



Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación / ISSN 2525-2089  
 Vol. 8 N° 1 (2023) / Sección Artículos / pp. 1-13 / [CC BY-NC-SA 2.5 AR](#)  
 Centro de Investigaciones Interdisciplinarias de Filosofía en la Escuela (CIIFE),  
 Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina.  
[revistasaberesypracticas@ffyl.uncu.edu.ar](mailto:revistasaberesypracticas@ffyl.uncu.edu.ar) / [saberesypracticas.uncu.edu.ar](http://saberesypracticas.uncu.edu.ar)  
 Recibido: 24/09/2022 Aceptado: 14/06/2023  
 DOI: <https://doi.org/10.48162/rev.36.092>

# Ciudadanía en el nuevo Programa de Educación ciudadana: una lectura posestructuralista

*Citizenship in the new Citizen Education Program: a poststructuralist reading*

**Daniela Gutiérrez Contreras**

Universidad Austral de Chile, Valdivia, Chile.  
[dpgutierrez@gmail.com](mailto:dpgutierrez@gmail.com)

**Resumen.** Este artículo busca presentar una lectura posestructuralista sobre el Programa de Educación Ciudadana orientado a estudiantes de tercero medio que se implementa actualmente en Chile desde el 2021. Al respecto, pareciera que la educación cívica se entiende como una posible solución a las críticas expuestas en las revueltas estudiantiles que inician el 2006 y que se han mantenido hasta el día de hoy, el análisis del discurso permite indagar qué aspectos de la ciudadanía se buscan enseñar en la sala de clases. La educación ciudadana ha sido históricamente implementada desde la creación del Estado chileno para abordar momentos de crisis, es por esto que la elaboración de programas nuevos podría vincularse a la necesidad de organizar una nación con problemáticas estructurales a nivel educativo. Se ha elegido realizar un análisis del discurso de los documentos curriculares a través de una perspectiva posestructuralista, porque se cree que este enfoque permite comprender los programas desde otros lugares, posibilitando la comprensión y el análisis crítico de las ideas que se encuentran en el objetivo de educar a la ciudadanía.

**Palabras clave.** ciudadanía, educación, posestructuralismo, modernidad, discurso.

**Abstract.** This article seeks to present a poststructuralist reading about the Citizen Education Program aimed at third-secondary students that is currently implemented in Chile since 2021. In this regard, it seems that civic education is understood as a possible solution to the criticisms exposed in the student revolts that began in 2006 and that have been maintained to this day, the analysis of the discourse allows us to investigate what aspects of the citizenship is sought to be taught in the classroom. Citizenship education has historically been implemented since the creation of the Chilean State to address moments of crisis, which is why the development of new programs could be related to the need to organize a nation with structural problems at an educational level. It has been chosen to carry out a discourse analysis of the curricular documents through a post-structuralist perspective, because it is believed that this approach allows understanding the programs from other places, enabling the understanding and critical analysis of the ideas that are in the objective of educate the citizenship.

**Keywords.** citizenship, education, post-structuralist, modernidad, discourse.

## 1. Introducción

Durante la revuelta de octubre del 2019 y bajo el lema “Chile despertó” se pudo observar cómo, a lo largo de todo el país, distintas personas se unificaban en una serie de demandas sociales que buscaban reformas estructurales de manera urgente. En un ambiente que critica la baja participación electoral y la falta de interés en política de parte de estudiantes, surge un discurso fuerte y claro que encuentra encauce en la votación de un plebiscito cuyo objetivo fue aprobar la redacción de una nueva constitución. El relato de esta historia no es azaroso para esta escritura, permite comprender la importancia política que tiene la revuelta, ya que resulta en la discusión, luego de 39 años, sobre la constitución del país. La redacción de un nuevo documento, pese a ser en este momento escenario de críticas y disputa, se entiende como un símbolo de participación ciudadana, ya que mediante esta se aventura construir el imaginario de un país con condiciones más equitativas para todos y todas.

Para este escrito interesa el punta pie inicial de la revuelta, la figura del estudiante saltando un torniquete quien, luego de participar en diferentes instancias de manifestación, decide una vez más criticar los problemas educativos que existen en el país y hacerlos patentes. A pesar de no ser considerado por el Estado chileno como ciudadano, ya que en la definición misma de la constitución del 80 se estipula que “Son ciudadanos los chilenos que hayan cumplido dieciocho años de edad”, su educación con respecto a esta materia ha sido considerada desde inicios del siglo XIX, lo que permite comprender al aula como un espacio de educación cívica.

La enseñanza de la educación ciudadana estuvo durante muchos años a cargo de la asignatura de Historia y hoy en día se erige desde un programa independiente, estableciéndose dentro de la sala de clases un lugar para desarrollar la idea de ciudadanía, pese a que gran parte de su ejercicio pareciera realizarse fuera del aula como el torniquete que inspira esta indagación. La situación descrita devela una tensión, ya que las nuevas propuestas educativas incluyen la elaboración de un Programa de Educación Ciudadana, cuyo discurso educativo y político pareciera seguir construyéndose desde modelos ampliamente criticados.

Este trabajo corresponde a un fragmento de una investigación más extensa y tiene como objetivo analizar el discurso sobre ciudadanía que se encuentra en el Programa de Educación Ciudadana (2021) elaborado por la Unidad de Currículum y evaluación del Ministerio de Educación de Chile a partir de una perspectiva posestructuralista. Se elige este documento que se implementa desde el 2021 en tercero medio, porque, pese a su actualidad pareciera reproducir a una ciudadanía que se sigue configurando desde ideas de la modernidad. Para orientar la indagación se tratará de responder a la pregunta de investigación: ¿Cuál es la ciudadanía que se encuentra en el discurso del Programa de Educación Ciudadana para tercero medio?

La extensión del Programa no permite una exploración profunda por lo que se ha seleccionado la primera parte del documento donde se introducen los objetivos de la asignatura y los Enfoques de Aprendizaje. El análisis será de tipo cualitativo y tendrá un enfoque inductivo basado en responder la pregunta de indagación. Se analizará el discurso sobre ciudadanía a partir de la lectura de los documentos y el reconocimiento de categorías gramaticales para lo que se ha elegido la propuesta de Teun Van Dijk (2005). De esta manera, en primera instancia se explicará el modelo del autor y se definirá el concepto de ideología, en un segundo momento se analizarán los significados (macroestructuras semánticas o temas) que se reconocen en la introducción y los enfoques de aprendizaje y, en tercer lugar, se analizará la forma (sintaxis) en el mismo apartado. Tanto formas como significados se abordarán desde una perspectiva posestructuralista.

## 2. Análisis del discurso

Para poder llevar a cabo el análisis propuesto se trabajará con un modelo de análisis del discurso, este no es una metodología de análisis, pero posibilita una perspectiva que se puede abordar a través de algunas categorías o formas de expresión, las que se utilizarán en este escrito, como se enunció previamente, son las expuestas por Teun Van Dijk (2005). Según el autor los discursos dependen tanto de contextos ideológicamente prejuiciados como de la manera ideológica en que los participantes interpretan el contexto a partir de modelos mentales subjetivos. El discurso se entiende como un fenómeno que no es transparente y que, por lo tanto, nos permite reconocer o encontrar creencias ideológicas ya sean intencionadas o no, estas se muestran a través de estructuras y estrategias, como expone el autor:

Si las ideologías son adquiridas, expresadas, promulgadas y reproducidas por el discurso, esto debe tener lugar a través de varias estructuras y estrategias discursivas. Por ejemplo, el pronombre nosotros es una de esas estructuras, típicamente usada por el hablante para referirse directamente a su grupo endógeno. En teoría, y dependiendo del contexto, cualquier estructura variable del discurso puede ser ideológicamente 'marcada'. La entonación específica, la tensión o el volumen en la expresión de una palabra o frase pueden ser interpretadas como sexista o racista. La preferencia por temas específicos puede expresar una ideología machista o neoliberal, y así sucesivamente. (Van Dijk, 2005, p.20)

El autor hace énfasis en explicar que las ideologías pueden influenciar estructuras del discurso que son contextualmente variables o sensibles, por lo tanto, el uso de figuras retóricas, pronombres o la selección de un tema no constituyen de por sí una ideología, sino que esta información es interpretable de acuerdo al contexto en el que se utiliza la estructura. Las estructuras ideológicas del discurso "son organizadas dentro de los constreñimientos de los modelos del contexto" (2005, p.20) a través de "la bien conocida polarización infra y extragrupal" (ibíd.), que se puede manifestar en, por ejemplo, el uso de pronombres como nosotros o ellos: "Así, presumimos que el discurso ideológico es generalmente organizado por una estrategia de auto-presentación positiva (alarde) y la presentación negativa del otro (detracción)" (ibíd.). Para poder facilitar el análisis Van Dijk propone una tabla en la que se resumen algunas estructuras del discurso, estas pueden ser utilizadas para otras funciones y se organizan según los ámbitos del discurso: Formas, Significados y Acciones. En este trabajo se abordarán únicamente algunas categorías que pertenecen a Significados y Formas, ya que se creen suficientes para realizar una lectura de la primera parte del documento:

**Tabla 1:**

Contexto	El hablante habla como miembro de un grupo social; y/o se dirige al destinatario como miembro del grupo: modelos del contexto ideológicamente prejuiciados; representaciones subjetivas del evento comunicativo y de sus participantes como miembros de categorías o grupos.
Discurso, Conversación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Texto</li> <li>• Estrategia global: presentación/acción positiva de Nosotros, presentación/acción negativa de Ellos:             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Enfatizar Nuestras cosas buenas, y Sus cosas malas, y</li> <li>- Restar énfasis a Nuestras cosas malas, y Sus cosas buenas</li> </ul> </li> </ul>
Significado	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Temas (macroestructuras semánticas)</li> <li>• Seleccionar/Cambiar temas positivos/negativos sobre Nosotros/Ellos</li> <li>• Significados Locales y coherencia</li> <li>• Significados de Positivos/Negativos para Nosotros/Ellos son</li> <li>• Manifestación: Explícita vs. Implícita</li> </ul>

Forma	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Precisión: Preciso vs. Vago</li> <li>• Textura: Detallada/fina vs. Amplia/basta</li> <li>• Ámbito: General vs. Específico, detallado</li> <li>• Modalidad: Nosotros/Ellos, Deber/Tener que...</li> <li>• Evidencia: nosotros tenemos la verdad vs. Ellos están equivocados</li> <li>• Coherencia local: basada en modelos prejuiciados</li> <li>• Negadores (negación de Nuestras cosas malas): “Nosotros no somos racistas, pero...”</li> <li>• Léxico: Selección de términos Positivos/Negativos para Nosotros/Ellos (por ejemplo, terrorista’ vs. ‘luchador por la libertad’)</li> <li>• Sintaxis: Enfatizar/deseestimar Acción Positiva/Negativa de Nosotros/Ellos</li> <li>• Oraciones divididas vs. Oraciones no divididas (“Es X quien...”)</li> <li>• Voz activa vs. Voz Pasiva (“EE.UU invade Irak” vs. “Irak invadida por EE.UU”)</li> <li>• Estructuras profundas: Entonación, etc. Hacer/Restar Énfasis a Nuestras/Sus cosas Buenas/Malas.</li> <li>• Formato (esquema, superestructura: forma total)</li> <li>• Significado Positivos/Negativos para Nosotros/Ellos en: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Primero, las categorías dominantes (p. ej. Titulares, Títulos, Resúmenes, Conclusiones) vs. Categorías últimas, subordinadas... - Estructura de argumentación, estructura, topoi (argumentos estereotipados, por ejemplo, “Por su propio bien”)</li> <li>- Falacias que concluye falsamente Nuestras/Sus cosas Buenas/Malas, p.ej. sobregeneralizaciones, autoridad, etc.</li> <li>- Estructuras retóricas haciendo o restando énfasis a Nuestras/Sus cosas Buenas/Malas, mediante: Formas: Repetición, Significados: comparaciones, metáforas, metonimias, ironía; eufemismos, hipérboles, juegos de números, etc.</li> </ul> </li> </ul>
Acción	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Actos de habla, actos comunicativos e interacción</li> <li>• Actos de habla que dan por supuestas Nuestras/Sus cosas Buenas/Malas: promesas, imputaciones, etc. Estrategias de interacción que implican Nuestras/Sus cosas Buenas/Malas: Cooperación, acuerdo.</li> </ul>

Algunas expresiones de la ideología en el discurso. **Fuente:** Elaboración propia adaptado de *Algunas expresiones de la ideología en el discurso*, por T. Van Dijk, 2005, Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social, 10(29).

Es importante tener presente que el concepto de ideología ha sido recursivamente objeto de debate, por lo tanto, para los propósitos de este trabajo se abordarán las ideas de Stuart Hall (2010) quien plantea que el lenguaje es el medio por excelencia para la representación de las cosas en el pensamiento y también el medio en que la ideología se produce y transforma (p.143). Así, las ideologías se encuentran en permanente construcción, no son sistemas cerrados, son:

(...) marcos mentales —los lenguajes, los conceptos, las categorías, la imaginación del pensamiento y los sistemas de representación— que las diferentes clases y grupos sociales utilizan para entender, definir, resolver y hacer entendible la manera en que funciona la sociedad (Hall, 2010, p.134).

Estas se pueden reconocer en distintos discursos cotidianos e institucionales. Van Dijk (2005) resume cinco características de las ideologías; en primer lugar, estas son creencias o sistemas de ideas y no comprenden prácticas ideológicas o estructuras sociales; en segundo lugar, son socialmente compartidas, no existe una ideología privada, son representaciones sociales que pueden definir la identidad social de un grupo; en tercer lugar, son fundamentales o axiomáticas, controlan y organizan otros sistemas de creencias; en cuarto lugar, se adquieren de manera gradual y pueden

cambiar en el tiempo; y, por último, a veces se vuelven tan amplias que pueden llegar a ser aceptadas por toda la comunidad, perdiendo su naturaleza ideológica cuando se constituyen como parte de un ideario común (como los derechos humanos) (p. 10).

El autor expone que la relación entre ideología y discurso es compleja, ya que hay muchos recursos o elementos que se omiten en favor del lenguaje políticamente correcto o que se dejan fuera para facilitar la comunicación. Sin embargo, estas omisiones también constituyen elecciones de parte de los hablantes, así, el discurso se entiende como acción social y, por lo tanto, como síntoma, es decir, como enunciados que llevan en sí tanto lo expuesto en la superficie discursiva como los procesos opacos que se encuentran en el lado de la producción. De esta manera, los discursos no son espejos que reflejan de manera transparente la realidad social, sino que en ellos se encuentran ideologías, huellas o síntomas que se deben observar e interpretar (Santander, 2011).

### 3. Análisis de significados: lectura desde Foucault

#### 3. 1. Perfil de la ciudadanía

En la introducción del Programa se encuentra el perfil de ciudadano y ciudadana que se espera formar a través de la enumeración de ciertos adjetivos que se considerarían positivos para la sociedad y que constituyen el modelo de ciudadanía a educar. En esta podemos observar cómo se distancia a partir de ciertas características al ciudadano en formación del ciudadano que se debe llegar a ser. Según el documento, los ciudadanos deben ser: “críticos, creativos y reflexivos, activamente participativos, solidarios y responsables, con conciencia de sus deberes y derechos, y respeto por la diversidad de ideas, formas de vida e intereses” (2021, p.13). Uno de los primeros aspectos que se puede reconocer en la cita expuesta es que las características que perfilan a la ciudadanía, que se establecen como positivas en el discurso del Programa, son rasgos de una ciudadanía articulada en la modernidad. Si bien el concepto se ha instalado como tema de discusión en las ciencias sociales, sirve para este análisis la definición expuesta por Nicolás Casullo, quien plantea que la modernidad “sería una condición de la historia que comienza a darse de manera consciente entre los pensadores, entre los actores de esta historia, en Europa, básicamente entre los siglos XVII y XVIII” (2009, p. 10).

De acuerdo con lo anterior, la modernidad implica una toma de conciencia en la que los pensadores se distancian de lo antiguo y que se fundamenta, como explica Bolívar Echeverría (2010) en el apareamiento de una confianza basada en el uso de la razón en detrimento de la confianza en la “metafísica” o lo “mágico” que caracteriza a los tiempos “antiguos”. Se produce entonces una sustitución del saber humano:

La sabiduría revelada es dejada de lado en calidad de ‘superstición’ y en lugar de ella aparece como sabiduría aquello de lo que es capaz de enterarnos la razón que matematiza la naturaleza, ‘el mundo físico’, (...) aparece entonces esta nueva confianza, que consiste en contar con que la vida humana y su historia están lanzadas hacia arriba y hacia delante, en el sentido del mejoramiento que viene con el tiempo (2010, p.15).

Distintas ideas como la confianza en la razón, el pensamiento ilustrado y la idea de progreso se desprenden de esta noción de modernidad y se trasladan desde el mundo europeo hasta las colonias latinoamericanas, por lo que no resulta extraño que, en momento de los procesos de independencia, el proyecto moderno se haya establecido en el imaginario político de las nuevas naciones. Si bien en

lo concreto estas trabajan por organizarse de manera independiente, mantienen discursos que enaltecen la figura del ilustrado o de la civilización por sobre la barbarie, en la búsqueda de lograr que los proyectos nacionalistas se pudieran proyectar en el tiempo, esto podría tener como consecuencia que se observen rasgos del modelo europeo en el concepto de ciudadanía que se enseña hoy.

Con respecto a lo anterior, Bolívar Echeverría (2011) desarrolla cinco fenómenos que se extraen desde la idea de modernidad y que sirven para revisar la ciudadanía que se enseña hoy en día en los establecimientos educativos, estos son: el humanismo, el racionalismo, el progresismo, el urbanismo, y el individualismo (p.60). Es posible observar algunos de estos rasgos en la definición del perfil de ciudadanía expuesto al inicio. La necesidad de formar ciudadanos críticos, creativos y reflexivos se puede vincular con la importancia del racionalismo expuesto por Echeverría, fruto del iluminismo. Si a esto se suma la relación entre el proyecto de alfabetización y la educación ciudadana, se puede comprender cómo se enaltece la figura del raciocinio por sobre lo irracional. Se observa también la presencia del individualismo, el cual se cristaliza en valores como la participación, solidaridad y responsabilidad, ya que son estos los que permiten al individuo vivir en sociedad.

El análisis sobre el proyecto moderno en la educación escolar no es nuevo, según Tadeu Da Silva (1997) en la escuela se enseña la idea de progreso constante:

(...) a través de la razón, de la ciencia, de creencia en las potencialidades del desarrollo de un sujeto autónomo y libre, de universalismo, de emancipación y liberación política y social, de autonomía y libertad, de ampliación del espacio público a través de la ciudadanía (...) la escuela está en el centro de los ideales de justicia, igualdad y distributividad del proyecto moderno de sociedad y política (p.3).

El problema recae en que es un proyecto imaginado en un momento histórico en particular y que responde a demandas de una época determinada: “el sujeto moderno solo existe como resultado de los aparatos discursivos y lingüísticos que así lo construyeron” (Da Silva, 1997, p.4). Según el autor, estos discursos modernos deben ser analizados entendiendo la escuela como un espacio de poder institucionalizado, los programas son documentos que pretenden formar estudiantes con ciertos rasgos positivos para la sociedad, pese a que dichas características no articulan de por sí una positividad absoluta, los rasgos expuestos se constituyen en el perfil de formación como enunciados indiscutibles, debido a que sus antónimos son reprochables, por lo que no se podría rechazar a estos ideales como benéficos para la sociedad.

Lo anterior se observa en la transversalidad que se incluye sobre los derechos humanos en el Programa. Siguiendo a Van Dijk, las ideologías ampliamente aceptadas pueden dejar de ser ideologías, por lo que recurrir a este elemento permite articular un discurso poco discutible. Da Silva plantea cómo incluso en el rescate de la autonomía se puede vislumbrar una ideología clara desde la institución educativa como estructura de poder. En el Programa se expone que los docentes deben promover “intencionadamente la autonomía de los alumnos y la autorregulación necesaria” (2021, p.13), dicha autonomía “es resultado no de una operación de desvinculación en relación al poder, sino de una ocultación del vínculo de su auto - regulación con el poder. El sujeto autónomo no es más libre aunque sí más gobernable, en la medida en que se autogobierna” (Da Silva, 1997, p.4). De esta manera, el Programa establece en su esqueleto los rasgos de la ciudadanía deseables para la convivencia en sociedad, una moderna e iluminada, que enaltece la razón, la autonomía, la autorregulación y la sana convivencia.

No se puede dejar de lado que el perfil de egreso aborda la educación de un individuo que aún no se considera como parte de la ciudadanía, por lo que la relevancia de su participación en el escenario público no es coherente. Esta contradicción, en la que se busca formar conciencia ciudadana en

individuos que aún no entran en la definición de ciudadanía expuesta en la introducción es problemática, ya que genera que los estudiantes busquen instancias de participación y ejercicio político fuera de las salas de clases. Si se vuelve a la idea moderna del raciocinio, se puede comprender a la figura del adolescente en formación como alguien que tiene que llegar a constituirse en un individuo racional, de hecho, en el documento se expresa que la educación ciudadana en los niveles de 3° medio adquiere relevancia por ser la etapa final de escolarización, la cual:

Habilita al alumno para conducir su propia vida en forma autónoma, plena, libre y responsable, de modo que pueda desarrollar planes de vida y proyectos personales, continuar su proceso educativo formal mediante la educación superior, o incorporarse a la vida laboral” (2021, p.13).

No debe pasar desapercibida la utilización del verbo “habilitar”, puesto que implica que la educación ciudadana funciona como vale de salida, permite la entrada al mundo ciudadano. La ciudadanía entonces tiene la capacidad de autorizar al individuo a desenvolverse de manera “correcta” en la sociedad de la cual forma parte, como si el adolescente viniera vacío y tuviera que ser “llenado” de un cúmulo de conductas, como si tuviera que pasar al orden y a la civilidad. La educación ciudadana se constituye como lo que “autoriza” al estudiante, aquí nuevamente la escolarización juega un rol imprescindible para la construcción de una sociedad civilizada. Es así cómo la ciudadanía se convierte en el pase a la ciudad, a la urbe y al proyecto de nación moderna, le permite votar por sus representantes y, por lo tanto, le da voz.

En relación a lo anterior Michael Foucault (1992) expone en su texto *El orden del discurso* que la escuela funciona como un espacio que posibilita la adecuación al discurso oficial: “todo sistema de educación es una forma política de mantener o modificar la adecuación de los discursos” (1992, p.27). El autor plantea que en la sociedad de fines del siglo XX la producción de discurso se encuentra “controlada, seleccionada y redistribuida por un cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar los poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad” (1992, p.5), la existencia de un discurso verdadero se vincula con lo que se permite hablar y aquello que se excluye del discurso verdadero, oficial o racional.

Para el autor, el discurso a fines del siglo XX se vuelve un campo de disputa de poder: “no es simplemente aquello que traduce las luchas o los sistemas de dominación, sino aquello por lo que, y por medio de lo cual se lucha, aquel poder del que quiere uno adueñarse” (1992, p. 6). Con respecto a esto Foucault expone la oposición entre razón y locura como un principio de exclusión de la palabra, donde el discurso del loco es aquel que no puede circular libremente y que se asocia de manera constante a ideas como el enunciar una verdad oculta, la premonición, la irracionalidad, o la ingenuidad, rasgos opuestos a la ciudadanía que se quiere construir y que también se pueden vincular a la niñez o la infancia, puesto que la racionalidad es un rasgo a adquirir.

### 3.2 Enfoques de aprendizaje

En un segundo apartado el Programa presenta los enfoques de aprendizaje, en estos se resume la orientación del documento y de la asignatura. El primero se denomina “Democracia y participación ciudadana”, en este se expone que: “La asignatura desarrolla una comprensión integral de la democracia, entendida como una forma de convivir, organizarse y participar de manera colectiva en la construcción y dirección de asuntos comunes, y que considera también el aspecto cívico e institucional” (2021, p.24), como se enunció anteriormente, aquí se vuelven a integrar los rasgos a partir de la idea de sana convivencia, exponiendo que el Programa busca una comprensión integral del concepto de ciudadanía, sin salir de él. Esto último es interesante, porque a lo largo del documento

se constituye la democracia como el modelo más benéfico para la sociedad actual, estableciendo inmediatamente las limitaciones de la crítica y el pensamiento reflexivo, ya que la capacidad de discusión llega hasta la democracia.

Además de lo anterior, se constituyen los riesgos existentes para la democracia y se asigna al estudiante un rol explícito, el Programa ofrece un análisis de fenómenos como “la desafección política, examina las limitaciones y riesgos de la democracia, y destaca el papel de la juventud en cuidar las instituciones democráticas” (2021, p. 24). Es necesario detenerse en la tarea que entrega el Programa a la juventud: cuidar las instituciones democráticas, puesto que ha sido este mismo grupo quien históricamente se ha movilizó para demandar reformas educativas y derechos sociales. El papel que tienen los estudiantes en las manifestaciones –en Chile– es ampliamente conocido, por lo que otorgar este rol en un documento curricular podría tener como objetivo rectificar el actuar que hasta el momento ha tenido este grupo etario en la sociedad, de hecho, se incluye de manera posterior a los problemas como la desafección política y los riesgos del sistema de gobierno.

El segundo enfoque es el de “Derechos humanos y respeto por el otro”. En este apartado se establece de manera explícita que el Programa se fundamenta en derechos globales y ampliamente reconocidos. Si recordamos lo expuesto por Van Dijk, esta declaración se expande de los límites locales incluyendo valores aceptados por la comunidad: “la dignidad de las personas, la promoción de la justicia y del bien común y el respeto por el otro, sean la base de la vida en sociedad” (2021, p.24). Posteriormente se presenta un enfoque de “Ética política”, en este se define a la política como: “actividad humana que supone reglamentaciones, procedimientos e instituciones, así como una dimensión de autonomía hecha por y para los ciudadanos” (2021, p.24) en este enunciado se puede destacar la sujeción a la reglamentación, norma e institucionalidad que establece el Programa. Si bien se determina en otros momentos que se aborda el ejercicio de la ciudadanía en espacios cívicos, la mayoría de las actividades que se incorporan entienden a la ciudadanía a partir de la institucionalidad, lo que estaría afirmando, a través de una valoración positiva hacia las instituciones, la legitimación de las estructuras que ejercen el poder. Posteriormente se enuncia que:

Abordar la política desde la ética implica poner el foco en las formas óptimas de gobierno, en la práctica de la probidad y la transparencia, las finalidades de la acción en común (bien, justicia, igualdad y desarrollo), y en aquellas disfuncionalidades que perjudican y oscurecen una política democrática (por ejemplo: las diversas formas de corrupción) (2021, p.24).

Los valores que se dejan entre paréntesis se asemejan bastante a los que se erigen como símbolo durante la ilustración, por lo que la huella del proyecto moderno se puede reconocer nuevamente aquí. Incluso se prefiere el uso de metáforas como “el oscurecimiento de una política democrática” (2021, p.24), figura que dibuja en el imaginario de la ciudadanía aquello que se debe extraer de su comportamiento, estas características son “disfuncionales”, porque irrumpen o distorsionan un curso democrático que adquiere naturalidad en el discurso, y se oponen retóricamente a los primeros rasgos que se plantean como la probidad y la transparencia, esta última se opone a lo oscuro.

Con respecto al enfoque denominado “Medioambiente, territorio y espacio público”, el énfasis se hace en la territorialidad, el espacio geográfico desde el cual se articula la ciudadanía. Dicho espacio es el lugar en que se expresa el ejercicio de la ciudadanía y a su vez “crea limitantes y oportunidades para los ciudadanos” (2021, p.25). Lo que se enuncia posteriormente es bastante vago, se explica que el análisis del territorio “permite buscar alternativas para modificarlo con miras a una organización, distribución y planificación territorial” (2021, p.25), se puede inferir a partir de esta definición, una cierta apertura al cuestionamiento sobre el territorio en el que “confluyen distintas nacionalidades y perspectivas políticas” (2021, p.25).

Finalmente, se presentan los enfoques de “Modelos de desarrollo” y “Ciudadanía Digital”, con respecto al primero, es importante esclarecer que lo que se aborda bajo el concepto de desarrollo es el modelo económico que se vincula a la ciudadanía, por lo que el uso del concepto no es azaroso, ya que establecen nuevamente nociones de modernidad y significados progresistas que se distancian del atraso o retroceso: “Esta mirada promueve que las personas tomen buenas decisiones de consumo, inversión y ahorro para satisfacer sus necesidades presentes y futuras” (2021, p.25). En esta cita se observa un juicio ético que valora las decisiones de consumo como buenas, así mismo, se enaltecen los conceptos de inversión y ahorro como formas económicas benéficas para la sociedad. La relación aquí es clara y lógica, el modelo de mercado chileno se fundamenta en este enunciado, el individuo como ciudadano y ciudadana debe ser también un buen consumidor.

Posteriormente se menciona que el modelo de desarrollo “implica entender que hay necesidades humanas que no siempre se pueden satisfacer en forma individual, y que se requiere ciertas condiciones de la vida en sociedad que un Estado democrático debe impulsar, apoyar y estimular” (2021, p.25). Se podrían discutir cuáles son estas necesidades que se abordan de manera vaga en oposición a las ideas de ahorro e inversión que aparecen de manera concreta y explícita, incluso la decisión de incluir las necesidades básicas en el modelo de desarrollo establece un vínculo implícito en el que estas necesidades que no (siempre) se pueden satisfacer de manera individual, constituyen un efecto de las políticas de mercado. Por último, se integra como enfoque la “Ciudadanía digital” donde se reconoce la necesidad de promover la alfabetización digital y el uso de TIC a través de la responsabilidad cívica. Aquí podemos observar nuevamente la noción de autorregulación, puesto que la ciudadanía digital: “contribuye a desarrollar la capacidad de utilizarlas con criterio, prudencia y responsabilidad” (2021, p.25), la falta de autorregulación en la utilización de estos medios “implica la proliferación de noticias falsas y el uso inadecuado de las redes sociales para dañar a otros, lo que debilita la convivencia democrática” (2021, p.25).

#### 4. Análisis de las Formas: una lectura desde Derrida

Las formas son entendidas por Van Dijk (2005) como categorías sintácticas a través de las cuales se encierran algunos significados, es decir, se vinculan más con el análisis del significante. Uno de los elementos que pareciera interesante abordar es el uso constante de recursos retóricos, donde destaca de manera sobresaliente la reiteración como estrategia didáctica. En la introducción del Programa los adjetivos que se utilizan para configurar la ciudadanía se reiteran de manera redundante.

La fundamentación de la solidaridad, la autonomía, la responsabilidad cívica, la crítica y la reflexión aparecen de forma constante, articulando así el imaginario ciudadano. Al respecto Jacques Derrida, en el texto *Donde comienza y cómo acaba un cuerpo docente* (1982) expone que los profesores universitarios, específicamente el cuerpo docente de filosofía, es catedrático – repetidor, su labor no es la de producir o innovar, sino que “está destinado a repetir y hacer repetir, reproducir y hacer reproducir: formas, normas y un contenido” (1982, p.70), su labor entonces es la de “asistir a los alumnos en la lectura y la comprensión de los textos” (1982, p.71) convirtiéndose ante los estudiantes “en el representante de un sistema de reproducción” (1982, p. 70 – 71).

Por estructura, el docente estará forzado a repetir y reiterar los conceptos aquí revisados que constituyen al buen ciudadano. En el desglose de unidades se abordan de manera constante los mismos adjetivos y valoraciones, se promueve en diferentes momentos una apertura crítica, pero a partir de conceptos inamovibles –como la democracia y la ciudadanía– y se proponen actividades

que fomentan las preguntas sobre qué sistemas gubernamentales o económicos son más efectivos, entregando siempre opciones cerradas.

Los adjetivos que se incluyen como rasgos a adquirir de parte de los estudiantes para convertirse en ciudadanos, se repiten de manera constante, pero no se discuten ni se colabora en la construcción discursiva de estas cualidades. La problemática no recae en los adjetivos seleccionados, sino que en la falta de discusión sobre estos mismos. Si el ejercicio docente implica la educación y formación de la ciudadanía, sería importante incluir a los estudiantes en la selección y elección de estas mismas categorías que formarán parte, en un futuro, de sus propias características como miembros de la ciudadanía.

Derrida continúa exponiendo que “en el mejor de los casos, el repetidor y el aspirante intercambian guiños cómplices al mismo tiempo que recetas: qué hay que decir, qué no hay que decir, cómo hay qué o no hay qué decir” (1982, p.72), pero dando por entendido “que estamos de acuerdo para ya no suscribir a lo que se nos pide, a la filosofía o, digamos por comodidad, a la ideología implicada en el pedido” (p.72), el autor expone esta problemática con respecto a la cátedra universitaria, pero se reproduce también en los establecimientos educativos. La elaboración de los nuevos programas se pondera desde un discurso innovador, pero que en su significado y en su forma se articula desde la repetición, dejando muy poco espacio para la crítica o la reflexión. El uso de reiteraciones es un elemento que pertenece a la forma, que se instala incluso desde la educación primaria como recurso didáctico cada vez que se quiere enseñar algo a la primera infancia, y que se sigue reproduciendo para preparar estudiantes en la rendición de exámenes estandarizados<sup>1</sup>.

La enseñanza de la ciudadanía en la sala de clases sigue construyendo, pese a ser un concepto bastante discutido y analizado, a ciudadanos y ciudadanas que se entienden e imaginan como permanentemente en formación. Que los rasgos expuestos por el Programa mantengan las características del ideario iluminista o del proyecto de modernidad permite entrever de qué manera la institucionalidad educativa sugiere formar estudiantes que reproduzcan este modelo, la reiteración aquí juega un papel fundamental, ya que asegura la construcción de individuos obedientes.

Con respecto a la idea de obediencia, Contreras (2010) en una lectura de Derrida explica cómo la obediencia surge del principio de responsabilidad, entendiéndolo que esta posee dos variantes: responder *al* principio de razón y responder *del* principio razón. La primera, “consiste en dar razón, en fundar, en justificar a través del mismo principio” (2020, p.50), mientras que la segunda “implica interrogarse acerca del fundamento del principio del fundamento, acerca de la posibilidad, del origen, del sentido, del fin y de los límites de tal principio” (2010, p.50). La idea de responsabilidad como responder a la razón implica, siguiendo al autor, una obediencia, acatamiento, un responder de manera obediente al llamado, mientras que la segunda, al cuestionarse el sentido del origen, no implica una desobediencia, pero sí una nueva responsabilidad, puesto que integra una mejor visión de las diferencias y, en consecuencia, una mayor fidelidad al llamado de la razón.

El Programa de Educación Ciudadana enseña al estudiante a partir de la primera responsabilidad. La integración de una pauta sobre qué es la ciudadanía y, por ende, cómo deben ser los ciudadanos y las ciudadanas. Imagina a la figura del estudiante como un individuo en construcción que viene incompleto y que debe aprender a autorregularse para transformarse en un ser autónomo, crítico, y responsable, pero se espera de él/ella una responsabilidad obediente, que siga los parámetros expuestos por el documento y que no discuta las bases de conceptos como democracia o ciudadanía, si no que aprenda a moverse entre ellos, en palabras de Foucault, que se adecúe al discurso. La responsabilidad del principio de razón queda fuera del documento y de la enseñanza

<sup>1</sup> El problema de las pruebas estandarizadas en Chile no se ha querido abordar en este escrito por la extensión que involucra la discusión.

institucionalizada, y la reiteración de la primera responsabilidad permite el aprendizaje efectivo de lo que significa y ha significado la ciudadanía.

Es en este aprendizaje donde se sigue mostrando y reproduciendo una tensión. Los movimientos estudiantiles articulan un discurso que excede lo reproducido por los programas, discutiendo e increpando a la forma de enseñanza y a las falencias del sistema educativo chileno. Esta tensión puede ser leída desde distintas perspectivas, sin embargo, para los fines de este escrito resulta interesante entender de qué manera el ejercicio docente expuesto por Derrida como reiterativo o repetitivo, deja entrever espacios de fuga que también se reiteran.

En el encuentro con el otro, en el ejercicio de la docencia, la reiteración se convierte en lo que Derrida nombra iterabilidad, esta se entiende como “la capacidad de repetir una forma no solo en ausencia de su referente, sino en ausencia de un significado o de una intención de significado”, es “la repetición más la alteridad, la repetición no de lo mismo sino de lo otro” (Contreras, 2010, p.50). En el ejercicio de reiteración sobre la construcción de la ciudadanía, se incluye el discurso institucional, pero también los puntos de fuga que existen en el discurso, este reitera tanto la tradición como la novedad. De esta manera, en el aula se articula un discurso que lleva en sí una tensión y que va arrastrando en sí mismo las discusiones que históricamente se han establecido como parte de la ciudadanía en Chile. Así, se puede comprender cómo la misma complejidad de la ciudadanía se reitera a partir también de la alteridad durante la práctica educativa.

## 5. Posibles conclusiones

La ciudadanía ha sido discutida, estudiada y analizada de manera recurrente a lo largo de la historia educativa y política del país. La forma en que se enseña se ha movilizó desde otras asignaturas hasta constituirse como una independiente. El debate sobre cómo se enseña y qué se enseña de ciudadanía en las salas de clases ha derivado en la implementación de programas que se erigen desde lógicas innovadoras, aunque, como se ha podido observar en el desarrollo de este breve análisis, reproducen nuevamente lo mismo.

Podría discutirse entonces si efectivamente es necesario seguir analizando el concepto o las políticas educativas sobre cómo abordar la formación de la ciudadanía, ya que el ejercicio pareciera reiterativo y poco provechoso. ¿Por qué entonces volver a abordar el problema? ¿Existe la participación ciudadana en la sala de clases? ¿es la escuela un espacio efectivo para la educación de estas ideas? Si bien la respuesta a estas preguntas no ha sido el objeto de este trabajo, pareciera que se puede articular una respuesta afirmativa. A pesar de que la forma de abordar esta enseñanza sigue reproduciendo formas y modelos modernistas, el ejercicio de repensar las formas de ciudadanía pareciera ser importante, fuera de la manera en que se expresa en el Programa, sino que a través del estudio discursivo de los fundamentos mismos para así proponer una lectura crítica sobre las reiteraciones expuestas en los documentos curriculares.

Las preguntas sobre el nuevo imaginario que se está construyendo a través de los procesos constituyentes al momento en que se desarrolla este escrito, permiten abrir la discusión también a ideas como la ciudadanía que se quiere educar. Pareciera necesario volver a abordar estas discusiones y discursos ya no desde lógicas estructurales o escrituras de documentos entre cuatro paredes, sino de manera abierta, en espacios compartidos donde realmente exista y se promueva la lectura crítica, entendiendo a los estudiantes no como vacíos susceptibles de ser llenados. La discusión sobre qué alumnos y alumnas se están formando, en qué consiste el ejercicio de formación mismo o cuál es la ciudadanía que se quiere educar sigue constituyéndose como un espacio de

disputa que tensiona diferentes discursos en los que se evidencia la tensión de paradigmas y brechas generacionales. Es en este escenario de reformulación en el que el volver a pensar estos conceptos, desde perspectivas contemporáneas, puede abrir espacios para la discusión crítica desde los que se produzcan nuevas formas de pensar la participación ciudadana.

El análisis del discurso permite leer y releer textos de manera reflexiva, ofrece una perspectiva a través de la cual el lector puede encontrar espacios oscurecidos en la superficie textual. Es esta lectura la que se propone para los nuevos programas. La organización del análisis expuesta por Van Dijk al separar significados y formas posibilita también una mirada que aborda el mensaje desde dos fronteras, pese a que la dicotomía entre significante y significado se discute también desde los estudios contemporáneos. Se trata entonces de adoptar una forma de leer el mundo, en la que tanto significados como significantes deben ser cuestionados, ya que los conceptos mismos han guardado, mantenido y reproducido ciertas estructuras. ¿Por qué no sería importante entonces discutir la práctica pedagógica misma sobre este tipo de ideas? Si se trae a escenario la discusión sobre nuevas formas de organización constitucional, ¿cómo no discutir también de qué manera se han aprendido y se siguen enseñando estos discursos?

Promover este tipo de interrogantes y ejercitar el cuestionamiento sobre el mismo ejercicio pareciera una actividad, aunque infructífera, necesaria, que discute en sí misma la noción de productividad en la práctica filosófica. Quizás a través de estas reflexiones la docencia encuentra lugares que posibiliten la discusión sobre los fundamentos, se pregunte a sí misma en la práctica reiterativa y reconozca así qué discursos siguen articulando formas de poder hegemónicas, como expone Derrida:

Al hacer pasar por naturales (fuera de dudas y de transformaciones, por consiguiente) las estructuras de una institución pedagógica, sus formas, sus normas, sus coerciones visibles o invisibles, sus cuadros, todo el aparato que habríamos llamando, el año pasado, *parergonal* y que, pareciendo rodearla la determina hasta el centro de su contenido, y sin duda desde el centro se encubren con miramientos las fuerzas y los intereses que, sin la menor neutralidad, dominan –se imponen– al proceso de enseñanza desde el interior de un campo agonístico heterogéneo, dividido, dominado por una lucha constante (1982, p. 60).

El volver a pensar estos discursos se vuelve entonces una tarea urgente, la escritura de este breve análisis es, como se expuso en la introducción, una parte de una investigación más extensa, que buscará abordar desde la misma perspectiva la articulación de discursos sobre ciudadanía. Si, como expone el autor, “No hay lugar neutral o natural en la enseñanza” (Derrida, 1982, p.61), la lectura, análisis y relectura de esos lugares entendidos como naturales podría abrir espacios de discusión que hasta el momento no se han contemplado.

## Referencias

Bolívar, E. (2010). *Modernidad y blanquitud*. Ediciones Era.

Casullo, N., Foster, R., Kaufman, A. (2009). *Itinerarios de la Modernidad: corrientes del pensamiento y tradiciones intelectuales desde la ilustración hasta la posmodernidad*. Eudeba.

Contreras, C. (2010). *Márgenes de la deconstrucción. Cuestiones, aporías y promesas en Jacques Derrida. Márgenes ético-políticos de la deconstrucción*. Editorial universitaria.

- Da Silva, Tomaz. (1997). El proyecto educacional moderno: ¿Identidad terminal? En F. Calvo (Eds.), *Crítica pos-estructuralista y educación* (pp. 273 – 287) Editorial Laertes.
- Derrida, J. (1982). Dónde comienza y cómo acaba un cuerpo docente. En O. Barahona y U. Doyhamboure (Eds.), *Políticas de la filosofía* (pp. 57 – 99). Fondo de cultura económica.
- Foucault, M. (1992). *El orden del discurso*. Tusquet Editores.
- Hall, S. (2010). *Sin garantías: trayectorias y problemáticas en los estudios culturales*. Envión Editores.
- Mineduc. (2021). Programa de estudio Educación Ciudadana.  
[https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-140124\\_programa\\_feb\\_2021\\_final\\_s\\_disegno.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-140124_programa_feb_2021_final_s_disegno.pdf)
- Santander, Pedro. (2011) Por qué y cómo hacer análisis de discurso. *Cinta Moebio* (41), 207-224.
- Van Dijk, T. (2005). Ideología y análisis del discurso. *Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social* (10), 9 – 36.