



UNIVERSIDAD DEL BÍOBÍO
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE PEDAGOGÍA EN HISTORIA Y GEOGRAFÍA

***Ciudadanía, Formación Ciudadana y
Derechos Humanos
en el currículum de Pedagogía en
Historia y Geografía de la Universidad
del Bío-Bío***

MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO DE
PROFESOR DE EDUCACIÓN MEDIA EN HISTORIA Y GEOGRAFÍA

Autora: Paz Camila Contreras Barrera
Profesora Guía: Rossana Ponce de León

CHILLÁN 2015

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	3
I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	6
1.1.- Antecedentes del Problema.....	6
1.2.- Justificación.....	14
1.3.- Objetivos y pregunta de investigación.....	15
1.4.- Hipótesis.....	16
1.5.- Variables.....	16
II. MARCO TEÓRICO.....	19
2.1.- Educación en Derechos Humanos.....	19
2.2.- Democracia, Escuela y Ciudadanía.....	25
2.3.- Ciudadanía.....	28
2.4.- Paradigmas de Ciudadanía.....	35
2.5.- Formación Ciudadana.....	38
2.6.- Currículo.....	42
2.7.- Lineamientos normativos en educación ciudadana.....	45
III. MARCO METODOLÓGICO.....	51
3.1.- Metodología.....	51
3.2.- Técnica.....	51
3.3.- Instrumento.....	54
3.4.- Instrumentos curriculares analizados.....	55
3.5.- Niveles de análisis.....	56

3.6.- Elementos descriptores.....	56
IV. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE DATOS.....	58
4.1.- Currículo Actual.....	58
4.1.1.- Perfil de Egreso.....	59
4.1.2.- Programas de asignatura.....	62
4.1.3.- Recapitulación.....	62
4.2.- Proyecto de Renovación Curricular.....	77
4.2.1.- Perfil de Egreso.....	78
4.2.2.- Programas de asignatura.....	81
4.2.3.- Recapitulación.....	89
V. CONCLUSIONES.....	93
VI. BIBLIOGRAFÍA.....	104
VII. ANEXOS.....	109

INTRODUCCIÓN

La dictadura militar puso fin al tejido social haciendo uso de la violencia, la represión y el miedo, a través de una política sistemática de violación de los Derechos Humanos. Junto a esto se creó una nueva institucionalidad que la transición a la democracia dio continuidad, teniendo hoy nuestro país un escenario caracterizado por el declive de la participación, la erosión de los derechos sociales, la regresión del Estado y por políticas neoliberales que generan desigualdad.

A partir de las vivencias traumáticas de nuestra historia reciente y este nuevo escenario, nos vemos obligados todos y todas a comprometernos con la construcción de una democracia más sólida, en la cual se garanticen los derechos humanos de las personas y de la sociedad en su conjunto. Ante esta tarea, somos todos y todas responsables, pero son el Estado y sus instituciones portadoras de obligaciones, quienes tienen un rol fundamental en garantizar, respetar y en promover los derechos humanos que permitan a las personas vivir de manera digna.

Para lograr esa tarea, la educación es fundamental, en ese sentido unas de las instituciones portadoras de obligaciones como las Universidades juegan un rol privilegiado.

Las instituciones universitarias debiesen asumir esa labor incorporando la educación en derechos humanos y la formación ciudadana en sus planteles y en el ámbito curricular de sus carreras, específicamente en las pedagogías, teniendo presente que los profesores son un actor estratégico en la educación y debiesen transmitir las competencias, habilidades y actitudes coherentes con los principios democráticos y los de una educación en derechos humanos.

Cabe preguntarse si ¿Están formando en ciudadanía y en derechos humanos las Universidades? Y si ¿Existe coherencia entre el currículum nacional que declara una formación para una ciudadanía activa y el currículum de las Universidades encargadas de la formación inicial de los docentes?

Teniendo presente la importancia de la formación inicial de los profesores y profesoras, es que este estudio buscó reconocer el modo en que las temáticas sobre la Ciudadanía, la Formación Ciudadana y los Derechos Humanos, están presentes en el currículum de la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad del Bío-Bío. Considerando el ámbito del currículum prescrito, ya que este representa los intereses de quienes lo elaboran.

El primer capítulo corresponde al planteamiento del problema. Se realizó una revisión documental de los estudios acumulados en materia de ciudadanía, formación ciudadana y derechos humanos y los informes elaborados en el marco del Sistema Regional de Evaluación y Desarrollo de Competencias Ciudadanas (SREDECC) que dan cuenta del estado de la educación ciudadana en latinoamérica. En este capítulo también se plantea la justificación, los objetivos e hipótesis de investigación, puntos de partida para la realización de este estudio.

El segundo capítulo corresponde al marco teórico, en este se expone las definiciones de la educación en derechos humanos y las distintas posturas, ideas y teorías frente a la ciudadanía y la formación ciudadana que guiarán el proceso investigativo.

El tercer capítulo refiere a la metodología utilizada. La investigación se realizó desde un enfoque cuantitativo, utilizando la técnica del análisis de contenido, aplicando una matriz temática que utiliza el Sistema Regional de Evaluación y Desarrollo de Competencias Ciudadanas (SREDECC).

En el cuarto capítulo se analizaron los instrumentos curriculares de la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad del Bío-Bío, para finalmente en el último capítulo, que corresponde a las Conclusiones, dar respuesta a los objetivos e hipótesis de nuestra investigación.

I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1.- Antecedentes del Problema

A continuación se presenta en el ámbito Latinoamericano, una serie de trabajos elaborados en el marco del Sistema Regional de Evaluación y Desarrollo de Competencias Ciudadanas (SREDECC). El SREDECC con el objeto de dar cuenta del estado de la educación ciudadana en la región (Colombia, Guatemala, México, Paraguay, República Dominicana y Chile) entre 2006 y 2010 llevó a cabo una serie de informes (Reimers, 2008; Cox, 2010; Magendzo, 2015) que concluyeron que la educación ciudadana atravesaba por una fase de expansión curricular y de desarrollo paulatino de evaluaciones educativas, sin embargo también se reconoció que en los distintos instrumentos curriculares de cada país subsistían aspectos ausentes como la formación docente y las prácticas pedagógicas. Así lo identificó en 2008 Reimers respecto a la formación profesional, señalándolo como el eslabón más débil y en muchos casos un elemento inexistente.

Dentro del marco del SREDECC, el Informe de Referente Regional 2010 presenta un triple propósito: en primer lugar, caracterizar los contextos y los desafíos de la Educación Ciudadana en Latinoamérica a fines de la presente década; en segundo término, describir el proceso de generación del referente latinoamericano de la Prueba ICCS y comparar las categorías de ambos instrumentos evaluativos; y por último, caracterizar, también en forma comparada, los currículos de Educación Ciudadana de los seis países del proyecto (Cox, 2010). Respecto a este último objetivo, el Informe concluyó que la educación ciudadana en la región se ha caracterizado por un aumento en la cobertura escolar, currículum más intensos formativamente y por último la presencia de instrumentos de evaluación nacionales e internacionales que permiten tener un panorama de la situación,

aunque el desarrollo de este último punto ha sido intermedio. El estudio también revela el pobre desarrollo en materia de formación docente, a tal punto que se consideró que las prácticas pedagógicas ostentaban las características de una caja negra (Magendzo y Arias, 2015, p. 16), Cox (2010) señala: “hay un gran desafío respecto a la formación de profesores, típicamente la “hermana pobre” de las políticas públicas en educación y sin embargo, la más decisiva de las palancas para cambiar el nivel y consistencia de las competencias ciudadanas efectivamente logradas en los estudiantes”(p. 30).

Recientemente el Informe Regional 2015: Educación ciudadana y formación docente en países de América Latina (Magendzo y Arias, 2015) a partir del análisis de perfiles de diferentes países latinoamericanos (Colombia, Costa Rica y México, Bolivia y Paraguay) respecto a la educación en ciudadanía, currículum y pedagogía y formación docente, buscó explorar convergencias y contrastes en dichos perfiles. Este informe sigue de forma coherente con las experiencias anteriores del SREDECC, cuyos hallazgos destacaron que varios países de la región se habían esforzado por impulsar nuevas propuestas curriculares en ciudadanía y desarrollar evaluaciones nacionales específicas en el área, pero también que la formación docente especializada en el área ha tendido a quedar rezagada. Los hallazgos respecto a las convergencias de los perfiles se sintetizan a continuación:

-En los currículos revisados respecto al paradigma de ciudadanía, se apreció una búsqueda de equilibrio entre el paradigma liberal y el comunitarista, situación que se expresa en ciertas categorías como Cohesión Social, Participación o Identidad desde el paradigma comunitarista y Libertad o Derechos del ciudadano, desde el liberal. Como citan Magendzo y Arias (2015), “De esta manera, se observa una intención o inquietud por reconocer curricularmente una educación ciudadana integral – política, social y activa–, orientada a aprender a elegir representantes y

formular opiniones libremente, pero también a participar directamente y comprometerse colaborativamente en acciones colectivas” (Magendzo, 2015, p. 99).

-Respecto al desarrollo pedagógico, es común en la región un enfoque mixto, centrado más en el alumno que en el academicismo y la eficiencia social. Se evidencia además la integración de habilidades, actitudes y conocimientos para el ejercicio de una ciudadanía activa y consciente, estando el énfasis en el desarrollo del juicio moral y crítico, la participación activa, entre otros.

-Sobre formación docente, concluye es un elemento débil en la educación ciudadana, por lo que recomiendan la capacitación en la materia a los docentes. Respecto a la formación inicial docente, si bien el panorama no es desolador, concluye que no se puede asegurar que los futuros docentes no se estén formando de acuerdo a los nuevos paradigmas curriculares en ciudadanía.

En síntesis respecto a los informes aquí expuestos en el ámbito latinoamericano: la expansión de la educación ciudadana de la región continúa en aumento, lo que no significa que se exprese de forma adecuada en los espacios curriculares y en los tiempos que se destina a ésta, también se evidencia la ausencia de ciertas categorías y dimensiones, tal es el caso de las instituciones, temática que se aborda de manera pobre, o en el peor de los casos, está ausente y por otro lado la formación docente en educación ciudadana es un elemento rezagado en la región (Reimers, 2008; Cox, 2010; Magendzo, 2015).

En el ámbito nacional, se exponen investigaciones recientes y tesis, que han abordado la formación ciudadana desde el currículum, nociones de ciudadanía y prácticas pedagógicas y los impactos en la participación efectiva.

Considerando un elemento histórico el estudio desarrollado por Bascope, Cox y Lira (2015) titulado Tipos de ciudadano en los currículos del autoritarismo y la

democracia, se examinó y analizó dos definiciones curriculares sobre educación ciudadana, una creada en dictadura y la otra corresponde al currículo de los años 90. El trabajo aborda estructura y contenidos curriculares, considerando para el análisis 5 dimensiones de la educación ciudadana: Valores, Ciudadanía y participación, Instituciones, Identidad y Convivencia. Concluyó que el currículo es un marco que define las características de la formación ciudadana y la imagen del ciudadano que se desea desarrollar, evidenciando en el análisis comparado de los currículos definiciones curriculares opuestas sobre la ciudadanía y por lo tanto como debe ser la educación ciudadana.

Para el currículo de los años '80 respecto a los contenidos se enfatiza dimensiones como la identidad (patriotismo y nacionalismo) y las instituciones (Constitución de 1980), en cambio las dimensiones que se priorizan en el currículo de los '90 destacan los principios y valores cívicos, ciudadanía y participación. Por lo tanto la imagen de ciudadano para el currículo en el contexto de dictadura, es el de un ciudadano obediente y donde se enfatiza la pertenencia más que la participación. Muy por el contrario el ciudadano deseable en el contexto democrático es un ciudadano que participa y para que sea efectiva esa participación en la vida democrática, es necesario que desarrolle ciertos conocimientos y competencias.

Sobre el currículo en el período democrático, y respecto al tratamiento de la educación ciudadana, Cox y García (2015) llevaron a cabo un estudio sobre los objetivos y contenidos de la formación ciudadana escolar en Chile desde 1996 hasta el año 2013. Se examinó e identificaron los cambios curriculares del período democrático en Chile por medio del análisis comparado de los tres currículos (1998, 2009 y Bases Curriculares), organizando el análisis en torno a dos dimensiones: la organización del currículo y los objetivos y contenidos presentes.

Respecto los objetivos y contenidos en los currículos de Historia y Ciencias Sociales en Educación Media, en la dimensión valores predominan categorías como Democracia, Derechos Humanos y Diversidad, otras categorías con menor presencia son valores como Bien común, Justicia social, y Cohesión social.

Sobre la dimensión ciudadanía y participación, teniendo presente el déficit de participación electoral en Chile, les resulta preocupante que dentro del currículum nacional exista un desequilibrio en la adquisición de competencias para la participación democrática efectiva y la formación de competencias para la reflexividad, que se puede observar en la pobre presencia de categorías como el voto (en el marco de 1998 no se menciona, en el marco 2009 se hace una referencia y en las bases curriculares dos referencias). Existe entonces un desequilibrio entre la dimensión civil (Convivencia, resolución de conflictos) y cívica.

El estudio permitió identificar también en los currículos comparados una trayectoria acumulativa, que se ha expresado en una mayor visibilidad de la educación ciudadana, desde el marco curricular de 1998, el marco curricular 2009 y las nuevas Bases Curriculares. El último currículo es fundamental, respecto a la dimensión organizacional, desde su alejamiento de la transversalidad, se acentúan principios liberales “pero dentro de la matriz de valores que hereda de las definiciones precedentes, las que no modifica”(Cox, 2015, p. 312).

Desde una óptica que enfatiza el currículo como un campo de disputa, Arriaza y Viveros (2013) llevaron un estudio con el objeto de develar las concepciones en torno a la Formación Ciudadana que se desprenden del Ajuste Curricular 2009 y las Bases Curriculares 2012 del sector de Historia y Ciencias Sociales, de primero a sexto Básico. La investigación considera la Formación Ciudadana como un

campo en disputa, que si bien está integrada en el currículo nacional de forma explícita, no ha estado exenta de transformaciones, siendo motivo de debates en los cuales se interponen y divergen la concepción que se tiene sobre lo que es ser ciudadano, democracia, participación, etc. situación que se ha manifestado en distintas reformas.

Concluyeron que si bien en su conjunto la dimensión pragmática del currículo es la predominante en la formación ciudadana de los ajustes curriculares, esta dimensión actuaría como un puente que permitiría el tránsito hacia las dimensiones técnicas y críticas. Por otro lado persisten en el curriculum nacional la dimensión técnica, esto corresponde a una “mirada instrumental que orienta su resultado a la reproducción de un producto preestablecido de antemano, esto por medio del diseño de objetivos muy específicos que permitan el control del aprendizaje para una posterior explotación técnica o mecánica del saber centrada en la destreza”(2013, p. 41). En términos generales y concluyentes, las Bases Curriculares 2012 expresan amplias evidencias en torno a una Formación Ciudadana, que en general, responde predominantemente a una concepción teórica de dimensión pragmática, en concordancia con el Ajuste Curricular 2009. Se afirma además que “se encuentra el curriculum nacional respecto a formación ciudadana, estratégicamente desfasado sobre estas demandas, lo cual expresa y confirma relaciones de poder y dominación en disputa”(Arriaza y Viveros, 2013, p. 168) De acuerdo a esto el actual curriculum no incorporaría las nuevas formas de ciudadanía y democracia demandadas por los movimientos sociales.

Sobre las concepciones y prácticas pedagógicas, la tesis titulada Docentes de Historia y Ciencias sociales: Concepciones de ciudadanía y Su relación con las prácticas pedagógicas (Calderón, 2015) buscó identificar la incidencia de las concepciones y modelos de ciudadanía presentes en tres docentes de Historia y Ciencias Sociales sobre sus prácticas pedagógicas en el aula.

Como primer hallazgo, se afirma que la dictadura militar es un factor determinante en la historia de vida y la trayectoria profesional de los docentes, en la configuración de las nociones de ciudadanía perteneciente a los profesores y profesoras de Historia y ciencias sociales y la función social que le asignan a la pedagogía en Historia y Ciencias Sociales. Todo lo anterior influye en la construcción de las concepciones actuales que poseen los profesores, configurándose así nociones relacionadas con el modelo democrático constitucional . En síntesis el estudio evidenció que efectivamente existe una relación entre la discursividad de las concepciones docentes y lo observado en la práctica en el aula.

Sobre esta temática, Bonhomme, Cox, Tham y Lira (2015) realizaron una investigación, en la cual se plantean tres grandes interrogantes: la primera orientada a los patrones en las prácticas pedagógicas, una segunda respecto a cuáles son los contenidos y habilidades del currículo que son priorizadas por los docentes en sus evaluaciones y una tercera interrogante sobre las representaciones de docentes sobre la educación ciudadana , ciudadanía y participación política. Respecto a las prácticas pedagógicas observadas: El 66% son tradicionales, pero también destaca la presencia significativa de prácticas orientadas al estudiante. Sobre las evaluaciones se evidenció que predominan instrumentos que demandan la reproducción de información transmitida, más que el análisis. Sobre la última interrogante, en general todos los docentes concuerdan en la importancia de la educación ciudadana en la formación de buenos ciudadanos, pero los docentes tienen distintas nociones de ciudadanía asociado a los tipos de docencia y a la dependencia administrativa del establecimiento. Los establecimientos particulares pagados y particulares subvencionados, se basan más en fundamentos valóricos (dimensión civil), en cambio los docentes de establecimientos municipales dan un mayor énfasis al desarrollo de habilidades para formar ciudadanos activos, por sobre la dimensión valórica.

Otro estudio que ha considerado las prácticas pedagógicas (Ordoñez, 2009) buscó develar las prácticas y discursos en formación ciudadana de los profesores de Historia y Ciencias Sociales egresados de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, desarrolladas al interior de las escuelas donde se desempeñan. Los resultados se sintetizan a continuación: sobre la noción de ciudadanía, los docentes estudiados comparten una concepción vinculada a la capacidad de decisión del sujeto en el espacio público y/o comunitario. O sea, la ciudadanía es una instancia de decisión que involucra a los actores de una comunidad y de acuerdo a los paradigmas de ciudadanía, correspondería a una noción vinculada a una tradición comunitarista. Finalmente concluyeron que el proceso de formación inicial docente resulta un aspecto indispensable a fortalecer para una práctica en formación ciudadana, cuyo eje fundamental corresponde a construir instancias reales de democracia y toma de decisiones participativas al interior de la comunidad escolar. Por tanto, los fundamentos de las Universidades e institutos formadores de educadores tienen un papel relevante, ya que incide en la forma en que el docente ejercerá y concebirá la labor pedagógica.

Considerando elementos socioeconómicos y de origen del estudiante y las escuelas, la investigación Desigualdad y conocimiento cívico: Chile en comparación internacional desarrollada por Miranda, Castillo y Sandoval-Hernández (2015) tuvo por objeto conocer en que medida el origen socioeconómico de los alumnos y las características socioeconómicas de la escuela impactan en el nivel de conocimiento cívico de los estudiantes, y por otro lado como este conocimiento cívico se asocia a expectativas futuras de participación política. Los objetivos que se propusieron fueron: 1) Analizar la relación ente variables de desigualdad socioeconómica y los resultados en la prueba de conocimientos cívico en Chile; 2) Analizar en que medida los niveles de conocimiento cívico se relacionan con expectativas de participación cívica; y 3)

Establecer como se posiciona Chile en el contexto internacional (países que participan en la prueba ICCS) respecto a la relación entre origen social, conocimiento cívico y participación.

Se demostró que las condiciones de desigualdad de origen familiar se vinculan con la desigualdad en los niveles de conocimiento cívico y está asociado a las expectativas de participación política. Se evidenció además el rol fundamental de la escuela en la transmisión de contenidos relacionados con el conocimiento cívico, de ahí que los investigadores se cuestionen respecto al papel que está jugando el sistema escolar en la mitigación del impacto de las condiciones de origen sociocultural (Miranda et al., 2015). En conclusión los estudiantes presentan un sesgo socioeconómico de origen fuertemente marcado, lo que se expresa en “una reproducción intergeneracional de la desigualdad respecto a la participación política” (2015, p. 514).

1.2.- Justificación

Esta investigación buscó reconocer la manera en que las temáticas de ciudadanía, formación ciudadana y los derechos humanos están presentes en el currículum de Pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad del Bío-Bío. Esto es fundamental teniendo presente que la promoción de los derechos humanos es una obligación del Estado y de sus instituciones, por esa razón y considerando que la educación es clave en la promoción de estos y el desarrollo de una sociedad democrática, es que las instituciones universitarias y específicamente la Universidad del Bío- Bío, única Universidad Estatal de la región, debería estar comprometida en todos sus ámbitos con el fortalecimiento de la democracia y el desarrollo de una cultura de los derechos humanos.

1.3.- Objetivos y pregunta de investigación:

- **Preguntas de investigación:**

-¿De qué manera las temáticas de Ciudadanía, Formación Ciudadana y Derechos Humanos están presentes en los instrumentos curriculares de la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad del Bío-Bío?

-¿Qué temáticas y dimensiones de ciudadanía predominan en el currículum?

-¿Cuál es la Formación Ciudadana que se infiere del currículum?

- **Objetivo General:**

Reconocer el modo en que las temáticas sobre la Ciudadanía, la Formación Ciudadana y los Derechos Humanos, están presentes en el currículum de la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad del Bío-Bío.

- **Objetivos específicos:**

-Describir el currículum de Pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad del Bío-Bío con relación a las temáticas de Ciudadanía, Formación Ciudadana, Y Derechos Humanos.

-Analizar los contenidos de Ciudadanía y Derechos Humanos presentes en el currículum de Pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad del Bío-Bío.

-Identificar la educación Ciudadana presente en los instrumentos curriculares de Pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad del Bío-Bío.

1.4.- Hipótesis:

- La inclusión de temas de Ciudadanía y educación en derechos humanos tiene una baja presencia en el currículum de la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad del Bío- Bío.
- En el currículo de la carrera de pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad del Bío-Bío, respecto a la formación ciudadana predominan temáticas sobre Identidad nacional e institucionalidad política.
- El currículo de la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad del Bío-Bío corresponde a un tipo de educación cívica tradicional.

1.5.- Variables:

Esta investigación considera como variables las seis dimensiones propuestas en los estudios del Sistema Regional de Evaluación y Desarrollo de Competencias Ciudadanas (SREDECC) respecto a los currículos escolares en algunos países de Latinoamérica. Esta Matriz está organizada en 6 dimensiones que son: Principios-valores cívicos; Ciudadanos y participación democrática; Instituciones; Identidad, Pluralidad y diversidad; Convivencia y Paz; y Contexto Macro. Las que luego se dividen en diferentes categorías. En este sentido se ha mantenido la nomenclatura de dimensiones y categorías planteadas en ese estudio, que también ocupa una metodología cuantitativa.

I. Principios - valores cívicos

-Definición conceptual: Se define la variable valores cívicos como la base

valorativa para vivir juntos en una sociedad democrática (Cox et al., 2015).

-Definición operacional: Se medirá la variable a través de la matriz de análisis elaborada por el Sistema Regional de Evaluación y Desarrollo de Competencias Ciudadanas (SREDECC) para esta dimensión.

- Desarrollo de la identidad personal y social
- Valores
- Libertad.
- Cohesión social.
- Derechos humanos.
- Democracia

II. Ciudadanos y participación democrática

-Definición conceptual: Se define como las principales competencias para la participación, como por ejemplo la reflexión crítica, derechos y participación en diferentes instancias tanto políticas, gobierno escolar, colectivos, etc.

-Definición operacional: se medirá a través de las categorías de la Matriz elaborada por el SREDECC para esta dimensión.

- Derechos del ciudadano.
- Obligaciones y responsabilidades del ciudadano.
- Transparencia
- Participación y sistema electoral

III. Instituciones

-Definición conceptual: Se define esta dimensión como el conocimiento y valoración de los marcos institucionales, como el Estado, poderes del Estado, Estado de Derecho entre otras.

-Definición operacional: Se medirá por medio de las categorías de la Matriz elaborada por el SREDECC para esta dimensión.

- Estado y sus atribuciones

- Constitución y normas legales
- Organizaciones políticas y civiles.
- Medios de información y comunicación.
- Organismo controladores y fiscalizadores del Estado.
- Instrumentos de cambio institucional y flexibilidad.

IV. Identidad, pluralidad y diversidad:

-Definición conceptual: Esta dimensión se define como la base cultural y simbólica tanto nacional como internacional (por ejemplo la identidad latinoamericana).

-Definición operacional: Se medirá a través de las categorías de la Matriz elaborada por el SREDECC para esta dimensión.

- Identidad nacional y diversidad
- Cosmopolitismo.

V. Convivencia y Paz

-Definición conceptual: Se define como la convivencia y la resolución pacífica de conflictos.

-Definición operacional: La dimensión Convivencia y Paz se medirá por medio de las categorías de la Matriz elaborada por el SREDECC para esta dimensión.

- Convivencia
- Paz

VI. Contexto macro:

-Definición conceptual: La dimensión Contexto Macro se define como los desafíos que tiene la ciudadanía contemporánea en el marco de procesos como la globalización, la economía y procesos medioambientales.

-Definición operacional: Se medirá a través de las categorías de la Matriz elaborada por el SREDECC para esta dimensión.

- Desarrollo sostenible; medio ambiente.
- Globalización.

II. MARCO TEÓRICO

2.1.- Educación en Derechos Humanos

Para entender que son los Derechos Humanos debemos considerar su triple dimensión como Normas, Referente ético y Horizonte utópico (INDH, 2010):

-Los derechos Humanos corresponden a un conjunto de Normas en las cuales se han ido estableciendo y reconociendo unas determinadas condiciones de vida orientadas al desarrollo y el resguardo de la dignidad humana (INDH, 2009). Los Estados acuerdan respetar y promover el cumplimiento de estas normas, bajo el alero de Naciones Unidas y otras organizaciones internacionales.

-La segunda dimensión implica que además de ser un conjunto de Normas, los Derechos Humanos son un referente ético, esto quiere decir que es el marco que nutre tanto nuestros valores como nuestras conductas (INDH, 2012).

-Y en tercer lugar, estamos frente a un horizonte utópico, esto significa que a medida que avanzamos en la defensa de nuestros Derechos Humanos, aparecen nuevas demandas por alcanzar la dignidad y el desarrollo de las personas, por lo tanto nuevos Derechos por los cuales movilizarnos.

Squella (2000) identifica 4 grandes procesos que permiten comprender los hitos de la evolución histórica de los derechos humanos.

El primer proceso corresponde al de positivación, en el cual a partir del siglo XVII y desarrollado fuertemente en los siglos posteriores, los derechos humanos se fueron incorporando de manera progresiva en las constituciones de los Estados, lo que brindó de una base jurídica y objetividad a los derechos humanos.

El segundo proceso corresponde a la generalización, esta es una de las características fundamentales de los derechos humanos en la cual se reconoce la titularidad de estos a todos los hombres y mujeres sin distinción de ningún orden.

El proceso de expansión da cuenta del dinamismo de los derechos humanos y de su comprensión como un horizonte utópico (INDH, 2010), corresponde al incremento de manera progresiva y gradual del catálogo de derechos (Squella, 2000) o la incorporación de nuevas generaciones de derechos.

Wolkmen (2009) señala que la clásica clasificación realizada por Marshall en la cual distinguía derechos civiles, políticos y sociales, ha favorecida el uso de la expresión generaciones. De acuerdo a Squella (2000) una primera generación corresponde a los derecho civiles o de autonomía, que ponían limitaciones al poder de la autoridad pública, la segunda generación señala, corresponde a los derechos de participación o derechos políticos como por ejemplo el derecho a sufragio.

Estas primeras generaciones señala Wolkmen corresponden a derechos “inherentes a la individualidad” (2009, p. 119) basados en el valor de la libertad. En cambio, la tercera generación señalada por Squella (2000) corresponde a los derechos económicos, sociales y culturales fundados en el principio de la igualdad.

Wolkmen (2009) señala que es erróneo hablar de generaciones, ya que se presenta la incorporación de estos nuevos derechos como un proceso lineal y estancado, en cambio prefiere referirse a dimensiones de derechos. A las ya señaladas dimensiones o generaciones, agrega los derechos colectivos, la gran diferencia de estos con los anteriores se encuentra en que no hacen referencia a una determinada relación entre el individuo y el Estado, y la titularidad de los

derechos ya no reside en el hombre individual, sino que en grupos o categorías de personas a las cuales se debe respetar y proteger (Wolkmen, 2009). También en este proceso de expansión se pueden agregar otras dimensiones señaladas por Wolkmen como derechos de la bioética y derechos virtuales .

El cuarto proceso corresponde a la internacionalización de los derechos humanos, es un proceso más actual, en el cual la protección y reconocimiento de estos no se restringe al ámbito interno de un Estado, sino que lo trasciende y se expresa en diferentes declaraciones, tratados, pactos, proceso al que Squella se refiere como “derecho positivo internacional de los derechos humanos” (2000, p. 220).

De estos grandes procesos se infiere el rol del Estado en materia de Derechos humanos. En particular con las generaciones o dimensiones tenemos dos elementos importantes para definir que son los derechos humanos respecto a la relación que se establece entre las personas y el Estado. Esto es la facultad de las personas de limitar las arbitrariedades del Estado y al mismo tiempo la facultad de exigir a este que realice determinadas acciones destinadas a permitirles desenvolverse en sus vidas (INDH, 2010). Por tanto el Estado tiene la obligación de respetar y promover los derechos humanos y en esta obligación la educación juega un rol clave.

Los tratados internacionales suscritos por Chile, señalan la obligación de educar en Derechos Humanos. Un ejemplo de esto es la Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos (INDH, 2015), en esta se reconoce la educación en derechos humanos (EDH) como un derecho que compromete a los Estados a tomar medidas que posibiliten la educación en derechos humanos, no restringiéndose solo al aula, sino que considera también la educación superior, la formación de docentes y de agentes del Estado.

El Estado tiene entonces la tarea de educar en Derechos Humanos, esto implica un proceso en el cual se adquieren conocimientos, habilidades y actitudes orientadas a comprender y luchar por los propios derechos y los de la sociedad. De acuerdo al instituto de Derechos Humanos esto conlleva que las personas puedan comprender sus derechos Humanos y sus responsabilidades; respetar y proteger los Derechos Humanos de otros; comprender el vínculo entre Derechos Humanos, Estado de Derecho y democracia; y ejercitar las conductas, valores y actitudes acordes a los Derechos Humanos (INDH, 2002). De acuerdo a Clovis Gorczewski (2010) el objetivo de una Educación en Derechos Humanos es crear una cultura preventiva, que permita, defender, respetar y disfrutar los Derechos, Restrepo (2013) agrega que esto implica formar sujetos de Derechos.

La EDH está dirigida de acuerdo a Restrepo (2013) a dos grupos, los titulares de derechos y los portadores de obligaciones. En este segundo grupo se encuentra los funcionarios del Estado y sus instituciones, entre estas las Universidades. El objeto de la EDH para este grupo, e insituciones como la Universidad del Bío-Bío es el desarrollo de las capacidades que lleven al cumplimiento de difundir, respetar y velar por la realización de los Derechos Humanos.

Respecto a la formación inicial de los profesores, Magendzo (1994) señala que las instituciones formadoras de docentes deben tener como objetivo preparar a los futuros maestros para que puedan “educar en y para la vida democrática y la vigencia de los derechos humanos” (1994, p. 141). Para esto se necesita que las instituciones intencionen el aprendizaje de esta materia (Magendzo, 1994).

Magendzo, Donoso, Dueñas y Vallvé (1994) señalan que una educación desde los Derechos Humanos se organiza en torno a tres objetivos:

- 1.- La autonomía, esto significa apropiarse de los principios relacionados con la dignidad y la libertad humana que los Derechos Humanos reclaman para si.
- 2.- La distribución democrática del poder, esto implica problematizar y desnaturalizar el poder.
- 3.- Un tercer objetivo es el cambio y la transformación.

Otro punto importante de acuerdo a Magendzo (1994) que debiesen incorporar las instituciones formadoras corresponde a no evitar el conflicto. La educación para la Paz, dimensión fundamental para una educación en derechos humanos (INDH, 2015) ha incorporado el conflicto desde una perspectiva creativa (Jares, 1991) que no lo percibe como algo negativo, por el contrario es asumido como un proceso inherente a la existencia humana, de ahí la importancia de una educación en la que predomine como señala Magendzo (1994): el diálogo, la colaboración, la negociación y la solidaridad entre las personas que permita formar profesionales democráticos.

La Declaración sobre EDH (Citada en INDH, 2015) define las dimensiones que comprende la educación en derechos humanos, estas corresponden a:

- a) La educación sobre los derechos humanos, que incluye facilitar el conocimiento y la comprensión de las normas y principios de derechos humanos, los valores que los sostienen y los mecanismos que los protegen;
- b) La educación por medio de los derechos humanos, que incluye aprender y enseñar respetando los derechos de los educadores y los educandos;
- c) La educación para los derechos humanos, que incluye facultar a las personas para que disfruten de sus derechos y los ejerzan, y respeten y defiendan los de los demás.” (Art. 2.2, Citado en INDH, 2015, p. 10).

Cada una de estas dimensiones tienen su expresión en diferentes ámbitos de intervención, uno de estos corresponde a los instrumentos curriculares. Al

respecto Magendzo (1994) señala que las instituciones formadoras tienen la obligación de incorporar en su currículum y específicamente en el manifiesto o prescrito, contenidos coherentes con los principios democráticos y los derechos humanos. Sobre esto, el Instituto Nacional de Derechos Humanos (2015) ha identificado 8 dimensiones que debiesen estar presentes en el currículum prescrito, estas dimensiones incorporan los contenidos mínimos de la educación en derechos humanos de acuerdo a diferentes tratados, comités y recomendaciones en materia de educación que se ha hecho a Chile. Estas dimensiones corresponden a:

- Conceptos base de derechos humanos
- Institucionalidad de protección de derechos humanos
- Fortalecimiento de la Democracia
- Memoria Histórica de violaciones de DDHH en la historia nacional reciente
- Educación para la Paz
- Igualdad y No discriminación
- Educación Medio Ambiental
- Educación Sexual

De acuerdo a esto podemos observar la EDH como un paraguas que incorpora contenidos como el género, medio ambiente, diversidad, memoria, ciudadanía y democracia. Magendzo y Pavéz (2015) han señalado que esta última, ha sido una idea-fuerza en la EDH de latinoamérica, considerando que la democracia es la organización política que de mejor forma resguarda los derechos humanos y que la historia reciente de dictaduras y violación a los derechos humanos en la región, exige estar alerta, promover y perfeccionar la democracia de nuestros países (Magendzo y Pavéz, 2015). La ciudadanía en este sentido es fundamental para el fortalecimiento de la democracia y para la promoción de una cultura de los derechos humanos.

2.2.- Democracia, Escuela y Ciudadanía

Una función fundamental de la educación es desarrollar en las personas el ideal democrático, por medio de la capacitación y construcción de capacidades tanto morales como intelectuales (Cox, 2010). Ante tal afirmación es pertinente ver qué está pasando con la democracia en la región y en nuestro país, y principalmente cuál es el rol que está desempeñando la escuela en el fortalecimiento de ésta.

El PNUD en su definición amplia de democracia considera que ésta además de ser un régimen político se ha considerado como un medio para alcanzar el desarrollo, en tanto se espera que la política y las instituciones democráticas apunten a generar condiciones más equitativas y a aumentar las oportunidades de las personas (PNUD, 2014).

De acuerdo al informe elaborado por el PNUD, Auditoría a la Democracia chilena (2014), si bien se reconocen los avances en la región respecto al establecimiento de gobiernos democráticos y sus respectivos procesos de transición, los problemas del día de hoy están centrados en los desequilibrios de poder y principalmente en la eficacia de regímenes democráticos para enfrentar las preocupaciones y demandas ciudadanas en una región que continúa marcada por la desigualdad, condiciones necesarias además para un efectivo ejercicio de la ciudadanía. De acuerdo al Informe en Chile se ha avanzado sobre el respeto y la adhesión a la democracia por parte de la sociedad como el sistema de gobierno ideal, sin embargo la democracia se ve tensionada por un creciente cuestionamiento a la posibilidad de las autoridades electas de interpretar y representar los intereses de la ciudadanía, entre otros cuestionamientos. Frente a todas estas complejidades, Cox (2010) señala una paradoja respecto a esta nueva situación de las democracias de la región y Chile, que tiene que ver con la situación de los jóvenes: "...la modernidad demanda...una política democrática como espacio de construcción de respuestas comunes efectivas a los nuevos y

viejos problemas. Sin embargo, ella no parece estar convocando a la nueva generación, la más educada en la historia de la región” (2010, p. 6).

Desde 1989 se ha registrado una baja sostenida en la participación electoral de la población en edad de votar, especialmente entre los jóvenes (PNUD, 2014). Esto es grave si consideramos la evidencia respecto que sumado a la baja participación de los jóvenes hay un elemento fundamental que es el origen socioeconómico de quienes participan, las investigaciones respecto a la participación política ha demostrado que los mayores niveles de participación están asociados a un nivel socioeconómico alto y a un mayor nivel de educación (Brady et al., 1995; Dalton, 1998; Han, 2009; Lijphart, 1997; Marien et al., 2010. Citado en Castillos et al., 2015, p. 461). La desigualdad socioeconómica reproduce la desigualdad en términos políticos, lo que denuncia los niveles de inequidad en nuestro país pero además la falta de legitimidad del sistema democrático (Castillo et al., 2015).

Como ha señalado Levinson (2010), citado en Martínez et al., (2015) una condición necesaria para el buen funcionamiento del sistema democrático respecto a su legitimidad, estabilidad y calidad, es la participación política de los ciudadanos, especialmente respecto al ejercicio del voto ¿Cuál es el rol que cumple la escuela y específicamente la formación ciudadana al respecto?

La escuela desde sus orígenes ha tenido dos ideales (Peña, 2014) el meritocrático y la ciudadanía, el primero no se ha logrado respecto al papel que tiene la escuela en corregir las desigualdades de origen, más bien cumple un rol reproductor, sin ir más lejos además de la situación descrita anteriormente sobre la participación política y el origen socioeconómico, los resultados SIMCE son un ejemplo más de esta situación. El segundo ideal señala Peña es la Ciudadanía, el cual posee una doble dimensión, esto es la Ciudadanía entendida como Membresía, o sea la pertenencia a una comunidad política, y la Ciudadanía como Titularidad de ciertos

Derechos, por ejemplo el Derecho a participar. Para el logro de la ciudadanía como ideal la escuela debe desarrollar en sus alumnos y alumnas competencias y virtudes como la tolerancia, el diálogo, el pensamiento reflexivo, dirigidos a desarrollar habilidades abstractas(Ciudadanía como Titularidad) y el desarrollo de creencias simbólicas que permitan a las personas sentirse miembros de una misma comunidad de origen(Ciudadanía como Membresía) (Peña, 2014).

Más allá de qué dimensión se enfatice, se requiere competencias, virtudes y habilidades que cultiven la participación en la vida cívica, Peña señala que la escuela es clave al ser el “ámbito privilegiado de esa experiencia común que trasciende las particularidades y que es necesario para la vida democrática y donde es posible construir un sentido de pertenencia más amplio y respecto a la adhesión a ciertos valores y principios” (Peña, 2014, p 35). La escuela es el primer contexto de socialización fundamental para el desarrollo de la democracia, ya que es el espacio público por esencia de los niños, niñas y jóvenes, por lo tanto proporciona una experiencia (Martínez y Cusmille, 2015) pero además equipa a los alumnos y alumnas con un repertorio de conocimientos y valores sobre la ciudadanía y la sociedad (Castillo, et al., 2015) y competencias, habilidades y virtudes (Peña, 2014).

De acuerdo al panorama anteriormente expuesto sobre la situación de la democracia y el rol que cumple la escuela para contribuir en el fortalecimiento de ésta y la participación cívica, la formación y educación en ciudadanía es fundamental a la hora de construir y contribuir al desarrollo de ciudadanos que participen, sean críticos y puedan hacer efectivo el ejercicio de su ciudadanía y además permita el avance hacia una sociedad más justa y equitativa, donde estos ideales como la igualdad y la libertad sean reales.

2.3.- Ciudadanía

Giroux (1993) señala que la ciudadanía sería una construcción de las sociedades que se ha ido desarrollando en distintos escenarios históricos, en concordancia a este planteamiento, Gimeno (2001) señala que: “la ciudadanía es una forma inventada de ejercer la sociedad de la persona en el seno de la sociedad jurídicamente regulada” (p. 14). Tomando en consideración ambos planteamientos respecto del carácter construido (Giroux) o inventado (Gimeno) de la ciudadanía, es que no se puede considerar como un concepto neutro, al margen e independiente de su contexto y la ideología imperante, por tanto, debe reconocerse como una construcción histórica.

Al respecto, Adela Cortina (1998) identifica su doble origen y significado (Gimeno, 2001; Cortina, 1998) que anuncia el debate entre dos tradiciones, una política cuyo origen lo encontramos en el mundo griego, en el cual es fundamental la participación política de los ciudadanos en el ágora en pos del bien común y una segunda tradición jurídica desde el mundo romano que implica el reconocimiento formal de los Derechos de los ciudadanos (Cortina, 1998). Estas tradiciones tienen tres elementos fundamentales, al que Molyneaux (2000) se refiere como el ideal clásico, esto son: la igualdad, la ley y la participación. Luego, con la aparición de los estados modernos, la ciudadanía estará ligada al: “reconocimientos de una determinada comunidad de vida social que es política y regulada jurídicamente” (Gimeno, 2001, p. 14).

Como se puede ver, el concepto y la condición de ciudadano se ha ido transformando y encontramos distintas tradiciones y significados, en esta evolución es fundamental el trabajo de T. H. Marshall: Ciudadanía y clase social (1950), en que se señala que la ciudadanía se ha desarrollado incorporando progresivamente los distintos derechos humanos de primera y segunda

generación, estos son derechos civiles y políticos primero y derechos sociales, que permiten al ciudadano pertenecer a una comunidad y gozar del estatus de ciudadano, entendiendo que es el Estado quien garantiza la realización de los derechos sociales (Marshall y Bottomore, 1950). Distingue como punto de partida de este concepto el siglo XVIII, cuando se consolida la idea de los derechos civiles asociados a la libertad y a un principio de igualdad ante la ley. En ese entonces se planteó la libertad de palabra, de pensamiento, de religión; así como la posibilidad de poseer títulos de propiedad y el derecho de justicia, lo que sentó las bases para lo que se podría llamar la ciudadanía civil. Posteriormente, en el siglo XIX se conquista el sufragio general y, por lo tanto, el derecho a participar en la arena del poder político, lo que puede ser considerado como parte de la ciudadanía política. Pero es hasta el siglo XX cuando se afirma la ciudadanía social, gracias a las continuas luchas de amplios sectores que proclamaron su derecho a tener un nivel mínimo de educación, salud y vivienda (Corona Caraveo, 2007).

En esta evolución podemos apreciar algunos elementos importantes para comprender el significado de la ciudadanía desde el punto de vista de Marshall, elementos claves como derechos, participación, pertenencia, necesidad de un Estado que garantice estos derechos, entre otras. Marshall define entonces la ciudadanía como “un estatus que se otorga a los que son miembros de pleno derecho de una comunidad. Todos los que poseen ese estatus son iguales en lo que se refiere a los derechos y deberes que implica” (1950, p. 312). Lo anterior en virtud que disfruten dichos derechos en los tres ámbitos ya descritos: civil, político y social.

Considerando los Derechos sociales que distinguió Marshall, Antxustegi (2010) defiende la existencia de una ciudadanía social, lo que significa que para el goce del estatus formal del ciudadano como titular de ciertos Derechos y miembro pleno de la comunidad política, deben existir condiciones materiales que permitan el

ejercicio de ese estatus de manera efectiva. Para esto consideraba Marshall era necesario la existencia de un Estado de Bienestar que garantice los derechos sociales ya que estos son indispensables para posibilitar la autonomía del ciudadano (Kymlicka y Norman, 1997).

Por lo tanto la exclusión del acceso efectivo a ciertos servicios básicos “implica una reducción de la ciudadanía no sólo porque reduce el catálogo de derechos, sino porque afecta a la realidad de la ciudadanía como estatus civil y político” (Antxustegi Igartua, 2010, p. 155). Aristóteles incluso, consideraba que era necesario ciertas condiciones materiales que permitieran la participación, como se cita en Antxustegui (2010, p.155): “la libertad jurídica para hacer u omitir algo sin la libertad fáctica carece de todo valor”. Ello lleva a preguntarse qué recursos hay que poner a disposición de cada persona para que pueda asumir plenamente la condición de ciudadano. Así también lo ha considerado el informe Auditoría a la democracia, más y mejor democracia para un Chile inclusivo (2014), señalando que la condición socioeconómica influye también en la forma en que las personas experimentan y ejercen sus derechos y la calidad de éstos, los cuales dependen principalmente de la capacidad de pago de las personas, lo que se traduce en: “individuos que ejercen sus derechos de manera distinta” (PNUD, 2014, p. 32).

Es decir, aun cuando el concepto de ciudadanía resulta integrador al incluir al sujeto en una categoría total de comunidad y de igualdad social, esto no se condice “con las desigualdades que distinguen a los diversos niveles económicos de una sociedad” (Gordon, 2001, p. 27). Como ha señalado Gimeno (2001), estamos ante una definición contra fáctica, ya que esta ciudadanía que declara la igualdad entre las personas y la libertad pertenece al mundo de las ideas y se contrapone a la realidad, a la ciudadanía fáctica llena de desigualdades.

Junto a la complejidad existente entre lo ideal y lo fáctico, esta noción clásica de ciudadanía ha recibido diferentes cuestionamientos, Kymlicka y Norman (1997) han señalado dos importantes:

-El primer cuestionamiento descrito por estos autores ataca la concepción pasiva del ciudadano frente a un Estado de Bienestar que garantiza a cada miembro de la sociedad la participación y su plena incorporación y que pone gran énfasis en la posesión de derechos, desarrollando un ciudadano pasivo.

-La segunda crítica, busca redefinir la ciudadanía con el objeto de integrar e incorporar la diversidad social y cultural (Kymlicka y Norman, 1997). En este segundo frente han sido importantes los aportes desde la teoría feminista, los trabajos étnicos y raciales, entre otros (Molyneaux, 2000).

La primera crítica proviene de la Nueva Derecha, estos enfatizan en las responsabilidades y señalan que para el acceso pleno al estatus de ciudadano es necesario tener ciertos prerrequisitos, virtudes y cualidades anteriores.

Cisternas (2007) sintetiza en tres frentes la crítica realizada por la nueva derecha a la ciudadanía social:

-En primer lugar, en la conocida tradición socialdemócrata se evidencia una contradicción irreconciliable entre los derechos civiles por una parte, y los derechos políticos y sociales por otra.

-En segundo lugar, aquellos derechos sociales garantizados por el Estado expresarían los intereses de aquellos sectores que demuestran mayor capacidad de organización y presión.

-Finalmente, al igual que la crítica identificada por Kymlicka y Norman (1997) a la concepción clásica de ciudadanía desde la nueva derecha, la pasividad de los ciudadanos y al paternalismo del Estado son blanco de ataques, al relevar los derechos sociales por sobre los deberes y responsabilidades.

Esto se expresa en el énfasis que se hace desde este nuevo paradigma en las responsabilidades de las personas y las libertades, Cisternas (2007) expone un claro ejemplo de la situación de nuestro país respecto a la educación y la libertad de enseñanza, en el cual se abandona el Estado docente y el derecho social a la educación, poniendo énfasis en la familia como agente que libremente cumple su deber de educar a sus hijos y por otro lado es el mercado quien regula los diferentes ámbitos de la vida, incluso derechos sociales como éste.

Por otro lado, la ciudadanía no solo hace referencia a un estatus legal, como ha señalado Kymlicka y Norman (1997) implica una identidad que proporciona el sentido de pertenencia a una comunidad, de este segundo sentido emana la segunda crítica señalada por estos autores, que resulta de la necesidad de incorporar la pluralidad social y cultural, ante lo que algunos autores denominan nuevas ciudadanía (Moro, 2008) o los aportes desde una ciudadanía cosmopolita o global (González, González, Marín y Martínez, 2005) y la ciudadanía multicultural (Kymlicka, 1996).

Como señala Kymlicka y Norman (1997) Marshall pretendía incorporar los grupos excluidos a una “cultura compartida” que proveería de una fuente de unidad nacional, a pesar de su situación socioeconómica. Pero no solo las condiciones materiales excluyen a ciertos sectores de la sociedad, sino que es fundamental su identidad sociocultural (Kymlicka, 1997). Mata et al. (2013) señalan que esta ciudadanía “estatus” ha sido cuestionada al constituirse sobre las diferencias y termina por excluir a los otros al no considerar la diversidad cultural, pero además aquellos elementos identitarios. Tal es el caso de inmigrantes, las mujeres, los niños, niñas y jóvenes, indígenas, campesinos, etc.

Al respecto, de acuerdo al informe Auditoría a la democracia de Chile (PNUD, 2014) la situación del acceso a la justicia para personas pertenecientes a pueblos

originarios es preocupante, incluyendo la aplicación de legislaciones especiales, como la ley antiterrorista, frente a este tipo de situaciones caemos en el riesgo de estar ante un ciudadano que Rodríguez (2011) ha denominado ciudadanos postergados o ciudadanía abyectas, negadas o bien reconocidas formalmente pero a las que se imposibilita o dificulta su ejercicio, ciudadanía de segunda que se relacionan con el Estado desde sus coordenadas de marginación.

En síntesis como señala Molyneaux (2000) el concepto de ciudadanía ha estado sujeto a cambio, en un primer momento con el ideal clásico que consideraba fundamentales la igualdad, la ley y la participación, van a ir surgiendo nuevos aportes y críticas. Al respecto Antxustegi (2010) considera los siguientes elementos y que además sintetizan bien la definición elaborada por Marshall y los distintos aportes incorporados hasta aquí:

- Primero considera que la noción de ciudadanía está asociada a la pertenencia plena a una comunidad política, así también lo considera Marshall. Desde una acepción jurídica agrega Antxustegi, sería aquel que es plenamente miembro de un Estado, por lo tanto mi estatus de pertenencia implica la negación de un otro que no es parte de esta comunidad. Pero ya vimos la crítica al respecto, por lo tanto es necesario incorporar la diferencia y la pluralidad social y cultural que existe para incorporar de manera real aquellos grupos históricamente marginados y por otro lado desde una ciudadanía cosmopolita “entender al sujeto de Derecho inserto en una comunidad supraestatal” (González et al., 2005, p. 94).

- Segundo, además de la pertenencia, implica la conciencia de estar integrado a una comunidad, por lo tanto el concepto de identidad es parte de esta definición, pero además en este estatus de ciudadano estamos en presencia de sujetos de Derechos. Si bien este tipo de ciudadanía se ha considerado pasiva, los Derechos son fundamentales a la hora de definir al ciudadano y deben ser matizados junto a la responsabilidad propias de un ciudadano activo.

-Y tercero, el elemento fundamental de la concepción original de ciudadanía, es la participación. Ya en Aristóteles, el ciudadano se define, por la participación en las magistraturas de la polis. Lo cual se corresponde con la experiencia ateniense, en la que la ciudadanía es un estatus primordialmente político, antes que como expresión de una identidad etnocultural o una posición individual, y es concebida como una actividad de participación constante en los asuntos públicos (Antxustegui, 2010).

En definitiva, para Kymlicka y Norman (1997) una concepción adecuada de la ciudadanía requiere de un equilibrio entre Derecho y responsabilidades, y por lo tanto se necesita el desarrollo de ciertas virtudes. Para la nueva derecha estas no deben ser formadas por el Estado, sino que ven en el mercado su principal escuela (Kymlicka y N, 1997). Pero junto a esta propuesta existen otras que ponen el énfasis en la participación, Kymlicka identifica propuestas desde la izquierda que promueven la democratización del Estado de Bienestar como una fórmula para otorgarle más poder a los ciudadanos, de esta manera se aprenderían las virtudes necesarias. El republicanismo cívico y la Teoría de la sociedad civil, consideran que las virtudes ciudadanas serían aprendidas en el seno de las organizaciones civiles. Una cuarta propuesta es representada por la teoría de la virtud liberal, la cual reconoce una serie de virtudes que deben ser aprendidas.

Pero más allá de qué virtudes , o dónde son aprendidas, si es en la familia, en el mercado, las organizaciones civiles o comunidades locales, la escuela es la institución principal que viene a entregar no solo una experiencia de la ciudadanía, sino que las virtudes y cualidades requeridas, y por lo tanto, la formación de ciudadanos.

2.4.- Paradigma liberal y comunitarista

Cisternas (2012) define la ciudadanía como una categoría que media entre los sujetos y el Estado, esta definición nos acerca al debate sostenido entre dos paradigmas respecto a la ciudadanía, uno centrado en los derechos y deberes del ciudadano y las libertades del individuo (paradigma liberal) y el segundo que considera ciudadano en tanto integrante de una comunidad, poniendo énfasis en la pertenencia (paradigma comunitarista). Como ha señalado Santa Cruz (2004), entre otros autores (Magendzo, 2015; Gimeno Sacristán, 2001; Cerda et al., 2004) en esta discusión se enmarca el debate respecto a la ciudadanía.

Desde el paradigma liberal de acuerdo a Cerda et al. (2004) se enfatizan los Derechos individuales, considerados estos como triunfos o derechos ganados sobre el Estado, la idea del bien común no es suficiente para violar estos derechos anteriores al Estado. Santa Cruz (2004) señala que estamos ante un individualismo presocial, sin vínculos importantes ni trascendentes, en el cual, la democracia es considerada como el régimen que por esencia resguarda la autonomía y libertad del individuo frente al Estado, pudiendo hacer efectivo el ejercicio de sus Derechos. Por este motivo señala Magendzo (2015) necesita la democracia desde este paradigma valerse de dos principios: Por un lado la neutralidad del Estado (que no atente contra la libertad del individuo imponiendo una idea de bien común, esto tiene claras consecuencias en el rol de la educación por ejemplo) y por otro necesita que el espacio público esté regulado por procedimientos legales. Desde este paradigma podríamos considerar la crítica que realiza la nueva derecha a la ciudadanía social y la noción de Marshall(1950) respecto a la necesidad de un Estado benefactor que resguarde ciertos Derechos, ya que desde este paradigma esta situación fomenta la pasividad frente a un Estado que debería ser neutro.

Este paradigma en su versión más extrema, el neoliberalismo, ve como motor de la sociedad al mercado, el Estado quien antes resguardaba el bienestar de aquellos sectores más desfavorecidos se reduce hoy a cumplir un rol subsidiario y el mercado en cambio regula y promueve de acuerdo a los neoliberales, el bienestar individual y colectivo (Cisternas, 2012). Al respecto Cisternas señala que el paradigma liberal y su vertiente neoliberal “ha dado lugar a una noción de democracia como mercado con ciudadanos pasivos y de escaso compromiso cívico” (2012, p. 30) o como señala Mata, et al. (2013) de esto resulta un modelo de ciudadano que en el ámbito social actúa como un cliente, en lo económico como un consumidor y en lo político un ciudadano elector. La educación desde este paradigma es una decisión privada de la familia, ésta se debe remitir a crear ciertas condiciones para que los alumnos y las alumnas desarrollen sus propios valores, por lo tanto la formación ciudadana desde este paradigma “se centra en el conocimiento de las libertades y derechos individuales haciendo énfasis en los políticos y civiles, vinculados a resguardar las libertades individuales, como la propiedad, libertad de expresión, etc.” (Magendzo, 2015, p. 19).

En síntesis, como señala Cristi (1998) la utopía liberal descansa en dos ideas centrales, por un lado la autonomía del individuo y por otro la neutralidad del Estado (Cristi, 1998). Este carácter utópico es la principal crítica por parte de los comunitaristas, ya que estas ideas o principios “fomenta el individualismo y exagera los efectos desintegradores de las leyes del mercado”(Cristi, 1998, p. 47).

Los comunitaristas objetan por un lado la idea de un Estado neutral, ya que considera que es deber del Estado hacerse parte de la formación del carácter moral, los valores y proyectos de vida de los ciudadanos (Magendzo, 2015). Y por otro objeta la idea de un sujeto perfectamente autónomo constituido con anterioridad a cualquier vínculo social (Cristi, 1998). Además a diferencia del

liberal, la idea del bien común es necesaria, y a partir de esta se articula la democracia. en este sentido señala Magendzo (2015) el paradigma comunitarista está orientado a la igualdad, por lo que acentúa derechos humanos en caminados a ese fin, derechos colectivos, de reconocimiento del otro, de solidaridad, entre otros. Además para este paradigma la participación y la pertenencia son fundamentales para el ejercicio efectivo de la ciudadanía.

Frente a este debate entre comunitarista y liberales, Cisternas (2012) no considera una contradicción esencial entre individuo y comunidad política ya que como señala Gimeno (2001) el individuo solo tiene sentido respecto a sus relaciones con una comunidad. Sin embargo, este debate tiene consecuencias en la forma de orientar y pensarse la educación en ciudadanía, sus contenidos, objetivos y su dirección (Gimeno, 2001, p.15), ya que esta dirección va a pensarse desde el predominio o la influencia de alguno de los paradigmas identificados, o la combinación de estos, para Cerda et al.(2004) estas tradiciones confluyen finalmente en determinadas apuestas educativas, las que serán revisadas a continuación.

2.5.- Formación Ciudadana

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

a) La educación sobre la ciudadanía: implica que los/as estudiantes tengan el conocimiento suficiente para comprender la historia nacional, las estructuras y procesos del gobierno y la vida política. Se acerca a los modos clásicos de educación cívica, en que los/ as estudiantes se involucran de una manera vaga y tímida en sus compromisos ciudadanos.

b) La educación a través de la ciudadanía: implica que los/as estudiantes aprendan en forma activa, participando en la comunidad educativa, local y/o global, para así vivir la experiencia de una comunidad democrática.

c) La educación para la ciudadanía: incluye a las anteriores, ya que trata de desarrollar en los/as estudiantes un conjunto de herramientas (el conocimiento-comprensión, habilidades y aptitudes, valores y disposiciones) que les permitan participar en forma activa y sensible en los roles y responsabilidades que ellos/as tendrán en sus vidas adultas como miembros de la sociedad (MINEDUC, 2015, p. 30)

La Formación Ciudadana se sitúa en este último enfoque: educar “para” la ciudadanía, pues supone un desarrollo intensivo y urgente de competencias para el desarrollo de los/as estudiantes y la comprensión crítica y autónoma de la política, la sociedad y la construcción constante de la Democracia.

Ahora bien, como se puede ver existen diferentes paradigmas de ciudadanía que enfatizan unos valores o conceptos por sobre otros, por lo tanto la formación y la educación que se entregue de ciudadanía está enmarcada en éstos y podemos reconocerlos en los tres enfoques identificados por Selwyn (2004) ya descritos: educar sobre, a través y para la ciudadanía y que se expresan en distintos modos de abordar la formación ciudadana (Cerdeña et al., 2004):

a) Formación para la ciudadanía política: Vinculada con la educación cívica tradicional, centrada en el concepto de democracia representativa, la igualdad de Derechos políticos y la defensa de Derechos individuales (Magendzo, 2015). Otro tópico abordado está dirigido al aprendizaje por parte de los alumnos de normas jurídicas e instrumentos tanto nacionales como internacionales, como La Declaración Universal de los Derechos Humanos, la constitución del propio país, entre otros. El rol de la escuela respecto a la formación ciudadana es transmitir el

conocimiento necesario para que los alumnos y alumnas puedan participar libremente en el espacio público el respeto de sus Derechos individuales (Cerde et al., 2004). Esta formación para la ciudadanía política se enmarca en el paradigma liberal, por lo tanto el rol de la escuela se debe limitar a lo señalado anteriormente y no debería intervenir ni imponer ciertos valores, ya que eso corresponde al mundo privado, específicamente es la familia quien decide sobre qué valores se deben formar los estudiantes.

b) Formación para la ciudadanía social: Desde esta modalidad la sociedad democrática tienen como condición el logro de la justicia social, razón por la cual no es suficiente conocer cuáles son los instrumentos ni marcos legales nacionales e internacionales, sino que se debe incorporar los Derechos económico, sociales, culturales y medioambientales. Por lo tanto el énfasis está puesto en la incorporación de los Derechos de segunda generación; Derechos a la Educación, Vivienda, Salud, Alimentación, Trabajo, Medio Ambiente Sano, No Discriminación, etc. (INDH, 2012).

Desde esta modalidad la formación ciudadana implica la capacitación para el ejercicio efectivo de los Derechos Humanos, poniendo en el centro tanto la libertad (Derechos políticos y civiles) como la igualdad (Derechos sociales, económicos y culturales), los cuales son interdependientes, y no se entienden por sí solos (Cerde et al., 2004).

c) Formación para la ciudadanía Activa: La Unión Europea ha impulsado proyectos educativos en pos de una ciudadanía activa, esto significaba pasar desde un reclamo de Derechos (Ciudadanía pasiva) a un reclamar Derechos y ejercerlos con responsabilidad y por medio de la participación (Cortina, 2006).

La formación ciudadana activa va más allá de hacer efectivo el Derecho a voto,

sino que implica la participación activa además en los espacios locales. El propósito central de la educación para la ciudadanía activa es entonces el de aprender a “hacerse responsable de las propias decisiones pero también de crear condiciones para proteger los Derechos del conjunto de ciudadanos” (Magendzo, 2015, p. 21).

Estas tres nociones se encuentran contenidas en la definición de Marshall (1950) respecto a la evolución de la ciudadanía en distintas etapas, por lo que es posible reconocer claramente tres dimensiones de este concepto: los Derechos (ciudadanía política), la pertenencia (ciudadanía social) y la responsabilidad (ciudadanía activa)(Carcamo, 2008).

d) Formación para la ciudadanía crítica: Desde esta postura es fundamental junto a la participación y los Derechos sociales, la necesidad de incorporar temáticas como la distribución del poder y problematizar las relaciones sociales como parte integral de la formación ciudadana (Cerdeira et al., 2004). Pretende ser una práctica capaz de cuestionar el carácter reproductor de la formación ciudadana actual y también transformar la pedagogía y el currículum, en función del cambio social, es una formación ciudadana emancipadora, ya que como señala Giroux busca terminar con aquellos procesos que permiten que existan sometidos y también grupos sometidos.

- **El cambio de paradigma: de Educación Cívica a Formación Ciudadana**

Cox, Jaramillo y Reimers (2005) consideran que esta evolución implicó una triple expansión, temática, cuantitativa y formativa:

-La educación ciudadana a diferencia de la educación cívica incorpora nuevos temas, junto a la institucionalidad política, propia del paradigma anterior, aborda

temas como Derechos humanos, problemas medioambientales, de género, sociales, etc. tratando además temáticas sociopolíticas y económicas que afectan a los ciudadanos respecto a sus actitudes y conductas hacia la democracia (MINEDUC, 2014). También incorpora temáticas como la resolución de conflictos y la convivencia democrática.

-Cuantitativamente la educación ciudadana se expande a formar parte de toda la trayectoria escolar, a diferencia de la educación cívica que se presentaba como una única asignatura al final de la secuencia escolar.

-Una tercera expansión señalada por Cox et al. (2005) es formativa, esto se refiere a que desde este cambio de paradigma se asume una nueva manera de conceptualizar el aprendizaje que tiene como base el concepto de competencia, por lo tanto, si en la educación cívica el énfasis estaba en los contenidos y conocimientos, desde el nuevo paradigma, son importantes junto a estos, las habilidades y actitudes, implicando además nuevos métodos de enseñanza en el cual es fundamental el aprendizaje experiencial.

En relación a esta triple expansión, el Consejo Interamericano para el Desarrollo Integral (OEA, 2007) señala que la formación ciudadana debería incorporar cuatro dominios para lograr una apropiación compleja del concepto de ciudadanía:

- a. Fomentar los derechos humanos en un contexto en que existen o existieron gobiernos autoritarios. Esto es un claro ejemplo de la necesidad de incorporar nuevas temáticas.
- b. Trabajar los conceptos de ciudadanía y democracia más allá de la adquisición de conocimientos. El objetivo es lograr integrar el entendimiento de las implicancias de estos conceptos, asociado a un aprendizaje activo y crítico de la información recibida, por lo tanto y vinculado a la expansión formativa, se requiere de la adquisición de determinadas habilidades y actitudes.
- c. El aprendizaje de valores y habilidades también es identificado por el

consejo interamericano para el desarrollo integral, respecto a la convivencia escolar democrática, en el contexto de una sociedad multicultural.

- d. En esta misma línea señalan que el aprendizaje debe ser multidisciplinario, garantizando la comprensión de los fenómenos políticos desde diversas perspectivas y que lo podemos observar en una transformación de la secuencia en la que se presenta la educación cívica en una sola asignatura al final del profesorado formal, a estar ahora de manera transversal, lo que implica un compromiso por parte de otras materias de formar en ciudadanía.

2.6.- Currículo

Como señala Magendzo (2015) la educación ciudadana se vincula con la concepción teórico-práctica que se tenga respecto al currículo y la pedagogía.

Es necesario aquí entonces definir el currículum, teniendo presente que estamos ante un concepto polisémico y al igual que la educación es un campo controvertido. De acuerdo a Tejada (2005) nos encontraremos con diferentes definiciones y concepciones que se enmarcan y emergen en determinados contextos. “Todas las definiciones responden al paradigma predominante en cada época en la que emergen, incluso podemos decir que quedan contaminadas por la propia ideología imperante del momento” (Tejada, 2005, p. 221).

A modo de ejemplo podríamos señalar el vínculo entre economía e industria con determinados modelos educativos y específicamente con el currículum. Kemmis (1998) ha señalado éste vínculo, en el cual la educación tiene por objeto preparar al niño al mundo del trabajo, adoptando ideales como la eficiencia y la calidad propias del taylorismo. Respecto a la calidad y la educación chilena, Leonera Reyes (2015) señala como el modelo de trabajo industrial orientó el proyecto educativo, además del taylorismo en el siglo XIX y hasta 1930, desde 1930 a 1980 el

Fordismo influye con ideas como producción masiva, cadena productiva, mediaciones (sindicato), bienestar y ascenso social, de esta forma van definiendo que es la calidad y por lo tanto el proyecto educativo desarrollista (Reyes, 2015). Al ir vinculado a los procesos económicos e industriales, la escuela se convierte en una fábrica que participa de este proceso entregando un producto previamente definido que responde a las necesidades del mundo del trabajo. Este es un ejemplo claro de estrecho vínculo entre currículum e ideología, y por lo tanto da cuenta de su carácter construido.

Como se señaló, por su carácter construido y polisémico, no existe una única definición, sin embargo Gimeno y Perez (1983) han identificado cinco tendencias respecto a la definición de este concepto:

- a) El currículum entendido como una estructura organizada de conocimiento (Cuerpo o programa de contenidos);
- b) como sistema tecnológico de producción (documento que presenta objetivos que se expresan en conductas deseables, reflejando los resultados);
- c) como plan de instrucción (una planificación de objetivos, contenidos, actividades, etc.);
- d) conjunto de experiencias de aprendizaje; y como solución de problemas (Escribano, 2004).

Teniendo claro como ha señalado Posner (1988) que ninguna definición respecto al currículum es neutral, se expondrá la definición desarrollada por Cox (2010) y que en cierta forma sintetiza las principales concepciones:

El currículo escolar es una selección cultural con propósitos formativos, que organiza la trayectoria de alumnos y alumnas en el tiempo y que, en los contenidos, esquemas mentales, habilidades y valores que contribuye a comunicar, es un regulador mayor de su experiencia futura (Cox, 2010, p. 47).

En esta misma línea Magendzo (1986) ha definido el currículum como un proceso de selección de los contenidos y objetivos, una selección que no es inocente, sino que está influido por las perspectivas y valores de quienes realizan este proceso. Por lo tanto el currículum como señala Arriaza y Viveros (2013) y de acuerdo a lo expuesto anteriormente, es un campo en disputa, ya que se interponen y divergen concepciones sobre diferentes temáticas y valores deseables para la construcción de la sociedad el tipo de ciudadano y la formación que se persigue.

Podemos identificar tres teorías principales que se desarrollaron en el siglo XX y que Kemmis (1998) ha sintetizado: teoría técnica, práctica y crítica, las cuales han aparecido cada una como reacción a la anterior:

a) Teoría técnica: Como se pudo observar brevemente en la relación entre la economía y proyecto educativo, desde esta teoría el currículum enfatiza en el logro de objetivos y metas previamente concebidas, se repiten conceptos como selección de contenidos, secuencia que sigue principios conductuales, evaluación, entre otros (Escribano G., 2004).

b) Teoría práctica: A partir de la segunda mitad del siglo XX, en respuesta a este enfoque técnico del currículum, esta segunda teoría crítica al técnico su desvinculación con el ámbito práctico (Escribano, 2004). Considera una doble función en la educación, esto es su capacidad reproductora y transformadora (Arriaza y Viveros, 2013). Desde este enfoque hay un reconocimiento de lo subjetivo y se enfatiza en el proceso, a diferencia del enfoque anterior que se centraba en el producto. El currículum práctico está guiado por el interés de lograr la comprensión de consensos establecidos, generalmente por otros, en torno a la idea de lo que se considera como lo correcto o el “bien” por medio de la reflexión propia de los sujetos. El fin de la enseñanza y el currículum en este enfoque práctico se entiende como las interacciones necesarias para el logro de un aprendizaje significativo (Arriaza y Viveros, 2008, p.42).

c) Teoría crítica del currículum: Señala que la educación no debe limitarse a la reproducción, sino que debe apostar por la transformación social. Desde esta teoría el currículum es una construcción social, que debe ser develado, mostrando las relaciones de poder existente y las desigualdades que reproduce. Por lo tanto por medio de la reflexión crítica persigue la emancipación de las formas de subyugación y dominación (Grundy, 1991).

La teoría crítica del currículum parte de la premisa de que las estructuras sociales no son tan racionales y justas como generalmente se piensa. Por el contrario, afirman que las estructuras sociales están creadas mediante procesos y prácticas distorsionadas por la irracionalidad y la coerción, y que impactan en nuestras interpretaciones del mundo (Kemmis, 1988).

En síntesis podemos concluir que el currículum escolar es un concepto histórico vinculado a una ideología dominante, además nos encontramos frente a tres enfoques, cada uno se relaciona de una determinada manera con esta ideología imperante y las relaciones de poder existentes. Por lo tanto el currículum plasma la visión que tiene de su pasado y que quiere legar a la nueva generación, como del futuro que busca (Basconpé et al., 2015).

Pero debemos agregar un elemento que vuelve aún más complejo referirnos al currículum, esto es el currículum prescrito como representaciones de lo ideal y el currículum implementado como representaciones de lo real (McCowan, 2009. Citado en Basconpé, 2015, p. 248). Si bien el paso de un currículum prescrito a lo que realmente se implementa señala McCowan es complejo, el currículum pretendido es fundamental ya que enmarca las decisiones sobre que enseñar (Basconpé et al., 2015) y respecto al currículum de educación ciudadana, encamina las decisiones respecto a que ciudadano es deseable formar.

La formación ciudadana si bien está integrada en el currículum nacional de forma explícita, no ha estado exenta de transformaciones, siendo motivo de debates que se han manifestado en distintas reformas, currículos, planes, etc.

Ya se expuso anteriormente los diferentes paradigmas y las distintas modalidades de formación ciudadana que de estos se pueden desprender, por lo tanto la formación ciudadana se vuelve un campo en el que se disputan distintas concepciones sobre el ciudadano.

2.7.- Lineamientos normativos

La educación en Derechos Humanos y Ciudadanía es un mandato constitucional y existen distintos mecanismos de supervisión institucionalizados y paralelos a las distintas acciones y prácticas de la sociedad civil. En este sentido, la Ley N° 20.405/2009 del Estado de Chile “se compromete a promover el estudio y conocimiento de los derechos esenciales que emanan de la naturaleza humana y fomentar la paz.” Lo anterior es regulado en el marco de la Ley General de Educación (LEGE) N° 20.370/2009, la cual en su artículo 3° señala que “El sistema educativo chileno se construye sobre la base de los derechos garantizados en la Constitución, así como en los Tratados ratificados por Chile y que se encuentran vigentes y, en especial, del derecho a la educación.”(LEGE, 2009).

Respecto a los objetivos de la educación en relación a los Derechos humanos, democracia y participación, así lo expresa la Ley General de Educación:

Se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de nuestra identidad nacional, capacitando a las personas para conducir su vida en forma

plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país (Artículo 2º, LGE, 2009).

En este contexto, la formación ciudadana y la educación en derechos humanos son concebidas como un pilar fundamental de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los y las estudiantes.

2.7.1.- Reformas y ajustes curriculares:

Cox y García (2015) señalan que desde los años 80 hasta el día de hoy el currículum de educación ciudadana ha sido redefinido 4 veces:

-Primero en el año 80 y 81 en el contexto de dictadura que se caracterizó, señala Basconpé et al. (2015) por un currículum que concebía al ciudadano desde los ámbitos de la pertenencia a una comunidad política, más que al fomento de la participación democrática, teniendo una visión claramente autoritaria respecto a la ciudadanía.

-La segunda redefinición es en la década del '90 en el contexto de democracia, específicamente el año 1996 para la educación básica y 1998 para la educación secundaria. Explica Cox y García (2015) en esta reforma hubo una triple expansión en relación al currículum de educación ciudadana con respecto al currículum creado en dictadura: primero en sus temáticas se expande desde la intitucionalidad política a los problemas sociales, la segunda expansión es cuantitativa, la educación ciudadana de estar presente en una sola asignatura al final del proceso de educación formal, se expande en los '90 de forma transversal en toda la secuencia distribuyéndose en 4 asignaturas: Historia y ciencias sociales y orientación en la enseñanza básica e historia y ciencias sociales y filosofía y

psicología para la enseñanza media (MINEDUC, 1996, 1998, 2002, citado en Cox y García, 2015). Y una tercera expansión con la reforma de los 90 en lo formativo, al incorporar en los objetivos de aprendizaje no solo conocimientos sino que además habilidades y actitudes (Cox y García, 2015).

-El tercer cambio en el currículum sobre educación ciudadana se produce el 2009 en respuesta al informe elaborado por la comisión de formación ciudadana en 2004 (MINEDUC, 2009) que respecto a los currículos anteriores consideraba era necesario relevar algunos rasgos constitutivos del currículum oficial que afectan de manera directa a la formación ciudadana (MINEDUC, 2004, p.35). En esta nueva redefinición se establecen por primera vez ejes de objetivos de convivencia para el caso de orientación, se expanden los contenidos de de institucionalidad política desde sexto básico hasta cuarto medio, pero aún no se establecen ejes de manera explícita de objetivos de educación ciudadana en Historia, geografía y ciencias sociales.

-El cuarto cambio se produce durante el gobierno de Sebastián Piñera en 2013, aquí se explicita el eje de formación ciudadana dentro de historia, geografía y ciencias sociales desde 1° básico hasta 2° medio.

Estas redefiniciones han implicado además el paso desde la educación cívica, que se presentaba como una asignatura al final de la secuencia de la educación formal, en la cual se abordaban temáticas como las instituciones, el Estado, etc. propio de una noción para la formación de una ciudadanía política, modelo que ha quedado superado, pasando a una educación ciudadana en el cual se incorporan temáticas como la resolución de conflictos y problemáticas sociales, que implica una nueva forma de conceptualizar el aprendizaje, que se centra en el concepto de competencia (Cox, 2010) y que como ya se señaló se presenta hoy de manera transversal a lo largo de toda la educación formal.

2.7.2.- Lineamientos curriculares para Historia, Geografía y Ciencias Sociales:

La educación ciudadana, si bien es transversal, esta se distribuye en la enseñanza básica en Historia, Geografía y Ciencias Sociales y en Orientación de primero a sexto básico. Desde séptimo básico hasta segundo medio se distribuye en Historia, Geografía y Ciencias Sociales (HGS) y en Tercero y cuarto medio los contenidos de educación ciudadana están definidos por el Marco Curricular (2009) para HGS y en Filosofía y psicología.

Como ya se señaló, actualmente coexisten dos currículos en educación ciudadana para HGS, desde 1° básico hasta 2° medio se trabaja con las bases curriculares, las que se dividen en tres grandes ejes: Historia, Geografía y Formación ciudadana y en tercero y cuarto medio está presente el Marco Curricular.

El eje de Formación Ciudadana busca que los estudiantes desarrollen los conocimientos, las habilidades y las actitudes que son fundamentales para participar activa y responsablemente en una sociedad democrática (MINEDUC, 2012).

Junto a las Bases y Marco curricular, existen hoy los estándares orientadores para carreras de pedagogía en educación media, estos son un instrumento de referencia para las instituciones formadoras de profesores que informa sobre los conocimientos y habilidades que debe demostrar el futuro profesor o profesora de Educación Media, o sea todo lo que un docente debe saber y poder hacer para ser considerado competente en un determinado ámbito, en este caso revisamos el ámbito de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

Los estándares para la enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales se

organizan en torno a seis temas: Conocimiento del aprendizaje de la disciplina; Historia; Geografía; Ciencias Sociales; Habilidades de Investigación e interpretación en Historia; y Formación ciudadana (MINEDUC, 2012). Respecto a ésta última se espera que un egresado de PHG tenga conocimientos, habilidades y actitudes de una ciudadanía activa y responsable y competencias cívicas, necesarias para la convivencia democrática.

Así lo expresa el estándar 13:

Desarrolla estrategias didácticas que promuevan los aprendizajes, valores y conductas ciudadanas, conducentes a hacer de sus estudiantes sujetos activos y responsables ante el desafío de la convivencia democrática y el desarrollo sustentable (MINEDUC, 2012, p. 162)

En síntesis, la formación ciudadana forma parte del currículum nacional de forma transversal y estando presentes en asignaturas claves como Orientación, Filosofía y Psicología, y especialmente en Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Esta última tiene tanto en las Bases Curriculares y Marco Curricular la tarea de formar para una ciudadanía activa, así también lo señalan los Estándares orientadores para la educación media, en el cual se explicita las competencias que debiesen entregar las Universidades a los docentes en su formación inicial sobre ciudadanía y derechos humanos, lo que les exige incorporar la formación ciudadana en sus planes de estudio.

III. MARCO METODOLÓGICO

3.1.- Metodología

Esta investigación abordó la incorporación de la Ciudadanía y los Derechos Humanos en el currículum de la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad del Bío-Bío, a partir de la revisión de los documentos que componen su currículum prescrito, estudio que fue desarrollado desde un **enfoque cuantitativo** que permitió identificar y registrar de manera sistemática sus principales características y contenidos sobre Ciudadanía, Formación Ciudadana y Derechos Humanos. Teniendo esta investigación un alcance descriptivo, ya que de acuerdo a Hernández Sampieri, Fernández y Baptista (1998), se busca especificar las características de ciertos objetos o fenómenos, por medio de la recolección de datos sobre diversos conceptos o dimensiones.

La metodología cuantitativa se caracteriza por utilizar la recolección de datos y análisis de datos para responder a los objetivos y probar hipótesis en base a la medición numérica (Hernández et al., 1998) y como señala Canales (2007) pudiendo “usar procedimientos estadísticos, para resumir, manipular y asociar dichos números” (Canales, M. 2007 p. 36).

3.2.- Técnica:

La técnica escogida para sistematizar la información fue el Análisis de Contenido, que intrínsecamente combina tanto la observación y producción de datos, como la interpretación o análisis de datos (Andréu, 2001).

De acuerdo a Bardin (1991) el Análisis de Contenido (AC) corresponde a un conjunto de instrumentos metodológicos aplicados a una amplia gama de documentos, por este motivo es posible utilizar el AC desde un enfoque cualitativo o cuantitativo, pudiendo ir: “desde el cálculo de frecuencias suministradoras de datos cifrados, hasta la extracción de estructuras que se traducen en modelos”

(López Noguero 2002, p. 173). El factor común es la capacidad de realizar inferencias: “formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto” (Krippendorff, 1980, citado en Vásquez, 1996, p. 48) encontrándonos frente a una hermenéutica controlada (Bardin, 2002).

Por las cualidades del documento con el que se trabajó, se optó por un enfoque cuantitativo siendo el AC la técnica más adecuada para responder a los objetivos de esta investigación ya que como señala Berelson (1971, citado en Hernández et al., 1998, p. 356) ésta es la técnica de investigación para estudiar y analizar datos de una forma sistemática, objetiva y cuantitativa y que nos permite estudiar el contenido manifiesto de la comunicación. Pudiendo también ser utilizado para describir tendencias en el contenido de un discurso, identificar intenciones, descifrar mensajes ocultos, representar los valores o creencias de personas, grupos o instituciones, entre otras (Berelson, 1971, citado en Hernández et al., 1998, p. 357). En este caso la incorporación de ciudadanía, Derechos Humanos y la formación ciudadana del currículum prescrito.

Teniendo presente que el AC como señala Bardin (1996, citado en López Noguero, 2002, p. 175) es un método muy empírico y es necesario crear la técnica de análisis adecuada a los objetivos perseguidos, Andréu (2001) presenta una serie de pasos:

- 1.- Determinar el objeto o tema de análisis.
- 2.- Determinar las reglas de codificación.
- 3.- Determinar el sistema de categorías, corresponde a la operación de clasificar a partir de criterios previamente definidos (Bardin, 2002) que en este estudio corresponde a categorías temáticas dadas por la Matriz elaborada por el Sistema Regional de de Evaluación y Desarrollo de Competencias Ciudadanas (SREDECC) contenidas en sus 6 dimensiones.

4.- Comprobar la fiabilidad del sistema de codificación-categorización.

5.- Inferencias (Andréu, 2001, p. 11).

Para la realización de inferencias Bardin (1996, citado en Andréu, 2001, p. 19) describe 3 elementos básicos:

1.- La variable de inferencia, en este caso corresponden a los conceptos de Ciudadanía, Formación Ciudadana y Derechos Humanos.

2.- El material analizado que correspondió al currículum prescrito.

3.- La explicación analítica: el momento en el cual damos respuesta a los objetivos respecto a la incorporación de estas variables en el material analizado.

La inferencia es fundamental en el análisis de contenido ya sea desde un enfoque cualitativo o cuantitativo, ya que como señala Andréu (2001) el investigador lo que hace es a partir de los datos es extraer inferencias contenidas en el propio texto.

De esta forma el AC busca convertir en datos lo contenidos de determinados documentos, en este caso de acuerdo a la aplicación de la Matriz del SREDECC, se buscó convertir en datos cuantificables los contenidos respecto a Ciudadanía y Derechos Humanos del currículum prescrito de la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad del Bío-Bío, datos organizados en tablas para posteriormente ser analizados y realizar inferencias de acuerdo a la mayor o menor presencia de determinadas categorías o dimensiones y la relación entre algunas de estas. De esta manera se trabajó con el análisis de contenido de tipo temático (Andréu, 2001).

3.3.- Instrumento

Se utilizará una Matriz temática que utiliza el Sistema Regional de Evaluación y Desarrollo de Competencias Ciudadanas (SREDECC) en sus estudios respecto a los currículos escolares en algunos países de Latinoamérica para comparar el estado de la formación ciudadana en dichos currículos. Esta Matriz está organizada en 6 dimensiones respecto a lo que se considera es necesario comunicar en la experiencia escolar para una formación ciudadana relevante y de calidad (Cox et al. 2015). Su origen está en los marcos conceptuales elaborados tanto por países del primer mundo que participaron de la Asociación internacional para la evaluación del Rendimiento Educativo (IEA sigla en inglés) que en 2009 realizó la Internacional Civic and Citizenship Study (ICCS) en la cual utilizó y actualizó además la matriz con la que venían trabajando desde la década anterior, y un segundo marco desarrollado por un grupo de expertos latinoamericanos quienes participaron del estudio ICCS, incorporando nuevas categorías acordes además a la realidad latinoamericana, utilizada además en los diferentes informes regionales elaborados por el SREDECC entre otros estudios (Cox, 2010; Magendzo y Arias, 2015; Cox, Basconpé, Castillo, Miranda, Bonhomme, 2014; Cox y García, 2014).

Las dimensiones de la Matriz temática son las siguientes :

- I. Principios - valores cívicos: se refiere a la base valorativa para vivir juntos en una sociedad democrática (Cox et al., 2015). En esta dimensión se incluyen los Derechos Humanos.
- II. Ciudadanos y participación democrática: se refiere a las principales competencias para la participación, como por ejemplo la reflexión crítica, derechos y participación en diferentes instancias tanto políticas, gobierno escolar, colectivos, etc.

III. Instituciones: se refiere al conocimiento y valoración de los marcos institucionales, como el Estado, poderes del Estado, Estado de Derecho entre otras.

IV. Identidad, pluralidad y diversidad: se refiere a la base cultural y simbólica tanto nacional como internacional (por ejemplo la identidad latinoamericana)

V. Convivencia y Paz: se refiere a la convivencia y la resolución pacífica de conflictos

VI. Contexto macro: se centra en los desafíos que tiene la ciudadanía contemporánea en el marco de procesos como la globalización, la economía y procesos medioambientales

3.4.- Instrumentos curriculares analizados

En este análisis se trabajará con el currículum prescrito, si bien en todo espacio educativo formal nos encontramos con tres tipos de currículos: oculto, nulo y manifiesto o prescrito (Eissner, 1979). Se ha decidido optar por este último por dos razones, primero por el acceso a la información, lo que permite responder al objetivo de la investigación respecto a la incorporación de la Ciudadanía y los Derechos Humanos y en segundo lugar por que el currículum prescrito como señala Baconpé et al. (2015) refleja la voluntad de quienes lo crean y enmarca las decisiones sobre que enseñar.

Por este motivo el objeto de análisis corresponde a:

-el Currículo prescrito Actual de la carrera, considerando los siguientes elementos: Misión, Visión y Perfil de egreso, junto a los programas de asignatura del área de especialidad de la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad del Bío-Bío.

-Además se analizará el Proyecto de Renovación Curricular considerando los elementos ya señalados.

3.5.- Niveles de análisis:

- a. Características de la carrera de pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad del Bío-Bío: En este caso se considerará el perfil de egreso declarado y su relación con la ciudadanía, formación ciudadana y los Derechos Humanos.

- b. En el segundo nivel se revisarán las especificidades de los programas de estudio identificados como potenciales espacios de formación ciudadana y educación en Derechos Humanos, en sus distintos componentes: descripciones, objetivos, unidades y contenidos consignados para el Currículum actual, y Resultados de Aprendizaje, competencias, presentación, Aprendizajes previos para el Proyecto de Renovación Curricular.

3.6.- Elementos descriptores:

1.- Se considerarán los elementos descriptores utilizados en el Diagnóstico de la inclusión de la educación en Derechos Humanos en el currículum escolar chileno al año 2015 (INDH, 2015) estos son:

a) Transversalidad/asignatura: se refiere a la distribución que tiene las diferentes dimensiones y categorías temáticas en educación ciudadana a lo largo de los programas.

Como se revisarán 29 programas de asignaturas se considerará transversalidad Baja, la cantidad de programas de asignatura que tienen menciones por dimensión en un rango de 0 a 9 programas (independiente de la cantidad de menciones), transversalidad Media cuando el rango de programas de una determinada dimensión va desde los 10 a los 19 programas de asignatura y una transversalidad

Alta, desde los 20 a los 29 programas de asignatura esto para los programas de asignatura actuales.

Para el Proyecto de renovación curricular se revisaron 34 programas, por lo tanto la transversalidad Baja está en un rango de 0 a 11; Media de 12 a 23; y Alta de 24 a 34.

b) Recurrencia: Cantidad de referencias o menciones en que aparecen cada una de las dimensiones de ciudadanía.

c) Gradualidad: Profundización del tratamiento de las temáticas.

d) Secuencia: Distribución de las inclusiones a través de los programas.

IV. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE DATOS

4.1.- Currículo Actual

Se aplicó la matriz del SREDECC de 6 dimensiones con un total de 22 categorías, al currículo vigente de la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad del Bío-Bío. Este currículum está basado en el logro de Objetivos, orientándose a la reproducción de un producto preestablecido por medio del logro de unos determinados y muy específicos objetivos (Arriaza y Viveros, 2013).

La aplicación de la Matriz y el análisis consideró en un primer nivel las características de la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad del Bío-Bío, de esta manera se revisaron: Misión, Visión y Perfil de Egreso, estos fueron elaborados el año 2004, siendo anteriores al nuevo Modelo Educativo de la Universidad del Bío-Bío, que está basado en el concepto de Competencias.

En un segundo nivel se analizaron las especificidades de los programas de estudio: de esta manera se revisaron 29 programas que forman parte del Área de Formación en la Especialidad y que corresponde al mayor número de asignaturas y créditos.

Se consideraron también los 4 elementos descriptores, estos eran: Transversalidad, Secuencia, Recurrencia y Gradualidad de las temáticas y contenidos de Ciudadanía y Educación en Derechos Humanos.

4.1.1.- Inclusión de la formación Ciudadana en el perfil de egreso:

Como se observa en la Tabla 1 la dimensión más incorporada corresponde a *Principios y Valores Cívicos*, ésta tiene 6 categorías temáticas que tanto para los marcos de la ICCS y el SREDECC conforman el núcleo de valores esenciales para una ciudadanía democrática. Las categorías que predominan corresponden a *Valores y Derechos Humanos* presentes en la Visión, Misión, Objetivos Educativos y Perfil de Egreso. Sin embargo están ausentes las categorías *Libertad y Democracia*.

Tabla 1: Dimensiones y categorías presentes en Misión, Visión y Perfil de Egreso.

	n° de menciones	(*)
PRIMERA DIMENSIÓN: PRINCIPIOS Y VALORES CÍVICOS	9	50%
<i>Categorías:</i>		
DESARROLLO DE LA IDENTIDAD PERSONAL Y SOCIAL	1	
VALORES	5	
LIBERTAD	0	
COHESIÓN SOCIAL	1	
DERECHOS HUMANOS	2	
DEMOCRACIA	0	
SEGUNDA DIMENSIÓN: CIUDADANOS Y PARTICIPACIÓN DEMOCRÁTICA	2	11,11 %
<i>Categorías:</i>		
DERECHOS DEL CIUDADANO	1	
OBLIGACIONES Y RESPONSABILIDADES DEL CIUDADANO	0	
TRANSPARENCIA	0	
PARTICIPACIÓN Y SISTEMA ELECTORAL	1	
TERCERA DIMENSIÓN: INSTITUCIONES	0	0
<i>Categorías:</i>		
ESTADO Y SUS ATRIBUCIONES	0	

CONSTITUCIÓN Y NORMAS LEGALES	0	
ORGANIZACIONES POLÍTICAS Y CIVILES	0	
MEDIOS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN	0	
ORGANISMOS CONTROLADORES Y FISCALIZADORES DEL ESTADO	0	
INSTRUMENTOS DE CAMBIO INSTITUCIONAL Y FLEXIBILIDAD	0	
CUARTA DIMENSIÓN: IDENTIDAD, PLURALIDAD Y DIVERSIDAD	3	16,66 %
<i>Categorías:</i>		
IDENTIDAD NACIONAL Y DIVERSIDAD	3	
COSMOPOLITISMO	0	
QUINTA DIMENSIÓN: CONVIVENCIA Y PAZ	2	11,11 %
<i>Categorías:</i>		
CONVIVENCIA	2	
PAZ	0	
SEXTA DIMENSIÓN: CONTEXTO MACRO	2	11,11 %
<i>Categorías:</i>		
DESARROLLO SOSTENIBLE;MEDIO AMBIENTE	2	
GLOBALIZACIÓN	0	

(*) Porcentaje respecto al total de dimensiones.

La dimensión **Ciudadanos y Participación** representa el 11,11% del total dimensiones incorporadas en el Perfil de Egreso, Misión y Visión. Priorizando las categorías *Derechos del Ciudadano, Participación y sistema electoral*.

La dimensión Instituciones no está presente en la Misión, Visión y Perfil de Egreso de la carrera.

La cuarta Dimensión Identidad, Pluralidad y Diversidad representa el 16,66%, privilegiando la categoría Identidad Nacional y Diversidad.

La dimensión Convivencia y Paz representa el 11,11%, privilegiando la categoría Convivencia.

La sexta dimensión: Contexto Macro representa el 11,11%, destacando la categoría Desarrollo sostenible.

La Visión y Misión de la carrera de Pedagogía en Historia no incorporan de manera explícita temáticas de Ciudadanía y Derechos Humanos. Diferente es la situación de las competencias del Perfil de Egreso, en el cual se destacan las habilidades consignadas, en estas encontramos 5 menciones que hacen referencia a temáticas de Ciudadanía y categorías como: *Valores, Derechos del Ciudadano, Identidad Nacional, Convivencia y Desarrollo sostenible*, estando presente de esta manera todas las dimensiones, salvo **Instituciones**. Las Actitudes del Perfil de Egreso de igual forma incorpora temáticas de Ciudadanía y Derechos Humanos, priorizando la dimensión **Principios y Valores cívicos**, con categorías como: *Valores, Cohesión Social y Derechos Humanos*.

Por lo expuesto anteriormente, debería existir una alineación entre los programas de asignatura que a continuación se revisarán y los elementos analizados recientemente, ya que los objetivos y contenidos de los programas van tributando para el logro de estas competencias determinadas por el Perfil de Egreso, y debería ser coherente a la Visión y Misión de la carrera ya que corresponden al sello que caracterizaría a esta pedagogía de otras.

4.1.2.- Inclusión de la formación ciudadana en los programas de asignatura

- **Primera dimensión: Principios y valores cívicos**

Como ya se señaló la dimensión **Principios y Valores Cívicos** tiene 6 categorías temáticas que tanto para los marcos de la ICCS y el SREDECC conforman el núcleo de valores esenciales para una ciudadanía democrática. Estos principios corresponden al *Desarrollo de la Identidad personal y social*, Valores como la equidad, igualdad, respeto, entre otras, *Libertad*, *Cohesión social*, *Derechos Humanos* y *Democracia*.

Las temáticas de Ciudadanía y Derechos Humanos de esta dimensión tiene una baja transversalización, ya que en los 29 programas de asignatura revisados las categorías de esta dimensión son consignadas solo en 9 de ellos.

Esta dimensión tiene un total de 30 menciones explícitas, esto representa el 13,76% respecto al total de dimensiones.

Sobre las categorías de la dimensión *Principios y Valores Cívicos*, la mayor recurrencia se evidencia en la categoría *Democracia* con el 70% de menciones, el otro 30% se distribuye entre las categorías restantes, estas son: *Derechos Humanos* con el 13%, *Valores* con el 10% , seguidas por *Libertad* y *Cohesión Social* con un 3,33% cada una. Está ausente la categoría *Desarrollo de la Identidad personal y social*.

La inclusión de estas categorías es más recurrente en las asignaturas de Institucionalidad política con el 26,6 % del total de menciones, ramo dictado el 4° semestre de la carrera.

Tabla 2: Incorporación de la dimensión Principios y Valores cívicos

	N.º de menciones	% (*)
PRIMERA DIMENSIÓN: PRINCIPIOS Y VALORES CÍVICOS	30	13,76 %
categorias:		%(**)
DESARROLLO DE LA IDENTIDAD PERSONAL Y SOCIAL	0	0
VALORES	3	10,00 %
LIBERTAD	1	3,33 %
COHESIÓN SOCIAL	1	3,33 %
DERECHOS HUMANOS	4	14,00 %
DEMOCRACIA	21	70,00 %

(*)respecto al total de dimensiones

(**)respecto a la propia dimensión

Cox (2014) señala, respecto de esta dimensión, que tanto los Derechos Humanos como la Democracia corresponden a Mega-valores, ya que ambas temáticas serían los pilares con los cuales la educación contaría para establecer una determinada relación entre el individuo y la sociedad. Por eso llama la atención:

- En primer lugar el peso que tiene esta dimensión, si consideramos el total de Objetivos de los programas revisados, sólo dos de estos incorporan esta dimensión, o sea el 0,95% del total de objetivos incorporan la dimensión **Principios y Valores Cívicos**.

- En segundo lugar el contraste existente entre estos pilares, *Democracia* por un lado con un alto porcentaje dentro de la dimensión, y por otro lado *Derechos Humanos* con una baja presencia (solo el 0,47% es incorporada en los objetivos), de esta manera no se estarían estableciendo las bases éticas de la libertad y la solidaridad entre ciudadanos (Cox, 2014). Además la categoría *Democracia* revisada en los programas, enfatiza en aquellos aspectos que la consideran como un régimen político con una serie de procesos electorarios, instituciones y partidos, estando ausente la consideración de ésta como un ideal y un medio para alcanzar el desarrollo que genere condiciones de igualdad y justicia social (PNUD, 2014). Por esta razón no se visibiliza el vínculo entre Democracia y Derechos Humanos.

Respecto a las categorías con menor presencia, llama la atención aquellas temáticas orientadas a la construcción de vínculos con otros, identidad y pertenencia.

- **Segunda dimensión: Ciudadanía y participación democrática**

Esta dimensión tiene 4 categorías temáticas, estas son: *Derechos del ciudadano*; *Obligaciones y responsabilidades del ciudadano*; *Transparencia*; y *Participación y sistema electoral*.

La dimensión tiene una baja transversalización, presentándose en 7 programas de asignatura, de los cuales ninguno incorpora en sus Objetivos Generales alguna categoría.

Tabla 3: Incorporación de la dimensión Ciudadanos y Participación democrática

	N.º de menciones	% (*)
SEGUNDA DIMENSIÓN: CIUDADANOS Y PARTICIPACIÓN DEMOCRÁTICA	14	6,42%
Categorías:		%(**)
DERECHOS DEL CIUDADANO	2	14,28%
OBLIGACIONES Y RESPONSABILIDADES DEL CIUDADANO	0	0
TRANSPARENCIA	0	0
PARTICIPACIÓN Y SISTEMA ELECTORAL	12	85,71%

(*) respecto al total de dimensiones

(**) respecto a la propia dimensión

Del total de menciones de la matriz consignadas en los programas revisados la dimensión **Ciudadanos y participación** representa solo el 6,42%. La mayor recurrencia se evidencia en la categoría *Participación y sistema electoral* con un total de 12 menciones explícitas representando el 86% respecto a esta dimensión, las que hacen alusión en su mayoría a la participación restringida al ejercicio del voto. La categoría con menor presencia corresponde a la categoría *Derechos del ciudadano* que representa el 14 % respecto a esta dimensión y del total de menciones de la matriz representa solo el 0,7%. Y las categorías ausentes de la dimensión *Ciudadanía y participación democrática* corresponden a *Obligaciones y Responsabilidad del Ciudadano* y la categoría *Transparencia*.

Las menciones de esta dimensión se distribuyen de forma irregular concentrándose en el programa de Institucionalidad política (32,31%) ramo dictado el 4 semestre, seguido por Chile del siglo XIX (21, 54%) dictado el 5° semestre e Historia antigua (16, 92 %).

El énfasis en esta dimensión está puesto en la categoría *Participación y sistema electoral*, pero sobre todo en el conocimiento que los alumnos puedan tener sobre este último punto y el sistema de partidos e instancias de representación, restringiendo los mecanismos de participación ciudadana al ejercicio del voto y dejando ausentes otro tipo de instancias como el gobierno escolar, universitario, y otras formas de participación, acercándose de esta forma a concepciones más liberales de ciudadanía y reduciendo la participación al ámbito electoral.

La categoría *Derechos del ciudadano* sólo representa el 0,7 % del total de menciones de la matriz. Esta se presenta en un contenido del programa de Institucionalidad política haciendo referencia a los derechos del ciudadano respecto a la dinámica que tiene con el poder judicial, por lo tanto quedan ausentes diferentes tipos de Derechos, sociales, económicos y culturales y contenidos como la evolución histórica que ha tenido el reconocimiento de derechos, también se puede agregar que muchos grupos no son considerados como sujetos de Derechos, ejemplo de esto es la situación de pueblos originarios, mujeres, niños y jóvenes.

- **Tercera dimensión: Instituciones**

Esta dimensión tiene una transversalidad media, estando presente alguna de sus categorías en 11 programas. De estos, 6 programas de asignatura incorporan la dimensión en sus Objetivos Generales y/o Específicos, con un total de 9 menciones.

Esta dimensión representa el 30,66 % del total de dimensiones, por lo tanto es la dimensión con más menciones, destacando de estas, la categoría *Estado y sus Atribuciones* que hace referencia al origen, funciones y funcionamiento de las diferentes ramas del poder público, esto es poder judicial, poder ejecutivo y poder legislativo, así como las instancias de gobierno y representación a nivel local o

territorial (Magendzo, 2015). Esta categoría respecto a la dimensión *Instituciones* representa el 45%, seguida por las categorías *Organizaciones Políticas y Civiles* (27,7%) , *Constitución y Normas Legales* (23%) y *Organismos Controladores y Fiscalizadores del Estado* (1,5%), estando ausente la categoría *Instrumentos de cambio institucional y flexibilidad*, esta última categoría hace referencia a conocimientos sobre instrumentos representativos y/o participativos disponibles en la normatividad para adaptar las instituciones a nuevas situaciones como procesos constituyentes, iniciativas legislativas, plebiscitos, etc.

Si bien la categoría más recurrente corresponde a *Estado y sus Atribuciones*, no se muestra al Estado como garante y promotor de Derechos, ni la relación entre la sociedad y este para solicitar del Estado resguardos y garantías. Se exhibe el funcionamiento que tienen los diferentes poderes del Estado y sus instituciones, sin vincularlo a la temática de los Derechos Humanos.

Tabla 4: Incorporación de la Dimensión Instituciones

	N.º de menciones	% (*)
TERCERA DIMENSIÓN: INSTITUCIONES	65	30,66%
Categorías:		%(**)
ESTADO Y SUS ATRIBUCIONES	29	44,60%
CONSTITUCIÓN Y NORMAS LEGALES	15	23,07%
ORGANIZACIONES POLÍTICAS Y CIVILES	18	27,69%
MEDIOS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN	0	0
ORGANISMOS CONTROLADORES Y FISCALIZADORES DEL ESTADO	0	0
INSTRUMENTOS DE CAMBIO INSTITUCIONAL Y FLEXIBILIDAD	0	0

(*)respecto al total de dimensiones

(**)respecto a la propia dimensión

La inclusión de esta dimensión y sus respectivas categorías es más recurrente en los programas de Institucionalidad política (32,31%), Historia de Chile del siglo XX (21,54%), seguido por Historia de Chile del siglo XIX (16,92%).

En Institucionalidad política la dimensión está presente de manera transversal tanto en sus Objetivos Generales y Específicos, como en su Descripción, Contenidos y Unidades, destacando en orden de mayor a menor las categorías *Estado y sus atribuciones*, *Constitución y normas legales*, *Organizaciones políticas y civiles* y *Organismos controladores y fiscalizadores*.

Si bien no se puede hablar de una profundización y complejización de los contenidos, si se puede observar en esta dimensión cierta gradualidad, en el sentido que Institucionalidad política entrega nociones de la institucionalidad chilena desde un punto de vista histórico-jurídico, que luego en los programas de Chile del siglo XIX y Chile del siglo XX son nuevamente tratados desde este enfoque institucional respecto a cómo ha evolucionado el Estado, destacando también la categoría *Organizaciones Políticas y Civiles* respecto a la conformación y funcionamiento general del sistema de partidos y el conocimiento histórico de algunos movimientos sociales.

- **Cuarta dimensión: Identidad, pluralidad y diversidad**

Si bien para la matriz del SREDECC esta dimensión incluye conocimientos respecto de la historia nacional y de América, para esta investigación se consideraron únicamente menciones explícitas aquellas que además de hacer referencia a la historia prehispánica, colonial y republicana del país o al territorio y geografía nacional, lo hicieran desde un enfoque en el que se valorara y/ o definiera la identidad nacional con base en la diversidad cultural y étnica del país y/o considerada de manera explícita el respeto a todo tipo de diferencias.

La dimensión **Identidad, Pluralidad y Diversidad** presenta una baja transversalidad, concentrando sus menciones principalmente en 6 programas de asignatura. El total de menciones de esta dimensión representa respecto al total de la matriz el 17,9 % lo que equivale a un total de 38 menciones explícitas en los 29 programas revisados. El 71 % de menciones se concentran en la categoría *Identidad nacional* y el 29% restante en la categoría *Cosmopolitismo*.

La inclusión de esta dimensión y sus respectivas categorías se concentran en el programa de asignatura de Antropología con el 26,32%, asignatura del semestre 2, seguido por Historia Local con un 23,8% en el semestre 7, Historia de Chile Prehispánico (18,42%) en el semestre 2 y Espacio y Globalización I (13,16%) en el semestre 6.

Tabla 5: Incorporación de la Dimensión Identidad, Pluralidad y Diversidad

	N.º de menciones	% (*)
CUARTA DIMENSIÓN: IDENTIDAD, PLURALIDAD Y DIVERSIDAD	38	17,92%
Categorías:		%(**)
IDENTIDAD NACIONAL Y DIVERSIDAD	27	71%
COSMOPOLITISMO	11	29%

(*)respecto al total de dimensiones

(**)respecto a la propia dimensión

En el caso de Antropología, las menciones hacen referencia al reconocimiento y valoración de la diversidad cultural, trabajando la historia desde la perspectiva de los pueblos indígenas, específicamente el pueblo mapuche a diferencia de programas de asignatura como Historia de Chile Prehispánico y América Colonial, en los cuales están ausentes estos como actores y quedan ausente los Derechos de los pueblos indígenas.

Respecto a los grupos de especial protección, es escasa la referencia que se hace por ejemplo sobre las mujeres, salvo dos menciones a lo largo de los 29 programas revisados, considerándose, entonces que esta problemática está totalmente invisibilizado.

- **Quinta dimensión: Convivencia y paz**

Esta dimensión aborda contenidos que favorecen habilidades de diálogo, la valoración de las normas como marco de convivencia social y la búsqueda de estrategias para resolver diferencias.

Por esta razón llama la atención la escasa transversalidad y recurrencia de esta dimensión, de hecho **Convivencia y Paz** representa solo el 2,83%, concentrándose en un solo programa que corresponde a Historia Universal Contemporánea II, asignatura del semestre 6 de la carrera.

Llama la atención la ausencia de referencias que valoren la paz y la convivencia en los programas de asignatura, en contraste con la alta integración de contenidos históricos en que se hace referencia a conflictos bélicos. Quedan ausentes en esta dimensión contenidos referidos al concepto e historia de la no violencia, o el desarrollo de empatía en situaciones de conflicto, entre otros.

Tabla 6: Incorporación de la Dimensión Convivencia y Paz

	N.º de mencione s	% (*)
QUINTA DIMENSIÓN: CONVIVENCIA Y PAZ	6	2,83%
Categorías:		%(**)
CONVIVENCIA	1	16,60%
PAZ	5	83,30%

(*)respecto al total de dimensiones

(**)respecto a la propia dimensión

- **Sexta dimensión: Contexto Macro**

Aborda los desafíos y problemáticas que enfrenta hoy en día la ciudadanía, problemáticas medioambientales, crisis migratorias, entre otras, en el contexto de la globalización. Sus categorías temáticas corresponden a: *Desarrollo sostenible* y *Globalización*.

La sexta dimensión **Contexto Macro** representa del total de dimensiones el 27,83%, siendo la segunda dimensión, después de **Instituciones** (30,66 %) con el mayor número de recurrencias, con un total de 59 menciones.

Esta dimensión tiene una baja transversalidad, sin embargo, si consideramos la línea de geografía de la carrera que es donde se concentra esta dimensión, más del 50% de estos incorporan alguna de las categorías de esta dimensión. Por lo tanto en **Contexto Macro** si se puede apreciar cierta coherencia y gradualidad, ya que los primeros programas de asignatura van tributando a los próximos niveles, al contrario de las otras dimensiones en las cuales las categorías aparecen de forma aislada y sin coherencia.

También hay que agregar que sus dos categorías están presentes de manera equilibrada, *Desarrollo sostenible* representa el 50,84% y *Globalización* el 49,15%. Las temáticas abordadas por éstas corresponden a los principales factores y procesos que favorecen el desarrollo integral de un país, concepto de biodiversidad, obligaciones de ciudadanos en el cuidado del medio ambiente, además del concepto y proceso de globalización, concepto y procesos de migración, problemática de inmigrantes, refugiados, entre otros.

Esta dimensión es más recurrente en los programas de Espacio y Globalización II (35,59%) y Espacio y Globalización I (25,42%), seguidos por Teoría y Problemas de la geografía (15,25%), Economía (15,25%), Sistema regional Chileno II

(3,39%), Geosistema I, Hombre, sociedad y territorio, entre otros. Se aprecia además la incorporación de esta dimensión en los diferentes semestres desde el semestre 1, 3, 4, 5, 6 y 7, concentrándose en los últimos niveles.

Tabla 7: Incorporación de la Dimensión Contexto Macro

	N.º de menciones	% (*)
SEXTA DIMENSIÓN: CONTEXTO MACRO	59	27,83%
Categorías:		%(**)
DESARROLLO SOSTENIBLE; MEDIO AMBIENTE	30	50,84%
GLOBALIZACIÓN	29	49,15%

(*)respecto al total de dimensiones

(**)respecto a la propia dimensión

4.1.3.- RECAPITULANDO:

- **Presencia/ausencia**

Si observamos los objetivos generales y específicos, que corresponden a los elementos centrales de un currículum basado en objetivos, queda en evidencia la baja presencia que tiene cada una de estas dimensiones a lo largo de los 29 programas revisados, donde solo el 20% de los objetivos incorporan temáticas de Ciudadanía y si nos referimos a los Derechos Humanos esta presencia disminuye al 0,47%.

Esto se puede observar en el siguiente gráfico: La dimensión **Principios y Valores Cívicos** *está presente en 5 objetivos*; **Ciudadanos y participación democrática** se encuentra ausente en los objetivos; **Instituciones** está incorporada en 11 objetivos; **Identidad, Pluralidad y Diversidad** *está presente en 12 objetivos*; **Convivencia y Paz** presente en 3 objetivos; **Contexto Macro** con 10 objetivos; la categoría *Derechos Humanos* se incorporada en dos objetivos.

El 80 % de los objetivos de los programa de estudio no incorpora temáticas de Ciudadanía y Derechos Humanos.

Gráfico 1: Incorporación de Ciudadanía y Derechos Humanos en los Objetivos



Respecto a lo declarado por las competencias del Perfil de Egreso de la Carrera, esta si incorpora de manera explícita tanto en sus Actitudes, Conocimientos y Habilidades temáticas de Ciudadanía y Derechos Humanos, de hecho se declara el desarrollo de capacidades que permitan fomentar el respeto por los Derechos Humanos, un compromiso con la diversidad y el medio ambiente, además del desarrollo de habilidades que permitan formar en Ciudadanía. Se aprecia de esta manera poca coherencia entre las competencias que deberían construir los estudiantes a través del proceso de Formación Inicial, y los programas de asignatura.

Un ejemplo de esta falta de alineación entre Perfil de egreso y Programas de asignatura, lo observamos en la dimensión más incorporada en las competencias del perfil de egreso, esta es: **Principios y Valores cívicos** y que por el contrario,

es una de las dimensiones menos incorporada en los programas de asignatura, representando el 14,15%. Situación similar ocurre con la dimensión **Instituciones**, que en las competencias del Perfil de Egreso está ausente, y por el contrario en los programas de asignatura corresponde a la dimensión más incorporada.

- **Temáticas priorizadas**

Las dimensiones con mayor presencia en los 29 programas revisados (considerando sus distintos componentes: descripciones, objetivos, unidades y contenidos) corresponden de mayor a menor a la tercera dimensión: **Instituciones** (30,66%), sexta dimensión: **Contexto Macro** (27,83%) y la cuarta dimensión: **Identidad, Pluralidad y Diversidad** (17, 9%). Por el otro lado, la dimensiones más ausentes corresponden en primer lugar a la quinta dimensión: **Convivencia y Paz** (2, 83%), seguida por la segunda dimensión: **Ciudadanos y Participación Democrática** (6,60%) y la primera dimensión: **Principios y Valores Cívicos**(14,15%).

Tabla 8: Prioridades temáticas

Prioridades de los programas en ámbitos temáticos(*)	%
Dimensión:	
PRINCIPIOS Y VALORES CÍVICOS	14,15%
CIUDADANOS Y PARTICIPACIÓN	6,60%
INSTITUCIONES	30,66%
IDENTIDAD, PLURALIDAD Y DIVERSIDAD	17,92%
CONVIVENCIA Y PAZ	2,83%
CONTEXTO MACRO	27,83%

(*) Considera los distintos componentes de los programas de asignatura: Descripciones, Objetivos, Unidades y Contenidos en los cuales se incorporan cada una de las dimensiones.

Cox (2010) ha señalado que en algunos currículos latinoamericanos se ha producido un proceso de triple expansión desde la educación cívica tradicional a la formación ciudadana, uno de estos cambios descritos por Cox es temático, ya que se avanza desde la institucionalidad política con categorías como Estado, nación, funcionamiento de la ley, gobierno, entre otros, a la incorporación de nuevas temáticas como los Derechos Humanos, Convivencia, diversidad, etc.

Como se evidenció en el análisis, salvo por la dimensión **Contexto macro** que solo se observa en los programas de asignatura de Geografía y cuyas temáticas abordan el desarrollo sostenible y el proceso de globalización, el currículum de Pedagogía en Historia y Geografía en general aborda temáticas y dimensiones que se corresponden a la educación cívica tradicional, privilegiando dimensiones como **Instituciones** y categorías como *Identidad Nacional* cuyo foco es el conocimiento del funcionamiento de las instituciones políticas, el funcionamiento de algunas normas y la nación. Estas temáticas propias de la educación cívica tradicional se observan también en las categorías temáticas con mayor presencia, estas corresponden a *Estado y sus atribuciones* (44,6%), *Organizaciones políticas y civiles* (27,69%), *Constitución y normas legales* (23,07%) para la dimensión Instituciones, estando ausentes categorías como *Instrumentos de cambio y flexibilidad*. En la dimensión **Identidad, pluralidad y diversidad**, la categoría más frecuente corresponde como ya se señaló a *Identidad nacional* (71,05%), por el contrario la categoría más ausente corresponde a *Cosmopolitismo*. En el caso de la dimensión **Contexto macro** sus dos categorías aparecen equilibradas: *Desarrollo sostenible* (50,84%) y *Globalización* (49,15%).

Un segundo elemento señala Cox (2010) que caracterizaría este proceso de cambio de paradigma desde la tradicional educación cívica a la formación ciudadana, es que esta última se incorpora al currículo de manera transversal, por el contrario la educación cívica tradicional se concentra principalmente en una asignatura generalmente al final de la secuencia escolar. Como se pudo observar

en el análisis, si bien en la malla de Pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad del Bío-Bío no existe la asignatura de educación cívica o ciudadana como tal, sí se observó que las dimensiones con mayor presencia se concentran en el programa de asignatura de Institucionalidad política, con un total de 34 menciones que hacen referencia en su mayoría a la temática institucional con categorías como *Estado y sus atribuciones*, junto a *Constitución y normas legales*, ambas categorías representan el 50% del total de categorías presentes en este programa, el resto se divide entre algunas categorías de la dimensión **Instituciones**, dos categorías de la dimensión **Principios y valores cívicos**, estas son: *Democracia* (14,7%) y *Derechos Humanos* (8,82%) y una categoría de la dimensión **Ciudadanos y participación democrática**: *Participación y sistema electoral* (11,74%).

De acuerdo a las Unidades programáticas de esta asignatura, el 75,67% de horas está dedicado a trabajar temáticas de la dimensión **Instituciones**, el 24,32% corresponden a dos unidades dirigidas a trabajar temáticas sobre la democracia que como se señaló en el análisis, ésta es presentada como un régimen político en el que se practican ciertos procesos eleccionarios, estando ausente la consideración de ésta como un ideal y un medio para alcanzar el desarrollo que genere condiciones de igualdad y justicia social (PNUD, 2014), y por otro lado los *Derechos Humanos*. Si bien este es el programa de asignatura que concentra la mayor cantidad de temáticas en educación ciudadana, esta asignatura tiene solo 3 créditos, lo que significa un menor número de horas pedagógicas presenciales dedicadas a este programa.

Una segundo programa de asignatura en el que se concentran estas dimensiones corresponde a Espacio y globalización II con 25 menciones, de estas el 84% corresponden a la dimensión **Contexto macro** destacando principalmente la categoría *Globalización* que equivale al 60% del total de menciones en este programa, seguido por *Desarrollo sostenible* (24%), muy detrás están presentes las categorías *Cosmopolitismo* (12%) y *Participación y sistema electoral* (4%).

4.2.- Proyecto de Renovación Curricular

Se aplicó la matriz del SREDECC de 6 dimensiones con un total de 22 categorías, al Proyecto de Renovación Curricular de la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad del Bío-Bío, que forma parte del proceso requerido por el nuevo Modelo Educativo de la Universidad con el objeto de reflejar de manera coherente la política educativa de la institución y alinearse a este nuevo Modelo y a los Estándares Orientadores para las carreras de Pedagogía en Educación Media.

A diferencia del modelo anterior ya revisado que correspondía a un Currículum basado en Objetivos, este nuevo modelo se basa en el concepto de competencias, centrado en el estudiante de acuerdo a lo declarado por el Proyecto de Renovación Curricular (2015). Este nuevo plan de estudio tiene cinco competencias genéricas, seis de especialidad y seis competencias pedagógicas que se estructuran de manera coherente con el Perfil de Egreso.

Por lo anterior, la aplicación de la matriz a este proyecto de renovación curricular, no busca realizar una comparación entre ambos currículos ya que responden a dos modelos distintos, pero si nos puede permitir vislumbrar algunas convergencias y divergencias entre ambos, pero sin llegar hacer una comparación absoluta y que no considere las especificidades de cada modelo.

La aplicación de la Matriz y el análisis consideró en un primer nivel las características de la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad del Bío-Bío, de esta manera se revisaron: Misión, Visión y Perfil de Egreso. En un segundo nivel se analizaron las especificidades de los programas de estudio: de esta manera se revisaron 34 programas de asignatura, 32 forman parte del Área de Formación en la Especialidad tributando a cuatro competencias del Perfil de Egreso: Historia, Geografía, Ciencias sociales y Didáctica y que

corresponde al mayor número de asignaturas y créditos. Y dos programas del área de Formación Integral Profesional.

4.2.1.- Inclusión de la formación Ciudadana en el perfil de egreso:

La Visión y Misión del Proyecto de renovación curricular no sufre mayores cambios respecto a los Vigentes, de esta manera no hay una incorporación explícita de temáticas de Ciudadanía y Derechos Humanos.

El Perfil de Egreso de este Proyecto explicita tres grupos de competencias, las primeras corresponden a las Competencias Genéricas del Egresado de la Universidad del Bío-Bío, por lo tanto son competencias para todas las carreras de la Universidad; en segundo lugar están las Competencias Pedagógicas que tributan al Grado de Licenciado en Educación, siendo comunes a todas las carreras de pedagogía. Y finalmente se explicitan las Competencias específicas de la Carrera de Pedagogía en Historia y Geografía. Estamos ante competencias Genéricas, Pedagógicas y Específicas.

Del Perfil de Egreso y las Competencias de Pedagogía en Historia y Geografía de la UBB, se observa que se incorporan temáticas de Ciudadanía principalmente la dimensión **Principios y valores cívicos**, con categorías como *Valores, Desarrollo de la identidad personal y social y libertad*. Los valores mencionados hacen referencia a aquellos a potenciar la convivencia, asumir una postura ética y responsabilidad y compromiso social y el desarrollo de juicio crítico frente a determinados procesos sociales. Esta dimensión representa el **50 %** del total de dimensiones incorporadas en el Perfil de Egreso. Seguida por la dimensión **Identidad, Pluralidad y diversidad (27,77%)**, destacando menciones respecto a la diversidad, la inclusión, y la diferencia, no tanto aspectos identitarios nacionales. En tercer lugar se encuentra la dimensión **Ciudadanos y Participación Democrática (11,11%)**, destacando la categoría *Obligaciones y responsabilidad*

del Ciudadano, de esta manera las competencias buscan que el estudiante asuma un rol activo tanto como profesional, como ciudadano.

Por el contrario las dimensiones menos incorporadas corresponden a **Instituciones**, que está totalmente ausente al igual que en el Perfil de Egreso de la actual Malla. La dimensión **Convivencia y Paz** y **Contexto Macro**, cada una tiene una mención, de esta manera es baja su incorporación.

Lo anterior se puede observar en la tabla 9:

Tabla 9: Dimensiones y categorías presentes en Misión, Visión y Perfil de Egreso.

PRIMERA DIMENSIÓN: PRINCIPIOS Y VALORES CÍVICOS	9	50%
Categorías:		
DESARROLLO DE LA IDENTIDAD PERSONAL Y SOCIAL	2	
VALORES	6	
LIBERTAD	1	
COHESIÓN SOCIAL	0	
DERECHOS HUMANOS	0	
DEMOCRACIA	0	
SEGUNDA DIMENSIÓN: CIUDADANOS Y PARTICIPACIÓN DEMOCRÁTICA	2	11,11%
Categorías:		
DERECHOS DEL CIUDADANO	0	
OBLIGACIONES Y RESPONSABILIDADES DEL CIUDADANO	2	
TRANSPARENCIA	0	
PARTICIPACIÓN Y SISTEMA ELECTORAL	0	
TERCERA DIMENSIÓN: INSTITUCIONES	0	0
Categorías:		
ESTADO Y SUS ATRIBUCIONES	0	

CONSTITUCIÓN Y NORMAS LEGALES	0	
ORGANIZACIONES POLÍTICAS Y CIVILES	0	
MEDIOS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN	0	
ORGANISMOS CONTROLADORES Y FISCALIZADORES DEL ESTADO	0	
INSTRUMENTOS DE CAMBIO INSTITUCIONAL Y FLEXIBILIDAD	0	
CUARTA DIMENSIÓN: IDENTIDAD, PLURALIDAD Y DIVERSIDAD	5	27,77%
CAategorías:		
IDENTIDAD NACIONAL Y DIVERSIDAD	5	
COSMOPOLITISMO	0	
QUINTA DIMENSIÓN: CONVIVENCIA Y PAZ	1	5,55%
Categorías:		
CONVIVENCIA	1	
PAZ	0	
SEXTA DIMENSIÓN: CONTEXTO MACRO	1	5,55%
Categorías:		
DESARROLLO SOSTENIBLE;MEDIO AMBIENTE	0	
GLOBALIZACIÓN	1	

(*)respecto al total de dimensiones

4.2.2.- Inclusión de la formación ciudadana en los programas de asignatura del Proyecto de Renovación Curricular

- **Primera dimensión: Principios y valores cívicos**

La dimensión **Principios y Valores Cívicos** tiene 6 categorías temáticas que tanto para los marcos de la ICCS y el SREDECC conforman el núcleo de valores esenciales para una ciudadanía democrática. Estos principios corresponden al Desarrollo de la *Identidad personal y social*, *Valores* como la equidad, igualdad, respeto, entre otras, *Libertad*, *Cohesión social*, *Derechos Humanos* y *Democracia*.

Esta dimensión tiene una baja transversalidad, presentándose en tres programas de los 34 revisados, esto nos adelanta la baja incorporación de esta dimensión, con un total de 8 menciones, representando del total de dimensiones el 6,4%.

La categoría que más se destaca en esta dimensión corresponde a la temática de *Derechos Humanos* con 5 menciones, 4 se presentan en el programa de Estado y Ciudadanía y 1 en el programa de Contemporánea del siglo XX y XXI. Otra categoría mencionada corresponde a *Valores* con 2 menciones y la categoría *Desarrollo de la Identidad personal y social* con solo 1 mención en el programa de Estado y Ciudadanía. Las categorías *Libertad*, *Cohesión social* y *Democracia* están ausentes.

La mayoría de estas categorías se concentran en el nuevo programa de asignatura: Estado y Ciudadanía, asignatura dictada para el segundo año, segundo semestre. En esta se analizarían las bases de la institucionalidad política, continuando con la lógica del programa de asignatura de la malla anterior: Institucionalidad política, pero incorporando nuevas temáticas como los Derechos Humanos y ciudadanía.

Tabla 10: Incorporación de la Dimensión Principios y Valores Cívicos

	N.º de menciones	% (*)
PRIMERA DIMENSIÓN: PRINCIPIOS Y VALORES CÍVICOS	8	6.4
Categorías:		%(**)
DESARROLLO DE LA IDENTIDAD PERSONAL Y SOCIAL	1	12.5
VALORES	2	25
LIBERTAD	0	0
COHESIÓN SOCIAL	0	0
DERECHOS HUMANOS	5	62.5
DEMOCRACIA	0	0

(*)respecto al total de dimensiones

(**)respecto a la propia dimensión

Respecto a los mega pilares señalados por Cox (2010): *Democracia y Derechos Humanos*, esta nueva malla le da una mayor presencia a los Derechos Humanos, por el contrario y llama la atención la ausencia total de la categoría *Democracia*.

Esto es preocupante considerando que la democracia es el sistema que resguarda de mejor forma los Derechos Humanos, o sea, hay un vínculo en estos Mega-Pilares, pero que aquí aparecen de manera escindida. De hecho son las propias bases de Historia, Geografía y Ciencias Sociales las que establecen como una orientación general el conocimiento por parte de los estudiantes de, junto al desarrollo histórico y fundamentos de la democracia, el reconocimiento de esta como: “la forma de organización política y de convivencia social que resguarda de mejor manera los derechos fundamentales de hombres y mujeres, y permite el respeto a los Derechos Humanos” (citado en INDH, 2014, p. 30).

Respecto a la categoría *Derechos Humanos*, se visibiliza el rol de Estado como garante de los Derechos, pero no se muestra la relación existente entre las personas y el Estado, o sea no se visibiliza la facultad de las primeras, de por una parte limitar las arbitrariedades del Estado y al mismo tiempo demandar, o solicitar a este las garantías necesarias para vivir de manera digna (INDH, 2010). De todas maneras se reconoce la tarea del Estado de respetar, resguardar y promover los Derechos Humanos.

- **Segunda dimensión: Ciudadanía y participación democrática**

Esta dimensión tiene 4 categorías temáticas, estas son : *Derechos del ciudadano*; *Obligaciones y responsabilidades del ciudadano*; *Transparencia*; y *Participación y sistema electoral*.

La dimensión tiene una transversalización media, presentándose en 17 programas de asignatura, con un total de 23 menciones, lo que representa el 18,4 % del total de dimensiones.

Las mayores recurrencias están en las categorías *Obligaciones y Responsabilidad del Ciudadano* que representa 69,56% de menciones en esta dimensión, seguida muy detrás por *Participación y Sistema Electoral* (13,04%) y *Derechos del Ciudadano* (8,69%). Al contrario de la malla anterior en la cual la categorías *Obligaciones y Responsabilidad del Ciudadano* estaba ausente, acá es mencionada 16 veces a lo largo de los 34 programas.

Esta dimensión se concentra en el programa de asignatura: Estado y Ciudadanía, con el 26,08% de menciones, de estas 3 corresponden a la categoría *Participación y Sistema Electoral*, haciendo referencia a “los procesos institucionales de participación ciudadana” (Programa de asignatura Estado y Ciudadanía, p.2). Dos menciones corresponden a la categoría *Obligaciones y responsabilidades del Ciudadano* y 1 a la categoría *Derechos del Ciudadano*.

Tabla 11: Incorporación de la Dimensión Ciudadanos y Participación Democrática

	N.º de menciones	% (*)
SEGUNDA DIMENSIÓN: CIUDADANOS Y PARTICIPACIÓN DEMOCRÁTICA	23	18.4
Categorías:		%(**)
DERECHOS DEL CIUDADANO	2	8,69
OBLIGACIONES Y RESPONSABILIDADES DEL CIUDADANO	16	69,56
TRANSPARENCIA	0	0
PARTICIPACIÓN Y SISTEMA ELECTORAL	3	13,04

(*)respecto al total de dimensiones

(**)respecto a la propia dimensión

Respecto a la participación se continúa restringiendo a los procesos institucionales, y específicamente al ejercicio del voto, de hecho una de las menciones que se realiza de la categoría *Derechos del Ciudadano*, se refiere a ser representado. La otra mención de esta última categoría visibiliza los Derechos como triunfos a lo largo de la historia, pero sin explicitar cuáles son estos derechos. Por lo tanto al igual que en la malla anterior, no se reconocen o visibilizan Derechos sociales, culturales y económicos, restringiéndose sólo al ámbito político.

Sobre la categoría *Obligaciones y responsabilidad del Ciudadano*, esta se presenta de manera recurrente gracias a la explicitación que se hace en la presentación de cada programa de asignatura, de la relación de estas con las competencias del Perfil de Egreso y competencias genéricas, en las cuales se señala el rol activo como ciudadano que debieran asumir los alumnos, y su compromiso responsable con su entorno, destacando su medio social, cultural y natural.

- **Tercera dimensión: Instituciones**

Esta dimensión tiene una transversalidad baja, estando presente alguna de sus categorías en 9 programas.

Tabla 12: Incorporación de la Dimensión Instituciones

	N.º de menciones	% (*)
TERCERA DIMENSIÓN: INSTITUCIONES	21	16.8
Categorías:		%(**)
ESTADO Y SUS ATRIBUCIONES	14	66,66
CONSTITUCIÓN Y NORMAS LEGALES	4	19,04
ORGANIZACIONES POLÍTICAS Y CIVILES	3	14,28
MEDIOS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN	0	0
ORGANISMOS CONTROLADORES Y FISCALIZADORES DEL ESTADO	0	0
INSTRUMENTOS DE CAMBIO INSTITUCIONAL Y FLEXIBILIDAD	0	0

(*)respecto al total de dimensiones

(**)respecto a la propia dimensión

La dimensión **Instituciones** representa del total de dimensiones el 16,8% con un total de 21 menciones. Las mayores recurrencias se encuentran en la categoría *Estado y sus atribuciones* representando el 66,66% del total de menciones dentro de esta dimensión, esto es coherente con la presencia que tiene también la categoría *Derechos Humanos* de la dimensión *Principios y Valores Cívicos* en el programa de asignatura Estado y Ciudadanía, relación que ya se expuso. Esta categoría es seguida por *Constitución y normas legales* (19,04%), *Organizaciones políticas y civiles* (14,28%). El resto de temáticas como *Medios de información y comunicación*, *Instrumentos de cambio y flexibilidad*, *controladores y fiscalizadores del Estado* se encuentran ausentes.

Esta dimensión se concentra en los programas de asignatura de Estado y Ciudadanía con 5 menciones, Historia de Chile del siglo XX y XXI (4), Historia de Chile del siglo XIX (3), Historia de América del siglo XX (3), Historiografía (2), Primeras civilizaciones (1), Historia Universal Moderna (1), Historia Económica (1), e Historia de América del siglo XX y XXI (1).

- **Cuarta dimensión: Identidad, pluralidad y diversidad**

La dimensión **Identidad, pluralidad y diversidad** tiene una transversalidad media, estando presente en 12 programas con un total de 27 menciones lo que representa respecto del total de dimensiones el 22%.

Tabla 13: Incorporación de la Dimensión Identidad, Pluralidad y Diversidad

	N.º de menciones	% (*)
CUARTA DIMENSIÓN: IDENTIDAD, PLURALIDAD Y DIVERSIDAD	27	22
Categorías:		%(**)
IDENTIDAD NACIONAL Y DIVERSIDAD	26	96,29
COSMOPOLITISMO	1	3,7

(*) Respecto al total de dimensiones

(**) Respecto a la propia dimensión

Al igual que en los programas de asignatura de la malla anterior, la mayoría de sus menciones hacen referencia a la categoría Identidad nacional y diversidad (96,29%) el 3,7% restante hace referencia a la categoría Cosmopolitismo.

Esta dimensión se concentra en el programa de América y Chile Indígena (33,33%), un nuevo programa de asignatura que a diferencia de Chile Prehispánico, incorpora esta dimensión desde un nuevo enfoque. El solo nombre de la asignatura marca una gran diferencia, ya que referirse a un programa como Chile pre hispánico invisibiliza la existencia en el presente de los pueblos indígenas, o los procesos y relaciones que han tenido estos con el Estado chileno. En cambio el nuevo nombre (América y Chile indígena), presenta a los pueblos indígenas como un grupo no del pasado de Chile, ni anterior a la llegada de los españoles, sino que además de valorar su existencia y valorarlos como parte de las raíces nacionales, se reconoce como pueblos con historia que han sufrido una serie de transformaciones y como sujetos de Derechos no solo reconocidos y protegidos por el Estado chileno, sino que reconocidos y amparados internacionalmente.

Si bien hay una gran presencia de la temática Identidad nacional y el reconocimiento de algunos grupos, no hay una mayor presencia de temáticas contra la desigualdad, la discriminación o la visibilización y reconocimiento de grupos de mayor protección que históricamente han sido discriminados, salvo el reconocimiento como ya se mencionó que se hace de los pueblos indígenas en el programa de América y Chile Indígena, grupos como los jóvenes, las mujeres, el reconocimiento de los niños y niñas como sujetos de Derechos, personas con discapacidad, entre otros están ausentes.

- **Quinta dimensión: Convivencia y paz**

Esta dimensión aborda contenidos que favorecen habilidades de diálogo, la valoración de las normas como marco de convivencia social y la búsqueda de estrategias para resolver diferencias.

Nuevamente llama la atención la escasa presencia de esta dimensión, representando del total de dimensiones el 1,6%. En los programas renovados, esta dimensión se caracterizó también por la baja transversalidad y recurrencia, concentrándose nuevamente en Historia Universal Contemporánea en el programa identificado como: Historia Mundial Contemporánea del siglo XX y XXI asignatura del semestre 6 de la carrera.

Es importante que se integre esta dimensión, ya que existe tanto a nivel nacional como internacional el esfuerzo y la preocupación por incorporar estas temáticas en la educación, de hecho en el contexto de la Década Internacional para la Cultura de Paz y la No-Violencia para los Niños del Mundo (2001- 2010), los Ministros de Educación de América Latina y el Caribe declararon su interés en fortalecer una educación inclusiva de calidad, orientada a la promoción de la paz y la no violencia (UNESCO, 2012) otro ejemplo del interés por esta temática es la política nacional de convivencia escolar que se sustenta en los Derechos Humanos (MINEDUC, 2015).

Tabla 14: Incorporación de la Dimensión Convivencia y Paz

	N.º de menciones	% (*)
QUINTA DIMENSIÓN: CONVIVENCIA Y PAZ	2	1.6
Categorías:		%(**)
CONVIVENCIA	0	2
PAZ	2	100

(*)respecto al total de dimensiones

(**)respecto a la propia dimensión

- **Sexta dimensión: Contexto Macro**

Aborda los desafíos y problemáticas que enfrenta hoy en día la ciudadanía, problemáticas medioambientales, crisis migratorias, entre otras, en el contexto de la globalización. Sus categorías temáticas corresponden a: Desarrollo sostenible y Globalización.

La sexta dimensión **Contexto Macro** representa del total de dimensiones el 35,2%, de esta manera es la dimensión más incorporada en los programas de asignatura del Proyecto de Renovación Curricular, con un total de 44 menciones y una transversalidad media presentándose en 14 programas. Nuevamente esta dimensión se presenta de manera coherente en la línea de Geografía, presente en 11 programas correspondientes a esta línea.

Tabla 15: Incorporación de la Dimensión Contexto Macro

	N.º de menciones	% (*)
SEXTA DIMENSIÓN: CONTEXTO MACRO	44	35.2
Categorías:		%(**)
DESARROLLO SOSTENIBLE;MEDIO AMBIENTE	18	40,9
GLOBALIZACIÓN	26	59,09

(*)respecto al total de dimensiones

(**)respecto a la propia dimensión

Las categorías temáticas aparecen equilibradas al igual que en el Currículum Vigente, con el 40,9% de menciones referidas a la categoría *Desarrollo Sostenible*, y el 59,09% a *Globalización*.

El 36, 36% de recurrencias se concentran en el programa de Geografía Humana I, asignatura del primer año de la carrera, seguida por Geografía regional (11,36%), Geografía regional de América (9,09%), Geografía Regional de Chile I (9,09%), entre otros programas.

4.4.3.- RECAPITULANDO:

- **Presencia/ ausencia**

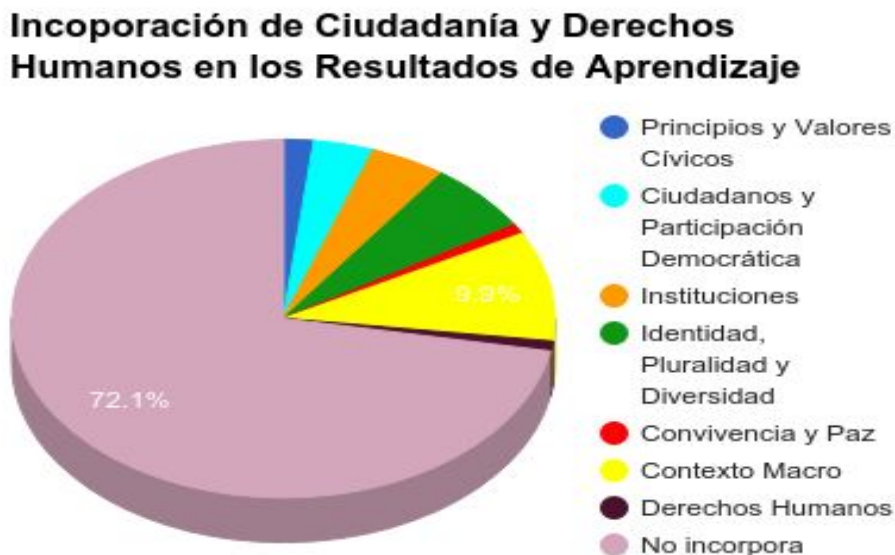
El Proyecto de Renovación Curricular presenta programas completos solo el primer año de la carrera, describiendo los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, los demás años se presentan a través de esquemas básicos.

Por esta razón y para poder observar el grado de incorporación de temáticas de Ciudadanía y Derechos Humanos en estos programas, se considerarán la presencia o ausencia de éstas en los Resultados de Aprendizaje ya que estos orientan tanto la Metodología, los Criterios de Evaluación, y los Contenidos Conceptuales, Actitudinales y Procedimentales de cada programa y están descritos en todos los programas revisados.

Como se puede observar si bien aumenta la incorporación de temáticas de Ciudadanía y Derechos Humanos, en esta Renovación Curricular, esta continúa siendo baja, considerando que el Proyecto de Renovación Curricular declara encontrarse alineado con los Estándares de Educación Media, y diversos Instrumentos y marcos entregados por el MINEDUC, que explicitan la formación Ciudadana como un eje importante, además de declarar la coherencia entre las competencias explicitadas en su Perfil de Egreso que incorporan de manera importante temáticas de Ciudadanía y Derechos Humanos y sus programas.

Se valora el mayor equilibrio que existe entre las dimensiones, sin embargo es baja la incorporación que tienen los *Derechos Humanos* a los resultados de Aprendizaje y la dimensión *Convivencia y Paz*, junto a *Principios y Valores Cívicos*, de este último se destaca la ausencia total de la categoría *Democracia*.

Gráfico 2: Incorporación de Ciudadanía y Derechos Humanos en los Resultados de Aprendizaje



- Temáticas priorizadas

Tabla 16: Dimensiones priorizadas

Prioridades de los programas en ámbitos temáticos	%
DIMENSIÓN	
PRINCIPIOS Y VALORES CÍVICOS	6,4%
CIUDADANOS Y PARTICIPACIÓN	18,4%
INSTITUCIONES	16,8%
IDENTIDAD, PLURALIDAD Y DIVERSIDAD	22%
CONVIVENCIA Y PAZ	1,6%
CONTEXTO MACRO	35,2%

A diferencia de los Programas de Asignatura Vigente, el Proyecto de Renovación Curricular de la Carrera de Pedagogía en Historia y Geografía, incorpora las dimensiones de manera más equilibrada, salvo por las dimensiones **Principios y Valores Cívicos** y **Convivencia y Paz** que tienen una baja presencia. **Contexto Macro** es la dimensión más incorporada con el 35, 2% de recurrencias, seguida por; **Identidad, Pluralidad y Diversidad** (22%); **Ciudadanos y Participación** (18, 4%), dimensión que en el currículum vigente está ausente; e **Instituciones** (16,8%).

Si bien la Dimensión Ciudadanos y participación es la tercera con una mayor incorporación a los programas, se mantiene una visión de la ciudadanía restringida al ejercicio del voto.

Respecto a las categorías temáticas con mayores recurrencias destacan **Globalización y Desarrollo sostenible** para la dimensión **Contexto Macro**.

En la dimensión **Identidad, Pluralidad y Diversidad**, se destaca la categoría **Identidad Nacional**.

En la dimensión **Ciudadanos y Participación**, predomina la categoría **Obligaciones y Responsabilidades del Ciudadano**.

En la Dimensión **Instituciones**, predomina la categoría **Estado y sus Atribuciones**. Si bien se muestra al Estado como garante de Derechos, la presencia de esta temática no se corresponde con la ausencia de categorías como Democracia o la baja presencia que tienen los Derechos del Ciudadano y los Derechos Humanos, o sea se reconoce al Estado y se destaca su rol como garante de Derechos, pero no se explicitan cuáles Derechos, ni se expone la relación de la sociedad como la encargada de solicitar la protección y el resguardo de sus Derechos al Estado, y entendiendo que lo Derechos Humanos corresponden a un horizonte utópico, la solicitud por parte de la sociedad entonces de exigir y avanzar por la defensa de nuevos Derechos.

Sobre las ausencias es importante la ausencia de la categoría *Democracia* y por lo tanto la invisibilización de la relación de ésta con los Derechos Humanos.

También es importante la ausencia y la falta de incorporación de temáticas de convivencia y una falta de compromiso con la Educación para la Paz.

Respecto a la diversidad, se destaca en este Proyecto de Renovación Curricular, la visibilización de grupos de especial protección como los pueblos indígenas, sin embargo se encuentran ausentes grupos como mujeres, jóvenes, niños y niñas, entre otros. Si bien hay algunas menciones sobre las mujeres, esto no se hace desde una perspectiva de género, ni el cuestionamiento de ciertos roles, lo mismo sucede con los grupos migrantes, si bien se visibiliza la problemática de muchas personas, sobre todo aquellos en situación de refugiados y hay un intento por empatizar, no hay un enfoque que reconozca a estos como sujetos de Derechos.

CONCLUSIONES

Dada la importancia de la formación inicial y el rol clave que tienen las Universidades y los docentes en el fortalecimiento de la democracia, considerando que es el sistema político que mejor resguarda los derechos fundamentales de las personas, es que los objetivos de esta investigación estuvieron dirigidos a Reconocer el modo en que las temáticas sobre la Ciudadanía y los Derechos Humanos, son incorporados en la formación inicial docente de la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad del Bío-Bío, específicamente en el currículum prescrito.

Ya que, es necesario que los grupos portadores de obligaciones como es el caso de las instituciones universitarias, incorporen y fomenten un cultura de los Derechos Humanos, entregando un repertorio de conocimientos, habilidades y valores que permita tanto a los estudiantes, y con especial atención a los futuros docentes, formarse en ciudadanía como sujetos de derechos y así luego puedan también formar en sus lugares de trabajo, sujetos de derechos, que estén atentos al cuidado de sus propios derechos y el de los demás, que no permitan las violaciones que atenten contra su dignidad y la democracia.

De esta manera se revisaron 29 programas de asignatura del Currículum actual que está basado en Objetivos, y que forman parte de las asignaturas de especialidad de la carrera. Además se realizó una revisión de 34 programas de asignatura del Proyecto de Renovación Curricular que está alineado al nuevo Modelo Educativo de la Universidad, basado en competencias, junto además de la revisión de los elementos característicos de la carrera como su Misión, Visión y Perfil de Egreso de ambos currículos.

El análisis de ambos currículum no pretende estar acabado, ya que las orientaciones curriculares de ambos planes de estudio son distintas, por eso hemos observado ciertas convergencias y divergencias en la manera de abordar las temáticas de ciudadanía y derechos humanos, con las cuales se podrían vislumbrar posibles avances o retrocesos en materia de Ciudadanía y Derechos Humanos en la formación inicial de esta carrera.

Con estos fines se aplicó una Matriz temática del Sistema Regional de Evaluación y Desarrollo de Competencias Ciudadanas (SREDECC), organizada en 6 dimensiones respecto a lo que se considera es fundamental comunicar para una formación ciudadana relevante y de calidad (Cox, 2015).

De la revisión y análisis llevado a cabo podemos responder a nuestros objetivos e hipótesis y concluir en primer lugar sobre el grado de incorporación e integración de estas temáticas en el currículum prescrito.

Hipótesis 1: La inclusión de temas de Ciudadanía y educación en derechos humanos tiene una baja presencia en el currículum de la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad del Bío Bío.

Esta Hipótesis se comprueba ya que:

La inclusión de temas de Ciudadanía y Educación en Derechos Humanos tiene una baja presencia en el actual currículum de la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad del Bío- Bío. Solo un 20% de los programas de estudio incorpora en sus objetivos temáticas de Ciudadanía y Derechos Humanos, incorporación sin equilibrio respecto a las dimensiones que se priorizan, ni las relaciones y vínculos que se deberían establecer entre conceptos y procesos fundamentales, por esa razón, se podría creer que no hay una intención real de

trabajar estos temas, ni formar profesores que puedan trabajar las temáticas de Ciudadanía y Derechos Humanos, ya que las dimensiones se incorporan de manera poco coherente, ya que no se consideran secuencias ni gradualidad en el aprendizaje y tratamiento de estas. Una excepción serían los programas de asignatura de la línea de Geografía que incorporan de forma transversal y coherente la dimensión Contexto Macro, pero no se corresponde con la incorporación que debiese hacer de temas como *Derechos del Ciudadano*, *Obligaciones y responsabilidades del ciudadano*, *Participación*, entre otras que harían visibles a partir de las temáticas del *Desarrollo Sostenible*, *Medio ambiente* y procesos de *Globalización*, un enfoque de Derechos y que promoviera una ciudadanía activa.

Algo similar ocurre con el Proyecto de Renovación Curricular, si bien aquí casi el 30% de los resultados de aprendizaje de los programas de estudio incorporan temáticas de Ciudadanía y Derechos Humanos, en muchos casos no se visibiliza el vínculo de muchas categorías, de hecho llama la atención la ausencia de la categoría *Democracia* en contraste con *Derechos Humanos*, apreciándose en ambos currículos la falta de vínculo entre estos Mega-Pilares:

-En el currículum vigente esto se observa en la baja incorporación de la categoría Derechos Humanos y por la concepción de democracia que presenta: centrada en el entendimiento de esta como un régimen político en el cual se llevan a cabo ciertos procesos eleccionarios, sin considerar la democracia como un valor universal en el cual son los propios pueblos quienes de manera voluntaria determinan sus propios sistemas y tampoco la considera como un sistema político deseable y que mejor resguarda y permite la vivencia de los Derechos Humanos.

-Y en el Proyecto de Renovación Curricular, este vínculo está ausente por la no presencia de la categoría *Democracia*.

De esta manera, los Mega-Pilares señalados por Cox (2010) se presentan en ambos planes de estudio de manera insuficiente y sin visibilizar el vínculo existente entre ambos pilares.

Algo similar ocurre con las categorías *Derechos Humanos- Estado*, en ambos currículos se observó la presencia importante de esta última categoría:

-En el currículum vigente esta presencia es mucho mayor con un total de 29 menciones, lo que contrasta con la categoría *Derechos Humanos* con 4 menciones a lo largo de los programas revisados, en este caso y por la ausencia de los Derechos Humanos, no existe un vínculo entre ambas categorías, mostrando un Estado que no es garante de los Derechos de los ciudadanos. *Si bien es un Estado con una gran presencia no queda claro cuál es su rol ni su relación con la sociedad.*

-Por el contrario en el Proyecto de Renovación Curricular si se visibiliza el rol del Estado como garante de los Derechos, pero no se muestra la relación existente entre las sociedad y el Estado, o sea no se visibiliza la facultad de las primeras, de por una parte limitar las arbitrariedades del Estado y al mismo tiempo demandar, o solicitar a este las garantías necesarias para vivir de manera digna (INDH, 2010).

Respecto a la incorporación de los Derechos Humanos en los programas, se puede señalar:

-El tratamiento que se hace de los Derechos Humanos, en primer lugar es insuficiente, y se integra de manera pobre al currículum.

Si observamos la incorporación de los Derechos Humanos en los objetivos del currículum actual, solo 1 integra esta categoría, lo que representa del total de objetivos, el 0,47%. Por lo tanto la inclusión de temas de educación en derechos humanos tiene una presencia prácticamente inexistente, de esta manera no se permite la comprensión cabal de qué son los Derechos Humanos, cuales son sus fundamentos, ni identificar y analizar cuando estos son vulnerados. Por esta razón

además se hace difícil que los alumnos puedan vincular conceptos como Democracia, Estado, entre otros, a la práctica y vivencia de los Derechos Humanos.

-Llama la atención, respecto a las temáticas propias de los Derechos Humanos y las dimensiones señaladas por el Instituto Nacional de Derechos Humanos (2015), la ausencia de la Memoria Histórica de violaciones de DDHH en la historia nacional reciente. De hecho estas temáticas se han incorporado de manera paulatina en el Currículum Nacional, teniendo un tratamiento que muchas veces queda a criterio de cada docente. En el currículum prescrito de la carrera no es incorporada, salvo en el programa de asignatura de Historia Local, en el cual el trabajo con la Memoria no hace referencia explícita al tratamiento de violación de Derechos Humanos, más bien es presentada como una metodología con la cual abordar cualquier tema local. Tampoco la Memoria Histórica de violaciones de DDHH es abordado en el programa de asignatura de Historia de Chile del siglo XX (Plan 2978-4), ni en Historia de Chile del siglo XX y XXI (Proyecto de Renovación Curricular) en los cuales se aborda la historia reciente, pero sin este enfoque de Derechos Humanos, que fomente un compromiso por parte de los estudiantes con la defensa de los Derechos Humanos, con la verdad y la justicia y la no repetición de estos hechos.

-El énfasis que se hace al tratar los DDHH, está en el conocimiento de algunas normas que resguardan estos Derechos, pero sin explicitar ni profundizar cuáles de ellos. Teniendo claro las tres dimensiones de los Derechos Humanos, nos damos cuenta que se visibiliza aquella que entiende los DDHH como normas, teniendo claro que de todas maneras es baja e insuficiente la incorporación de estos en el currículum. Los Derechos Humanos entendidos como referente ético que orienta un conjunto de valores (INDH, 2014), está ausente, de hecho se destaca la ausencia de esta categoría y en general la baja presencia de la

dimensión **Principios y Valores cívicos**, y más preocupante aún en el Proyecto de Renovación Curricular la ausencia del concepto *Democracia*.

Respecto a los Derechos Humanos referidos como un horizonte utópico, esta dimensión está ausente. En los currículos observados los Derechos Humanos y del Ciudadano aparecen como algo estático ya dado y no como un proceso inacabable. Por lo tanto las personas no necesitan movilizarse, ni participar (no más allá del ejercicio del voto), ni relacionarse con otros, esto se evidenció en la ausencia de categorías que destacan los vínculos y redes sociales. No se necesita de la sociedad, ni de elementos identitarios o lazos de pertenencia, salvo por elementos que refuerzan la identidad nacional o que folclorizan ciertos grupos, esta visión de los Derechos Humanos se vincula a esta ausencia de la sociedad movilizadora, responsable y activa, que solicita y demanda Derechos.

Hipótesis 2: En el currículo de la carrera de pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad del Bío-Bío, respecto a la formación ciudadana predominan dimensiones como la Identidad nacional y la institucionalidad.

La hipótesis se comprueba ya que:

Como se observó en el análisis en ambos currículos se priorizan las dimensiones Instituciones, Contexto Macro e Identidad, Diversidad y Pluralidad. Como se ha señalado la dimensión contexto Macro que tiene una gran presencia, está incorporada en su mayoría en los programas de asignatura de Geografía de ambos currículos. Por lo tanto fuera de esta dimensión y la línea de Geografía, las temáticas que se privilegian en el currículum vigente corresponden a aquellas referidas al funcionamiento de las instituciones, poder ejecutivo, legislativo, judicial, el sistema de partidos, la Constitución, el sistema electoral, y aquellas temáticas que destacan la identidad nacional.

En el proyecto de renovación curricular, también se priorizan estas dimensiones, aunque la dimensión Ciudadanos y Participación democrática aumenta su presencia respecto a los programas vigentes, destacando la categoría Obligaciones y responsabilidades del Ciudadano. Sin embargo en ambos currículos existe una fuerte presencia de la temática institucional y que se aprecia de manera más evidente en el currículum actual, de esta manera se comprueba la hipótesis 2 en ambos planes de estudio.

Respecto a la participación, elemento esencial de la concepción clásica de ciudadanía, ésta se restringe al ejercicio del voto, excluyendo otros modos de participación en la toma de decisiones. Esto nos da luces respecto a una visión limitada y restringida de lo que es la ciudadanía y de quienes son los ciudadanos, de esta manera se podría estar dejando fuera a aquellos grupos que no estén habilitados para votar, como es el caso de los niños, niñas y jóvenes. Esto es un peligro ya que no se muestra a estos como sujetos de Derechos, igual situación la de grupos inmigrantes, ya que esta concepción limita la ciudadanía a la pertenencia a un determinado Estado, una ciudadanía entendida como membresía y no como titular de ciertos derechos (Peña, 2015). Esto se evidenció en el énfasis en las temáticas de Identidad Nacional, en contraste con aquellas que refuerzan y valoran la diversidad, de esta manera no se incorpora la diferencia y la pluralidad social, y como se observó tampoco se visibilizan a aquellos grupos históricamente marginados.

Respecto a las temáticas con menor presencia, podemos observar junto a la baja incorporación de los Derechos Humanos en ambos currículos, la baja integración de la dimensión Convivencia y Paz, de esto podemos concluir que no existe una intención de educar para la paz, esto es educar en valores como la justicia, la cooperación, la solidaridad, la igualdad y la no discriminación (Jares, 1991). De hecho el modelo de paz que se puede observar está referido a los conflictos bélicos del siglo XX, esta visión es insuficiente, ya que se debería trabajar

respecto del concepto de violencia, y no respecto a la guerra (Perez, 2008) y además desde un enfoque que no limite la violencia a la agresión física, sino que como señala Galtung (citado en Jares, 1991), considere la violencia estructural: o sea la injusticia social reconocida como violencia. Considerando esto entonces, el modelo de paz que se observa tanto en el currículum vigente como en el Proyecto de Renovación Curricular, además de estar pobremente incorporada, no considera la pobreza, la desigualdad, la segregación como formas de violencia, aludiendo a la paz como lo opuesto a la guerra y referida a los asuntos internacionales entre Estados. Esta no consideración de la pobreza o la desigualdad, se corresponde a la limitación que se hace en el currículum sobre los Derechos del Ciudadano y Derechos Humanos, excluyendo derechos sociales, económicos y culturales.

Por todo lo anterior, queda en evidencia la gran **presencia de lo cívico, privilegiando la institucionalidad política**, el sistema electoral y el voto como foco de la participación, estando ausentes competencias de convivencia y resolución de conflictos, pero además todo un marco valorativo que permite la vivencia de los Derechos Humanos. La mayoría de estas dimensiones y categorías, se concentran en la asignatura Institucionalidad política en el currículum vigente, y en el caso del Proyecto de Renovación Curricular, en el nuevo programa: Estado y Ciudadanía. Esta asignatura continúa con la lógica del programa de asignatura vigente: Institucionalidad Política, entregando una formación Ciudadana incompleta que se centra principalmente en temáticas institucionales, aunque incorpora de manera explícita los Derechos Humanos a sus resultados de aprendizaje y competencias. Sin embargo, el peso de esta asignatura dentro de los programas del área de Especialidad, es bajo, con un bajo creditaje y por lo tanto con pocas horas semanales.

Hipótesis 3: El currículo de la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad del Bío-Bío corresponde a un tipo de educación cívica tradicional.

La Hipótesis se comprueba ya que:

De acuerdo con las temáticas y la presencia y concentración de éstas dimensiones en una sola asignatura, se puede señalar que los programas de estudio de la carrera Pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad del Bío-Bío se vinculan a la educación cívica tradicional, por tanto se comprueba la Hipótesis 3 (Cox, 2010) y a un enfoque “Sobre” la ciudadanía como ha planteado Selwyn (2004) en el cual se enfatiza el aprendizaje de conocimientos respecto de la historia nacional y las instituciones políticas, sin exigir un mayor compromiso ciudadano por parte de los estudiantes. Por ejemplo, en el currículum vigente este último punto se evidencia en primer lugar en la baja presencia de dimensiones como **Ciudadanos y participación democrática**, en la cual solo se enfatiza en los procesos electorales y la participación restringida al ejercicio del voto, tampoco están presentes categorías como *Derechos y responsabilidades del ciudadano* y en la dimensión **Principios y Valores Cívicos** están ausentes categorías como el desarrollo de la *Identidad Personal y Social* y la *Cohesión Social* que exigiría desarrollar en los alumnos ciertos compromisos por el grupo, estando ausentes también valores de justicia social, solidaridad y bien común.

Teniendo presente que de todas formas **la presencia e incorporación de la ciudadanía en el currículum y en el Proyecto de Renovación curricular de esta carrera es baja**, podemos concluir, considerando las temáticas que se priorizan, se corresponde a la **educación cívica tradicional y a una formación para la ciudadanía política**, tanto por las temáticas, como la concepción de democracia que se presenta y los elementos de ésta que se ausentan. También por los conocimientos que se privilegian, estos son: normas, estructuras e instituciones políticas, la constitución del propio país, entre otras (Cerdeira et al.,

2004). Como señala Cerda et al. (2004) **esta formación para la ciudadanía política se enmarca en el paradigma liberal.**

Como se observó en el currículum actual de la carrera, no hay una intención de educar en Ciudadanía, y cuando intenta acercarse a estas temáticas, lo hace de forma insuficiente y aproximándose a una educación cívica tradicional.

El proyecto de renovación curricular, sí asume como tarea la formación ciudadana y logra un mayor equilibrio entre las dimensiones, destacándose la presencia que se da a Ciudadanos y Participación democrática, no obstante persiste la ausencia de educar para la Paz o tratar temas de convivencia, diversidad y no discriminación, principios y valores cívicos, fundamentales para la vida en democracia y una educación en Derechos Humanos.

Por esta razón no es suficiente el esfuerzo del Proyecto de Renovación curricular, ya que si bien integra nuevas temáticas, persiste este paradigma tradicional de educación cívica con temas institucionales no ajustándose a los que el MINEDUC demanda, ni al Perfil de Egreso declarado.

Formativamente, otro elemento que describe el cambio de paradigma desde una educación cívica tradicional a una Formación Ciudadana que implique reconocer a la persona en su dignidad como sujetos de derechos (Cox et al., 2005), se valora la explicitación que se hace de lo actitudinal en el Proyecto de Renovación Curricular, lo que permite visibilizar ciertos valores o compromisos ciudadanos. De todas maneras es fundamental que se equie a los alumnos con conocimientos y conceptos que les permita comprender de manera cabal la Ciudadanía y los Derechos Humanos, de ahí la necesidad que se explicita el vínculo entre conceptos como Democracia-Derechos Humanos, Estado y Sociedad. Es importante que estas temáticas se integren de forma transversal en el currículum, de igual forma se valora en el Proyecto de Renovación Curricular la intención de crear una asignatura que aborde estos temas, ya que esto permite visibilizar la importancia de la formación Ciudadana, sin embargo esta debería trascender lo propiamente institucional, o sea lo cívico, y expandirse temáticamente a lo civil

(Cox, 2014), trabajando temas de convivencia, género, Derechos Humanos, Participación, Diversidad, entre otros.

A partir de este estudio consideramos que es fundamental para la formación inicial de los docentes en la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía incorporar la Educación Ciudadana y en Derechos Humanos y darle una presencia importante en su currículum, integrando de manera transversal en sus asignaturas temáticas de Ciudadanía y Derechos Humanos que trasciendan la institucionalidad política e incorpore temas de género, Derechos humanos, convivencia, entre otros que fomenten en los alumnos el respeto y lucha por la dignidad humana y la construcción de la democracia.

IV. BIBLIOGRAFÍA

- Andréu, J (2001). *Las técnicas de análisis de contenido: Una revisión actualizada*. Documento de trabajo, S2001/03, Centro de estudios andaluces, <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>
- Bardin, L. (2002): *El análisis de contenido*. Tercera edición. Madrid, Akal.
- Canales, M. (2006). *Metodologías de la investigación social*. Santiago: LOM.
- Cerda A., Egaña L., Magendzo A., Santa Cruz E., Varas R. (2004). *El complejo camino de la formación ciudadana. Una mirada a las prácticas docentes*. Santiago- Chile: Editorial LOM.
- Cortina, A. (1999). *Ciudadanos del mundo: hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.
- Cox, C., Jaramillo, R., Reimers, F.(2005)*Educación para la Ciudadanía y la Democracia en las Américas*.
- Cox, C. (2010). *Informe de Referente Regional 2010. Oportunidades de aprendizaje escolar de la ciudadanía en América Latina: currículos comparados*. Bogotá: Rocca.
- Cox, C. y Castillo, J.(Ed.) (2015) *Aprendizaje de la ciudadanía:Contextos, experiencias y resultados*.Santiago-Chile:Ediciones UC.
- Cristi, R. (1998). *La crítica comunitaria a la moral liberal*. CEP. Estudios Públicos N°69. Santiago.
- Durston, J. (1999). *Limitantes de ciudadanía entre la juventud Latinoamericana*. Revista Iberoamericana de Juventud N°1, Madrid.
- Escribano G. (2004) *Aprender a enseñar: Fundamentos de didáctica General*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. Segunda Edición, Cuenca.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la Investigación cualitativa*. Madrid, España:

Morata.

- Giroux, H. (1992). *Teoría y Resistencia en la Educación*. Siglo XXI Editores. México, D.F. Sexta Edición.
- Giroux, H. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*, Siglo XXI Editores, México.
- González Luna Corvera (2010). *Democracia y formación ciudadana*
- Hernández Sampieri, R. Fernández, C. Y Baptista, P. (1998): *Metodología de la Investigación*. Segunda Edición. Editorial McGraw-Hill. México.
- Ibáñez, T. (2003). *El giro lingüístico. En: Análisis del Discurso. Manual para las ciencias sociales*. Barcelona:Editorial UOC, pp. 21-42.
- Instituto Nacional de Derechos Humanos (2015). Informe sobre Proyecto de Ley que crea el Plan de Formación ciudadana para los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado (Boletín N°10043-04).
- Instituto Nacional de Derechos Humanos (2012). Ideas para introducir los Derechos Humanos en el Aula.
- Instituto Nacional de Derechos Humanos (2011). Estudio de Sistematización de Información sobre Centros y Programas de Derechos Humanos en las Universidades.
- Instituto Nacional de Derechos Humanos (2015). Diagnóstico de la inclusión de la educación en Derechos Humanos en el currículum escolar chileno al año 2015.
- Instituto Nacional de Derechos Humanos (2011). Actas Seminario Internacional Universidad y Derechos Humanos.
- Jares, X. (1991): *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*. Popular, Madrid.
- Kymlicka, W. y Norman, W. (2002). *EL El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en Teoría de la Ciudadanía*. Ágora, núm. 7, 1997, pp. 5-42.

- Krippendorff, K. (1997): Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica. Barcelona, Paidós.
- López-Aranguren, E (1986). El análisis de contenido. En García, M.; Ibañez, J. y Alvira, F. El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación. (p. 365-396). Madrid: Alianza Editorial.
- López Noguero, F. (2002): El análisis de contenido como método de investigación. Revista de Educación, 4: 167-179. Universidad de Huelva
- Magendzo, A. (Ed.) (1994). *Educación en Derechos Humanos. Apuntes para una nueva práctica*. Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación. Santiago, Chile.
- Magendzo, A. (2003). *Pedagogía crítica y educación en derechos humanos*. Paulo Freire, revista de pedagogía crítica, n°2, 2002. p. 19-27. Disponible en:
<http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/123456789/1624/1/019-027.p>
- Magendzo, C. y Arias, R. (2015). *Informe regional 2015: Educación ciudadana y formación docente en países de América Latina*.
- Mejía, J. (2004). Sobre la investigación cualitativa. Nuevos conceptos y campo de desarrollo. Investigaciones sociales. 7 (13): 277-299.
- MINEDUC (2005). Informe de la Comisión convocada por el Ministro de Educación, Sergio Bitar, para proponer una visión fundada de los nuevos requerimientos de la ciudadanía democrática.
- MINEDUC (2009). *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media*. Actualización 2009. República de Chile. Santiago.
- MINEDUC (2010). Sector Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Mapa de Progreso de Democracia y Desarrollo.
- MINEDUC (2010). *Estándares orientadores para carreras de pedagogía en educación media, Historia, Geografía y Ciencias Sociales*, Gobierno de Chile.

- PNUD (2014). Auditoría a la Democracia: Más y mejor democracia para un Chile inclusivo. Santiago-CHile.
- Reyes, L.; Campos, J; Osandón, L.; Muñoz, C. (2013). *El profesorado y su rol en la formación de los nuevos ciudadanos: desfases entre las comprensiones, las actuaciones y las expectativas*. Estudios Pedagógicos XXXIX, No 1: 217-237, 2013.
- Rodríguez, I (2011). *Ciudadanías Abjectas: Intervención de la memoria cultural y testimonial en la res publica*. En Memoria y Ciudadanía. Rodríguez, I. & Szurmuk, M. (Eds)pp. 15-38 Santiago de Chile: Ed. Cuarto Propio.
- Salgado, A. 2007. *Investigación Cualitativa: Diseños, Evaluación del rigor Metodológico y retos*. Universidad de San Martín de Porres. Aceptado: 21 de setiembre 2007.
- Santa Cruz, E. (2004). *Reflexiones críticas en torno a la formación ciudadana en la institución escolar*. Revista Docencia, (23), 36–47. Recuperado de: <http://www.revista.docencia.cl/pdf/20100731195030.pdf>
- Santander, P. 2011. *Por qué y cómo hacer análisis de discurso*. Cinta moebio 41: 207-224. Recibido el 23 Jul 2013.
- Soto, R. Ed.(2000). *Política social: vínculo entre Estado y sociedad*. Editorial Universidad de Costa Rica.
- Squella, Agustín (2000) "Introducción al Derecho", Editorial Jurídica de Chile, Santiago.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tejada, José (2005) *Didáctica-Curriculum. Diseño, desarrollo y evaluación curricular*. Mataró.

- Wodak, R., Meyer, M., y cols. (2001). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: gedisa.
- Wolkmer, A. (2009). *Etapas de la historicidad de los derechos del hombre*. Revista de Derechos Humanos y Estudios Sociales. Año I No. 2 Julio-diciembre 2009

ANEXOS

1.- Matriz de categorías temáticas en educación ciudadana (Magendzo, 2015)

<p>I. Principios - valores cívicos</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Desarrollo de la identidad personal y social 2. Valores 3. Libertad. 4. Cohesión social. 5. Derechos humanos. 6. Democracia. 	<p>II. Ciudadanos y participación democrática</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Derechos del ciudadano. 2. Obligaciones y responsabilidades del ciudadano. 3. Transparencia 4. Participación y sistema electoral
<p>III. Instituciones</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Estado y sus atribuciones 2. Constitución y normas legales legalidad. 3. Organizaciones políticas y civiles. 4. Medios de información y comunicación. 5. Organismo controladores y fiscalizadores del Estado. 6. Instrumentos de cambio institucional y flexibilidad. 	<p>IV. Identidad, pluralidad y diversidad</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Identidad nacional y diversidad 2. Cosmopolitismo.
<p>V. Convivencia y paz</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Convivencia 2. Paz 	<p>VI. Contexto macro</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Desarrollo sostenible; medio ambiente. 2. Globalización.