseñanza de habilidades históricas promueve el pensamiento crítico necesario para el ejercicio de una ciudadanía democrática (Mayorga, 2024). Asimismo, comprender las ideologías subyacentes al currículum permite interpretar las disputas sobre qué y cómo se enseña el pasado, así como las controversias que lo acompañan (Smith, 2024).

En el ámbito de la Didáctica de la Lengua y la Literatura, se ha impulsado la enseñanza de una literacidad crítica, conceptualizada como una habilidad necesaria para el ejercicio de una ciudadanía comprometida con ir más allá de lo evidente. Esto significa educar a ciudadanos capaces de leer, comprender y escribir críticamente, de discutir el contenido de un texto, de interpretar las ideologías implícitas y de mantener otras posturas ideológicas (Cassany y Castellà, 2010).

Siguiendo esta premisa, en las ciencias se ha impulsado la enseñanza de competencias científicas dirigidas a la ciudadanía. Esto implica que los estudiantes desarrollen la literacidad científica y sean capaces de comprender, discutir, posicionarse y tomar decisiones ante los desafíos globales que enfrenta la sociedad, que impactan en la vida cotidiana de las personas y que se relacionan con la ciencia y la tecnología (Ramos et al., 2023). La educación científica ha cobrado especial importancia para el desarrollo de una pedagogía de la democracia que desarrolle habilidades interpersonales capaces de resaltar la sensibilidad, el altruismo y la empatía para combatir el auge del fascismo y el autoritarismo (Galamba y Matthews, 2021).

Por otra parte, se ha impulsado la premisa de que la Matemática es una herramienta para la resolución de problemas en situaciones de incertidumbre y riesgo. Por esta razón, la enseñanza de las matemáticas implica la adquisición de la competencia de modelización, incluida la capacidad de cuestionar y evaluar la información disponible para tomar decisiones que garanticen un mundo más equitativo (Skovsmose et al., 2023). Desde este ámbito, también se ha definido la literacidad cuantitativa, que incluye la confianza y la apreciación de la matemática, así como la resolución de problemas cotidianos mediante el sentido numérico y simbólico, el razonamiento con datos y el uso de herramientas matemáticas (Geiger et al., 2023).

Metodología

El objetivo de este estudio es analizar las ideologías de educación ciudadana presentes en los Objetivos de Aprendizaje Basales del currículum de Educación Básica en las asignaturas de Lenguaje

y Comunicación, Matemática, Ciencias Naturales e Historia, Geografía y Ciencias Sociales. La metodología se fundamenta en un enfoque cualitativo de alcance exploratorio, orientado a analizar el currículum desde una perspectiva interpretativa (Creswell y Poth, 2018). Seguimos el enfoque de análisis de contenido cualitativo dirigido que proponen Hsieh y Shannon (2005), orientado a la identificación de patrones y significados implícitos en las fuentes (Canales, 2006).

Corpus Documental

En Chile, a la educación primaria se le denomina Educación Básica. Está compuesta por ocho cursos organizados en dos ciclos: el primer ciclo abarca desde primero hasta cuarto básico (ISCED-1) y el segundo, desde quinto hasta octavo básico (ISCED-2). Desde las Bases Curriculares del año 2012, se organiza un currículum prescrito desde 1° a 6° básico y existe otro documento que combina los últimos dos años de educación primaria con los primeros dos años de educación secundaria (Mineduc, 2012).

El corpus documental está compuesto por los Objetivos de Aprendizaje Basales (en adelante, OA) de primero a sexto básico de la Actualización de la Priorización Curricular (APC). La APC no constituye un nuevo currículum, sino una reorganización de los OA definidos en las Bases Curriculares 2012, orientada a focalizar los aprendizajes considerados esenciales. Surge como respuesta a la pandemia de COVID-19, cuando el Mineduc implementó la Priorización Curricular (2020-2022), un instrumento de gestión que organizó y seleccionó los Objetivos de Aprendizaje de las Bases Curriculares vigentes, sin modificarlas. Esta priorización fue reemplazada por la Actualización de la Priorización Curricular, como parte del Plan de Reactivación Educativa (Mineduc, 2023). La APC es el instrumento de gestión curricular vigente entre 2023 y 2025, y su principal característica es mantener la flexibilización de la prescripción curricular, incorporando ajustes de secuencia y progresión respecto de la versión anterior. Para ello, clasifica los objetivos de aprendizaje en tres categorías: Aprendizajes Basales, Aprendizajes Complementarios y Aprendizajes Transversales.

Chile ofrece un caso particularmente revelador en el análisis curricular. Al contar con un currículum prescrito de cobertura nacional que establece objetivos de aprendizaje obligatorios para todos los establecimientos, permite analizar de manera sistemática las orientaciones del Estado en materia de formación ciudadana. La elección de las cuatro asignaturas respondió a dos criterios: tienen mayor carga horaria anual de implementación y representan tradiciones epistemológicas distintas, lo que permite examinar cómo se expresa la formación ciudadana de manera transversal, más allá de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

Los OA representan los aprendizajes terminales de cada año escolar, contruidos a partir de habilidades, actitudes y conocimientos, con el fin de favorecer el desarrollo integral del estudiantado y deben cubrirse obligatoriamente en el sistema escolar (Mineduc, 2012). Su importancia radica en que se convierten en el núcleo operativo de las Bases Curriculares, traduciéndose en acciones concretas dentro del aula. La cobertura curricular, además, es objeto de evaluaciones estandarizadas de altas consecuencias para las escuelas chilenas. Por esta razón, los OA constituyen la expresión más concreta y prescriptiva del currículum. Trabajamos solo con los OA Basales, aquellos definidos como obligatorios para todas las escuelas, y excluimos los Objetivos de Aprendizaje Transversales, dado que operan con una lógica de integración curricular distinta y no se asocian a asignaturas específicas.

Marco Analítico: Operacionalización de las IDEC

El análisis se fundamenta en el marco conceptual de Ideologías de Educación Ciudadana (IDEC) desarrollado por Knowles (2018). Este marco distingue tres orientaciones ideológicas

(conservadora, liberal y crítica) que configuran concepciones diferenciadas sobre qué ciudadano formar y cómo hacerlo. Para operacionalizar las IDEC en el análisis de OA, se definió un criterio de asignación basado en la finalidad formativa de cada objetivo. Se consideró el "¿para qué?" del OA, en otras palabras, qué tipo de ciudadano se está formando. Se utilizaron los indicadores presentados en la Tabla 1.

Tabla 1

Operacionalización de las IDEC para el análisis de OA

IDEC	Definición	Indicadores en los OA	Ejemplo de OA en Ciencias Naturales
Conservadora	Orientación que enfatiza la preservación de tradiciones y la lealtad al Estado-nación.	Promoción de adquisición de información (reconocer, identificar, describir). Conocimiento factual. Cumplimiento de normas.	Describir las características de algunos de los componentes del Sistema Solar (Sol, planetas, lunas, cometas y asteroides) en relación con su tamaño, localización, apariencia y distancia relativa a la Tierra, entre otros.
Liberal	Orientación que promueve el desarrollo autónomo de los individuos.	Rol activo e individual del estudiante. Autonomía y autorregulación. Pensamiento crítico como competencia personal.	Describir y registrar el ciclo diario y las diferencias entre el día y la noche, a partir de la observación del Sol, la Luna, las estrellas y la luminosidad del cielo, entre otras, y sus efectos en los seres vivos y el ambiente.
Crítica	Orientación centrada en la crítica de injusticias y la transformación social.	Colaboración orientada a la comunidad. Participación vinculada a acción transformadora. Proyectos para resolver problemas comunitarios.	Investigar y explicar efectos positivos y negativos de la actividad humana en los océanos, lagos, ríos, glaciares, entre otros, proponiendo acciones de protección de las reservas hídricas en Chile y comunicando sus resultados.

Fuente: Elaboración propia

Sistema de Códigos de Formación Ciudadana

De manera paralela a la clasificación por IDEC, desarrollamos un sistema de códigos para identificar los conceptos de educación ciudadana presentes en los OA. Estos códigos capturan conocimientos, habilidades y actitudes ciudadanas, es decir, lo que se solicita que realicen los estudiantes. Un OA puede tener varios códigos a la vez, independiente de su IDEC.

El sistema de códigos se construyó mediante un proceso de cuatro fases:

- Fase 1. Elaboración preliminar a partir de literatura: Construimos una lista inicial de códigos a partir de la revisión de literatura sobre educación ciudadana, considerando marcos conceptuales como el de Westheimer y Kahne (2004),

- Knowles (2018) y la investigación latinoamericana sobre formación ciudadana (Cox et al., 2018; Schulz et al., 2023).
- Fase 2. Exploración con Inteligencia Artificial Generativa: Utilizamos ChatGPT (versión 2024) y Atlas.ti IA para identificar brechas entre los códigos preliminares y el contenido del currículum. En ChatGPT entregamos instrucciones precisas pidiendo que para cada asignatura, identificara conceptos de ciudadanía presentes en los OA, caracterizara contenidos, actitudes y habilidades ciudadanas, y determinara qué tipo de ciudadanía se enseñaba. El resultado arrojó 30 códigos. En Atlas.ti realizamos tres acciones: análisis de frecuencia de palabras por asignatura y nivel, codificación intencionada con preguntas guía sobre conceptos ciudadanos, y codificación por asignatura. Los resultados de la IA no se usaron directamente como hallazgos, sino que fueron comparados con la lista preliminar para refinar definiciones, agregar conceptos y nuevos códigos.
 - Fase 3. Validación por jueces expertos: Los códigos predefinidos fueron sometidos a validación por 12 expertos disciplinares vinculados a la enseñanza de Historia y Ciencias Sociales, Lengua y Literatura, Educación Científica y Matemática.
 - Fase 4. Pilotaje y medición de fiabilidad: La lista de códigos se aplicó en un pilotaje con medición de fiabilidad intercodificadores, alcanzando 92,8% de acuerdo para las IDEC y 87,8% para los códigos de educación ciudadana.

El proceso resultó en un libro de códigos con 35 conceptos de educación ciudadana (ver Anexo, Tabla A1), que incluyen: agencia, autocuidado y salud, participación y colaboración, comunicación, comunidad, contexto, creatividad, deberes, democracia, derechos, derechos políticos y civiles, DESCAs (derechos económicos, sociales, culturales y ambientales), diversidad, enfoque de género, Estado, ética, formular preguntas, globalización, identidad cultural, identidad personal, igualdad, inclusión, investigación, justicia social, justicia y leyes, modelar, pensamiento crítico, resolución de problemas, respeto, responsabilidad, orden, sustentabilidad, tecnología, toma de decisiones y voto. La definición de los códigos y ejemplos de la codificación realizada están disponibles en la Tabla A2 de Anexo.

Procedimiento de Análisis

Para el análisis consideramos cada OA como unidad de codificación. Utilizamos Atlas.ti y un procedimiento de cuatro etapas. Primero, dos investigadoras codificaron simultánea y asincrónicamente la totalidad de Objetivos de Aprendizaje de cada asignatura, asignando a cada objetivo una IDEC y los códigos de educación ciudadana pertinentes. Luego, se realizaron reuniones para discutir dudas y discrepancias con el propósito de alcanzar consensos. En la tercera etapa, los desacuerdos no resueltos se analizaron en una reunión con especialistas disciplinares de cada asignatura. Finalmente, hicimos una revisión de todos los OA nuevamente para integrar las sugerencias de las especialistas.

De esta manera, cada OA quedó relacionado con una sola IDEC y con uno o varios conceptos de educación ciudadana. Finalizado el proceso de codificación, organizamos los OA según sus ejes formativos para identificar la relación entre el contenido disciplinar y el IDEC. A partir de las IDEC y los conceptos de formación ciudadana, sistematizamos los hallazgos en dos momentos. Primero, a través de estadística descriptiva, calculando frecuencias absolutas y porcentajes de cada IDEC por asignatura y nivel, así como frecuencias de cada código. Esto permitió cuantificar presencias y ausencias en el currículum.

En un segundo momento, organizamos redes semánticas en Atlas.ti para visualizar las relaciones entre conceptos e ideologías. Estas redes muestran qué conceptos ciudadanos tienden a co-ocurrir con cada IDEC. También construimos diagramas de Venn para representar la distribución de códigos entre asignaturas dentro de cada orientación ideológica. Las redes y diagramas permitieron identificar asociaciones que no eran evidentes a partir de las frecuencias simples, como la vinculación casi exclusiva del código agencia con la IDEC crítica, o la inesperada concentración del enfoque de género en la IDEC conservadora.

Resultados

Distribución de Ideologías de Educación Ciudadana en Educación Básica

El análisis de los Objetivos de Aprendizaje Basales de la Actualización de la Priorización Curricular evidencia un predominio de la IDEC liberal (69,29%), seguido de la IDEC conservadora (19,69%) y de una presencia marginal de la IDEC crítica (11,02%). Lo analíticamente significativo no es solo esta distribución, sino también su estabilidad, evidenciada en cómo la proporción entre las tres orientaciones se mantiene prácticamente inalterada desde primero hasta sexto básico. En cada nivel, los OA de IDEC liberal oscilan entre el 66% y el 75%, los conservadores entre el 16% y el 23%, y los críticos entre el 6% y el 15%. A diferencia de los contenidos disciplinares, que aumentan en complejidad, las orientaciones sobre qué ciudadano formar permanecen constantes. Esto sugiere que la configuración ideológica responde a decisiones políticas cristalizadas en el diseño curricular, no a criterios de desarrollo evolutivo del estudiantado.

Existe un contraste entre esta estabilidad general y las variaciones entre las asignaturas. Todas las disciplinas presentan predominio liberal, pero la magnitud varía: Lenguaje y Comunicación alcanza un 79,52% de OA liberales, mientras que Historia, Geografía y Ciencias Sociales presenta un 54,10%, combinando orientación liberal con una relevante presencia conservadora (34,43%). Ciencias Naturales tiene una mayor proporción de OA críticos (24%) en comparación con las demás asignaturas. Estos OA se concentran en los ejes vinculados al medio ambiente y a la salud. La IDEC crítica muestra la trayectoria más preocupante en matemática. Siendo marginal en los primeros niveles (4,65%), desaparece completamente a partir del cuarto básico, proceso acompañado por el aumento de la orientación conservadora. Lo anterior puede atribuirse a las tradiciones epistemológicas de cada disciplina. Pero también revela que el currículum carece de una política transversal de formación ciudadana que homogenice las intenciones formativas de las distintas asignaturas.

Hegemonía Liberal: Autonomía Individual sin Horizonte Transformador

La predominancia de la IDEC liberal configura un perfil ciudadano específico: un sujeto autónomo, reflexivo y creativo, capaz de comunicar sus ideas y explorar su entorno, pero cuya acción se limita al ámbito individual. El análisis de los códigos de educación ciudadana asociados a esta ideología permite caracterizar dicha configuración. El Diagrama de Venn, presenta una organización interdisciplinaria de los códigos vinculados a la IDEC liberal. En este caso, cada cuadrado representa una asignatura y la magnitud de la presencia del código está representado por el color y tamaño de la tipografía (Figura 1).

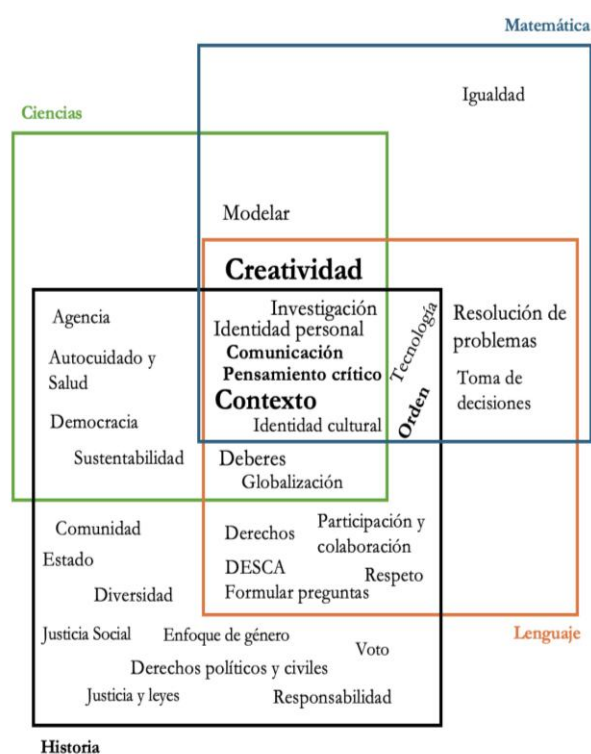
La IDEC liberal concentra los códigos de mayor frecuencia: “creatividad” (68 de 76 menciones), “contexto” (62 de 95 menciones), “pensamiento crítico” (47 de 54 menciones) e “identidad personal” (29 de 37 menciones). El código “creatividad” presenta la mayor frecuencia en la IDEC liberal y se distribuye entre tres asignaturas. En matemática, se expresa mediante la representación de números y la realización de operaciones con material concreto y software. En

Ciencias Naturales, se realiza la construcción de modelos. En Lenguaje y Comunicación, se presenta mediante la creación de dibujos, representaciones y narraciones. Esta creatividad se concibe como un atributo individual, es decir, el estudiante crea, representa e imagina de manera autónoma, sin que estos desempeños se articulen con problemáticas colectivas.

El código "contexto" opera de manera similar. Los OA incorporan referencias al entorno cercano, por ejemplo, objetos cotidianos en Matemática, ecosistemas en Ciencias Naturales, experiencias personales en Lenguaje, modos de vida y paisajes en Historia. Sin embargo, este contexto funciona como recurso didáctico, no como objeto de problematización ciudadana. Se observa el entorno, se registra información y se utilizan sus elementos para ejemplificar, pero no se cuestiona ni se transforma.

Figura 1

Diagrama de Venn de los códigos ciudadanos en la IDEC Liberal



Fuente: Elaboración propia.

Identidad Personal como Eje del Ciudadano Liberal

El código "identidad personal" constituye un marcador distintivo de la orientación individualista del currículo. Este código se expresa a través del reconocimiento del propio yo, la valoración de las características personales, el desarrollo de la autoestima y la expresión de preferencias individuales. En Lenguaje, se manifiesta en objetivos que invitan a expresar experiencias propias, opiniones personales y gustos literarios. En Ciencias Naturales, aparece vinculado al conocimiento del propio cuerpo y de sus características.

La alta frecuencia de este código y su concentración en la IDEC liberal (78,4%) refuerzan el argumento de que el currículum configura a un ciudadano orientado hacia sí mismo. La identidad que se promueve es individual antes que colectiva, es decir, el estudiante se conoce, se valora y se expresa, pero este autoconocimiento no se articula con procesos de identificación grupal ni con la construcción de proyectos comunes.

Tecnología sin Ciudadanía Digital

El código "tecnología" (32 menciones, 24 en IDEC liberal) presenta una configuración particular. Los OA que lo movilizan se orientan al uso instrumental de herramientas digitales, utilizando software para representar datos en Matemática, recursos audiovisuales en Lenguaje o simulaciones en Ciencias Naturales. La tecnología aparece como medio para el aprendizaje disciplinar, no como objeto de reflexión ciudadana. Ausente está la dimensión de la ciudadanía digital que la investigación contemporánea ha identificado como componente ineludible de la formación ciudadana del siglo XXI, la que considera la evaluación crítica de la información en entornos digitales, la protección de los datos personales, la participación en espacios virtuales, los riesgos de desinformación y la ética en línea. El currículum incorpora la tecnología como recurso didáctico, pero no prepara para la vida ciudadana en sociedades digitalizadas.

Pensamiento Crítico Disciplinar

El código "pensamiento crítico" ilustra una tensión muy relevante. Todas las asignaturas incorporan OA que promueven el análisis, la interpretación, la formulación de opiniones y la justificación de respuestas. Se trata, no obstante, de un pensamiento crítico disciplinar (interpretar datos, formular conjeturas, analizar fuentes) antes que de orientarse a la transformación social. El estudiante desarrolla pensamiento crítico dentro de los límites disciplinares, pero no se le convoca a cuestionar las estructuras sociales. El resultado es un pensamiento crítico "sin objeto", por lo tanto, una habilidad cognitiva abstracta desconectada de los conflictos y dilemas que caracterizan a las sociedades democráticas reales.

Una Tendencia Despolitizadora como Patrón Transversal

En términos de actitudes, la IDEC liberal promueve que los estudiantes asuman responsabilidades, cumplan normas, desarrollen autoestima, cuiden su cuerpo y reconozcan las amenazas al medio ambiente. El énfasis está en la autonomía individual, en formar un ciudadano que participe, se exprese y cumpla las normas. Sin embargo, su ámbito de acción permanece en el ámbito individual, sin contemplar la dimensión colectiva y transformadora. Esta configuración es coherente con lo que Westheimer y Kahne (2004) denominaron "ciudadanía personalmente responsable".

En síntesis, el análisis revela un patrón que atraviesa el currículum consistente en una tendencia despolitizadora e individualizante, manifestada tanto en la configuración de esta IDEC como en sus ausencias sistemáticas. En conjunto, los hallazgos de la IDEC liberal revelan un currículum que forma ciudadanos autónomos, reflexivos y creativos, capaces de explorar su entorno y comunicar sus ideas. Sin embargo, esta autonomía se despliega fundamentalmente en el plano individual, donde el estudiante observa, experimenta, opina y crea, pero raramente se le convoca a actuar colectivamente o a cuestionar las estructuras que organizan la sociedad. Por ejemplo, el tratamiento del contexto y la diversidad cultural tiende a la descripción y valoración antes que a la problematización. Se reconocen los pueblos originarios, se comparan modos de vida, se identifican amenazas al medioambiente, pero raramente se vinculan estos contenidos con las desigualdades estructurales, los derechos humanos o los conflictos sociales que les subyacen. En este sentido, la predominancia de la IDEC liberal en el currículum chileno configura una ciudadanía que participa

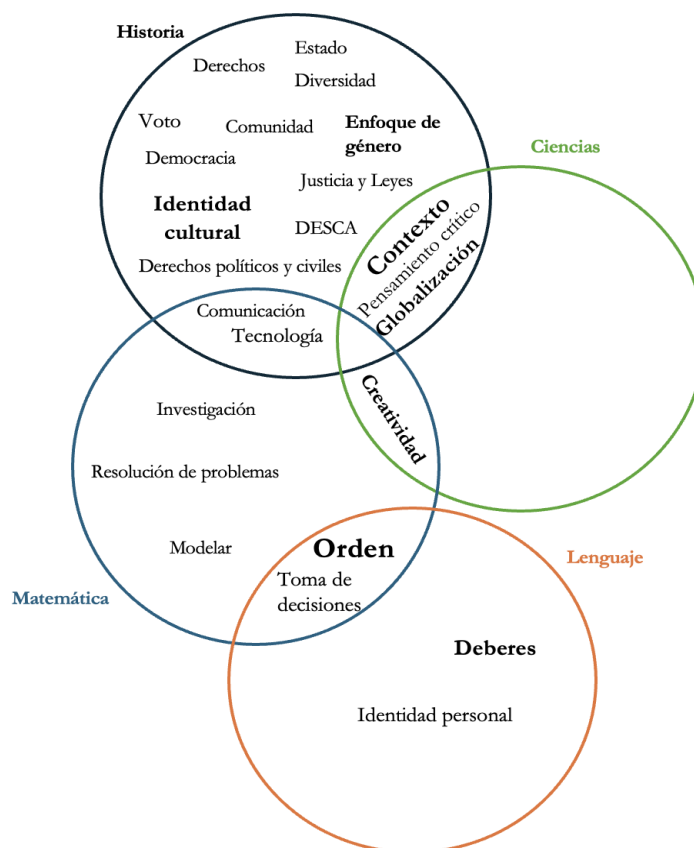
dentro del sistema antes que una que lo cuestiona, lo que resulta coherente con los hallazgos internacionales que señalan la tendencia de los currículos a promover ciudadanías funcionales al status quo antes que transformadoras (Westheimer y Kahne, 2003). Esta tendencia no debe interpretarse como neutralidad política, más bien, constituye una orientación que privilegia la estabilidad sobre la transformación, mediante la despolitización de los elementos más conflictivos de la formación ciudadana.

La IDEC Conservadora y la Reproducción del Orden Establecido

La IDEC conservadora se distribuye en todas las asignaturas, aunque con densidades distintas. En términos de habilidades, los OA asociados privilegian operaciones cognitivas de baja complejidad: reconocer, identificar, describir, ordenar, comparar. Estas habilidades se orientan a la estructuración y sistematización de contenidos factuales. Además, ningún OA conservador incorpora actitudes explícitas, lo que sugiere una concepción del aprendizaje centrada en la reproducción del conocimiento antes que en la formación de disposiciones ciudadanas. La distribución de los códigos ciudadanos en las asignaturas se visualiza en la Figura 2.

Figura 2

Diagrama de Venn de los códigos ciudadanos en la IDEC conservadora



Fuente: Elaboración propia.

La IDEC conservadora muestra una asociación preferente con los códigos “orden” e “identidad cultural”. El código “orden” se relaciona con la ejecución precisa de tareas. En matemática, se ordenan números en la recta numérica, se identifican patrones en tablas, se registran datos de manera organizada. En Lenguaje, se expresa mediante un enfoque técnico del aprendizaje de la lectura, priorizando la precisión y la automatización. Por otra parte, el código “identidad cultural”, presente mayoritariamente en Historia, se relaciona con el reconocimiento de los pueblos originarios y con la identificación de las tradiciones y símbolos del país. El énfasis recae en la descripción del territorio chileno y su evolución histórica, y se propone una identidad nacional basada en el conocimiento del entorno físico y cultural.

Un hallazgo contraintuitivo emerge del código “enfoque de género” (5 menciones en total). A diferencia de lo que podría esperarse, este código presenta una mayor asociación con la IDEC conservadora (4 menciones) que con la liberal (1) o con la crítica (0). Esto se explica porque los OA de Historia que incorporan perspectiva de género lo hacen desde una óptica de reconocimiento del aporte de “hombres y mujeres” en los procesos históricos, sin problematizar las desigualdades estructurales ni el rol marginal de las mujeres en el relato histórico tradicional. Este planteamiento puede perpetuar roles de género tradicionales en lugar de cuestionarlos.

Los hallazgos de la IDEC conservadora revelan un currículum que forma ciudadanos orientados al reconocimiento, la descripción y el cumplimiento de normas, antes que a la participación activa o la transformación social.

La IDEC Crítica y su Escasa Presencia

La IDEC crítica es la menos presente en el currículum revisado y se concentra en algunos ejes formativos: en Lenguaje, exclusivamente en Comunicación Oral; en Matemática, restringida a Medición y Números y Operaciones; en Historia en los ejes de Formación Ciudadana y Geografía. A diferencia de las otras asignaturas, en Ciencias Naturales la IDEC crítica está presente en todos los ejes formativos.

La IDEC crítica, presenta una asociación predominante con códigos de menor frecuencia, pero de mayor densidad política, tales como “agencia” (17 de 20 menciones), “sustentabilidad” (11 de 15 menciones) y “participación y colaboración” (10 de 23 menciones). Los OA críticos incorporan desempeños colaborativos y situados en la comunidad, promoviendo la participación grupal, el diálogo, la búsqueda de acuerdos o la proposición de soluciones a problemas colectivos. Sus habilidades apuntan a niveles cognitivos más complejos, como diseñar, proponer, investigar, aplicar y se orientan a la acción transformadora. Asimismo, los conceptos ciudadanos se distribuyen interdisciplinariamente como se observa en la Figura 3.

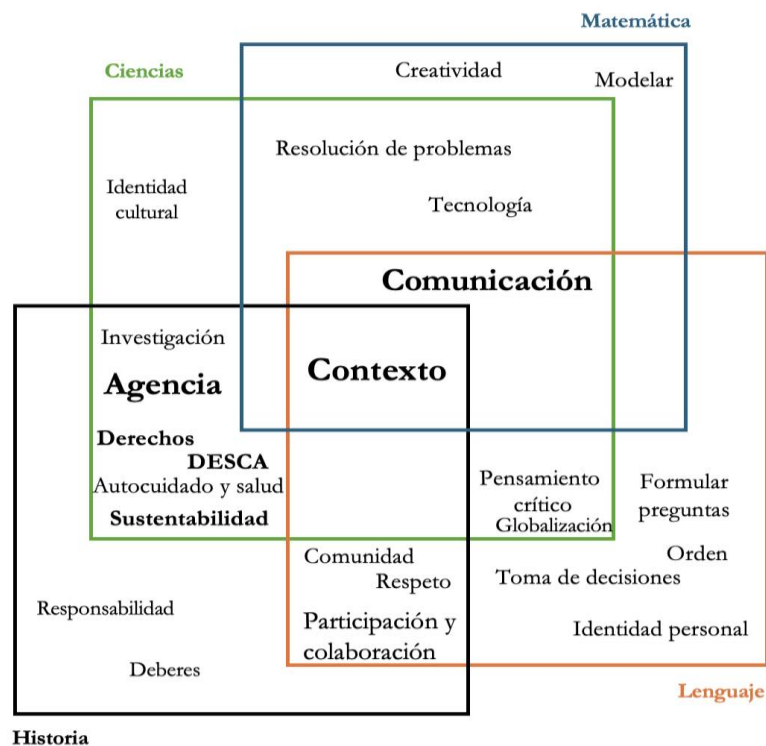
El código “agencia” tiene presencia mayoritaria en la IDEC crítica: 17 menciones, frente a ninguna en la conservadora y solo 3 en la liberal. Esta distribución constituye un marcador distintivo de la orientación crítica, por ejemplo, en Ciencias Naturales se relaciona con la investigación y la proposición de medidas de protección del cuerpo humano y del medio ambiente y en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales se vincula con participar activamente en proyectos grupales, solucionar problemas comunitarios y proponer acciones para cuidar los espacios públicos.

El código “sustentabilidad” muestra un patrón similar. Los OA vinculados con este código promueven la investigación de los efectos de la actividad humana sobre el medioambiente y la propuesta de acciones de protección a los ecosistemas. En este ámbito el currículum articula el conocimiento disciplinar con la acción colectiva orientada al bien común. Su presencia acotada y concentrada en Ciencias Naturales, sugiere que la formación de ciudadanía transformadora ocupa un lugar marginal.

El análisis también revela que solo la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales incorpora explícitamente la categoría de Derechos Humanos. Asimismo, algunos OA de Ciencias Naturales abordan temáticas vinculadas a los DESCAs, como los recursos hídricos, el medio ambiente y la salud. Sin embargo, no se enmarcan explícitamente en un discurso de derechos. Así, se puede observar una situación recurrente en el currículo, en donde se visibilizan contenidos vinculados a los derechos humanos, sin identificarlos explícitamente como tales, sin orientar hacia perspectiva de derechos el análisis de los temas y sin explicitar el rol como sujetos de derechos que tienen niños y niñas.

Figura 3

Diagrama de Venn de la IDEC Ciudadana Crítica



Fuente: Elaboración propia

En conjunto, los hallazgos de la IDEC crítica revelan que el currículo de Educación Básica chileno sí contempla espacios para la formación de una ciudadanía transformadora, pero estos son acotados y disciplinariamente restringidos. Se convoca a un estudiante que actúa colectivamente, propone soluciones, protege derechos y transforma su entorno. Sin embargo, incluso dentro de esta ideología persisten limitaciones. Por ejemplo, los OA tienden a promover la participación sin garantizar que esta sea efectiva, abordan problemáticas socioambientales sin vincularlas explícitamente con marcos de derechos humanos, y desarrollan el pensamiento crítico sin siempre orientarlo hacia la acción transformadora. En términos de formación ciudadana, esto sugiere que el currículo chileno reconoce la dimensión crítica de la ciudadanía pero la contiene dentro de límites que no llegan a cuestionar las estructuras sociales más profundas, lo que es coherente con la

predominancia de una ideología liberal que privilegia la participación individual sobre la transformación colectiva (Knowles y Castro, 2019; Westheimer y Kahne, 2003).

Tipos de Ciudadanía por Asignatura

Historia, Geografía y Ciencias Sociales concentran la mayor diversidad de códigos vinculados a la educación ciudadana, por ejemplo se menciona “Estado” (8 menciones en total), “Democracia” (6), “Derechos políticos y civiles” (6) y “Justicia y Leyes” (3). Es la única asignatura con eje formativo denominado “Formación Ciudadana” lo que explica la concentración de los códigos ciudadanos, ya que forman parte de sus contenidos y OA prescritos. Esta concentración coexiste con la mayor proporción de OA conservadores (34,43%). De esta manera, el ciudadano que se forma conoce las instituciones, identifica las tradiciones, describe procesos históricos y reconoce sus deberes, pero no delibera sobre controversias ni actúa para transformar las condiciones de desigualdad.

Ciencias Naturales emerge como la asignatura con mayor potencial para la formación ciudadana crítica porque concentra el 24% de los OA críticos, la mayor proporción entre todas las disciplinas. Los códigos “agencia” (11 menciones) y “DESCA” (10 menciones) alcanzan aquí su máxima expresión. Estos OA convocan a investigar, a proponer medidas de protección, a comunicar resultados y actuar colectivamente en defensa del medio ambiente y de la salud. Este potencial no se articula, sin embargo, explícitamente con el marco de derechos humanos.

Lenguaje y Comunicación presenta el predominio liberal más acentuado (79,52%) y concentra códigos de comunicación, creatividad e identidad personal. La IDEC crítica se expresa exclusivamente en Comunicación Oral, donde algunos OA promueven la participación en discusiones grupales y la búsqueda de acuerdos. El ciudadano que se forma lee, escribe, opina y se expresa con autonomía, pero constantemente se releva la importancia de los aspectos técnicos y la adherencia a la normas gramaticales, reduciendo el espacios para la promoción de una agencia comunicativa y situada al contexto.

Matemática presenta la trayectoria más preocupante. La IDEC crítica desaparece a partir del cuarto básico y la orientación conservadora aumenta en los niveles superiores. El código “creatividad” alcanza su máxima expresión (53 menciones), pero está vinculado a la representación de conceptos matemáticos, no a la resolución de problemas sociales. Resulta significativa la ausencia total de la IDEC crítica en el Eje de Datos y Probabilidades, cuando la investigación internacional ha destacado la importancia de las estadísticas cívicas para la participación democrática informada. El ciudadano que se forma es metódico y resuelve problemas con precisión, pero su competencia matemática no se orienta a la comprensión crítica de los fenómenos sociales.

La distribución de orientaciones ideológicas entre las asignaturas revela que el currículum no adopta una concepción unitaria de la formación ciudadana, si no que delega implícitamente a cada disciplina la construcción de un tipo de ciudadano: el que conoce las instituciones y las tradiciones (HGCS), el que protege el medio ambiente (Ciencias Naturales), el que se expresa con autonomía (Lenguaje y Comunicación) o el que resuelve problemas con precisión (Matemática).

De manera transversal, los OA tienden a presentar el conocimiento social como un conjunto de verdades establecidas, evitando tensiones, perspectivas divergentes o debates abiertos, desvinculándolos de la controversia pública. Estas ausencias, como la falta de explicitación de los derechos humanos, la presencia de una perspectiva de género crítica o la ausencia de conceptos como justicia social o voto, expresan una lógica que neutraliza los elementos más conflictivos de la formación ciudadana. En consecuencia, el currículum pareciera ser “apolítico”, pero promueve una posición política que privilegia el orden sobre el conflicto, la adaptación sobre la transformación y la estabilidad sobre la justicia social.

Discusión

Caracterización de las Tres IDEC en el Currículum de Educación Primaria

Los resultados de este estudio revelan un predominio de la Ideología de Educación Ciudadana (IDEC) liberal en el currículum nacional de educación primaria de Chile, caracterizada por la centralidad del desarrollo individual y del pensamiento crítico, sin un enfoque transformador. Este hallazgo es coherente con tendencias documentadas internacionalmente respecto a cómo los sistemas educativos contemporáneos adoptan concepciones de ciudadanía que priorizan las competencias individuales por sobre la acción colectiva y la transformación social (Westheimer & Kahne, 2004).

La preponderancia de esta orientación ideológica en los Objetivos de Aprendizaje de las asignaturas analizadas sugiere que el currículum chileno de educación primaria promueve predominantemente lo que Westheimer & Kahne (2004) han denominado ciudadanía “personalmente responsable”, aquella que enfatiza el buen comportamiento individual, el cumplimiento de deberes y la obediencia normativa, pero que no necesariamente prepara para el ejercicio activo de la ciudadanía en contextos democráticos complejos.

El predominio de códigos como “identidad personal” y “creatividad” refuerza esta caracterización. El currículum forma un ciudadano que se conoce a sí mismo, valora su individualidad y desarrolla competencias expresivas, pero cuya identidad se construye en el ámbito personal antes que en la pertenencia a colectivos o en el compromiso con proyectos comunes. El contraste entre la alta frecuencia de “identidad personal” y la menor presencia de “comunidad” evidencia esta orientación individualista.

Esta orientación liberal predominante no es exclusiva del caso chileno. Investigaciones recientes en diversos contextos nacionales han identificado una tendencia global hacia currículos de educación ciudadana que, aunque declaran propósitos de formación democrática, en la práctica enfatizan competencias cognitivas individuales desvinculadas de la participación comunitaria (Calatayud, 2024; Jerome et al., 2024). Lo que sí es característico del contexto chileno es la tensión entre esa orientación curricular y las demandas sociales de participación ciudadana que han caracterizado al país en las últimas décadas. Cox y García (2017) documentaron que el currículum de educación ciudadana en Chile acumuló sucesivas reformas que, no obstante, mantuvieron una distancia persistente respecto de los desafíos de participación política que enfrentan las democracias contemporáneas. Adicionalmente, Disi Pavlic y Mardones (2021) evidenciaron cómo las reformas curriculares de la última década en Chile han tendido a reforzar una concepción de ciudadanía centrada en el individuo y en las competencias funcionales para el mercado, en detrimento de dimensiones más colectivas y críticas. Por su parte, López (2024) identifica una presencia marginal de objetivos orientados a la acción transformadora en el currículum en general y específicamente en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

La expresión de una IDEC conservadora, asociada a desempeños de baja complejidad cognitiva, plantea preguntas sobre las expectativas formativas del currículum. Los Objetivos de Aprendizaje que reflejan esta orientación tienden a privilegiar el conocimiento disciplinar declarativo y el orden en el aprendizaje, sin necesariamente promover las habilidades de pensamiento de orden superior que la investigación educativa ha identificado como fundamentales para la participación democrática (Sant, 2021). Kerr (1999) señaló hace más de 25 años que los currículos de educación ciudadana suelen reflejar supuestos tecnocráticos que asumen una relación lineal entre los contenidos prescritos y la formación ciudadana efectiva, cuando, en realidad, la complejidad de la formación democrática requiere aproximaciones pedagógicas que promuevan el cuestionamiento y la deliberación.

En este sentido, la asignatura de Matemática merece especial atención. Sus OA son reveladores precisamente porque expresan la primacía del conocimiento disciplinar y la resolución algorítmica de problemas, por lo que su contribución a la formación ciudadana opera de modo indirecta. Con todo, es posible identificar algunos objetivos que en la medida en que promueven el trabajo colaborativo, la comunicación de estrategias y la resolución de problemas en contextos situados, ofrecen potencial para articular los aprendizajes matemáticos con las prácticas ciudadanas. Ello converge con propuestas internacionales que han explorado la dimensión cívica de la educación matemática, particularmente en lo relativo al pensamiento estadístico y a la lectura crítica de datos, como competencias necesarias para la participación democrática informada (Cox et al., 2018).

Finalmente, la presencia marginal de la IDEC crítica en el currículum analizado constituye el hallazgo más preocupante desde la perspectiva de la formación ciudadana integral. Los escasos Objetivos de Aprendizaje que promueven la participación estudiantil y el trabajo colaborativo con orientación transformadora se concentran principalmente en la asignatura de Ciencias Naturales, que presenta la mayor proporción de OA críticos (12). El código “agencia” con 85% de sus menciones en IDEC crítica, constituye un marcador distintivo de esta orientación transformadora. Como han advertido Torres y Bosio (2020), una educación ciudadana que no incorpore perspectivas críticas corre el riesgo de reproducir las condiciones de desigualdad existentes, formando ciudadanos que aceptan pasivamente el orden establecido en lugar de participar activamente en su mejora.

Ausencias Críticas como Expresión de una Tendencia Despolitizadora

El análisis comparativo de los Objetivos de Aprendizaje de las cuatro asignaturas revela, más allá de las diferencias en la distribución de las IDEC, un conjunto de ausencias curriculares que no constituyen omisiones aisladas ni propias de cada disciplina, sino que expresan una tendencia despolitizadora que atraviesa el currículum de educación primaria. Estas ausencias son significativas porque no se distribuyen al azar entre las asignaturas, sino que se manifiestan de manera sistemática y coherente, lo que apunta a un origen ideológico antes que disciplinar.

La cuantificación de estas ausencias resulta elocuente, por ejemplo, códigos como “justicia social” (1 mención) o “voto” (3 menciones) presentan frecuencias mínimas que contrastan drásticamente con códigos como “creatividad” (76 menciones) o “contexto” (95 menciones). Desde esta perspectiva, los conceptos más directamente políticos ocupan un lugar marginal, mientras que los conceptos individualizantes dominan el currículum.

La primera ausencia relevante es la débil presencia de los derechos humanos como contenido y horizonte formativo. Si bien Chile es signatario de los principales instrumentos internacionales de derechos humanos y ha enfrentado en su historia reciente graves vulneraciones en esta materia, el análisis de los OA muestra que su incorporación no es sistemática en el conjunto de las asignaturas. En particular, la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales concentra 5 menciones explícitas al concepto de derechos, lo que la distingue del resto; sin embargo, estas apariciones son acotadas y no configuran un eje articulador de la formación ciudadana.

Por su parte, el código “DESCA” registra 28 menciones, pero los contenidos asociados, como los recursos hídricos, el medio ambiente y la salud, no se enmarcan explícitamente en un discurso de derechos. De este modo, aunque se abordan problemáticas sustantivas, estas no se presentan desde una perspectiva de garantía de derechos. Esta limitada presencia resulta especialmente llamativa en el contexto latinoamericano, donde estudios comparados han documentado que los currículos que integran la educación en derechos humanos tienden a producir mayores niveles de conocimiento cívico y disposición a la participación política (Cox et al., 2018; Schulz et al., 2023). En este sentido, su tratamiento parcial no puede interpretarse únicamente como

una decisión técnica o disciplinar, sino que constituye una definición curricular con consecuencias formativas de largo alcance.

La segunda ausencia significativa es la de los temas controversiales o polémicos como objeto de aprendizaje. La investigación ha mostrado ampliamente que la capacidad de deliberar sobre asuntos polémicos, como los conflictos de valores, dilemas éticos y controversias políticas, constituye una competencia central para la participación democrática (Sant & González, 2018). Sin embargo, los OA analizados tienden a presentar el conocimiento social como un conjunto de verdades establecidas y consensuadas, evitando sistemáticamente la introducción de tensiones, de perspectivas divergentes o de debates abiertos. Esta orientación es coherente con una IDEC liberal que valora el pensamiento crítico como habilidad individual, pero lo desvincula de la controversia pública, lo que genera un pensamiento crítico “sin objeto”, en otras palabras, una habilidad cognitiva abstracta desconectada de los conflictos y dilemas que caracterizan a las sociedades democráticas reales.

La tercera ausencia identificada es la de la perspectiva de género como dimensión crítica de la ciudadanía. El código “enfoque de género” presenta solo 5 menciones en todo el corpus, y su distribución revela un hallazgo contraintuitivo: 4 de esas menciones se asocian a la IDEC conservadora, mientras que solo 1 aparece en la IDEC liberal y 0 en la IDEC crítica. Los OA de Historia que incorporan perspectiva de género lo hacen desde una óptica de reconocer el aporte de “hombres y mujeres” en los procesos históricos, sin problematizar las desigualdades estructurales, el rol marginal de las mujeres en el relato histórico tradicional ni los aspectos de la vida cotidiana en los que las mujeres han desempeñado un papel fundamental. Este planteamiento puede perpetuar roles de género tradicionales en lugar de cuestionarlos. En un país que ha experimentado en la última década importantes movilizaciones feministas y debates públicos sobre igualdad de género, la escasa presencia de este código, y su orientación predominantemente conservadora, contradice tanto el contexto social chileno como las orientaciones de organismos internacionales que han señalado la perspectiva de género como un componente ineludible de una educación ciudadana comprensiva e inclusiva (UNESCO, 2024).

Una cuarta ausencia, no menos relevante, es la de la ciudadanía digital como dimensión formativa. El código “tecnología” presenta 32 menciones, pero su análisis revela un uso exclusivamente instrumental, utilizando software para representar datos, recursos audiovisuales o simulaciones. Ausente está la dimensión de la ciudadanía digital que la investigación contemporánea ha identificado como componente ineludible de la formación ciudadana del siglo XXI. En el currículum no existe la evaluación crítica de la información en entornos digitales, la protección de los datos personales, la participación en espacios virtuales, los riesgos de desinformación y la ética en línea. Esta omisión resulta llamativa considerando que los estudiantes desarrollan gran parte de su socialización en entornos virtuales.

Estas ausencias: derechos humanos, temas controversiales, perspectiva de género crítica y ciudadanía digital, no representan lagunas accidentales o disciplinarias del currículum, sino que en su conjunto configuran un relato que neutraliza sistemáticamente los elementos más conflictivos y transformadores de la formación ciudadana.

Oportunidades de Transversalización de la Formación Ciudadana

Las diferencias identificadas entre asignaturas respecto a las IDEC presentes en sus Objetivos de Aprendizaje abren una pregunta sobre la transversalización de la educación ciudadana en el currículum de educación primaria. Mientras que Historia, Geografía y Ciencias Sociales concentra la mayor parte de los objetivos explícitamente vinculados a la ciudadanía institucional (Estado, Democracia, Derechos políticos y civiles), es Ciencias Naturales la asignatura que presenta

mayor potencial para la formación ciudadana crítica, conjugando la mayor proporción de OA asociados a esta IDEC (24%) y la máxima expresión en códigos como “agencia” y “sustentabilidad”. Las asignaturas de Matemática y Lenguaje y Comunicación, por su parte, presentan oportunidades desaprovechadas para integrar perspectivas ciudadanas transformadoras.

Esta situación coincide con debates internacionales sobre si la educación ciudadana debe ser un contenido disciplinar específico o una dimensión transversal del currículum (Eurydice, 2017). La evidencia sugiere que los enfoques más efectivos combinan ambas aproximaciones, integrando contenidos específicos en determinadas asignaturas junto con una perspectiva transversal que permee el conjunto de la experiencia escolar.

En el caso chileno, la Ley 20.911 de 2016 estableció la obligatoriedad de planes de formación ciudadana en todos los establecimientos educacionales, reconociendo precisamente la necesidad de trascender la formación disciplinar específica. Los resultados del presente estudio sugieren, sin embargo, que esta orientación normativa no se ha traducido en una reorientación de los Objetivos de Aprendizaje de las asignaturas del currículum de educación primaria. La brecha entre la política declarada y el currículum efectivamente prescrito constituye un desafío relevante para la implementación coherente de la formación ciudadana en este nivel educativo.

La posibilidad de transversalizar la educación ciudadana en las distintas asignaturas no depende únicamente de modificaciones curriculares formales, sino también de la capacidad del profesorado para realizar una lectura crítica del currículum que le permita identificar, ampliar y articular los potenciales ciudadanos presentes en los Objetivos de Aprendizaje de distintas disciplinas. En este sentido, Priestley et al. (2015) conceptualizan la agencia docente como la capacidad de los profesores de actuar de manera propositiva en sus contextos de trabajo, construyendo significados y tomando decisiones curriculares que no están completamente determinadas por las prescripciones institucionales. El desarrollo de competencias docentes para la lectura crítica del currículum se configura, así, como una condición básica para que la IDEC crítica pueda materializarse en las aulas, incluso cuando el currículum prescrito no la contempla explícitamente. Tran y Reid O'Connor (2024) han documentado que los docentes con mayor formación en educación ciudadana crítica tienden a interpretar de manera más amplia los objetivos curriculares, identificando oportunidades de deliberación y participación que no estaban explícitamente previstas en el diseño curricular oficial.

Implicancias para la Política Curricular y la Formación Docente

Los hallazgos de este estudio tienen implicancias relevantes tanto para la política curricular como para la formación inicial y continua del profesorado. En el plano de la política curricular, los resultados evidencian la necesidad de una revisión profunda de los Objetivos de Aprendizaje de todas las asignaturas del currículum de educación primaria con el propósito de incorporar de manera más explícita y equilibrada orientaciones ciudadanas críticas, con un enfoque centrado en el ejercicio y defensa de los derechos humanos. Esta revisión debería atender, en particular, las cuatro ausencias identificadas: la educación en derechos humanos, el tratamiento de temas controversiales, la perspectiva de género desde una óptica crítica, y la ciudadanía digital. Una política curricular coherente con los desafíos democráticos contemporáneos no puede limitarse a incorporar conocimientos disciplinares sobre instituciones y normas, sino que debe orientarse a la formación de ciudadanos capaces de reconocer injusticias, deliberar sobre conflictos de valores y participar activamente en la construcción del bien común (Johnson & Morris, 2010).

En el plano de la formación docente, los resultados apuntan a fortalecer tanto la formación inicial como el desarrollo profesional continuo en materias de educación ciudadana crítica. Los docentes de todas las asignaturas, y no solo los de Historia y Ciencias Sociales, requieren

herramientas conceptuales y pedagógicas para identificar el potencial ciudadano de sus disciplinas, articular sus contenidos con problemas socialmente relevantes y facilitar procesos de deliberación democrática en el aula. De particular relevancia resulta la formación en ciudadanía digital, considerando que las generaciones actuales desarrollan gran parte de su vida social en entornos virtuales y que el currículum prescrito no aborda esta dimensión. Esta demanda se vuelve más urgente cuando se considera que la transversalización de la educación ciudadana, como política declarada, exige que el profesorado posea las competencias necesarias para interpretar críticamente el currículum y actuar con agencia frente a sus limitaciones (Priestley et al., 2015; Tran y Reid O'Connor, 2024). La urgencia de esa formación se vuelve concreta al considerar los estudios del contexto chileno, que han evidenciado que una parte importante del profesorado de educación primaria no se siente suficientemente preparado para abordar temáticas ciudadanas complejas, especialmente aquellas de carácter controversial o vinculadas a la acción colectiva (Cox et al., 2018; Jara et al., 2019).

Limitaciones del Estudio y Proyecciones de Investigación

Es necesario reconocer las limitaciones del presente estudio. El análisis se focalizó en el currículum prescrito vigente, específicamente en los Objetivos de Aprendizaje Basales de las asignaturas seleccionadas, lo que no permite captar el currículum efectivamente implementado en las aulas ni las experiencias vividas por los estudiantes. La investigación curricular ha documentado con amplitud la brecha frecuente entre las intenciones curriculares oficiales y las prácticas pedagógicas concretas (De Schaepmeester et al., 2022; Schuitema et al., 2008).

Futuras investigaciones podrían complementar estos hallazgos examinando las prácticas docentes, los materiales didácticos utilizados y las percepciones de estudiantes y profesores respecto a la educación ciudadana en educación primaria. Sería especialmente relevante explorar de qué manera los docentes interpretan y adaptan los OA en sus planificaciones y prácticas de aula, indagando en qué medida ejercen agencia curricular para ampliar o restringir el potencial ciudadano del currículum prescrito. Asimismo, estudios comparativos con otros países latinoamericanos permitirían contextualizar los hallazgos en una perspectiva regional, identificando tendencias comunes y particularidades nacionales en las orientaciones ideológicas de los currículos de educación ciudadana (Cox et al., 2018; Schulz et al., 2023). El estudio comparado con países que han implementado reformas explícitas orientadas a la educación ciudadana crítica, como Uruguay o México, podría aportar evidencia relevante sobre las condiciones curriculares e institucionales que favorecen una formación ciudadana más integral y transformadora en el contexto latinoamericano.

Conclusiones

En síntesis, los resultados de este estudio evidencian un currículum de educación primaria en Chile que, en materia de formación ciudadana, privilegia orientaciones liberales centradas en el desarrollo individual y presenta marginalmente perspectivas críticas transformadoras. Esta configuración curricular plantea desafíos para la formación de ciudadanos comprometidos con la construcción de la democracia y la cohesión social, especialmente ante los complejos escenarios políticos y sociales que enfrentan las democracias contemporáneas.

La presencia transversal de una tendencia despolitizadora, orientada al cumplimiento de normas y centrada en la autonomía e individualización del estudiantado, se expresa tanto en la IDEC liberal predominante como en las ausencias sistemáticas de temáticas claves para la educación ciudadana crítica. Esto permite interpretar el currículum analizado no como un conjunto

desarticulado de decisiones disciplinares, sino como una expresión coherente de una orientación política que privilegia la estabilidad social por sobre la transformación social.

La transversalización de la educación ciudadana y el desarrollo de herramientas que permitan una lectura crítica del currículum por parte del profesorado emergen como estrategias relevantes para avanzar hacia una formación ciudadana transformadora. No obstante, eso solo es posible con una política curricular que incorpore explícitamente las dimensiones ausentes identificadas en este estudio, y con una formación docente que posibilite el ejercicio de agencia pedagógica con autonomía y sentido crítico. Esta premisa es urgente, considerando los desafíos globales que requieren ciudadanos con capacidades para cuestionar estructuras de poder, participar activamente y promover el bien común. Por ello, es fundamental que desde la política pública se establezcan orientaciones pedagógicas que permitan que niños y niñas equilibren su desarrollo individual con el pensamiento crítico situado, la responsabilidad social y el trabajo en equipo, con el fin de fomentar la cohesión social y construir una mejor democracia.

Agradecimientos

Agradecemos la colaboración de Francisca Ubilla, Lina Calle, Lucía Valencia y Valeria Cabello que participaron como expertas disciplinares de cada una de las asignaturas analizadas del currículum.

Referencias

- Arias, L., y Egea, A. (2022). *Didáctica de geografía e historia en educación primaria*. Editorial Síntesis.
- Berrios, C., y García, C. (2018). *Ciudadanías en conflicto. Enfoques, experiencias y propuestas*. Ariadna Ediciones.
- Brown, B. (2009). *Desaprender la discriminación en Educación Infantil*. Ediciones Morata.
- Calatayud, L. (2024). La Educación para la Ciudadanía y los currículos educativos europeos. La apuesta curricular de España, Francia y Alemania. *Aula Abierta*, 53(3), 221-228.
<https://doi.org/10.17811/rifie.19976>
- Canales, M. (2006). *Metodologías de la investigación social. Introducción a los oficios*. LOM Ediciones.
- Carretero, M., Haste, H., y Bermudez, A. (2016). Civic education. En L. Corno y E. M. Anderman (Eds.), *Handbook of Educational psychology* (pp. 295-308). Routledge.
- Carvajal, F., Alvarado, A., & Mondaca, C. (2022). La formación en ciudadanía en profesores de historia y geografía del norte de Chile. *Diálogo Andino*, (67), 215-226. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812022000100215>
- Cassany, D., y Castellà, J. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*, 28(2), 353-374.
<https://doi.org/10.5007/2175-795x.2010v28n2p353>
- Castro, A. (2013). What makes a citizen? *Theory & Research in Social Education*, 41(2), 219-246.
<https://doi.org/10.1080/00933104.2013.783522>
- Cox, C., Bascopé, M., Castillo, J. C., Miranda, D., y Bonhomme, M. (2018). *Citizenship education in Latin America*. IBE Working Papers on Curriculum Issues, 14. UNESCO-IBE.
- Cox, C. y García, C. (2017). Evolution of citizenship education in Chile. In B. García-Cabrero, A. Sandoval-Hernández, E. Treviño-Villareal, S. D. Ferrás & M. G. P. Martínez, (Eds.), *Civics and citizenship. Moral development and citizenship education*. SensePublishers, Rotterdam.
https://doi.org/10.1007/978-94-6351-068-4_5
- Creswell, J. W., y Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications

- De Schaepmeester, L., van Braak, J., y Aesaert, K. (2022). Teach what you preach? *The Journal of Social Studies Research*, 46(4), 363-378. <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2021.10.001>
- Díez-Gutiérrez, E.-J., y Jarquín-Ramírez, M.-R. (2024). Políticas educativas comparadas de la extrema derecha en Europa. *Revista Española de Educación Comparada*, (46), 326–342. <https://doi.org/10.5944/reec.46.2025.41869>
- Disi Pavlic, R., y Mardones, R. (2021). Enseñando con actitud: ¿Cuán efectiva ha sido la formación ciudadana en Chile? *Education Policy Analysis Archives*, 29(15). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.4969>
- Eurydice. (2017). *Citizenship education at school in Europe – 2017*. Publications Office of the European Union.
- Galamba, A., y Matthews, B. (2021). Science education against the rise of fascist and authoritarian movements: Towards the development of a pedagogy for democracy. *Cultural Studies of Science Education*, 16(2), 581–607. <https://doi.org/10.1007/s11422-020-10002-y>
- Geboers, E., Geijssels, F., Admiraal, W., & ten Dam, G. (2013). Review of the effects of citizenship education. *Educational Research Review*, 9, 158–173. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.02.001>
- Geiger, V., Gal, I., y Graven, M. (2023). The connections between citizenship education and mathematics education. *ZDM – Mathematics Education*, 55(5), 923-940. <https://doi.org/10.1007/s11858-023-01521-3>
- Gürel, D. (2025). Social Studies lesson in Türkiye as a means of citizenship transfer. A perspective from the critical citizenship education approach. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 15(1), 129-142. <https://doi.org/10.47750/pegegog.15.01.12>
- Hsieh, H.-F., y Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Jara, C., Sánchez, M., y Cox, C. (2019). Liderazgo educativo y formación ciudadana: Visiones y prácticas de los actores. *Calidad en la Educación*, (51), 350–381. <https://doi.org/10.31619/caledu.n51.687>
- Jerome, L., Hyder, F., Hilal, Y., & Kisby, B. (2024). A systematic literature review of research examining the impact of citizenship education on active citizenship outcomes. *Review of Education*, 12, e3472. <https://doi.org/10.1002/rev3.3472>
- Johnson, L., y Morris, P. (2010). Towards a framework for critical citizenship education. *The Curriculum Journal*, 21(1), 77-96. <https://doi.org/10.1080/09585170903560444>
- Jost, J., y Andrews, R. (2011). Ideology. En D. J. Christie (Ed.), *The encyclopedia of peace psychology* (pp. 540-544). 10.1002/9780470672532.wbep134
- Kennedy, K. J. (2019). *Civic and citizenship education in volatile times*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-13-6386-3>
- Kerr, D. (1999). Citizenship education in the curriculum. *The School Field*, X(3/4), 5-31.
- Knowles, R. T. (2017). Teaching who you are: Connecting teachers' civic education ideology to instructional strategies. *Theory and Research in Social Education*, 46(1), 68–109. <https://doi.org/10.1080/00933104.2017.1356776>
- Knowles, R. T. (2018). Ideology in the schools: Developing the teacher's Civic Education Ideology Scale within the United States. *Education, Citizenship and Social Justice*, 14(3), 1–19. <https://doi.org/10.1177/1746197918800664>
- Knowles, R. T., y Castro, A. J. (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>

- Lawy, R., y Biesta, G. (2006). Citizenship-as-practice: The educational implications of an inclusive and relational understanding of citizenship. *British Journal of Educational Studies*, 54(1), 34-50. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2006.00335.x>
- Leenders, H., y Veugelers, W. (2006). Different perspectives on values and citizenship education. *Curriculum and Teaching*, 21(2), 5-20. <https://doi.org/10.7459/ct/21.2.02>
- Levitsky, S., y Ziblatt, D. (2018). *Cómo mueren las democracias*. Ariel.
- Ley 20.911 que crea el Plan de Formación Ciudadana. (2016). Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1088963>
- López Barraza, A. (2024). Sin tiempo para formar ciudadanos: Liderazgo de la Formación Ciudadana en un contexto escolar de rendición de cuentas. *Perspectiva Educacional*, 63(1), 60–85. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.63-Iss.1-Art.1516>
- Massip, M., y Santisteban, A. (2020). A educação para a cidadania democrática na Europa. *Revista Espaço do Currículo*, 13(2), 142–152. <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13n2.51513>
- Mayorga, R. (2024). ¿Los mejores instrumentos para formar verdaderos ciudadanos? Relaciones entre pensamiento histórico y educación ciudadana en el currículum chileno (1990-2023). *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 13(2), 115–132. <https://doi.org/10.15366/riejs2024.13.2.007>
- Ministerio de Educación de Chile. (2012). *Bases Curriculares Educación Básica*. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-22394_bases.pdf
- Ministerio de Educación de Chile. (2023). *Actualización de la Priorización Curricular*. <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Secciones/Curriculum-Transitorio/Priorizacion-curricular/>
- Priestley, M., Biesta, G., y Robinson, S. (2015). *Teacher agency: An ecological approach*. Bloomsbury Academic. <https://doi.org/10.5040/9781474219426>
- Ramos, M. C., Castillo, B., y Godoy, C. M. (2023). Science for citizenship. *Educación*, 32(63), 5-20. <https://doi.org/10.18800/educacion.202302.a001>
- Sant, E. (2021). Educación política para una democracia radical. *Forum*, 20, 138-157. <https://doi.org/10.15446/frdcp.n20.84203>
- Sant, E., y González-Valencia, G. (2018). Global citizenship education in Latin America. En I. Davies, Ho, L.-C., Kiwan, D., Peck, c. L., Peterson, A., Sant, E., & Waghid, Y. (Eds.), *The Palgrave handbook of global citizenship and education* (pp. 67-82). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/978-1-137-59733-5_5
- Schuitema, J., Ten Dam, G., y Veugelers, W. (2008). Teaching strategies for moral education: A review. *Journal of Curriculum Studies*, 40(1), 69–89. <https://doi.org/10.1080/00220270701294210>
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Damiani, V., y Friedman, T. (2023). *Education for citizenship in times of global challenge: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2022 international report*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-65603-3>
- Skovsmose, O., Moura, A. Q., y Carrijo, M. (2023). Inclusive citizenship through mathematics education: A conceptual investigation. *ZDM – Mathematics Education*, 55(5), 941-951. <https://doi.org/10.1007/s11858-023-01470-x>
- Smith, J. (2024). History in the curriculum. En E. Rata (Ed.), *Research handbook on curriculum and education* (pp. 353–366). Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781802208542.00033>
- Torres, C. A., y Bosio, E. (2020). Global citizenship education at the crossroads: Globalization, global commons, common good, and critical consciousness. *Prospects*, 48, 99-113. <https://doi.org/10.1007/s11125-019-09458-w>

- Tran, D., y Reid O'Connor, B. (2024). Teacher curriculum competence: How teachers act in curriculum making. *Journal of Curriculum Studies*, 56(1), 1–16.
<https://doi.org/10.1080/00220272.2023.2271541>
- Tudball, L. (2015). Citizenship education research in varied contexts: Reflections and future possibilities. A review essay. *Research in Comparative and International Education*, 10(1), 151-163.
<https://doi.org/10.1177/1745499915571722>
- UNESCO. (2024). *UNESCO's efforts to achieve gender equality in and through education: 2024 highlights*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000395878>
- Westheimer, J., y Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237-269.
<https://doi.org/10.3102/00028312041002237>

Sobre las Autoras

Patricia Ojeda Millahueque

Universidad Andrés Bello

p.ojedamillahueque@uandresbello.edu

Profesora de Historia y Geografía, Magíster en Educación mención Evaluación de Aprendizajes y estudiante del Programa de Doctorado “Educación y Sociedad” de la Universitat de Barcelona. Su investigación se enfoca en la educación ciudadana, la enseñanza de los derechos humanos y la didáctica de las ciencias sociales. Su trayectoria profesional incluye docencia universitaria, experiencia en la educación primaria y secundaria de niños, niñas, adolescentes y adultos y participación en diversas organizaciones de educación popular.

<https://orcid.org/0000-0001-8723-4827>

Rocío Almendras Chacana

Universidad de Santiago de Chile

rocio.almendras@usach.cl

Profesora de Historia y Ciencias Sociales, Magíster en educación mención Currículum Escolar y estudiante del programa de Doctorado en Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Se ha desempeñado como profesora en educación primaria, secundaria y educación popular, así como también formación inicial del profesorado escolar y universitario, realizando asignaturas de currículum y aprendizaje de la Historia y las Ciencias Sociales. Sus líneas de investigación se relacionan con el currículum escolar, patrimonio y formación ciudadana.

<https://orcid.org/0000-0002-0741-2556>

Carmen Gloria Zúñiga González

Pontificia Universidad Católica de Chile

carmen.zuniga@uc.cl

Profesora de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y Doctora en Educación de la Universidad de Western Australia. Actualmente trabaja como profesora asistente de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Es investigadora responsable y co-investigadora de proyectos con financiamiento estatal relacionados con el estudio de creencias y prácticas pedagógicas de profesores de historia y ciencias sociales en educación primaria y secundaria. Sus principales líneas de investigación son los procesos de formación ciudadana en el sistema escolar, la enseñanza y el aprendizaje de la historia y ciencias sociales y la evaluación pedagógica.

<https://orcid.org/0000-0001-6031-9687>

Nicole Abricot Marchant

Universidad de Santiago de Chile

nicole.abricot@usach.cl

Profesora de Historia y Ciencias Sociales, Magíster en educación mención Evaluación de Aprendizajes y Doctora en Educación. Tiene experiencia en formación inicial del profesorado escolar y universitario. Ha trabajado en diversos proyectos de investigación e innovación educativa en temáticas de formación de profesores, evaluación de aprendizajes y formación ciudadana. Sus líneas de investigación se relacionan con la evaluación para el aprendizaje de las Ciencias Sociales, la formación del profesorado y la educación ciudadana.

<https://orcid.org/0000-0003-4539-486X>

archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 34 Número 78

8 de septiembre 2026

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Norte América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton College for Teaching and Learning Innovation, Arizona State University* y la *Universidad de Guadalajara* de México. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Sobre el consejo editorial: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/about/editorialTeam>

Por errores y sugerencias contacte a ssmcb@asu.edu
