



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES  
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES  
MAGISTER EN EDUCACIÓN

**SIGNIFICADOS SOBRE FORMACION CIUDADANA QUE  
POSEEN DOCENTES QUE DICTAN LA ASIGNATURA DE  
HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES**

**TESIS PARA OPTAR AL GRADO ACADEMICO DE  
MAGISTER EN EDUCACION**

AUTORA: BARRERA CONTRERAS, PAZ CAMILA

Profesor Guía: Vásquez Cárcamo, Héctor

CHILLAN, 2020

Resumen.....	pág. 2
Introducción.....	pág. 3
1. CAPÍTULO 1: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	pág. 5
1.1. Antecedentes del Problema .....	pág. 5
1.2. Preguntas de la investigación.....	pág. 9
1.3. Objetivo General y Específicos.....	pág. 9
1.4. Supuesto de estudio.....	pág. 10
1.5. Justificación del estudio.....	pág. 10
2. CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO DE REFERENCIA.....	pág. 12
2.1. Concepto de Ciudadanía.....	pág. 12
2.2. Tradiciones: liberal, comunitarista y republicana.....	pág.16
2.3. Enfoque “minimalista” y “maximalista” de participación ciudadana..	pág.20
2.4. Formación Ciudadana.....	pág. 23
2.5. Enfoques de Formación Ciudadana.....	pág. 24
2.6. Lineamientos Normativo: Ley 20.911.....	pág. 29
3. CAPÍTULO 3: Marco Metodológico	pág. 32
3.1. Enfoque del estudio	pág. 32
3.2. Contexto de investigación	pág. 33
3.3. Muestra o participantes de estudio	pág. 34
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de información	pág. 36
3.5. Técnicas y procedimientos de análisis	pág. 38
4. CAPÍTULO 4: PRESENTACIÓN DE RESULTADOS.....	pág. 40
5. Conclusion.....	pág. 100

Referencias Bibliográficas.....	pág 105
Anexos .....	pág 115

### **RESUMEN**

El propósito de este estudio es comprender los significados sobre ciudadanía y formación ciudadana de docentes que dictan la asignatura de historia, geografía y ciencias sociales. El estudio utiliza la metodología cualitativa, el proceso de producción de datos se realiza mediante la técnica de entrevista semiestructurada. Se entrevista a 14 docentes de la comuna de Pinto que se ocupan de la enseñanza de esta asignatura en la educación primaria. Los principales resultados indican que la comprensión de la ciudadanía y la formación ciudadana de los docentes es minimalista, alejándose de lo que establece y propone el currículum oficial. En este sentido, la creación de planes de formación ciudadana en el marco de la Ley 20.911 es una oportunidad de participación, vivencia ciudadana y reflexión para los docentes, lo que permitiría tener un acercamiento más en sintonía con la política educativa de formación ciudadana.

## INTRODUCCIÓN

Una de las tareas fundamentales de la escuela es el fortalecer la democracia, teniendo la capacidad de incorporar a las futuras generaciones a la ciudadanía (Bolívar, 2007; Cárcamo, 2008; Cox, 2010; Peña, 2014; Castillo, Miranda y Sandoval-Hernández, 2015). Sin embargo, la incorporación de mecanismos de mercado en educación ha tendido a acrecentar la segregación y desigualdad del sistema escolar, teniendo consecuencias tanto en la calidad de los aprendizajes así como en la tarea de formar ciudadanos. Frente a esta dificultad, hoy nuestro currículum apuesta por una formación de ciudadanos activos y críticos, teniendo como marco orientador la ley 20.911 que ordena a todos los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado, a poseer un plan de formación ciudadana, dirigido a promocionar por medio de actividades tanto curriculares como extracurriculares la formación de una ciudadanía activa y crítica (BCN, 2016). Sin embargo y a pesar de estas transformaciones, los resultados de Chile en las evaluaciones del Estudio Internacional de Educación Cívica y Formación Ciudadana (ICCS) han sido negativos. Esta situación expresa que las transformaciones curriculares por sí solas no son suficientes y deben ir acompañadas como plantea Anzía (2007) de una transformación de la cultura escolar, que involucre a todos los actores de la comunidad educativa. En este sentido un actor fundamental, son los docentes, ya que son ellos los que en última instancia llevan a la práctica el currículum oficial, de acuerdo a la interpretación y traducción que hacen de las orientaciones oficiales (Muñoz, Vásquez y Sánchez, 2013; Muñoz y Torres, 2014,

Cerda et al., 2004). Sin embargo los docentes se encuentran en una tensión entre lo que declara el currículum, la propia formación inicial, junto a una cultura escolar autoritaria (Reyes, Campos, Osandón y Muñoz, 2013; Cárcamo y Méndez, 2016). Como señala Castillo (2016), las comprensiones y vivencias de ciudadanía de los docentes determinarán la forma en que se implemente la educación ciudadana. En ese sentido conviene comprender los significados de ciudadanía y formación ciudadana de profesores que dictan la asignatura de Historia, Geografía y ciencias sociales ya que estos significados tienen impacto en la formación de sus futuros estudiantes y pueden potenciar o dificultar la tarea de formación ciudadana.

## **CAPITULO 1**

### **PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

#### **1.1 Antecedentes del problema**

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 (Bolívar, 2007; Cox, 2010; Peña, 2015; PNUD, 2017). Función vital en el escenario latinoamericano, región marcada por la ineficacia de los regímenes democráticos para enfrentar las demandas ciudadanas, la desigualdad y la falta de participación electoral (PNUD, 2014, 2015, 2017). De la misma manera, en Chile se suman antecedentes de falta a la probidad y corrupción que han terminado en la creación de comisiones (Engel, 2015), que ven en la educación ciudadana un pilar fundamental para la creación de una sociedad más democrática y justa, de ahí el interés por estudiar estas temáticas y el rol que los docentes tienen a la hora de formar ciudadanos.

Sobre el estado de la formación ciudadana en Latinoamérica, diversos estudios (Reimers, 2008; Cox, 2010; Magendzo, 2015) concluyen que la formación ciudadana atraviesa por una fase de expansión curricular y que existe, en dichos instrumentos- una búsqueda de equilibrio entre los paradigmas liberal y comunitarista. También afirman que no se puede asegurar que los futuros docentes se estén formando de acuerdo a los nuevos paradigmas curriculares en ciudadanía,

siendo la formación docente el elemento más débil en la educación ciudadana (Magendzo y Arias, 2015).

En Chile la educación en Derechos Humanos y Ciudadanía es un mandato constitucional y regulado en el marco de la Ley General de Educación (LEGE, 2009). Esta entrega el marco valorativo y de principios al currículo nacional, el que ha experimentado transformaciones sobre el ciudadano que se busca formar y sobre aquellos aspectos que se enfatizan, como lo analizan Bascopé, Cox y Lira (2015) respecto a las definiciones curriculares en dictadura y el currículo de los años 90, transitando desde la Educación Cívica a la Formación Ciudadana (Muñoz, Reyes y Vásquez, 2010). Proceso que implicó en la reforma de los 90 una triple expansión: temática, cuantitativa y formativa (Cox y García, 2015), la educación ciudadana de estar presente en una sola asignatura al final del proceso de educación formal, se expande de forma transversal en todo el currículum.

Si bien la formación ciudadana en Chile es transversal a todo el currículum, es también un propósito central de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, entre otras cosas producto de las recomendaciones de la Comisión de Formación Ciudadana impulsada por el Ministerio de Educación (Comisión Formación Ciudadana, 2004). Y que se expresa en la incorporación del eje de Formación Ciudadana en las Bases y Marco Curricular, con la tarea de formar para una ciudadanía activa (MINEDUC, 2016). De ahí el interés por comprender los significados que docentes que dictan esta asignatura, tienen sobre conceptos de ciudadanía y formación ciudadana, ya que como han señalado Cerda, Magendzo, Santa Cruz y Vara (2004) los significados de sujeto, democracia y ciudadanía, definirán el tipo de formación ciudadana en la escuela.

Pese a las transformaciones curriculares en esta materia, los resultados de Chile en el Estudio Internacional de Educación Cívica y Formación Ciudadana (ICCS) desde 1999 hasta la última evaluación del año 2016 han sido negativos: La mitad o menos

de los estudiantes en Chile confían en el gobierno, parlamento y tribunales de justicia, cifra inferior al promedio internacional e inferior a 2009. La participación en actividades políticas fuera de la escuela es baja, y sus expectativas de participación electoral futura son inferiores al promedio internacional.

Respecto a los docentes y directivos el estudio cualitativo desarrollado por la Agencia de Calidad de la Educación (2016) señala que la implementación de la Formación Ciudadana está poco institucionalizada y se trabaja principalmente en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, y los docentes declaran sentirse poco preparados en el tema. En este sentido existe una tensión en el profesorado que dicta la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, ya que el currículo nacional declara la formación de una ciudadanía activa, y por otro lado la formación inicial de estos docentes, ya sean profesores generalistas o de especialidad, se ha abordado desde la educación cívica, o sea desde la lógica del currículum de los años 80 (MINEDUC, 2004; Gómez y Pizarro, 2017).

Al respecto el Informe de la Comisión Formación Ciudadana en el 2004 (MINEDUC 2004) expuso que las prácticas pedagógicas en el aula no son suficientemente planificadas para la formación ciudadana, pues se constataron problemas de apropiación del currículum por parte de un número significativo de profesores. Egaña (en Muñoz y Torres, 2014, p. 12), en otra investigación afirmó que “el propio Ministerio de Educación, ha constatado que el componente de formación ciudadana de la Reforma Curricular es uno de los menos comprendidos por los docentes existiendo numerosas tensiones que han sido ratificadas por otros estudios posteriores”. Además de la falta de apropiación curricular anteriormente mencionada, existe un desconocimiento de los requerimientos de la ley 20.911, que exige a los establecimientos educacionales en sus diferentes niveles, crear e implementar un plan de formación ciudadana. El sentido de la ley es que la comunidad educativa reflexione y planifique las acciones necesarias para cumplir con los objetivos de esta, que buscan desarrollar ciudadanos activos y críticos

(BCN, 2016). Sin embargo, un estudio (Escobar, 2018) concluyó que en general la tarea de desarrollar y ejecutar los planes la asumen los docentes que dictan la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, ya que los docentes de otras asignaturas no consideran la formación ciudadana como su responsabilidad o propios de su disciplina. Esta falta de apropiación de la Ley 20.911 y de apropiación curricular en general, da cuenta de los escasos procesos formativos iniciales en torno a la ciudadanía (Gómez y Pizarro, 2017).

Al respecto Reyes, Campos, Osandón, y Muñoz (2013) concluyeron que docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales sobre esta temática, se fundamentan mayormente en su experiencia de ejercicio como ciudadano por sobre su formación inicial recibida en la universidad. En esta misma línea Cavieres y Muñoz (2015) señalan que el pensamiento de los profesores respecto de temas de ciudadanía, está construido sobre la base de sus propias concepciones acerca de qué significa ser un buen ciudadano y en relación con los contextos políticos y culturales en los que se desenvuelven, como se evidencia en un estudio de Cortés, Areyuna, González y Calderón (2015) sobre las concepciones y modelos de ciudadanía de docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, en el que se afirma que la dictadura militar es un factor determinante en la historia de vida y la trayectoria profesional de los docentes y en la configuración de las nociones de ciudadanía, incidiendo en sus prácticas pedagógicas en el aula, lo que contribuye a enmarcar la formación ciudadana que entregan a sus alumnos.

Otros estudios sobre prácticas pedagógicas y representaciones docentes sobre la educación ciudadana (Bonhomme, Cox, Tham y Lira, 2015), concluyen que 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. Asimismo, un estudio sobre representaciones sociales de docentes que dictan la asignatura (Salinas, Oller y Muñoz, 2016), identificaron que las representaciones respecto a ciudadanía y educación ciudadana eran minimalistas, considerando las categorías de McLaughlin (1992) y Kerr (2002). Es decir, estaban asociadas casi exclusivamente a la posibilidad de votar o ser electo en unas elecciones, excluyendo otras temáticas relevantes y que forman parte del currículum de formación ciudadana.

Considerando estos antecedentes, es importante comprender los significados que poseen sobre ciudadanía y educación ciudadana, docentes que dictan la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en contextos educativos formales, ya que esto impactará en el desarrollo de herramientas y competencias que permitan a niños, niñas y jóvenes desenvolverse como sujetos de derechos y participar en la construcción de la sociedad.

### **1.2 Interrogante general de investigación**

¿Qué significados sobre educación ciudadana poseen docentes que dictan la asignatura de historia, geografía y ciencias sociales?

### **1.3 Objetivos: General y Específicos**

#### **Objetivo General**

Comprender los significados sobre Educación Ciudadana que poseen docentes que dictan la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

#### **Objetivos Específicos**

1. Caracterizar los significados que poseen sobre ciudadanía, docentes que dictan la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

2. Categorizar los significados sobre formación ciudadana que poseen docentes que dictan la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

3. Contrastar los significados sobre educación ciudadana que poseen docentes que dictan la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

#### **1.4 Supuesto**

Los docentes que dictan la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, poseen significados de ciudadanía y formación ciudadana vinculadas a ciudadanía política (Reyes et al., 2013; Salinas et al., 2016).

#### **1.5 Justificación**

Una de las tareas fundamentales de la escuela es el fortalecer la democracia, teniendo la capacidad de incorporar a las futuras generaciones a la ciudadanía (Bolívar, 2007; Cárcamo, 2008; Cox, 2010; Peña, 2015; Castillo, Miranda y Sandoval-Hernández, 2015). En esa misión, hoy nuestro currículum apuesta por una formación de ciudadanos activos y críticos, teniendo como marco orientador la ley 20.911. Esta ley, promulgada en abril de 2016, ordena a todos los establecimientos educacionales reconocidas por el Estado, a elaborar un plan de formación ciudadana, dirigido a promocionar por medio de actividades tanto curriculares como extracurriculares la formación de una ciudadanía activa y crítica (BCN, 2016).

Uno de los actores fundamentales para dicho proceso, son los docentes, ya que son ellos los que en última instancia llevan a la práctica el currículum oficial, de acuerdo a la interpretación y traducción que hacen de las orientaciones oficiales (Muñoz, Vásquez y Sánchez, 2013; Muñoz y Torres, 2014, Cerda et al., 2004). Por tal motivo, es fundamental comprender los significados que poseen sobre ciudadanía y

educación ciudadana, profesores que dictan la asignatura, ya que estos significados tienen impacto en la formación de sus futuros estudiantes y pueden potenciar o dificultar la tarea de formación ciudadana. Como señala Castillo (2016), las comprensiones y vivencias de ciudadanía de los docentes determinarán la forma en se implemente la educación ciudadana.

Por tal motivo y considerando que la participación y formación ciudadana son hoy un indicador de calidad escolar, las que tienen un valor importante en el proceso de clasificación de las escuelas en categorías de desempeño. La relevancia de este estudio, recae en la necesidad de generar insumos y orientaciones a las escuelas y Departamento de educación de la comuna de Pinto, Que contribuyan a una formación ciudadana de calidad y en sintonía con lo requerido por el currículum y la ley 20.911. Junto con aportar información a la formación inicial docente respecto del trabajo que se realiza en esta relevante área formativa.

## **CAPITULO 2**

### **MARCO TEÓRICO DE REFERENCIA**

#### **2.1 Concepto de Ciudadanía**

La ciudadanía la comprenderemos como una construcción de la sociedad, que se ha desarrollado en distintos escenarios históricos (Giroux, 2003; Zapata, 2003), de igual forma 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). Por lo tanto, la ciudadanía debe entenderse como una construcción histórica, y no como un concepto neutro, al margen e independiente de su contexto y la ideología imperante.

Para hablar de esta evolución, es fundamental el trabajo de T. H. Marshall (1950), quien 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). Marshall comprende entonces la ciudadanía como un estatus, acompañado de una serie de derechos.

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, 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, 2007). 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 disfrutaban 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, 2010, p. 155). Aristóteles incluso, consideraba que era necesario ciertas condiciones materiales que permitieran la participación y así también lo ha considerado el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) a través

del informe “Auditoría a la democracia”, en el cual se señala 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) señalan dos importantes:

- El primer cuestionamiento descrito por estos autores y que proviene de la Nueva Derecha, 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. Enfatizan desde la Nueva Derecha, en las responsabilidades y libertad por sobre la igualdad, señalando además que para el acceso pleno al estatus de ciudadano se requieren de ciertos prerrequisitos, virtudes y cualidades anteriores (Cisternas, 2007).
- La segunda crítica, busca redefinir la ciudadanía con el objeto de integrar e incorporar la diversidad social y cultural (Kymlicka y Norman, 1997). 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 sentido emana la 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), la ciudadanía multicultural (Kymlicka, 1996) o el enfoque desnacionalizador de Bosniak (en Cárcamo, 2018) desde estos aportes la ciudadanía es abordada de forma mucho más flexible y contextualizada, no queda restringida a la pertenencia a un Estado.

Como sostienen 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, Ballesteros y Padilla (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. Tal es el caso de inmigrantes, mujeres, niños, niñas y jóvenes, indígenas, campesinos, etc.

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 Norman, 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. Otra propuesta desde 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. En este sentido 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).

## **2.2 Tradiciones: liberal, comunitarista y republicana**

La ciudadanía también se define como una categoría que media entre los sujetos y el Estado (Cisternas, 2012; Zapata, 2003), 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, Egaña, Magendzo, Santa Cruz y Varas, 2004) en esta discusión se enmarca el debate respecto a la ciudadanía, sin embargo la tradición republicana ha tenido una revitalización producto del descontento con el individualismo de nuestra sociedad y la tradición liberal.

De esta manera el republicanismo se presenta como una tradición intermedia y alternativa a ambos paradigmas (Rincón, 2006; Zapata, 2003). Independiente del paradigma, Cárcamo (2018) señala que, para una mejor comprensión de la noción de ciudadanía, hay que considerar 4 elementos que se articulan entre sí, estos son la noción de ciudadanía, la noción de democracia, política y sociedad. Considerando estos elementos revisaremos a continuación estas tradiciones.

El debate actual sobre ciudadanía tiene su fundamento y origen en la obra de Rawls (en Benedicto, 2010) y al conjunto de teorías diferentes que defienden la autonomía y la libertad del individuo. En esta tradición la ciudadanía es entendida como un estatus jurídico, en el cual el ciudadano es titular de derechos y libertades individuales que se comprenden como naturales y previos a la organización social (Cerde et al., 2004; Magendzo, 2015; Ramírez, 2012).

Dos principios fuertes que caracterizan al liberalismo, son la libertad o principio de no interferencia y la delimitación entre la esfera pública y privada (Cerde et al., 2004). El liberalismo identifica la libertad como la ausencia de interferencia, que les impida a las personas elegir sus propios fines y su propia definición de lo que consideran es la vida buena. En tal sentido el Estado debe mantenerse neutral, sin imponer principios o una idea de bien común, ya que es considerada una violación a la libertad (Salmerón, 2006; Cerde et al., 2004; Benedicto, 2010). Otra característica y consecuencia del principio anterior, es la delimitación entre lo público y lo privado. Esto permite limitar la injerencia del Estado sobre los individuos y la preservación de la libertad individual, entendida como un derecho de “no interferencia” del espacio privado de las personas, las que sin importar la pluralidad de ideas y sentido de vida que tengan, deben convivir en la sociedad (Magendzo, 2015; Cerde et al., 2004; Benedicto, 2010). De esta manera la democracia es comprendida como el régimen que por esencia resguarda la autonomía y libertad del individuo frente al Estado, pudiendo hacer efectivo el ejercicio de sus Derechos, elecciones y el desarrollo de su propio plan de vida (Santa Cruz, 2004). Por este motivo señala Magendzo (2015), necesita la democracia valerse de dos principios: Por un lado un Estado neutro, que no atente contra la libertad del individuo imponiendo una idea de bien común; y por otro lado, necesita que el espacio público esté regulado por procedimientos legales, que regulen la convivencia y eliminen el conflicto del seno de la sociedad, pero en ningún sentido pueden interferir en la identidad o plan de vida que cada individuo tiene, ya que eso corresponde al ámbito privado (Cerde et al., 2004).

Para esta tradición la educación es una decisión privada de la familia, por lo tanto, el rol de la escuela se debe remitir a crear ciertas condiciones para que los alumnos y las alumnas desarrollen sus propios valores, así la formación ciudadana “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). De esta manera, la neutralidad del Estado es fundamental, ya que este no debería indicar una idea del bien ni interferir en las elecciones privadas de cada individuo, y por lo tanto tampoco debe interferir en el desarrollo de ciertas virtudes cívicas en los ciudadanos.

Por otra parte, los **comunitaristas** no se pueden considerar un grupo homogéneo de pensadores y teorías, más bien lo que tienen en común es la crítica a determinadas consecuencias negativas que tiene el pensamiento liberal, así sus principales objeciones apuntan a la concepción de un sujeto aislado y atomizado, junto a la supuesta neutralidad estatal que defiende el liberalismo (Magendzo, 2015; Benedicto, 2010; Cerda et al., 2004). Para esta tradición el sujeto no puede pensarse de forma aislada y desvinculada de la comunidad, ya que a diferencia de la tradición liberal, el sujeto no es anterior al vínculo social, por el contrario como explica Taylor (1996 en Benedicto, 2010) la comunidad es un marco de compromisos fundamental en la construcción de la identidad y en la orientación moral de los individuos, en sus acciones y elecciones (Magendzo, 2015; Benedicto, 2010; Ruiz, 2006; Cristi, 1998). También critican al pensamiento liberal la idea de un Estado neutral, ya que consideran que tanto el Estado como sus instituciones son expresión del ser de la propia comunidad y su identidad y es deseable que el Estado tenga una idea sustantiva de lo bueno y se comprometa con ciertos planes de vida orientada hacia el bien común (Benedicto, 2010; Cerda et al., 2004).

De lo anterior se puede comprender la idea de ciudadanía y democracia que tiene la tradición comunitarista. En primer lugar la ciudadanía se entiende como la pertenencia a una comunidad a partir de la cual se genera lealtad, el ciudadano es

un sujeto contextualizado que se compromete y participa más allá del voto con su comunidad (Zapata, 2003; Cerda et al., 2004), en ese sentido la democracia se comprende como un sistema de gobierno que expresa políticamente a la comunidad y por lo tanto comparte con ésta una idea de bien, la que ha sido construida por el conjunto de sus miembros (Cárcamo, 2018) y es más que la simple asociación instrumental para lograr unos propósitos individuales como en el liberalismo. La educación en tal sentido debería entregar las herramientas necesarias para que los ciudadanos no solo defiendan sus derechos, sino que también puedan expresar sus intereses en el espacio público, para ello es deseable que los sujetos participen activamente, lo que supone tener un sentimiento de pertenencia y responsabilidad por el todo social (Benedicto, 2010; Pérez, 2000).

Como señala Zapata (2003) cada una de estas tradiciones ponderarán más un elemento central del núcleo conceptual de ciudadanía, los liberales enfatizan en los derechos y en el valor del individuo, los comunitaristas por su parte privilegian el sentido de pertenencia a la comunidad. Sin embargo, hoy en día ambas tradiciones a partir del debate que han sostenido, han logrado acercar algunas de sus posiciones, reconociendo tanto el valor del individuo como el de la comunidad. De este debate, el republicanismo aparece como una tercera corriente que de acuerdo a Benedicto (2010) se ha convertido en punto de encuentro entre liberales críticos y comunitaristas.

El **republicanismo** es una tradición filosófica-política de antigua data, pero que se ha revitalizado los últimos años como respuesta al individualismo que caracteriza a nuestra actual sociedad, poniendo en su lugar valores como la participación política, el compromiso con la comunidad y la virtud cívica (Rincón, 2006; Benedicto, 2010; Salmerón, 2006; Zapata, 2003). Para Rincón (2006) esta corresponde a una opción intermedia entre los paradigmas liberal y comunitarista, donde el ciudadano es más que un conjunto de derechos y más que una identidad, respectivamente, es más bien una práctica que implica obligaciones y deberes que se sintetizan en la noción

de civismo (Zapata, 2003). Esta última característica, el desarrollo de determinadas virtudes ciudadanas entran en conflicto con la tradición liberal, que entiende que el sistema de reglas es condición coercitiva por sí sola y regula el cumplimiento de las normas, por esta razón no necesita de ciudadanos virtuosos, ni que la escuela interfiera en imponer unos valores sobre otros, ya que atentaría contra la libertad de elección de cada individuo (Salmerón, 2006; Cerda et al., 2004; Benedicto, 2010). Esta idea de la libertad liberal es contraria al principio de libertad como no dominación, desarrollado por Pettit (en Benedicto, 2010). La no interferencia no asegura que no existan relaciones de dominación entre los individuos, por tal motivo, la intervención del Estado no es una violación a la libertad, sino que es deseable para garantizarla y evitar arbitrariedades que atenten contra esta. De esta idea deriva que tanto el Estado como sus instituciones, en este caso la escuela, puedan actuar e interferir en la formación de ciertas virtudes ciudadanas, entendida como una disposición correctiva, que es aprendida en beneficio del funcionamiento del orden social y condición necesaria para los derechos. Si bien Salmerón (2006) aprueba la necesidad de que la escuela forme ciudadanos virtuosos, ya que el sistema de normas no es razón suficiente para el logro de una vida social justa y armoniosa; no obstante, rechaza la idea de que esa virtud cívica sea condición sine qua non de los derechos y libertad.

### **2.3 Enfoque “minimalista” y “maximalista” de participación ciudadana**

Las diferentes nociones de ciudadanía las podemos identificar como minimalistas o maximalistas de acuerdo a las definiciones desarrolladas por McLaughlin (1992), las que han sido readecuadas por Salinas et al., (2016) para referir también a diferentes nociones de participación, en las que subyacen distintas comprensiones sobre la democracia.

La noción minimalista de ciudadanía ligada a la tradición liberal entiende la ciudadanía como un estatus jurídico de quienes pertenecen a una determinada

comunidad política, enfatizando en los derechos civiles y políticos. En este enfoque la participación se restringe a acciones de intervención mediadas por acciones legales, principalmente el voto y la opinión individual y que requieren de bajos compromisos con la comunidad (Salinas et al., 2016). Por el contrario, el enfoque maximalista supone una visión republicana y participativa (Salinas et al., 2016). La ciudadanía no se restringe a aspectos formales y jurídicos, sino que tiene una concepción más amplia donde se combinan elementos culturales y el sentido de pertenencia a una comunidad con la cual se tienen compromisos. En tal sentido la participación va desde el voto hasta formas orientadas al cambio y la justicia social (Sant, 2013) como la protesta.

Como se observa, estas nociones “minimalista” y “maximalista” (McLaughlin, 1993; Salinas et al., 2016) se vinculan a la tradición “liberal” y “comunitarista” (Cerdeira et al., 2004) respectivamente, y expresan diferentes formas de concebir la democracia, la participación y al sujeto. Como propone Reyes et al. (2013) debemos distinguir diferentes comprensiones sobre democracia y sociedad que subyacen en estos enfoques. Por un lado, aquellas teorías sociales que refieren a la estabilidad funcional del sistema y que entienden la sociedad como un todo orgánico (Durkheim en Reyes et al., 2013) y por otro lado aquellas teorías de origen marxistas que tienen una perspectiva de valoración del conflicto. Las que se vinculan a diferentes corrientes de democracia (Sant, 2013): la hegemónica, donde la participación ciudadana se orienta a la estabilidad y gobernanza, y la corriente sustantiva, orientada a la transformación, en esta última corriente Sant distingue la democracia participativa (Pateman, 1989); deliberativa (Habermas, 1988); y la democracia radical (Mouffe, 1999).

De tal modo el enfoque minimalista estará vinculado a posturas que apuestan por asegurar la viabilidad de la democracia. La participación no buscará el cambio o la justicia social, por el contrario valorará la estabilidad del sistema, la cohesión y el

consenso (Sant, 2013; Reyes et al., 2013.). Ejemplo de esto es nuestra democracia liberal o democracia de baja intensidad (Flores y García, 2014), que se ha caracterizado por la hiperprivatización de la esfera pública, donde la “política” se vuelve un asunto exclusivo de una oligarquía política (Castoriadis, 1999) que excluye al resto de los ciudadanos, limitando su rol a la participación electoral y a formas de participación simbólicas, caracterizadas por su bajo impacto (Mata, 2012; Flores y García, 2014). Esto, sumado a la irrupción de las políticas neoliberales, han tenido por consecuencia un declive del rol político de los ciudadanos (Reyes et al., 2012) donde la participación no implica una expresión o manifestación de una concepción moral del sujeto (Benedicto, 2010). ¿Qué herramientas necesita un ciudadano en esa democracia? herramientas básicas orientadas al respeto de ley.

Por el contrario el enfoque maximalista se puede asociar a posturas orientadas a comprender el conflicto y disenso como elementos que enriquecen la democracia, y valora el conflicto como productor de transformaciones sociales (Reyes et al., 2013). Por lo tanto los ciudadanos deben contar con herramientas y virtudes más amplias que el enfoque anterior, se necesita de un ciudadano activo y responsable con la justicia social y el empoderamiento de las personas y formas de participación orientadas al cambio y el bien común (Sant, 2013).

Estos enfoques de ciudadanía y sus comprensiones asociadas a la democracia, la participación y la sociedad tienen consecuencias en la forma de orientar y pensarse la educación en ciudadanía, sus contenidos, objetivos y su dirección (Gimeno, 2001, p.15; Cerda et al., 2004), las que serán revisadas a continuación.

## **2.4 Formación ciudadana**

Desde sus orígenes la escuela ha tenido entre sus propósitos fundamentales la creación de una ciudadanía (Bolívar, 2007). De acuerdo a Peña (2014) la educación ciudadana 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; García, 2018; Kerr, 2015).

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).

## **2.5 Enfoques de formación ciudadana**

La definición “minimalista” y “maximalista” de ciudadanía de McLaughlin (1992) es posteriormente llevado a la educación por Kerr (2002) para referirse a diferentes enfoques y formas de abordar la educación ciudadana.

El enfoque **minimalista** está orientada a formar ciudadanos pasivos que requieren de conocimientos mínimos para funcionar en la sociedad. Vinculada a la educación sobre la ciudadanía descrito por Selwyn (2004), 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. El enfoque minimalista privilegia la ciudadanía como una membresía, ya que la comprende como un estatus de quienes pertenecen a una comunidad política nacional, razón por la que busca promover una identidad única por medio de la transmisión de saberes conceptuales sobre la historia nacional y como funciona jurídica y políticamente las instituciones de nuestro país (Peña, 2014; García, 2018; Kerr, 2002). Para eso se vale de modelos educativos tradicionales que se caracterizan por la escasa participación de los estudiantes, quienes solo asimilan y memorizan los saberes transmitidos por el profesor (Flores y García, 2014; Muñoz y Torres, 2014). Esta forma de abordar la educación ciudadana es más fácil de medir y lograr en la práctica, por su alto contenido memorístico (Reyes et al., 2013).

El enfoque **maximalista** en cambio se asocia al actual paradigma de educación ciudadana. Concibe la ciudadanía como una acción que requiere de la participación democrática de ciudadanos responsables y comprometidos con la comunidad (García, 2018), por lo tanto la educación, orientada a la formación de ciudadanos activos (Reyes et al., 2013) requiere de estrategias de deliberación, prácticas democráticas y metodologías innovadoras, orientados a desarrollar habilidades y competencias para una ciudadanía participativa (Cox, Bascope, Castillo, Miranda, y Bonhomme, 2014).

Dentro de estas interpretaciones maximalistas, se pueden reconocer dos orientaciones (Kerr, 2002) vinculadas a los enfoques curriculares descritos por Selwyn (2004). Una orientación corresponde a la educación **a través** de la ciudadanía, esta 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, para estimular el desarrollo de la identidad nacional y de las dimensiones política, civil y social de la ciudadanía (Cox, 2006). La segunda orientación, denominada educación **para la ciudadanía**, incluye a las anteriores, ya que trata de desarrollar en los/as estudiantes un conjunto de herramientas 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 y el compromiso que requieren para el fortalecimiento del sistema democrático (MINEDUC, 2015; Flores y García, 2014).

La educación ciudadana o “maximalista” complementa los contenidos del paradigma de la educación cívica, incorporando elementos valóricos y habilidades que implican una experiencia integral en el sistema escolar, al respecto Cox, et al. (2005) explican que esta evolución en el currículum, desde la Educación cívica “minimalista” a la Formación ciudadana “maximalista” implicó una **triple expansión, temática, cuantitativa y formativa**, que a continuación se explica:

**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 (Reyes et al. 2013; Selwyn, 2004; Magendzo, 2015; MINEDUC, 2014). También incorpora temáticas como la resolución de conflictos y la convivencia democrática. Cuantitativamente la educación ciudadana se expande, formando 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. (2015) 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 (Yurén y Araújo Olivera, 2003). **La educación cívica** o enfoque minimalista se centra en la acumulación de contenidos y conocimientos; por el contrario, el enfoque maximalista o amplio, es una acción formativa, por esa razón, su foco está en la triada; conocimientos, habilidades y actitudes que preparen para la vida política y social (Martínez, Cantero, Martínez, Molina y Tormo, 2002).

**El currículum actual** de educación ciudadana es maximalista y se sitúa en el enfoque de educar “para” la ciudadanía (Selwyn, 2004), pues supone el desarrollo 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. Así también lo define la Ley 20.911, que crea para los establecimientos educacionales el plan de formación ciudadana. En sus Orientaciones para la elaboración de dicho plan, entiende la formación ciudadana como un proceso formativo que permite el desarrollo de un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes fundamentales para la vida en una sociedad democrática (Mineduc, 2016). Sin embargo, existen diferencias entre el currículum prescrito y el realizado, como señala Kerr (2002), el cómo se apropien del currículum los profesores es fundamental para que las disposiciones curriculares lleguen a los estudiantes. De estas comprensiones pueden derivar diferentes modos de abordar la formación ciudadana (Cerdeira et al., 2004), los que a continuación se describen:

**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 tiene 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. (Instituto, Nacional de Derechos Humanos, 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) (Cárcamo, 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 sometedores.

## **2.6 Lineamientos normativos: Ley 20.911**

La Educación en Derechos Humanos y Ciudadanía tiene como marco normativo la Ley General de Educación. Esta entrega un marco valórico y de principios al currículum nacional, que promueve la formación de ciudadanos y ciudadanas activas que participen en la construcción de la sociedad, teniendo como marco dos tópicos fundamentales: la valoración de la democracia y los derechos humanos.

Ambos tópicos se expresan en los Objetivos de Aprendizaje Transversales y en los Objetivos de Aprendizajes presente en las Bases curriculares para los diferentes niveles (MINEDUC, 2016). Esta política pública se concretó con la Ley 20.911, cuerpo legal que crea los planes de Formación Ciudadana.

A continuación de manera breve identificamos la educación ciudadana en el currículum y antecedentes inmediatos de esta ley, como lo fueron las recomendaciones de la comisión Engel (2015).

Es claro el cambio de paradigma y el rol fundamental de la transversalidad, y también el rol protagónico que adquieren ciertas asignaturas como Historia, Geografía y Ciencias Sociales, ya que aborda temas cívicos y éticos y de manera explícita los dos tópicos: democracia y derechos humanos, fundamentales para entender la ciudadanía. Estos cambios curriculares sobre educación ciudadana se producen el 2009 en respuesta al informe elaborado por la comisión de formación ciudadana en 2004 (MINEDUC, 2009) y luego en 2012 y 2013 con la incorporación del eje de formación ciudadana a las Bases Curriculares para la asignatura.

Junto a estos antecedentes que llevaron finalmente a la creación de una política pública en materia de formación ciudadana y que se expresa en la 20.911, es importante considerar los aportes y recomendaciones del Consejo Asesor Presidencial contra los conflictos de interés, el tráfico de influencias y la corrupción (Engel, 2015). A raíz de la crisis política, falta a la probidad y baja participación, esta comisión vio una necesidad en el sistema escolar de educar en ciudadanía, la formación en valores cívicos de respeto a la convivencia y fomento del bienestar común, para fortalecer la democracia, propuestas que se incluyeron en la Ley.

La Ley 20.911, como ya se señaló, corresponde al cuerpo legal que promueve valores cívicos y ciudadanos basados en un marco de derechos y que contempla la formación de planes de formación ciudadana para cada establecimiento. Este plan

busca que cada comunidad escolar planifique las acciones necesarias que permitan a los estudiantes vivenciar la ciudadanía participando en diferentes procesos, tanto curriculares como extra programáticos. Siendo coherente además con los Proyectos educativos Institucionales y los Planes de Mejoramiento Educativo de cada establecimiento, con el fin de dar cumplimiento a los 9 objetivos formulados por la ley 20.911. Dichos objetivos vienen a explicitar el compromiso del sistema educativo con la formación de ciudadanas y ciudadanos activos y desde el punto de vista del enfoque del diseño curricular planteado por Selwyn (2004) la formación ciudadana que se persigue es PARA la ciudadanía, en coherencia a la definición incluida en las orientaciones para la elaboración del Plan de formación ciudadana (Mineduc, 2016). Ya que la ley no contempla solo el plano curricular, que podría ser en el caso de una educación SOBRE la ciudadanía (Selwyn, 2004), sino que además del aula, considera otras instancias para el desarrollo de la ciudadanía, como talleres y actividades extra programáticas, y la propia vivencia de participación ya sea en centros de alumnos, consejo de curso, entre otros (Mineduc, 2016).

Se aleja claramente de concepciones minimalistas de la ciudadanía al poner el foco en el poder vivenciar, reflexionar y dialogar en torno a qué sociedad se desea construir, abordando diferentes temáticas para ello y siendo transversal a toda la comunidad educativa. Y desde los enfoques de formación ciudadana planteados por Cerda et al (2004) los objetivos apuntan claramente a una ciudadanía activa y crítica, ya que implica la participación activa en los espacios locales. El propio Mineduc en sus Orientaciones Curriculares Para El Desarrollo Del Plan De Formación Ciudadana (2016) propone focalizar el trabajo en temas controversiales o problematizar temas de interés público. Lo que permitirá a las y los estudiantes involucrarse activamente en la construcción de aprendizajes ciudadanos.

Sin embargo, de acuerdo a un estudio desarrollado por Escobar (2018), no hay una comprensión sobre los objetivos y la ejecución de estos planes, ya que son finalmente los docentes que dictan la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias

Sociales quienes se hacen cargo en la elaboración de las acciones de estos planes, olvidando el foco principal de la ley que es la reflexión y el diálogo por parte de la comunidad sobre la sociedad que se quiere construir, de acuerdo a los objetivos de la Ley.

### **CAPÍTULO 3**

#### **METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**

##### **3.1 Enfoque del estudio**

La investigación buscó comprender los significados sobre ciudadanía y educación ciudadana que poseen docentes que dictan la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. En este sentido nos situamos desde un paradigma interpretativo comprensivo, ya que se buscó estudiar aquellos significados subjetivos situados y construidos por los entrevistados/as (Vasilachis de Gialdino, 1992).

La investigación se realizó bajo el método o programa sociofenomenológico, el que es explicado por Ulises Toledo (2009) como una estrategia de investigación interpretativa de los universos simbólicos del mundo social. Este programa busca comprender la realidad desde el aquí y ahora, considerando que la realidad está construida por significados, que se originan por los acervos de conocimientos que cada sujeto lleva a la situación de interacción en la que participa y que tienen como marco el mundo de la vida (Toledo, 2009).

Este enfoque por lo tanto nos aportó una comprensión tanto ontológica como metodológica de la realidad. Desde la perspectiva metodológica, es posible describir y acceder a partir del mundo de la vida (Schutz, 2003) de los y las docentes que dictan la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, a todas aquellos significados declarados sobre ciudadanía y formación ciudadana, pero también a las omisiones.

### **3.2 Contexto de Investigación**

La investigación se desarrolló con docentes de dos escuelas del área urbana de la comuna de Pinto.

La comuna de Pinto forma parte de la Provincia de Diguillín, la más grande de la Región de Ñuble. La población actual de la comuna alcanza los 9.875 habitantes, de los cuales el 43,3% es población urbana y el 56,7% corresponde a población rural. La economía comunal de Pinto se basa principalmente en las actividades silvoagropecuarias, (agrícolas, ganaderas y silvícolas), el turismo y servicios (Ilustre Municipalidad de Pinto, 2019).

Actualmente la comuna cuenta con 12 establecimientos educacionales que entregan educación General Básica, la mayoría en el área rural y un establecimiento público que entrega Educación Media. En el área urbana de la comuna se encuentran dos establecimientos educacionales que entregan educación al nivel básico, una de dependencia municipal y otra de dependencia particular subvencionada. Ambas escuelas reciben a alumnos y alumnas que pertenecen mayoritariamente a familias de un nivel socioeconómico bajo. El nivel educacional de los padres y apoderados se encuentra en promedio en ocho años de escolaridad (Ilustre Municipalidad de Pinto, 2012). Un importante número de familias obtienen sus ingresos en trabajos de temporada (turismo, frutícola, agrícola). Sobre un 50% del universo de las familias tienen como jefe de hogar a una mujer. Las creencias religiosas, de las familias, muestran diversidad de culto, predominando la religión católica.

El colegio municipal, cuenta con una matrícula de 407 estudiantes de nivel básico y parvulario, de estos, al menos un 60% vive en los sectores aledaños de alta ruralidad y las familias en general tienen un nivel socioeconómico bajo.

Respecto a los resultados de aprendizaje SIMCE cuenta con puntajes bajo respecto a escuelas de similares características, y en los otros indicadores de calidad educativa, tiene resultados similares a escuelas de igual contexto socioeconómico, como hábitos de vida saludable y autoestima académica, por el contrario el clima de convivencia y participación y formación ciudadana (74 puntos) es más bajo que escuelas de similares características.

El Proyecto educativo de esta escuela, entendido como el instrumento que permite plasmar la propuesta educativa del establecimiento educacional (MINEDUC, 2017), está orientado a la formación integral de los alumnos y alumnas con el propósito de entregar una educación de calidad, equitativa e inclusiva.

El colegio particular subvencionado, atiende a 675 alumnos y alumnas de familias de alta vulnerabilidad, es un colegio gratuito y que imparte los tres ciclos de enseñanza, desde Primer Nivel de Transición hasta Cuarto Año Humanista Científico y Técnico Profesional, con la especialidad de Servicio de Alimentación Colectiva (MINEDUC, 2017).

El PEI se fundamenta en una concepción cristiana y franciscana de la vida. Respecto a las evaluaciones SIMCE, tiene puntaje más alto que colegios de similares características, y respecto al indicador Participación y formación ciudadana tiene 89 puntos, más alto que colegios con similares características.

### **3.3 Participantes del estudio**

Para la selección de los participantes se utilizó un muestreo intencional (Ruiz, 2003), es decir que se siguieron criterios estratégicos, seleccionando docentes de la comuna de Pinto (área urbana), que imparten el subsector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, en el ciclo básico, ya que de acuerdo a las bases curriculares en este nivel de la asignatura se abordan temáticas y objetivos explícitos sobre ciudadanía. Sin importar si corresponden a docentes generalistas o de especialidad, ni género, o años de servicio. Tampoco será determinante la universidad o institución de formación inicial de estos docentes.

En total se entrevistó a 14 docentes de las dos instituciones que entregan educación al nivel primario del área urbana de la comuna de Pinto. De estos, 6 forman parte de la institución particular subvencionada y 8 profesores de la institución municipal. En total 11 docentes son profesores de educación general básica y tres docentes de educación media en Historia y Geografía, los que se desempeñan en el ciclo básico.

Figura 1: Caracterización de los sujetos informantes. Por especialidad, sexo y tipo de establecimiento educacional

TIPO DE ESTABLECIMIENTO	INFORMANTE				Sub Total
	Formación Generalista Básico		Formación Historia y Geografía		
	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	
Municipal	1	6	-	1	8
Particular subvencionado	-	4	1	1	6
<b>Sub total</b>	<b>1</b>	<b>10</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>14</b>

Fuente: Elaboración propia

El número estuvo determinado por el punto de saturación discursiva de tal modo dar cumplimiento tanto el objetivo general como los objetivos específicos de esta investigación.

### 3.4 Técnica e Instrumento de recolección de información

Considerando que la comprensión de los significados, desde un enfoque socio-fenomenológico requiere de un acercamiento a los sujetos, con disposición de escucha y aceptación, es que se utilizó la entrevista semiestructurada. Esta nos permitió comprender los significados que tienen los informantes, tal como las expresan con sus propias palabras (Taylor y Bogdan, 1987).

El instrumento correspondió a un guión de entrevista, con preguntas que apuntaron directamente a indagar sobre aspectos relacionados con los objetivos de esta investigación y basada en categorías deductivas, las que se pueden observar en la figura 2.

*Figura 2: Categorías deductivas*

<b>Teoría general: Las concepciones generales de la sociedad y lo social (Sautu, 2005 )</b>	
<i>Noción de ciudadanía:</i> Constructo que media entre los sujetos y el Estado. (Cisternas, 2012) en el cual se articulan tres elementos: el Estado, la sociedad civil y la política. (Cerde et al., 2004)	-Paradigma Liberal: centrado en los derechos y deberes del ciudadano y las libertades del individuo  -Paradigma Comunitarista: considera ciudadano en tanto integrante de una comunidad, poniendo énfasis en la pertenencia
<b>Teoría sustantiva: conceptos más acotados que se refieren al contenido sustantivo mismo del tema o problema investigado. (Sautu, 2005 )</b>	

<p><i>Formación ciudadana:</i> Proceso formativo continuo que permite que los niños, niñas, jóvenes y adultos desarrollen un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que resultan fundamentales para la vida en una sociedad democrática.  (Mineduc, 2016)</p>	<p>Enfoques:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Formación para la ciudadanía política: tradicional educación cívica que concibe la ciudadanía acorde a concepciones liberales y constitucionales, resaltando las formas tradicionales de participación</li> <li>-Formación para la ciudadanía social: Incorporación de Derechos económicos, sociales, culturales y medioambientales.</li> <li>-Formación para la ciudadanía Activa: hace hincapié en la participación de los ciudadanos en la autoconstrucción de la sociedad, lo que se corresponde a la noción de autonomía de los comunitaristas.</li> <li>-Formación para la ciudadanía Crítica: esta formación ciudadana incorpora el problema de la distribución del poder y la problematización de las relaciones sociales como tema integral. (Cerde et al.,2004)</li> </ul>
---	---

Fuente: *Elaboración propia*

Los criterios de calidad que se consideraron en esta investigación, están dados por la coherencia interna y la auditabilidad. Para resguardar la coherencia interna, se ha tomado como punto de referencia lo señalado por Sautu (2005) respecto al rol de la teoría en la construcción consistente y congruente de los diferentes marcos, objetivos, y posterior análisis. Con ese fin se llevó a cabo la triangulación de los distintos elementos que forman parte del cuerpo central del proyecto (Ruiz, 2003). Para resguardar la auditabilidad, se realizaron las transcripciones completas de las entrevistas, la citación consistente por medio del formato APA, junto al registro de

los procesos que se desarrollaron al ejecutar el proyecto como lo son la producción de instrumentos, el análisis de datos, entre otros (Castillo y Vásquez, 2003).

Como señala Pastor (2012) en toda investigación donde participen seres humanos, independiente del enfoque teórico-metodológico utilizado, los aspectos éticos son inherentes. Por esta razón se utilizaron criterios como el principio de autonomía y confidencialidad de los datos (Franca-Tarragó, 1996), para ello se utilizó el consentimiento informado, como un resguardo para el reconocimiento de la autonomía y autodeterminación de las personas entrevistadas (Simon, 2000). Ya que del respeto de la dignidad de los individuos se deriva la obligación de informarles adecuadamente sobre las consecuencias de las acciones que se les proponen, para que puedan decidir con conocimiento de causa si participar o no en ellas (Prats, Salazar y Molina, 2016).

Por dicha razón se les solicitó una autorización previa a los participantes para poder realizar una grabación de la entrevista, así como también permitir que dejen de colaborar en el momento en que lo desearan. Además, se ofreció a los entrevistados ocultar sus identidades, resguardando de esta manera la confidencialidad de los datos.

### **3.5 Técnica y Procedimientos de análisis de la información**

Dado que el análisis está centrado en el significado, abordamos la información adquirida por medio del análisis estructural del discurso (Martinic, 2006). El procedimiento de análisis siguió los siguientes pasos: primero, se realizó la codificación del significado, donde incorporamos palabras clave con el fin de identificar lo relevante; segundo, continuamos con la condensación del significado, para resumir los significados en breves formulaciones, a partir de la lectura de la

totalidad, determinación de unidades de significados y formulación de temas predominantes en dichas unidades; y por último, se realizó la interpretación del significado, para ir más allá de lo mero declarativo, concibiendo estructuras y relaciones de significado en un sentido recontextualizador y extensivo del texto original.

Finalmente, lo expuesto se trabajó en virtud de las categorías apriorísticas y la incorporación de categorías emergentes propias de la naturaleza inductiva del diseño de investigación, combinando estrategias horizontal y vertical, desglosando el análisis semántico.

## **CAPITULO 4: PRESENTACIÓN DE RESULTADOS**

### **4.1 Análisis estructural de discurso: Significados sobre ciudadanía**

Es fundamental comprender los significados que poseen sobre ciudadanía los docentes que dictan la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en contextos educativos formales, ya que la pedagogía, como ha señalado Giroux (1993) es un “proceso de regulación moral y de producción cultural, dentro del cual se estructuran subjetividades particulares en torno a lo que significa el hecho de ser miembro de un estado nacional” (citado en Vilerá 2001:8), y más aún dicha asignatura, puesto que la enseñanza de la historia trae consigo un conjunto de prácticas discursivas, las que son mediadas por relaciones de poder (Santibañez, 2013). Por lo tanto, la noción de estas temáticas impactará en el desarrollo de herramientas y competencias que permitan a niños, niñas y jóvenes desenvolverse como sujetos de derechos y participar en la construcción de la sociedad. Como han señalado Cerda et al. (2004), los significados de sujeto, democracia y ciudadanía que tengan los docentes, definirán el tipo de formación ciudadana en la escuela.

La noción sobre ciudadanía que poseen los entrevistados se puede enmarcar a partir de los paradigmas liberal, centrado en los derechos y libertades individuales, y comunitarista, vinculado a la pertenencia a comunidades y defensa del bien común (Magendzo, 2015), dualidad que se corresponde con los enfoques minimalista y maximalista de la educación, respectivamente (McLaughlin, 1992). Para una mayor contextualización de esta dualidad, se analizará a partir de tópicos descritos por Cerda et. al (2004): la relación entre lo público/privado, la participación y finalmente una noción de ciudadanía en torno al tópico de inclusión/exclusión.

#### 4.1.1 Público/ privado

Como se ve en la **Figura 1**, el tópico relación público-privado se configuró en torno al eje rol en la enseñanza de valores, donde se delimita claramente la esfera pública (la escuela) y la privada (la familia) en la formación de los estudiantes.

De esta manera, los entrevistados señalan que el rol de la familia es “enseñar valores a los hijos”, mientras que el rol de la escuela se limita a “reforzar” aquello enseñado por la familia, pero sin influir en los estudiantes, al decir de UNO:

*“Uno como familia debe enseñar valores a los hijos y el colegio reforzar”*

(UNO, profesora de educación general básica, colegio particular subvencionado)

En el mismo sentido, DOS explica en qué situaciones la familia “inculca desde pequeño” ciertos valores:

*“En primera instancia, siempre la familia. Uno, como apoderado, si quiere que su hijo siga una misma religión, lo inculca desde pequeño, yendo a la iglesia, y en este caso por ejemplo, matriculando a su hijo en un colegio con las características religiosas que uno busca... Con el tema política, también es la familia quien inculca en primera instancia una posición política” (DOS, profesor de historia, geografía y ciencias sociales, colegio particular subvencionado).*

Como se puede observar, en los entrevistados prima una noción liberal, ya que se delimita claramente el rol de la familia desde lo privado y el rol de la escuela desde lo público (Cerdea et al., 2004), limitándose esta última sólo a “reforzar” lo aprendido en el espacio familiar y anteponiendo la libertad de elegir de las familias sobre ciertos valores, de esta manera la doctrina neoliberal ha convertido a los padres de actores educativos en clientes (Apple, 1996), convenciendo a los apoderados de lo conveniente que es la privatización (Salinas, 2017)

Ahora bien, un aspecto llamativo se refiere al significado asignado por los profesores respecto al rol de la familia en la formación valórica en un contexto de carencias materiales y culturales. Es así como el profesorado expresa que los niños están gran parte del tiempo solos, y además tienen carencias tanto materiales como culturales que a veces limitan las herramientas y valores que esta entrega, como señala UNO:

*“... En esta sociedad actual trabajan ambos padres, los niños pasan solos, y aprenden valores de los amigos, lo que ven de internet, y están muy carentes de una orientación directa de los papás... el niño dice, “mi amigo dice que era así”, “yo lo vi en internet”. [sobre la escuela]... Nosotros, como colegio católico, le damos harta importancia a los valores, la formación cristiana, de hecho trabajamos un valor, mensualmente” (UNO profesora de educación general básica, colegio particular subvencionado)*

A pesar del panorama descrito, los docentes consideran que la familia aún es la responsable de formar y el colegio reforzar valores coherentes con el modelo, promoviendo el desarrollo individual (Albert et al., citado en Salinas, 2017), tal y como lo señala seis:

*“El primer ente formador es la familia, hay cosas que se deben enseñar y se aprenden desde casa ... [pero] hay muchas cosas en las que tenemos que ser muy reiterativos ... como escuela, como profesor entregar estos valores, que estos niños los traen muy poco arraigados... El tema del respeto, la tolerancia hacia el otro, eso hay que trabajarlo mucho acá. En un contexto ideal, sigo insistiendo que el ente formador debiese ser la familia y la escuela reforzar esos valores” (SEIS profesora de educación general básica, colegio municipal)*

Frente a esta situación de “carencias” del contexto familiar, el colegio puede actuar, pero con el objetivo de suplir aquellos valores mínimos reconocidos socialmente, por ejemplo aquellos referidos al desarrollo individual, que ha tenido como consecuencia que niños, niñas y jóvenes sientan indiferencia por la sociedad, por la comunidad local y la participación política (Pagés y Oller, 2007). La lógica de esto es propia del modelo de educación que tenemos, centrado en el mercado, por eso el colegio puede “reforzar”, “suplir”, pero siempre garantizando a la familia la libertad de enseñanza, ya que el paradigma liberal privilegia esta dimensión civil, que refiere a dos ejes de derechos; la libertad de la persona; y la igualdad ante la ley (Ramírez, 2012).

En este sentido, estamos frente a una igualdad formal entre los individuos, que caracteriza al liberalismo (Gimeno, 2001, en Santa Cruz, 2004), somos iguales por que tenemos iguales derechos de “elegir”, en este caso, elegir en el mercado de la educación “las mejores escuelas” sin importar que este proceso refuerce la segregación social que ya existe en nuestra sociedad (Salinas, 2017). Pero la igualdad y la libertad es solo en ese sentido formal, ya que en la práctica, al quedar en un segundo plano los derechos económicos, sociales y culturales, los que solo

son subsidiarios (Magendzo, 2015), no se asegura que exista un real y efectivo ejercicio de los derechos y de la ciudadanía.

La siguiente cita sintetiza en cierto modo lo ya expuesto, respecto a los límites entre lo público y lo privado, la defensa de las libertades, pero además expresa la categoría “no influir” al preguntarle a DOS sobre quién debería formar en determinados valores, señala que:

*“Como docente uno no debe influir en la posición política de los estudiantes, además como profesor de Historia uno debe ser lo más imparcial en este sentido, debe presentar ambos lados de la moneda “(DOS profesor de historia, geografía y ciencias sociales, colegio particular subvencionado)*

Magendzo (2015) señala que desde el paradigma liberal la distinción público-privado es central para la preservación de la libertad individual, entendida como un derecho de “no interferencia” del espacio privado de las personas. El Estado u otras instituciones no pueden entrometerse ni interferir esa privacidad ya que es considerada una violación a la libertad (Salmerón, 2006; Carbo, 2005; Heywood, 2004). Los intereses privados están por sobre cualquier idea de bien común (Albet et al., 2006; Benedicto, 2010) que atente con la capacidad del individuo para evaluar sus ideas sobre la vida buena, porque ello puede mermar la autonomía de sus ciudadanos (Cerdeira et al., 2004).

Por lo tanto, la escuela debiera abstenerse de influir y pretender una cierta neutralidad. Este elemento de neutralidad puede ser muy cuestionable, ya que desde sus inicios el estado-nación ha pretendido desde la escuela crear o formar un ciudadano o un determinado sujeto acorde a los requerimientos culturales y sociales de cada época (Bolívar, 2007). Giroux (1983) señala que uno de los mitos

fundamentales al interior de los sistemas educativos neoliberales es la neutralidad de los mismos sistemas y los enfoques teóricos que los sustentan que finalmente cumplen la función de reproducir el estado de las actuales condiciones de vida en beneficio de algunos y contra del bienestar de muchos.

En este sentido, TRECE se refiere a ser objetivos sin adoctrinar a los estudiantes:

*“Depende, por ejemplo, religión, valores, sexualidad, debería partir por la casa, política, no creo que se deba adoctrinar en política, religión, o cualquier cosa, no estoy de acuerdo con eso, yo creo que los niños tienen que partir del conocimiento objetivo de todo, absolutamente de todo...Cuándo se han visto vulnerados, en base a lo histórico, lo legal, el tema del conocimiento, pero a la parte subjetiva yo creo que los profesores no tenemos que meternos, en lo absoluto, porque hay diferentes posturas con respecto a lo subjetivo, lo moral o lo ético, que la verdad no es absoluta.(TRECE, profesora de educación general básica, colegio particular subvencionado)*

La familia es vista esencialmente como parte de la esfera privada, por lo que el Estado debería abstenerse de intervenir en ella, bajo la idea que existe un conjunto de derechos al interior del espacio privado que no pueden ser transgredidos por el Estado. Ante este escenario complejo la escuela es fundamental, Freire (1998) señala que la educación no puede abstenerse de la realidad, no puede ser neutra o apolítica, así “...una de las bellezas de la práctica educativa es precisamente el reconocimiento y la asunción de su politicidad, que nos lleva a vivir el respeto real por los educandos al no tratar de imponerles, en forma subrepticia o en forma grosera, nuestros puntos de vista...” (Freire, 1998, pág. 42).

Figura 3: Estructura semántica simple. Eje de significación enseñanza de valores



Fuente: elaboración propia a partir del análisis de discursos

#### 4.1. 2. Participación ciudadana

Frente a la pregunta **¿de qué manera participas en temas de interés público?** gran parte de los profesores respecto a su experiencia en la vida adulta refirieron a la dimensión política de la ciudadanía, señalando el voto como forma de participación (Ramírez, 2012), así lo expresa DOS:

*“En este sentido, participo en las Elecciones Presidenciales, de candidatos a nivel comunal, concejales, alcaldes...”* (DOS profesor de historia, geografía y ciencias sociales, colegio particular subvencionado)

Asimismo UNO :

*“Bueno ahí se ve, empieza lo que es el voto. Siempre me quedó claro que si no votaba, no tenía derecho a opinar” (UNO profesora de educación general básica, colegio particular subvencionado)*

El acto de participar y el voto como tal tiene por objetivo expresar y emitir una opinión individual, acercándose a nociones minimalistas sobre la participación ciudadana (McLaughlin, 1992) que limitan la participación a las elecciones y el derecho a expresarse (Salinas, Oller y Muñoz, 2016). En este sentido es importante votar en la medida que es un derecho y un deber que me permite tener otros derechos, como señaló UNO, pero no implican una expresión o manifestación de una concepción moral del sujeto, propio de lógicas liberales (Benedicto, 2010).

Sant (2013) desarrolla una tipología de la participación de acuerdo a las finalidades que ésta persigue, de esta manera las acciones de intervención mediadas por acciones legales (principalmente el voto y la opinión individual), tienen por objetivo la estabilidad social, ya que no pretenden la transformación y la justicia. Esto en el marco del modelo de democracia liberal y de la irrupción de las políticas neoliberales que han tenido por consecuencia un declive del rol político de los ciudadanos (Salinas, 2017), convirtiéndolos en un ciudadano elector que actúa en el marco de una “democracia de producto” (Mata, 2012). De esta manera el mercado termina regulando todas las esferas de la sociedad y la democracia se reduce estrictamente dentro de parámetros formales y jurídicos, donde no importan las autoridades que se elijan, ni los proyectos que representen, provocando en la ciudadanía decepción y desencantamiento respecto a la poca efectividad del sufragio y la política en general (Cerdeira et al., 2004), así lo expresa DOS:

*“En este sentido, participo en las Elecciones Presidenciales... y formando a los estudiantes, no inculcándoles una visión política personal, sino, mostrándoles ambas visiones, que ambas son buenas, ambas son malas, que no son buenos ninguno de los extremos...yo considero que no existe lo que es la derecha o la izquierda, sino que está...es una lucha de intereses en realidad, hay varios bandos, varios partidos y buscan sus propios intereses”. (DOS profesor de historia, geografía y ciencias sociales, colegio particular subvencionado)*

Dos expresa una desconfianza en las instituciones y en la vida política en general al no percibir diferencias entre proyectos de derecha e izquierda, en una sociedad que se rige gran parte por lógicas de mercado que terminan convirtiendo al ciudadano en un consumidor y donde el acto de votar no implica la defensa de un proyecto país o la generación de cambios, ni es expresión de la conexión entre la concepción moral del sujeto y su identidad Benedicto (2010). De esta manera, la ciudadanía es comprendida como un estatus legal formal y cerrado que basa la participación principalmente en el voto, dejando al margen de la política las orientaciones morales de los ciudadanos, propio del sujeto liberal, que se condice con lo expuesto por autores como McLauhlin (1992), Ramírez (2012) y Magendzo (2015), por mencionar solo algunos.

Como se observa en la figura 2, la participación ciudadana también es vinculada a la exigencia de derechos, pero es importante destacar que en general todas se asociaron al acto de protestar como lo expresa TRES:

*“participé en varias marchas, pero siempre haciendo valer mi derecho como ciudadana” (TRES profesora de historia, geografía y ciencias sociales, colegio municipal)*

CUATRO se refiere también a participar:

*“cuando hay marcha, manifestaciones, siempre estoy dispuesta a ir por mis derechos, porque al final somos todos profes, siento que el Estado nos debe mucho” (CUATRO profesora de educación general básica, colegio particular subvencionado)*

La exigencia de derechos en este sentido se acerca más a una lógica liberal, en la que el ciudadano participa y se integra a la ciudadanía en la medida que es capaz de exigir ciertos derechos y demandarlos al Estado (Rincón, 2006), sin embargo, la exigencia de derechos estuvo asociada a involucrarse y a la búsqueda de un bien común, en ese sentido las finalidades de la participación están orientadas no a la estabilidad sino al cambio (Sant, 2013). El mismo ciudadano, desde una concepción maximalista (MacLauhlin, 1992), o comunitarista (Cerde et al., 2004) apostará por transformar a través de la participación y la acción en la sociedad, que se puede observar en las siguientes citas:

*“Desde la universidad hemos estado involucrados en el tema de algunos movimientos para poder realizar modificaciones, tanto a nivel de educación o de alguna contingencia, dependiendo de la época que nos hayamos*

*encontrado. (CINCO profesora de educación general básica, colegio municipal)*

En este sentido la participación ciudadana pareciera alejarse de lógicas liberales y minimalistas al destacarse el cambio y el bien común (Reyes, Campos, Osandón y Muñoz, 2012), donde el sujeto no se vincula a la comunidad por algo meramente instrumental como señala Ralws (en Rincón, 2006), así lo expresa SEIS:

*“La idea es siempre buscar un bien común, un objetivo, siempre en base a diálogos, o basándonos en las necesidades u objetivos específicos. En la enseñanza media siempre fui presidenta... siempre traté de generar nuevas oportunidades, pensando en el bien común” (SEIS profesora de educación general básica, colegio municipal).*

Como se explicó en la tipología de Sant (2013), las formas orientadas a la estabilidad tienen por expresión el voto, pero la autora también refiere a otras formas de participación orientadas al cambio, y que son expuestas en las citas anteriores, así SEIS refiere a una participación orientada a la mejora del bienestar colectivo, contribuyendo al bienestar social o el “bien común” y otra finalidad orientada al cambio y la justicia social como señaló CINCO.

ONCE también se refiere a la participación al involucrarse a grupos en este caso de la sociedad civil:

*“ahora estamos trabajando en la iglesia... y la iglesia había propuesto llamar a una asamblea o un tipo de cabildo... junto con la Municipalidad y hacerlo como una idea comunal, entonces con la gente de la iglesia y la gente de la comunidad. (ONCE profesora de educación general básica, colegio particular subvencionado)*

En este sentido la participación implica involucrarse o pertenecer a una colectividad, como puede ser el curso, desde el relato de la experiencia escolar, o movimientos universitarios y grupos pastorales. El involucrarse al igual que en lo declarado por SEIS, se vincula a una búsqueda del bien común, o como lo expresa UNO a la búsqueda de un “bienestar social”.

Las nociones minimalistas y maximalistas descritas por McLaughlin (1992) representan diferentes niveles tanto de compromiso, participación y requisitos de orden social. En ese sentido las nociones ciudadanas minimalistas expresarán acciones básicas de participación como es votar (ver figura 2), en cambio las nociones maximalistas, considerando las formas anteriores no se limitarán a estas, avanzando a formas de organización superior como asociacionismo y la protesta, que se pueden observar en los significados asignados por los profesores a la participación en las diferentes citas. En ese sentido se observan también diferencias a las que McLaughlin (1992) refiere como diferencias identitarias, por un lado respecto a limitar la participación ciudadana a aspectos formales y jurídicos que se pueden apreciar en el acto de votar, y por otro lado en las categorías exigir derechos e involucrarse (ver figura 2) desde nociones maximalistas, al referirse a identidades culturales y al sentido del bien común.

Sant (2013) considera que la definición de participación que se tenga variará de acuerdo a la concepción o corriente de democracia que exista, por un lado una corriente hegemónica, que privilegia el voto para la democracia neoliberal y por el contrario la sustantiva que le interesa la transformación social (Salinas, 2017), en ese sentido la coyuntura social en Chile puede ser un factor que ha contribuido a una democracia sustantiva en el sentido que existe una preocupación por la justicia social, a lo que Ramírez (2012) refiere como políticas esperanzadoras o ciudadanía de la política, en el que se politizan nuevos ámbitos, como el género, la desigualdad, el medio ambiente, entre otras, lo que deja la noción de participación en un punto intermedio entre nociones minimalistas y maximalistas.

Para Salinas (2017) la dualidad minimalista-maximalista es insuficiente a la hora de analizar la participación ciudadana, siguiendo con la lógica de los conceptos desarrollados por McLaughlin (1999) y Kerr (2002) propone una categoría intermedia para dar cuenta de aquellos significados que avanzan desde las nociones minimalistas, tradicionales y/o liberales, pero sin llegar a una comprensión cabal de todas las formas de participación disponibles, punto intermedio que denomina nociones ascendentes. Podríamos señalar que la participación ciudadana de los docentes corresponde a esta noción intermedia, ya que las nociones de participación siguen siendo limitadas, ascendiendo desde aquellas formas de participación pasiva como el voto hasta otras formas más activas (Mata, 2009) como el voluntariado e incluso la protesta.

Por otro lado, este vínculo entre participación y elecciones, responde a una experiencia real de participación adulta y laboral que se limita en general a ese acto, a diferencia de su experiencia escolar y universitaria, donde la mayoría de los docentes referían a marchas y asambleas como experiencias de participación. En general la experiencia de participación adulta está asociada a este ámbito político,

expresado en el voto (Ramírez, 2012), aun cuando mencionaron algunas organizaciones de la sociedad civil o la coyuntura nacional. En ese sentido el espacio escolar y laboral de los profesores no ofrece experiencias de participación significativas, en general los docentes no participan en la toma de decisiones, teniendo un poder mínimo de influencia en las deliberaciones, componentes fundamentales de la participación (Nuñez, 2006), teniendo una participación pasiva que se limita a la información y a la consulta receptiva (Mata, 2009) esta situación se puede observar en la respuesta de UNO:

*“Como docente?, en el consejo de profesores, porque no veo otra instancia, más que nada en eso...que preguntan...hay cosas que son impuestas, claramente, pero preguntan... Por ejemplo si hay un interferido, nos preguntan quién quiere que tomemos ese interferido, quizás es lo mínimo, lo básico, no sé si tan, tan democrático es, pero pregunta. Pero más allá, no pertenezco a ningún grupo del colegio... Participo más en mi barrio, que acá (UNO profesora de educación general básica, colegio particular subvencionado)*

En este sentido la percepción de desconfianza respecto la capacidad de los docentes de participar en las decisiones, y sobre todo decisiones sobre su quehacer como docentes, lo técnico-pedagógico queda en manos de equipos directivos y gestión quienes toman decisiones de manera vertical. Esta situación contribuye a restringir la participación a una cultura ciudadana delegativa y representativa, reproduciendo prácticas tradicionales por falta de espacios de participación, que Viejo et al. (2009) asocia a versiones más extremas del liberalismo al reducir la participación ciudadana a los procedimientos electorales.

Giddens (1995) plantea que las escuelas modernas son organizaciones disciplinarias caracterizadas por la verticalidad en la toma de decisiones, influyendo en los diferentes actores de la comunidad. En ese sentido la participación adulta en el espacio escolar es una experiencia que restringe y refuerza nociones minimalistas, situación que se refuerza aún más en los docentes del sistema particular subvencionado que no tienen experiencias de sindicato y donde el consejo de profesores es una instancia informativa como plantea CUATRO:

*“Son como más...como te decía, sí tomamos decisiones del colegio, son más participativos (COLEGIOS ANTERIORES). Acá en realidad fue sólo entrega de información, por lo que me di cuenta, no sé si todos sean así. Es como incómodo, como que se siente incómoda la Directora, si preguntan algo...” (CUATRO profesora de educación general básica, colegio particular subvencionado)*

El pensamiento de los profesores sobre ciudadanía se constituye en base a sus propias experiencias políticas y culturales (Cavieres y Muñoz, 2015), y en este sentido la gestión y cultura escolar poco democráticas dificultan el desarrollo de competencias ciudadanas e influyen en la construcción de nociones más restringidas sobre la participación y la democracia (Martínez, Silva, Morandé y Canales, 2010).

**Figura 4:** Estructura semántica paralela. Eje de significación Participación ciudadana



Como se aprecia en la cita, la noción de ciudadanía se asocia a la **pertenencia** a una comunidad política, específicamente de un determinado Estado-nación. Al respecto, Zapata (2003) señala que la noción de ciudadanía forma parte de una triada que él denomina “santísima trinidad” con el Estado y la Nación, producto de la consagración de la idea moderna de Nación. Esta santísima trinidad ha definido desde los marcos legales e institucionales, quiénes pertenecen y quiénes no al *demos*, de esta manera la ciudadanía se identifica con la nacionalidad (Domingo, citado en Cárcamo, 2015).

Este eje jurídico estructura la ciudadanía como un estatus (Ramírez, 2012) donde la pertenencia otorga la titularidad de determinados derechos y obligaciones y quienes no pertenecen a la comunidad política no son titulares de estos, o como señala Ramírez (2012) son titulares en menor grado. Sin embargo, algunos docentes señalaron que los extranjeros también debían ser considerados ciudadanos, así lo señala SIETE:

*“Yo creo que todos somos parte de la ciudadanía, ya sea extranjero, todos estamos involucrados”* (SIETE profesor de educación general básica, colegio municipal)

Al respecto NUEVE refuerza esta idea:

*“...quién más podría ser? los extranjeros que permanecen en Chile, en realidad no sé qué dice la constitución respecto a eso... Yo pienso que ellos deberían ser ciudadanos...Los derechos humanos en general, creo que lo*

*abarca todo*” (NUEVE, profesora de educación general básica, colegio municipal)

Podría comprenderse aquí la ciudadanía en un sentido urbano, donde el ciudadano se confunde con el residente en un territorio determinado, este sentido es reivindicado para incluir a la población inmigrante, a diferencia de su sentido estatal asociado a la nacionalidad (Zapata, 2003). En esta acepción como ha propuesto Carbonell (en Ramírez, 2012) la ciudadanía se vincula a la persona, al ser humano, lo que implica un factor de inclusión al reconocer los derechos a todos los individuos, como señala nueve en la cita anterior, superando en este sentido el criterio de nacionalidad.

La pertenencia a la comunidad no solo tiene un significado legal, sino que una carga subjetiva asociada al compromiso y la construcción de la identidad, como señala CINCO:

*“Alguien que esté comprometido con su país, que sea respetuoso de su identidad, a sus raíces, a todo lo que tiene que ver con nuestro contexto cultural y respetando todo lo que conlleva. Una persona que dice ser ciudadano, para mí...yo respeto todo lo que tiene que ver con mi cultura, tampoco paso a llevar al resto, ejercer mis derechos, pero tampoco pasar a llevar al otro”* (CINCO profesora de educación general básica, colegio municipal)

En este sentido la ciudadanía se estructura también desde un eje cultural y subjetivo, donde la pertenencia es un factor de identidad que lleva a los individuos a asumir compromisos con su comunidad (Ramírez, 2012). Zapata (2003) señala que las diferentes tradiciones, tanto comunitarista, liberal y republicana enfatizan en distintos elementos que forman parte del núcleo conceptual de la noción de ciudadanía, los derechos para liberales; los deberes en el caso de los republicanos

y la pertenencia para los comunitaristas (Magendzo, 2015). Esta última se centraría en elementos culturales e identitarios que generan lealtad con la comunidad, de esta manera explica Zapata (2003) se enfatiza en la nacionalidad. Sin embargo en las otras tradiciones y con diferentes matices la pertenencia a la comunidad y el grupo se ha teorizado, desde el liberalismo si bien se enfatiza en los derechos como elemento integrador de la ciudadanía, la pertenencia se puede entender desde un sentido instrumental, donde la participación en un determinado grupo se comprende sólo como una decisión racional e instrumental del ciudadano cuando su pertenencia significa determinados beneficios personales (Rawls, 1996). Sin embargo para el liberalismo como señala Magendzo (2015), el factor fundamental de integración es la titularidad de derechos, la pertenencia es solo vista como algo instrumental en términos de costos y beneficios para el individuo, donde los derechos son previos a la pertenencia (Cerdea et al., 2004). En este sentido el republicanismo es una respuesta al liberalismo, a su fundamentación individualista de la sociedad y a sus efectos negativos como paradigma moral (Viroli, 2015; Benedicto, 2010; Ruiz, 2004) y se distingue de la tradición comunitarista al privilegiar una pertenencia política por sobre una de carácter cultural asociado a la nacionalidad (Zapata, 2003). Desde el republicanismo, y como señala Viroli (2015) ser ciudadano significa “ejercer los derechos civiles y políticos que derivan de la pertenencia a una res pública o civitas” (p. 95), es decir como señalaron los docentes, la pertenencia a una comunidad política otorga la titularidad de derechos, pero además reafirmando la importancia de la responsabilidad, los deberes y el compromiso con dicha comunidad, en este sentido Habermas (1994) afirma el republicanismo como una interpretación ético-comunitarista del ciudadano, o sea una forma de comunitarismo (Viroli, 2015), donde destacan valores de participación política, virtud cívica y compromiso (Ruiz, 2004), en este sentido la pertenencia requiere del ciudadano unas determinadas conductas como las que a continuación describe DOCE:

*“Un ciudadano tiene que ser empático, tiene que tener conciencia social, tiene que estar al tanto, aunque viva en una burbuja, pero tiene que tener conciencia de lo que pasa en mi entorno, en todo...Entonces lo principal de un ciudadano es que tenga conciencia social, tiene que enterarse lo que pasa en su comunidad” (DOCE profesora de educación general básica, colegio municipal)*

En este sentido la pertenencia no tiene un carácter instrumental al modo liberal, sino que el deber y la responsabilidad tiene una carga moral que doce refiere como “conciencia social”, TRECE agrega:

*“Pertenece a una sociedad, un país...al final, se supone que pertenecemos a una sociedad o un país, tenemos derechos y deberes, los deberes, obviamente como ser social, participar activamente en una sociedad...” (TRECE profesora de educación general básica, colegio particular subvencionado)*

En este sentido la pertenencia no es algo pasivo del ciudadano, sino que requiere una actividad por parte de este, como refiere doce aludiendo a una “conciencia social” o trece al referirse a la “participación activa”. Como se ve en las citas anteriores, la pertenencia requiere de ciertos grados de compromiso y responsabilidad de los ciudadanos para con la comunidad, y de ciertos comportamientos que se asocian al civismo (Zapata, 2003) que se presentan en la figura 2 como **derechos y deberes**, de esta manera profundizaremos en la categoría **deberes**.

El **deber** remite al vínculo por el cual el ciudadano se obliga a actuar como tal, es la conducta que se espera de él por el hecho de ser miembro de una comunidad

política (Ramírez, 2012). En la siguiente cita CATORCE señala algunas obligaciones para definirse como “buenos ciudadanos” al momento de explicar qué es la ciudadanía:

*“Significa ser parte de algo, parte de nuestro país, de nuestra nación, donde tenemos deberes y derechos. Muchas veces, siento que se enfoca más bien en los derechos, pero también hay que hacerse cargo de los deberes... o sea, ser buenos ciudadanos, en qué sentido, respetar al resto, respetar las normas, en hacer algo también, cuando uno ve que no se está cumpliendo una norma básica, tenemos redes de apoyo, por ejemplo si se está vulnerando algún derecho de alguien, estamos en la obligación de denunciar, yo creo que eso también es parte de ser ciudadano” (CATORCE profesora de educación general básica, colegio particular subvencionado)*

Catorce describe algunas obligaciones ciudadanas, como el respeto tanto a personas, normas y el deber de cuidar a otros, describiendo lo que ella entiende por un modelo de ciudadano. La ciudadanía al mediar la relación entre el estado y la persona, define a la esfera pública, lugar donde se mueve el ciudadano debiendo seguir unas pautas de comportamiento de acuerdo a lo que se valora como ser “buen ciudadano” (Zapata, 2003). En las anteriores citas este ciudadano modelo o “buen ciudadano” refirió al cumplimiento de obligaciones asociadas al compromiso con la comunidad, en esta línea ONCE desarrolla una descripción de una serie de conductas de este ciudadano:

*“Aportar a la comunidad, aportar a la sociedad. O sea, si vivo en un barrio, cuidar que el barrio esté limpio, cuidar que el barrio tenga logros, juegos para los niños, trabajar por el lugar donde uno vive, la limpieza, si estoy haciendo un trabajo, lograr que el trabajo tenga una buena convivencia...” (ONCE profesora de educación general básica, colegio particular subvencionado)*

En este sentido la ciudadanía se asocia al civismo, haciendo hincapié en los deberes, los que defiende la tradición republicana apelando a una práctica que conlleva obligaciones y responsabilidades (Zapata, 2003; Rincón, 2006). La tradición cívica republicana ha pasado por subrayar la importancia del ejercicio de la virtud cívica, la participación en la construcción del interés común y el cumplimiento de los deberes cívicos desde un ideal moral de servicio a la comunidad (Magendzo, 2006). En este sentido la plena ciudadanía considera conocimiento e interés en los asuntos públicos, un sentimiento de pertenencia a una comunidad política y un sentido de responsabilidad por el todo social, lo que exige el desarrollo de prácticas, costumbres y conductas particulares, que dan sustancia a una “virtud cívica” (Ruiz, 2006). ONCE anteriormente por ejemplo señaló deberes como la participación tanto en organizaciones de la sociedad civil como la iglesia, y respecto a la participación política, planteando lo siguiente sobre el voto y las obligaciones en general:

*“Sí, lo otro es...es que era eso, si no votaba, tampoco estaba siendo responsable al ser parte de la sociedad, no estaba ayudando a la sociedad, era como quedarme en mi metro cuadrado y me daba lo mismo lo que sucediera a mi alrededor, en cambio si yo hacía válido mi voto, mi posibilidad de votar, estaba validando mi ser social, la forma de ser persona social”*  
(ONCE profesora de educación general básica, colegio particular subvencionado)

La participación política en este sentido descrito por once como una obligación con la sociedad, es también una fuente de validación para su propia identidad como un ser social, es por lo tanto la participación y el sentido de pertenencia con la comunidad la que permite la plena ciudadanía, aproximándose al republicanismo cívico, al enfatizar en el valor que tiene la actividad política para los propios participantes (Kymlick y Norman, 2002).

Habermas refiere a la importancia de estas cualidades ciudadanas afirmando que: “las instituciones de la libertad constitucional no son más valiosas que lo que la ciudadanía haga de ellas” (Habermas 1992, 7), en este sentido son fundamentales cualidades o virtudes como la participación, la tolerancia y la responsabilidad, alejándose de la tradición liberal que enfatiza en los derechos por sobre los deberes, crítica que también realiza Cortina (1998) al defender la necesidad de asumir responsabilidades por parte de los ciudadanos, ya que los derechos por sí solo no lograrían proteger a las personas.

Respecto a los derechos, *las docentes refirieron a diferentes dimensiones como plantea OCHO:*

*“Tengo derecho a una participación democrática dentro de mi vida, del lugar, del sector donde vivo, poder opinar sin ser violentada, también tenemos derecho a la salud, a la educación y ojalá todos esos derechos se cumplan...de calidad” (OCHO profesora de educación general básica, colegio municipal)*

OCHO refiere a derechos civiles relativo de libertades individuales, como el de opinión y expresión; políticos, el derecho a participar; y sociales, que tratan de garantizar un mínimo de bienestar material a los individuos, como por ejemplo el derecho a la salud y educación. En este sentido hace alusión a la ciudadanía como estatus, incorporando estas tres dimensiones; civil, política y social de Marshall (Ramírez, 2012).

Las y los docentes señalaron que la titularidad de derechos estaba asociada a la pertenencia a una comunidad política, abordados desde un ángulo jurídico social (Torres, Alvarez y Obando, 2013) como señala CATORCE:

*“Significa ser parte de algo, parte de nuestro país, de nuestra nación, donde tenemos deberes y derechos” (CATORCE profesora de educación general básica, colegio particular subvencionado)*

Asimismo DOCE señala:

*“tengo derecho a que respeten mi opinión, derecho a yo plantear mis ideas y ser escuchada, respetada, a que se me valore por lo que hago...” (DOCE profesora de educación general básica, colegio particular subvencionado)*

El ciudadano de esta forma se integra a la sociedad desde la titularidad y exigencia de derechos que define la perspectiva liberal (Magendzo, 2015), principalmente derechos sobre libertades civiles asociados a la libertad de expresión como plantea doce.

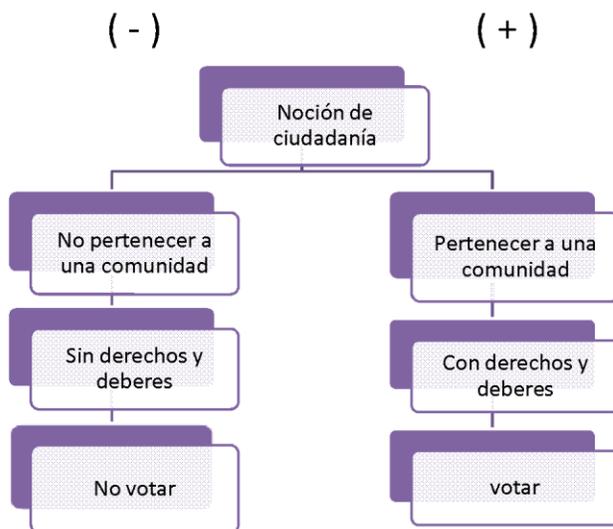
Sin embargo, los derechos aludidos por los docentes no se restringen a esta dimensión civil, sino que incorporan derechos sociales, vinculados a garantizar mínimos de justicia social y dignidad (Cortina, 1997). La titularidad de estos derechos en sus diferentes dimensiones, permiten gozar del estatus de ciudadano, requiriendo de un Estado que garantice dicha realización (Marshall, 1998), ya que debajo de esos mínimos, el concepto de ciudadanía queda interpelado (Ramírez, 2012), lo que coincide por lo señalado por los docentes, SEIS al respecto:

*“Todos los derechos, derecho a salud, educación, a expresarse abiertamente, libremente, ...con el derecho a la educación, ahí tengo un reparo, para poder educarte hay que saber endeudarse...Para poder educarse en Chile, es muy caro aún, y la realidad que yo veo en mis estudiantes, cuando me dicen por ejemplo, tía, yo quiero ser médico, o tía, yo quiero ser...yo creo que mis estudiantes pueden perfectamente desarrollar las ideas y ser tan fabulosos como otro profesional, pero de repente me viene eso, cuando son hijos de mamás temporeras, de obrero y*

*que realmente les cuesta ganarse el pan, es una gran desafío, estamos al debe aún con la educación ” (SEIS profesora de educación general básica, colegio municipal)*

SEIS refiere al igual que otras docentes a los derechos sociales y la existencia de estos derechos en lo formal, pero no en el ejercicio cotidiano de gran parte de la sociedad que se ve excluido (Antxustegi, 2010), así cuestionan la desigualdad que existe en esta materia. Ahora, esta interpelación realizada por SEIS a la desigualdad son extrañas al pensamiento liberal clásico, incluso desde la Nueva Derecha argumentan que estos, son opuestos con las exigencias de libertad negativa, entendida como no interferencia (Magendzo, 2015) y con los reclamos de justicia basados en el mérito, pero es ese mismo mérito el cuestionado por SEIS, la ausencia de este ideal al que se supone respondería la educación (Peña, 2010).

*Figura 5: Estructura semántica paralela. Eje de significación Noción de ciudadanía*



Fuente: elaboración propia a partir del análisis de discursos

Recapitulando, la noción de ciudadanía se enmarca en el debate actual entre el paradigma liberal y comunitarista, como señala Zapata (2003) cada una de estas tradiciones privilegiará algún elemento del núcleo conceptual de ciudadanía, estos son los derechos y la pertenencia, respectivamente (Magendzo, 2015, Cerda et al., 2004) y el republicanismo como una tradición intermedia entre estos dos paradigmas enfatizará en los deberes (Rincón, 2006).

En el tópic público privado prima una noción liberal, ya que delimita claramente cada una de estas esferas, limitando el rango de acción del ciudadano (Cerda et al., 2004). Como señala Zapata (2003) la relación ciudadanía y Estado determina que es propio de la esfera pública y por lo tanto el lugar donde se mueve el ciudadano, fuera de esa esfera corresponde a la vida privada de las personas. Las implicancias de esta delimitación son una inacción por parte del estado en el ámbito privado y la supuesta neutralidad del Estado frente a una idea del bien común (Benedicto, 2010).

En ese sentido los docentes refirieron a la neutralidad por parte de la escuela, como institución representante de lo público. La escuela en ese sentido no puede “adoctrinar” ni “influir” en los estudiantes en temas tan diversos como sexualidad, política, formación ciudadana, entre otros. Situación que llama la atención ya que todos los docentes como se verá más adelante asocian la formación ciudadana a una fuerte educación en valores, por lo tanto los docentes consideran que los valores enseñados por la escuela, tales como el respeto y la tolerancia a fines con la democracia liberal de consenso (Cerdea et al., 2004), serían valores neutrales, sin visibilizar el carácter ideológico y político de lo que se enseña y el cómo se enseña. Por otro lado, la familia desde lo privado goza de dos elementos fundamentales del liberalismo, la igualdad formal y la libertad, que se expresa en la plena libertad de elegir la educación de sus hijos, aun cuando se hace bajo lógicas de mercado segregadoras y egoístas, obviando las condiciones sociales dentro de las cuales esa libertad y autonomía pueden ejercerse (Benedicto, 2010). Así prima una idea de libertad como no interferencia (Ralws, 1996) y una concepción individualista del sujeto (Magendzo, 2015), propias del paradigma liberal.

Respecto a la participación, si bien se centra mucho en el voto, que es la forma de participación por excelencia del paradigma liberal (Cerdea et al., 2004), también consideró otras formas de participación que daban un paso más allá al tener por finalidades el cambio y el bien común (Sant, 2013), lo que lo aleja de enfoques minimalistas de la participación (Kerr, 2002) y lo acerca a un enfoque ascendente de participación ciudadana (Salinas, 2016), que correspondería a una categoría intermedia entre el enfoque minimalista y maximalista.

La noción de ciudadanía y el tópico inclusión/exclusión referido a quienes se integran a la ciudadanía, se caracterizó por la asociación con la práctica de votar, la pertenencia a una comunidad y el tener derechos y deberes, los que estaban asociados al desarrollo de virtudes cívicas y a las responsabilidades del ciudadano para con la comunidad, situación que contradice la visión liberal de la libertad

entendida como no interferencia (Vergara, 2012) y la concepción individualista del sujeto liberal (Magendzo, 2015) donde el yo es anterior a los fines y a la comunidad (Rawls, 1996). Al contrario de la tradición liberal, tanto el ejercicio de derechos y deberes referidos por los docentes tenían una carga moral, referidos como “conciencia social”, “participación activa”, “compromiso”, “responsabilidad”, entre otros, que derivan de la pertenencia a una comunidad política (Viroli, 2015), en este sentido la pertenencia requiere del ciudadano unas determinadas conductas asociadas al civismo (Zapata, 2003) destacando valores como la participación política, compromiso y virtud cívica propios del republicanismo cívico (Viroli, 2015; Zapata, 2003; Rincón, 2006).

De este modo la noción de ciudadanía de los docentes tiene formas liberales de entender los límites entre lo público y privado, limitando el rango de acción del ciudadano y refiriendo a una supuesta neutralidad del Estado, así como respecto a la participación política que se expresa esencialmente en el voto desde esta tradición. Sin embargo la participación ciudadana tiene diferentes matices desde las finalidades que busca hasta la formas de ejercer esa participación que no se restringen solo al sufragio sino que consideró manifestaciones como la protesta, asambleas, un interés por generar cambios y por el bien común de la comunidad, de esta manera se aleja de una noción puramente liberal, y se enmarca en el republicanismo cívico al dar un gran énfasis a la pertenencia a una comunidad y a los deberes de los ciudadanos con esta, expresándose en un fuerte énfasis en las responsabilidades y conductas cívicas de lo que se considera un buen ciudadano.

#### **4. 2. Análisis estructural de discurso: Significados sobre Formación ciudadana**

Una de los principales premisas sobre la ciudadanía desde su origen y principalmente desde la conformación de los estados nacionales, es que el ciudadano no nace, sino que se hace (Galston, 2001), y si bien existen diferentes contextos de socialización para dicho proceso, es la escuela la institución y el ámbito privilegiado al ofrecer oportunidades y experiencias concretas para la formación ciudadana, al ser el espacio público por esencia de niños, niñas y jóvenes (Cox, 2010; Peña, 2014; Martínez y Cusmille, 2015). Ahora bien, la educación ciudadana no es neutral, por el contrario, es un proceso ideológico en el que se estructuran subjetividades acerca de lo que significa ser miembro de una comunidad política (Giroux, 1993), con diferentes nociones, tanto de democracia y ciudadanía que determinarán el tipo de formación ciudadana en la escuela (Cerde et al., 2004).

Es posible entonces, encontrar cuatro modos para abordar la formación ciudadana en la escuela, estos son: formación para la ciudadanía política, formación para una ciudadanía social, formación para la ciudadanía activa, y formación para la ciudadanía desde una postura crítica (Cerde et al., 2004).

La formación ciudadana se estructuró a partir de: **Qué; Cómo; Dónde** y el **Para qué**, que dan cuenta de las transformaciones ocurridas entre la tradicional educación cívica y el paradigma de educación ciudadana descritos por Cox (2010).

#### 4.2.1 ¿Qué?

Como se observa en la figura 4 el **Qué** se configura en torno a las categorías: **minimalista**, vinculada a la tradicional educación 'cívica (García, 2016); y **republicano** referido a valores y normas que constituyen a "un buen ciudadano".

Los docentes sobre la formación ciudadana refirieron principalmente a temas y contenidos de institucionalidad política, como señala UNO respecto a la elección de representantes y organización del Estado:

*" yo creo que los mismos alumnos presionan para que se de más esa formación, ellos han visto a sus papás ir a sufragar, tienen más claros los poderes del estado, ellos mismos exigen que se les forme en esa parte."*(UNO profesora de educación general básica, colegio particular subvencionado)

Estos contenidos cívicos, vinculados a una educación "sobre" ciudadanía (Selwyn, 2004) refieren a conocimientos sobre la estructura y organización del gobierno y se enmarcan en la visión minimalista de la educación ciudadana (Kerr, 2002), así DOS señala:

*"Formación ciudadana se integra dentro de los programas y se trata de incluir por ejemplo...dentro de las pruebas ...que conozcan, qué es ser ciudadano en Chile..."*(DOS profesora de historia, colegio municipal)

El enfoque minimalista en términos identitarios, contempla una definición formal y jurídica de la ciudadanía, como señala DOS al explicar que la formación ciudadana está orientada al aprendizaje de "qué es ser ciudadano en Chile" sin considerar los

desafíos multiculturales y supranacionales de la ciudadanía (Reimers, 2006; Nussbaum, 1995; García, 2018). El enfoque minimalista privilegia la ciudadanía como una membresía más que la titularidad (Bascopé et al., 2015), ya que la comprende como un estatus de quienes pertenecen a una comunidad política nacional, razón por la que busca informar “sobre” la historia nacional y como funciona jurídica y políticamente las instituciones de nuestro país (Peña, 2014; García, 2018; Kerr, 2002). En esta visión se enmarca la formación para la ciudadanía política descrita por Cerda et al. (2004), donde los contenidos están dirigidos al aprendizaje de normas jurídicas como La Declaración Universal de los Derechos Humanos, la constitución del propio país y algunas instituciones políticas (Reyes et al. 2013; Selwyn, 2004; Magendzo, 2015). Excluyendo problemas y conflictos sociales, medioambientales, de género, etc. propios de la educación ciudadana o enfoque maximalista (Cox, Jaramillo y Reimers, 2005).

En esta línea CATORCE describe una serie de contenidos que considera son propios de la formación ciudadana:

*“En Historia hay formación ciudadana, de hecho, ahora en Tercero, la última unidad es formación ciudadana. Empezamos con los Derechos del niño, los deberes, después los deberes en la comunidad, las instituciones públicas y privadas, eso estábamos terminando de ver en la última unidad. Ahí se aborda, a modo de niños sí, pero me parece bien que por lo menos, todavía existan algunos aprendizajes esperados, con respecto a formación ciudadana” (CATORCE profesora de educación general básica, colegio particular subvencionado)*

CATORCE identifica la formación ciudadana a la transmisión de unos contenidos y/ o conocimientos restringidos, sobre deberes y derechos, el aprendizaje de normas y algunas instituciones que caracterizan a la formación para la ciudadanía política (Cerda et al., 2004). Además de limitar el **qué** a estas temáticas, catorce

no refiere al desarrollo de habilidades, y excluye otros espacios y oportunidades de aprendizaje acotando la formación ciudadana a una asignatura en particular (historia, geografía y ciencias sociales), limitando el **dónde**, entre otras cosas porque aborda la formación ciudadana ligada al aprendizaje de contenidos específicos y a espacios limitados, restringiendo además el **cómo**, al utilizar pedagogías tradicionales con foco en los conocimientos, propios de la visión minimalista (Cox et al., 2005).

La visión minimalista de la educación ciudadana o educación cívica, no solo tiene el foco en determinados contenidos cívicos (Cox, 2016), sino que también en ciertos valores (Bascopé et al., 2015) como describe a continuación ONCE:

*“Se aborda de la misma manera que nosotros aprendimos, en el sentido de enseñar el respeto a la opinión del compañero, enseñar la responsabilidad de cumplir con lo que se le pide y con esas pequeñas acciones, se va fortaleciendo a una persona de futuro.” (ONCE profesora de educación general básica, colegio particular subvencionado)*

ONCE identifica algunos valores sobre la responsabilidad y virtudes que componen al buen ciudadano, reforzando el respeto a las normas y las opiniones de los demás, los que preparan el camino para un ejercicio futuro y funcional al sistema social (Reyes et al., 2012; Muñoz, Victoriano y Luengo, 2011). En esa línea TRECE plantea que la educación ciudadana implica:

*“... educar en valores, educar un ente social, que sirva para la sociedad, en base a valores, el respeto, la tolerancia, el respeto a la propiedad, que ahora se ve tan en boga” (TRECE profesora de educación general básica, colegio particular subvencionado).*

Nos son por lo tanto cualquier valores los que se enseñan (como contenidos actitudinales que se aprenden por socialización), sino que se privilegian aquellos que permiten y protegen el ejercicio de derechos principalmente civiles por parte de los individuos, como la propiedad privada señalado por TRECE, y que preparan a “una persona de futuro” como refirió ONCE. En este sentido los valores expuestos son coherentes con la noción liberal de entender lo público y lo privado, donde la escuela debe transmitir el conocimiento suficiente para el desarrollo de comportamientos ideales como el respeto de normas y la tolerancia que permiten la disposición del individuo a las normas establecidas bajo una racionalidad técnica (Giroux, 2006) y una educación ciudadana pasiva (Mata, 2012). Este énfasis en el deber también es coherente con la noción de ciudadanía de los docentes, vinculada al republicanismo cívico (Zapata, 2003), así mismo lo plantea catorce:

*“Bueno, considerando que son chiquititos mis alumnos, que tienen entre 7 y 8 años, lo trabajamos de manera bastante práctica, a través de las normas, también basado bastante en lo valórico, porque la formación ciudadana tiene mucho que ver con eso, entonces ellos lo asumen de manera bastante cotidiana, cómo llevarse bien con sus compañeros, como respetar las normas, dentro y fuera del colegio, y nos vamos ampliando a que cuando ellos sean grandes o en la calle, ya deben cumplir con normas generales que nos llevan a ser ciudadanos” (CATORCE profesora de educación general básica, colegio particular subvencionado)*

CATORCE describe la educación ciudadana asociada al aprendizaje de lo “valórico” orientada en lo inmediato a tener una buena convivencia o “llevarse bien con los compañeros”, y al aprendizaje del respeto a las normas. La educación ciudadana descrita por CATORCE y en general por los docentes, necesita de la enseñanza de

una virtud cívica que permita el buen funcionamiento de la sociedad, que caracteriza a la tradición republicana.

Al hablar de republicanism, nos referimos a una tradición antigua, pero con interpretaciones diferentes, muchas veces vinculada a la tradición comunitarista así como a la liberal (Toscano, 2005), sin embargo sus principales características se podrían sintetizar en: el reconocimiento del valor de las instituciones públicas; la necesidad del ejercicio de ciertas virtudes ciudadanas para asegurar el bien público (Salmerón, 2006); y la defensa de la libertad como no dominación (Pettit, 2001). Esta última característica, se distingue de la libertad como no interferencia de la tradición liberal, que ve la ley como una condición coercitiva que impide a las personas actuar de acuerdo a sus “instintos”, por lo tanto no requiere de la enseñanza de una virtud cívica o de ciudadanos virtuosos, ya que el sistema de reglas por sí solo regula el cumplimiento de las normas (Vergara, 2012). Por el contrario, para la tradición republicana es primordial la educación de la virtud cívica, entendida como una disposición correctiva que es aprendida en beneficio del funcionamiento del orden social y condición necesaria para los derechos (Salmerón, 2006). En este sentido catorce refiere a la formación ciudadana como una “educación de valores” y respeto a las normas, que se aprende con el objeto que en la adultez respeten las normas “que nos llevan a ser ciudadanos”, en este sentido la virtud cívica es condición instituyente de derechos, otorgando el estatus de ciudadano.

*Figura 6: Estructura semántica paralela. Eje de significación ¿Qué aborda la formación ciudadana?*



La instrucción refiere a aquellos saberes y conocimientos que pueden ser transmitidos al alumno, al respecto CUATRO y CATORCE expresan:

*“generalmente en la asignatura de Orientación e Historia, se pasan temas como relacionados con los derechos del niño, los deberes” (CUATRO profesora de educación general básica, colegio particular subvencionado)*

CATORCE:

*“...Empezamos con los Derechos del niño, los deberes, después los deberes en la comunidad, las instituciones públicas y privadas, eso estábamos terminando de ver en la última unidad...” (CATORCE profesora de educación general básica, colegio particular subvencionado)*

CUATRO y CATORCE identifican una serie de contenidos y temáticas como derechos, deberes, instituciones públicas y privadas que se “ven” o como señala CUATRO se explican como “pasar temas”, contenidos que se transmiten desde el docente a los estudiantes al modo de la instrucción bancaria explicada por Freire (1975) en el que el docente deposita información factual y conceptual en los alumnos, situándose en este sentido en el paradigma de la educación cívica (Cox et al., 2014) y minimalista (Salinas, 2018).

La educación a lo largo de la vida debería basarse en 4 pilares (Delor et al., 1997), sin embargo el aprendizaje de la ciudadanía en esta visión minimalista solo consideraría un número pequeño de materias sobre las instituciones democráticas (Santisteban y Pagés, 2009) como se observa en el apartado anterior, las que son

transmitidas por los docentes y traducidas en prácticas pedagógicas reproductivas (Latorre, 2008), obviando el aprender a hacer, aprender a ser y el aprender a vivir juntos, fundamentales para la educación ciudadana. Por el contrario, el enfoque maximalista o amplio, es una acción formativa (Yurén y Araújo Olivera, 2003) que concibe la ciudadanía como una acción que requiere de la participación democrática de ciudadanos responsables y comprometidos con la comunidad (García, 2018), por esa razón, su foco está en la triada; conocimientos, habilidades y actitudes que preparen para la vida política y social (Martínez, Cantero, Martínez, Molina y Tormo, 2002).

Junto a actividades orientadas a la instrucción de contenidos, los docentes mencionaron actividades como la elección de directivas, o salidas a terreno a algunas instituciones públicas, pero que están dentro de la lógica de acumular conocimientos sobre la institucionalidad política que caracteriza a la visión minimalista de la educación ciudadana (Kerr, 2002), en este sentido se reduce a hechos y conceptos empíricamente comprobables (Habermas, 1999) que son más fácil de medir y lograr en la práctica, por su alto contenido memorístico (Reyes et al., 2013). Esa actividad memorística es principalmente individual y prescinde de otros al no requerir de vínculos, que son fundamentales para el aprendizaje de la ciudadanía (Mata, Ballesteros y Padilla, 2012). Tampoco requiere a diferencia del enfoque formativo y maximalista, de estrategias y metodologías innovadoras de educación ciudadana, ni de oportunidades y prácticas de participación (Cox, Bascope, Castillo, Miranda, y Bonhomme, 2014), en ese sentido la teorías implícitas de los docentes (Cossío y Hernández, 2016) definen la dirección de la enseñanza e imbuyen tanto los contenidos como las estrategias, alejándose de las prácticas en la que se enmarca el currículo por competencias y aproximándose a teorías academicistas (González, 2016) donde el profesor es la autoridad poseedora del conocimiento y el estudiante es receptor de aquellos conocimientos cívico y civil (Pagés, 2008).

Tanto la dimensión cívica y civil son tratados como contenidos y texto que los alumnos pueden captar gracias a la instrucción del profesor (Yurén y Araújo Olivera, 2003). Sin embargo, hay matices, en una institución escolar se ha socializado más el Plan de formación ciudadana entre los docentes, quienes realizan la práctica de incorporar en todas las clases, niveles y asignaturas un objetivo de formación ciudadana, lo que implica que los docentes refieren a conocimientos, habilidades y actitudes, si bien no explicitan claramente cuáles son estas habilidades, si hay un reconocimiento sobre cómo debería abordarse la formación ciudadana. No obstante, aunque hay esfuerzos por generar actividades que posibiliten experiencias formativas, la práctica docente, en general, privilegia la cultura de la instrucción.

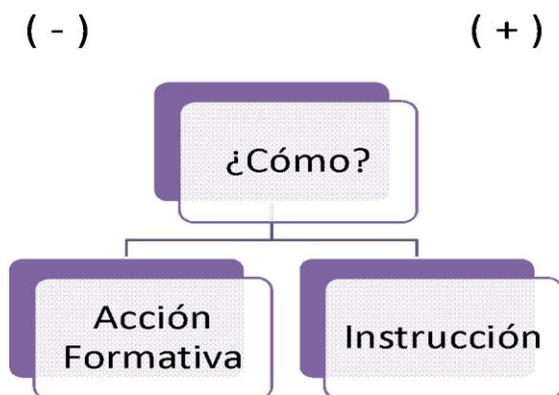
Por otro lado, llama la atención que en general los docentes que realizan historia, geografía y ciencias sociales en enseñanza básica, no hayan considerado habilidades, actitudes y objetivos que ofrece la enseñanza de la historia, aun cuando la formación ciudadana con los ajustes curriculares pasó a ser un propósito central de la asignatura (Osandón, 2013). Por ejemplo, DOS señala:

*“Formación ciudadana se integra dentro de los programas y se trata de incluir por ejemplo, preguntas de formación ciudadana, dentro de las pruebas y se trata también de formar a los estudiantes en este sentido, que conozcan, qué es ser ciudadano en Chile”* (DOS profesor de historia, geografía y ciencias sociales, colegio particular subvencionado).

DOS es docente con formación en historia, sin embargo no vincula la formación ciudadana con las oportunidades que la enseñanza de la historia brinda para la comprensión del presente, a través del estudio de los problemas sociales y políticos contemporáneos (González, 2004; Pagés, 2005), aun cuando considera que solo en historia se enseña a ser ciudadano, no menciona habilidades ni oportunidades que tiene la asignatura en materia de temáticas actuales, conocimientos históricos

por ejemplo de la historia reciente, habilidades, etc. que ocupan un lugar importante en los currículos de formación ciudadana (Cox et al., 2005; Osandón, 2013).

Figura 7: Estructura semántica simple. Eje de significación ¿cómo se aborda la formación ciudadana?



Fuente: elaboración propia a partir del análisis de discursos

#### 4.2.3 ¿Dónde?

Dónde se aprende, se organizó en torno a la categoría **aula**, espacio valorado positivamente por los docentes, por el contrario, espacios y oportunidades **extra aula** se limitaron a situaciones de elecciones de centro de estudiantes, siendo en menor medida considerados (ver figura 8).

Los docentes privilegian el aula como el espacio donde se aprende a ser ciudadano, no obstante existen diferencias entre los docentes de colegio particular subvencionado y con dependencia municipal, ya que estos últimos apuntaron a la transversalidad gracias al trabajo que han desarrollado con el plan de formación ciudadana, por el contrario, docentes de colegio particular subvencionado,

desconocen este plan y generalmente asocian la formación ciudadana a una unidad de historia en el primer ciclo básico, señalando que luego de esa unidad “no se ve más la formación ciudadana”, y a la asignatura de historia en el caso de los docentes de segundo ciclo que la asocian al trabajo de conceptos como poderes del estado, constitución, etc. Señalando incluso que es difícil poder abordarlo en asignaturas como lenguaje o matemáticas como podemos ver en la siguiente cita de DOS que responde en cierto modo al qué, el cómo y dónde de la educación ciudadana:

*“Formación ciudadana se integra dentro de los programas y se trata de incluir por ejemplo...dentro de las pruebas...que conozcan, qué es ser ciudadano en Chile...Considero que es algo netamente de las Ciencias Sociales, Historia, Realidad Nacional, Ciudad Contemporánea, esas son las asignaturas en las que se ven estos temas... pero en otras como matemática, Ciencias, no me imagino esto” (DOS profesor de historia, geografía y ciencias sociales, colegio particular subvencionado)*

Los docentes que trabajan con el plan de formación ciudadana tienen más facilidad para reconocer la transversalidad de la formación ciudadana, por ejemplo OCHO:

*“Se trabaja de forma transversal. **O sea, el profesor de matemática también...** También puede, porque en todas las planificaciones uno tiene que buscar el objetivo que se asemeja con la unidad, en forma transversal. Y se les explica al inicio de la unidad, se les dice, ya, vamos a ver estas actitudes, estas habilidades y también se nombra el objetivo que vamos a ver durante la unidad, lo vamos recordando y viendo alguna actividad” (OCHO profesora de educación general básica, colegio municipal)*

Desde la otra vereda los docentes que no están en conocimiento del plan de formación ciudadana de su colegio lo asocian a asignaturas como Historia y orientación, al respecto cuatro señala:

*“Se aborda con lo que viene en el currículum, pero yo diría que a medias, porque se le da más importancia a otras asignaturas, como lenguaje. Se deja de lado, como que se le da algunos minutos, pero no la relevancia que debiera tener...generalmente en la asignatura de Orientación e Historia, se pasan temas como relacionados con los derechos del niño, los deberes”*  
(CUATRO profesora de educación general básica, colegio particular subvencionado)

Los docentes reconocen que la formación ciudadana es un objetivo poco abordado y consideran que su presencia es baja tanto en el currículum como la relevancia que se le da en la escuela, donde se privilegian principalmente asignaturas y contenidos que son medibles por evaluaciones estandarizadas externas (Magendzo, 2016).

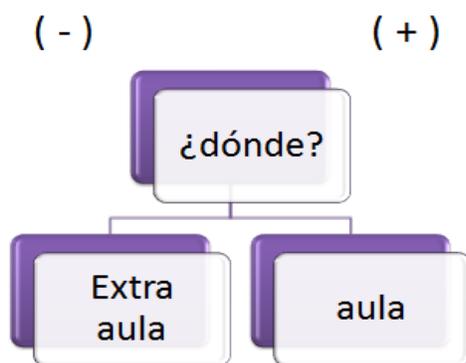
Independiente si los docentes consideraron la transversalidad acercándose a la actual educación ciudadana o una asignatura específica asociada al paradigma de educación cívica, sólo contemplaron el plano curricular y su expresión en el aula, descartando otras instancias para el desarrollo de la ciudadanía, como es la propia cultura escolar y el clima de aula (Kerr, 2015). El aprendizaje de la ciudadanía requiere de experiencias de formación y participación, por lo tanto el docente debe convertirse en un facilitador de dicho proceso, como señala Lansdown (en Salinas et al., 2016) la participación en la infancia requiere de la ayuda de adultos que faciliten el acceso adecuado a la información, el espacio y la oportunidad. Por lo tanto la ciudadanía no se puede restringir a una asignatura en particular o solo al

currículum, sino que debe involucrar espacios y prácticas extra aula, sin embargo los docentes sobre actividades extra aula refirieron en general solo a la elección de directivas o representantes una vez al año, sin considerar otros espacios, incluso institucionales como el consejo escolar. UNO señala:

*“por ejemplo el centro de alumnos se elige por votos, y los niños votan y es verdad que se hace un día de sufragio, lo que es súper importante, muy válido, es un pequeño grano de arena, pero es formación cívica. Decirle a los niños, ustedes eligen, a los niños les dan permiso para que hagan campaña, permiso para que peguen carteles, lienzos, hagan batucadas, se da el tiempo y las condiciones para que elijan, así es que yo creo que sí se ha avanzado en eso”* (UNO profesora de educación general básica, colegio particular subvencionado)

Los espacios de participación extra aula considerados, son vinculados al acto de sufragar, sin considerar otras oportunidades de participación y de formación, como señala Cox (2016) el voto es fundamental, pero no es el único componente de la dimensión política, donde debería considerarse la valoración de los principios de representación, deliberación, negociación y logro de acuerdos, participación ciudadana, entre otros. Además, se explica la participación como un procedimiento, un ritual anual, pero no refieren a qué hace el centro de alumnos durante el año, o si realmente participan en la toma de decisiones (Rubio, 2016). En ese sentido la participación es restringida y coherente con nociones minimalistas (Cox et al., 2014) y que refuerzan la comprensión de la formación ciudadana como un contenido objetivo y neutral que se transmite al estudiante como una instrucción.

*Figura 8: Estructura semántica simple. Eje de significación ¿dónde se aprende la formación ciudadana?*



Fuente: elaboración propia a partir del análisis de discursos

#### 4.3.4 ¿Para qué?

De acuerdo a Cerda et al. (2003), las comprensiones que se tengan sobre ciudadanía y democracia determinarán el desarrollo de determinados valores, competencias y aprendizajes, junto a la finalidad que persiga la formación ciudadana, ya sea la estabilidad o la transformación, lo que denominamos el **para qué**, (ver figura 9)

Para ONCE los siguientes aprendizajes se promueven para la consolidación de la democracia:

*“Se aborda de la misma manera que nosotros aprendimos, en el sentido de enseñar el respeto a la opinión del compañero, enseñar la responsabilidad de cumplir con lo que se le pide y con esas pequeñas acciones, se va fortaleciendo a una persona de futuro...La posibilidad de opinar, de respetar, comprometerse, o compromiso” (ONCE profesora de educación general básica, colegio particular subvencionado)*

Asimismo, SEIS señala:

*“El respeto, la tolerancia, son uno de los factores que podría llevar cualquier democracia. La identidad también, porque si yo no siento parte de algo, claramente no voy a participar, no me va a interesar, así es que es una de las cosas que yo recalco dentro de la sala” (SEIS profesora de educación general básica, colegio municipal).*

Las docentes afirman que los aprendizajes fundamentales para la consolidación de la democracia corresponden a la enseñanza del respeto, la tolerancia y la responsabilidad, junto a la titularidad de ciertos derechos principalmente civiles, en ese sentido los deberes son importantes para resguardar el ejercicio de estos derechos, vinculándose a la tradición liberal (Cárcamo, 2015). Esta educación ciudadana asociada a la educación de valores, prepara el camino para un ejercicio futuro y útil para la democracia liberal, garantizando así la gobernabilidad (Reyes et al., 2013; Muñoz, Victoriano y Luengo 2011). Epstein (1998) explica que la capacidad de una nación para gobernarse es mayor cuando cuenta con una lealtad voluntaria y obediente de los ciudadanos, por eso la escuela se orienta a promover ‘símbolos y valores comunes, como el respeto a las normas y un sentido de pertenencia a una comunidad que genera compromisos, como señaló SEIS.

Por su parte, DIEZ destaca:

*“El respeto, primero por ti mismo y por los demás, respetar las opiniones del otro, aun cuando no sea parecida a la mía, o que sea muy diferente, la tolerancia, eso es clave, el respeto y la tolerancia, yo creo que esos dos son los más importantes, lo primordial. Si no hay respeto, no habrá una buena comunicación y ser tolerante, o nos vamos...como se dice vulgarmente, agarrar de las mechas” (DIEZ profesora de educación general básica, colegio municipal)*

Los docentes destacan esta dimensión civil de la formación ciudadana o convivencia, que tiene por finalidad el aprendizaje de valores y un comportamiento que me permite convivir con el otro inmediato, pero como ha señalado Cox (2016) no necesariamente me entrega las herramientas para participar de la dimensión cívica y política, ni para compartir con otros lejanos, y por otro lado invisibiliza valores colectivos como el bien común, la cohesión social y la solidaridad (Cox et al., 2014). En ese sentido la comprensión de la democracia se vincula a la corriente hegemónica cuya finalidad de participación está orientada a la estabilidad y gobernanza (Sant, 2013), razón por la que necesita de aprendizajes orientados al consenso social, de igual forma lo expresa SIETE:

*“Lo primordial, el respeto, escuchar al otro y los intercambio de palabras que sean acorde, porque si no, vamos a empezar a discutir y al final no vamos a llegar a ningún acuerdo” (SIETE profesor de educación general básica, colegio particular subvencionado).*

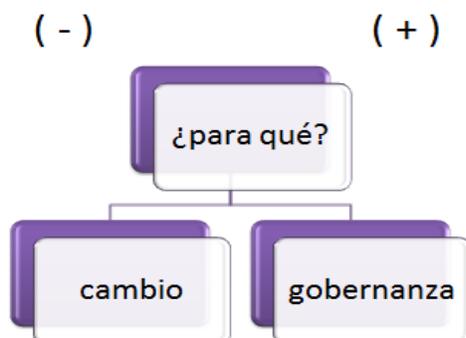
Como explica Salinas (2018) la democracia actual en el marco de la expansión de la doctrina neoliberal se basa en el consenso entre grupos sociales con intereses divergentes, sistema que impregna con sus principios al sistema escolar, de ahí el énfasis dado al aprendizaje de valores como el respeto y la tolerancia que refuerzan la estabilidad y el funcionamiento del sistema social. Esta manera de entender la democracia como acuerdo, no implica el desarrollo de herramientas de deliberación o diálogo entre los ciudadanos, más bien implica la despolitización del ciudadano, reduciendo su rango de acción a la elección de representantes (Salinas, 2016; Magendzo et al, 2004; Camps, 2007), como lo expresa UNO:

*“el derecho a voto de los alumnos, el derecho a elegir democráticamente a sus representantes en el centro de alumnos, o centro de estudiantes. Cuando los alumnos eligen al mejor compañero, eligen a su presidente, todo*

*eso es un aporte a su formación. Se procura la participación” (UNO profesora de educación general básica, colegio particular subvencionado)*

El énfasis en valores como el respeto y la tolerancia, junto a la ponderación del voto, se vinculan a nociones minimalistas de comprender la ciudadanía y la democracia (Reyes et al., 2013). La ausencia de habilidades como el desarrollo del pensamiento crítico, autónomo, habilidades de comunicación, entre otras (Delva, 2012) y la expansión del sistema neoliberal, permite que mecanismos de manipulación y creación de opinión pública reemplacen los espacios públicos de deliberación democrática y acción de los ciudadanos, así se elimina cualquier perspectiva de transformación de las relaciones sociales (Entwistle, en Albacete et al., 2000). El sujeto sólo ha de procurar cumplir sus deberes con el fin de ejercer sus derechos y de participar en los marcos electorales alejándose de este modo de corrientes de democracia sustantiva (Sant, 2013) y de una formación ciudadana orientada al cambio; que prepare ciudadanos capaces de actuar en defensa de la justicia social, participando en el espacio político (Pagés y Santisteban, 2009).

Figura 9: Estructura semántica simple. Eje de significación ¿Para qué de la formación ciudadana?



Fuente: elaboración propia a partir del análisis de discursos

Recapitulando, como señala Bolívar (2007) la escuela desde sus orígenes ha tenido por propósito la creación de ciudadanía por medio de integración y socialización política de los individuos, sin embargo este proceso no es neutral y depende de qué ciudadano se quiere para qué sociedad y de acuerdo a como se comprenda la democracia (Cerde et al., 2004) las que determinarán el qué, cómo, dónde y para qué de la formación ciudadana, o en palabras de Selwyn (2004) una educación ciudadana sobre la ciudadanía, a través o para la ciudadanía, en este último enfoque se enmarca la actual formación ciudadana en Chile, orientado a un paradigma maximalista de educación que se ha caracterizado por la expansión tanto temática, formativa y cuantitativa (Cox et al., 2014) y que tiene por fin la formación de ciudadanos críticos y activos.

Sin embargo, entre los docentes entrevistados prevalece un discurso sobre formación ciudadana de corte minimalista vinculado a la tradicional educación 'cívica' (García, 2016); caracterizada por tener foco en la transmisión de un conocimiento y contenido objetivo, al modo de la educación bancaria, promoviendo

una actitud pasiva del estudiante, sin reflexión y acción (Freire, 1978) y sin visibilizar la importancia que tiene para el aprendizaje de la ciudadanía las relaciones democráticas al interior de la comunidad educativa (Pagés, 2008; Albacete et al., 2000).

Este enfoque minimalista de la educación también se caracteriza por tener foco en contenidos y temas sobre institucionalidad política, conocimientos sobre las leyes, instituciones, derechos y obligaciones (García, 2018; Reyes et al. 2013; Kerr, 2002) y por otro lado una dimensión civil con valores orientados a generar lealtad, valores vinculados al individuo y al respeto de la ley (Salinas, 2018) a la que refirieron los docentes.

Ahora bien este no es algo antojadizo de los profesores, como señala Magendzo (2016), el actual currículum de formación ciudadana privilegia la dimensión civil y política, predominando el enfoque liberal, así también se aprecia en la ponderación mayor que tienen valores como derechos, diversidad, tolerancia por sobre valores colectivos como el bien común, solidaridad y cohesión social (Cox et al., 2014), lo que tiene consecuencias culturales individualistas, al privilegiar el bienestar individual por sobre el bien común (Cox, 2016).

Sobre qué aprendizajes eran importantes para la consolidación de la democracia, los docentes refirieron al voto y a valores como el respeto y la tolerancia, principalmente, que asociamos a una comprensión minimalista tanto de la ciudadanía como de la democracia (Cox et al., 2014; Salinas et al., 2013). Esta comprensión minimalista refleja distintos grados de compromiso, por lo tanto requiere que los ciudadanos tengan diferentes herramientas y/o virtudes y en este sentido la comprensión de la democracia es coherente con la formación ciudadana referida por los docentes, respecto a la dimensión cívica y civil de los contenidos y temáticas de formación ciudadana y al cómo, referido a la transmisión de conocimientos.

Como la democracia es comprendida más débil, el ciudadano requerirá de herramientas y conocimientos básicos, orientados al desarrollo de lealtades con un otro en el espacio inmediato (Cox, 2016) y el respeto de la Ley, así la participación tiene por finalidad la estabilidad (Sant, 2013) y se expresa en el ejercicio del voto.

Por el contrario, una democracia sustantiva (Sant, 2013) estará orientada al logro del bien común y el cambio, por lo que requiere de un ciudadano activo y crítico, con mejores herramientas (Reyes et al., 2013), con un mayor grado de compromiso y donde las virtud cívica escape del espacio inmediato y esté orientado al logro de la justicia social (McLaughlin, 1992).

Y esta es una gran paradoja, ya que el currículum de formación ciudadana apuesta por una ciudadanía activa y crítica, lo que requiere de espacios y modelos para aprenderla y practicarla (Albacete et al., 2000), sin embargo nos encontramos por un lado con una institución escolar poco democrática donde incluso los actores encargados de formar ciudadanos no pueden participar ni deliberar respecto a qué democracia queremos, y por otro lado es una gran dificultad en el contexto del neoliberalismo, donde el mercado avanza en desmedro del estado, la despolitización como consecuencia de lo que Castoriadis (1999) refiere como oligarquía liberal, donde el poder político es asunto de una elite y la toma de decisiones es ajena al resto de los ciudadanos, y la democracia es subordinada al interés privado por sobre el bien común (Cerdeira et al., 2004).

#### **4.3 Contraste de significados sobre educación ciudadana**

#### **4.3.1 Presencia/ausencia Plan de Formación Ciudadana**

La Ley 20.911 que crea los planes de formación ciudadana para cada establecimiento, es una herramienta que entrega la oportunidad de fortalecer una cultura democrática en el contexto escolar (Cárcamo, 2019) y que tiene por objeto formar una ciudadanía activa y crítica, fomentando la participación ciudadana (MINEDUC, 2016). Estos objetivos se deben traducir en acciones concretas, con un claro enfoque maximalista al ampliar tanto los contenidos y temáticas ciudadanas, la consideración de una visión multidimensional que considere habilidades, actitudes y conocimientos y la transversalidad (Cox, 2010). Sin embargo, su implementación no ha tenido consecuencias relevantes en la institución escolar (PNUD, 2018; Parra, 2019).

En ese sentido y respecto a las temáticas abordadas no hay grandes diferencias entre los docentes que refirieron al trabajo con los planes de formación ciudadana y quienes no lo mencionan, e incluso entre quienes no estaban en conocimiento de este. Los docentes refirieron a temáticas de valores como el respeto, la tolerancia, el cumplimiento de normas, junto a temas orientados al aprendizaje sobre las instituciones públicas y privadas, vinculados a enfoques minimalistas de la educación (Kerr, 2002) y a la formación para la ciudadanía política (Cerde et al., 2004).

Como señala Parra (2019), la implementación de los planes ha tenido leves consecuencias en la institución escolar y se ha centrado en temáticas sobre institucionalidad política y la dimensión valórica. Esta última dimensión es referida por los docentes en acciones como la enseñanza de valores en orientación y/u otras asignaturas, o la práctica de "el valor del mes" acorde a los sellos de cada establecimiento. En este sentido los planes de formación ciudadana se han orientado a reforzar y promover sellos y valores de la escuela, que se concretan en acciones como actos cívicos y efemérides, creación de afiches sobre el valor del mes, la elección de alumnos que representan el valor trabajado y la elección de

centros de alumnos, todos orientados a generar una identidad y sentido de pertenencia con la escuela (Escobar, 2018). Sin embargo, aun cuando los sellos de cada colegio responden al PEI, que corresponde a la identidad de cada institución (Donoso, 2017), llama la atención que no existan diferencias en los valores declarados por docentes de establecimientos con sellos diferentes, por un lado uno laico y por otro el cristiano-católico.

Esta dimensión valórica (civil) y político-institucional (cívica) (Cox et al., 2015) asociadas al enfoque minimalista de la ciudadanía, obedecen a una comprensión neutral, por medio de la transmisión de conocimientos vinculados a la historia nacional y al funcionamiento político-jurídico de las instituciones, lo que no requiere de modelos educativos democráticos o metodologías activas, por ende están orientadas a formar ciudadanos capaces de insertarse a un sistema, respetando normas, deberes y derechos, más que a su transformación (Magendzo, 2015), bajo la lógica de un modelo tradicional de educación (Cox, 2006) en la que los alumnos pasivamente reciben esta información. La mayoría de los docentes señaló el “pasar temas de ciudadanía”, recurriendo a actividades como pruebas o clases magistrales, que promueven y reproducen actitudes de subordinación (Latorre, 2008), dificultando la adquisición de competencias para manifestar una opinión política y participar en el espacio público (Bourdieu, 1977), y en este sentido contradicen lo emanado tanto por los instrumentos curriculares como el sentido de la Ley 20.911 que está orientada a ampliar las temáticas de ciudadanía, a la transversalidad y a un enfoque multidimensional.

Esto se puede deber a un desconocimiento de las exigencias curriculares o las dificultades que tiene un currículum que expresa su interés por una ciudadanía activa, pero que se encuentra con una institución escolar poco democrática (Reimers, 2006), con un fuerte acento en cumplir con coberturas curriculares centrada en los contenidos (Pérez, 1997), junto a las propias creencias sobre ciudadanía y democracia con la que los docentes interpretan el currículo (Cerdeira, et al., 2004; Martínez et al., 2008). En este sentido y como explican investigaciones

(Escobar, 2018; Parra, 2019; PNUD, 2018) la implementación de los planes de formación ciudadana no se han traducido en cambios significativos dentro de la institución escolar y no está exento de tensiones respecto a los objetivos de la ley y la cultura escolar (Solorzano, 2019).

No obstante, docentes que explicaron el trabajo desarrollado con el Plan de formación ciudadana de su establecimiento, refirieron a la transversalidad y a algunos aspectos formativos (multidimensionalidad), esto es conocimientos, actitudes y habilidades, presente en los instrumentos curriculares (Cox, 2010; Cox et al., 2015; Mardones, 2015) e implícitos en los objetivos de la ley 20.911.

Diversas investigaciones (Cox et al., 2014; Pagés y Santisteban, 2006; Cerda et al., 2004) explican que la formación ciudadana requiere de metodologías que promuevan el desarrollo de habilidades y actitudes democráticas, promoviendo actividades como debates y o la investigación sobre problemas de la comunidad, junto al desarrollo de un clima de aula abierto al diálogo y a la participación activa de los estudiantes (Pagés, 2006). Si bien los docentes que aludieron al trabajo con los planes de formación ciudadana no refirieron a metodologías tan diferentes a la de los otros profesionales, sí se refirieron al desarrollo de habilidades y actitudes, lo que ha permitido tener un abordaje más abierto de la formación ciudadana, alejándose tímidamente de la tradicional educación cívica al incorporar habilidades (Cox, 2010), por ejemplo cinco señaló que el trabajo con el plan de formación ciudadana está orientado al desarrollo de algunas actividades como los debates, que promueven el desarrollo de habilidades, o TRES que refirió al desarrollo del pensamiento crítico, o SEIS, respecto a desarrollar en los estudiantes una conciencia social. Por el contrario, docentes que no estaban en conocimiento del Plan de Formación Ciudadana en menor medida consideran estos aspectos, teniendo un enfoque marcadamente minimalista sobre la formación ciudadana que se expresa en una visión unidimensional y asignaturista (Cox, 2010).

Junto a esto, los docentes que tienen un trabajo con el Plan de Formación Ciudadana aluden al clima del aula y a su propia práctica, fundamentales para la formación ciudadana (Regó y Pereira, 2007; Castillo, Miranda, Bonhomme, Cox & Bascopé, 2014), SEIS por ejemplo refirió a la coherencia que debe existir entre lo que ella enseña, por ejemplo los “derechos del niño”, y lo que ella hace en el aula, gestionando espacios para que los alumnos participen y se expresen, de esta manera, y como señaló la docente, el aprendizaje de los derechos no solo sea un contenido sino que también una vivencia, que se aprende ejerciéndola (Díaz de Rada, 2008). En este sentido la puesta en práctica del Plan de Formación Ciudadana ha orientado el desarrollo de climas de aula que estén en sintonía con los estudiantes y que es fundamental para la formación ciudadana ya que como señala Campbell (en Bonhomme et al., 2015) los docentes obran como modelo democrático, favoreciendo positivamente el aprendizaje de la participación cívica y el compromiso ciudadano (Cerdeira et al., 2004; Castillo, Miranda, Bonhomme, Cox, y Bascopé, 2015).

En este sentido y de acuerdo a lo declarado, el Plan de formación ciudadana se podrían vincular tímidamente a prácticas orientadas al estudiante, que se expresan en el clima del aula y la relación que el docente realiza con temas de contingencia (Bonhomme et al., 2015), por ejemplo algunos docentes que refieren al trabajo desarrollado con el Plan de formación ciudadana aludieron a acciones con los estudiantes sobre temáticas medioambientales que afectan a la comuna y al movimiento social, por el contrario los docentes que desconocen el Plan de formación ciudadana de su establecimiento, explicaron que su abordaje está asociada a la transmisión directa del contenido.

Los Planes de Formación Ciudadana podrían ser una herramienta que permite a los docentes institucionalizar prácticas más coherentes con el currículum de ciudadanía, pero esto requiere que la institución escolar tome en serio la creación, socialización y ejecución de estos planes.

Parra (2019) señala que aun con planes de formación ciudadana se continúa limitando la educación ciudadana a la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, esta situación se dió en los docentes que desconocían el plan de formación ciudadana de su colegio, restringiendo la formación ciudadana a una unidad de historia en el primer ciclo básico y a la asignatura de historia en el caso de los docentes de segundo ciclo, que la asocian al trabajo de conceptos como poderes del estado, constitución, etc. Señalando incluso que es difícil poder abordarlo en asignaturas como lenguaje o matemáticas. Como ha señalado Escobar (2018), la formación ciudadana no es sentida como una responsabilidad por parte de otros docentes que no realicen la asignatura de historia, como señala Gómez y Pizarro (2017) debido a una falta de apropiación de la ley 20.911 y de los instrumentos curriculares en general.

Sin embargo docentes que refieren al trabajo que se desarrolla con el Plan de formación ciudadana, explicaron que todos los docentes sin importar la asignatura deben abordar por lo menos un objetivo de la ley 20.911, por lo tanto realizan un trabajo transversal en las diferentes asignaturas, no limitándose a la asignatura de historia.

El Plan de Formación ciudadana ha permitido a los docentes desarrollar un trabajo a lo largo de todos los niveles y asignaturas, entendiendo que cada uno de ellos es responsable de formar en ciudadanía, si bien las temáticas tratadas todavía se centran en la institucionalidad política y aprendizaje de normas y valores, es importante destacar que ha permitido visibilizar un trabajo multidimensional, o sea como señala Cox et al., (2015) conceptualizar el aprendizaje considerando conocimientos, habilidades y actitudes, junto a expandir cuantitativamente la formación ciudadana, no limitando a la asignatura de historia, sino expandiéndose de manera transversal a lo largo de toda la trayectoria escolar.

#### 4.3.2 Formación especialista y formación generalista

**Comentado [1]:** Como se trata de presentación de resultados, siempre es bueno acudir a lo que dicen los participantes, más que lo dicen los autores...

Docentes que dictan la asignatura de historia, con formación generalista vinculan la formación ciudadana a aprendizajes valóricos relativo a la convivencia y la relación con los otros, propios de una dimensión civil (Cox, Bascopé, Castillo y Miranda, 2015), si bien también refirieron a algunos temas de institucionalidad política, esos contenidos respondieron más a un ejercicio de identificación en el currículum de historia, sin valorar la importancia de estos aprendizajes. De acuerdo a Cox et al. (2014) los currículos de primaria se han centrado en reforzar esta dimensión de convivencia y relaciones de civilidad, en desmedro de la institucionalidad del estado y los procedimientos políticos.

Por el contrario, docentes que dictan la asignatura de historia en enseñanza básica, pero que son profesores de historia, privilegian la dimensión cívica (Cox et al., 2015) entendida en relación con lo político y las instituciones (Parra, 2019). Los docentes de historia por las características de su formación y de la disciplina, privilegian esta dimensión cívica, asociada a la formación para la ciudadanía política (Cerdeira et al., 2004), en este sentido no hay una apropiación de las renovaciones epistemológicas en la historiografía y la enseñanza de la historia, por lo que su labor está centrada en transmitir una historia oficial promotora de ideales patrióticos (García, 2018; Prats, 1997).

Llama la atención que aun cuando la educación ciudadana es fuerte en el currículum de Historia, Geografía y Ciencias sociales, los docentes no valoran las oportunidades que ofrece la enseñanza de la historia, no se consideran las renovaciones epistemológicas en la historiografía desde comienzos del siglo XX las que tienen implicancias en cómo se comprenden los procesos de democratización, el desarrollo del pensamiento histórico, el desarrollo de valores democráticos vinculados a la empatía histórica, la conciencia histórica, entre otros (García, 2018; Rosa, 2004; Muñoz y Martínez, 2015). Aún perduran en la asignatura ideales románticos, que son explícitos en los programas de primero básico hasta sexto, caracterizado por un enfoque disciplinario, orientado a desarrollar identidad nacional

(Pagés, 2001), perdurando la idea de enseñar una historia oficial que es más clara en los docentes con formación en la asignatura.

Por el contrario, la manera de concebir la educación ciudadana por parte de los docentes generalistas no está asociada a la asignatura de historia, sino que a la enseñanza de valores y a la convivencia entre los alumnos y alumnas enfatizando en el respeto y la tolerancia. Esta dimensión civil de la ciudadanía se expresa en el trabajo desarrollado con los valores del mes por parte de los docentes y la valoración positiva de espacios como los otorgados por la asignatura de orientación, que les permite abordar estos temas valóricos.

No obstante, ambas dimensiones, civil y política se vinculan a la formación para la ciudadanía política (Cerde et al., 2004), centrada en conocimientos sobre la historia nacional, institucionalidad política, y algunos valores como el respeto y la tolerancia, evidenciando una falta de apropiación sobre las oportunidades y espacios que ofrece el currículum respecto la formación ciudadana.

Diferentes factores podrían explicar esta situación, pero en este caso está relacionado con la profesionalidad, específicamente su experiencia de formación inicial, que se ha caracterizado por la débil y en ciertos casos, nula preparación sobre ciudadanía (Reyes et al., 2013; Muñoz et al., 2010). Los docentes no reconocen haber tenido algún curso o tipo de formación sobre ciudadanía, solo DOS refirió haber tenido una asignatura llamada institucionalidad política en la que abordaban temas como la organización de la república y hechos asociados a los gobiernos desde las década del '60, que corresponden a la ciudadanía política (Cerde et al., 2004), esto se ha expresado en su caso a la alusión a esta dimensión cívica de la ciudadanía (Cox et al., 2015).

En el contexto escolar se reconocen algunos aprendizajes sobre ciudadanía, en el que se interiorizaron algunos contenidos y conocimientos sobre ciudadanía,

vinculados a la asignatura de educación cívica durante la secundaria y los más jóvenes reconocen algunos contenidos trabajados en la asignatura de historia y/o consejo de curso, todos estos orientados al aprendizaje de la institucionalidad política y al respeto a las normas, característicos de la tradicional educación cívica (Magendzo, 2015). De esta manera, los docentes asimilan una educación ciudadana con un claro enfoque minimalista (que se aprecia también en ciertos ritos como los actos cívicos, la celebración de las efemérides, y con un fuerte vínculo con el aprendizaje de la historia nacional) incorporando también determinados modelos de enseñanza y supuestos sobre el quehacer educativo (Gimeno, 1992) en una institución escolar con prácticas y una cultura que no siempre son democráticas.

Así, los docentes a la hora de formar, echan mano tanto a sus vivencias y visión sobre ser ciudadanos (Reyes et al., 2013; Cavieres y Muñoz, 2015; Calderón, 2015) junto a su experiencia y cultura escolar, caracterizada por enfoques minimalistas y enmarcados en la tradicional educación cívica, que en la formación inicial terminan siendo reforzadas y mantenidas, ya que tanto la escuela como la universidad no son siempre instituciones democráticas donde se pueda ejercer la ciudadanía (Anzía, 2007). Independiente de las particularidades de cada institución formadora, e incluso sin mayores diferencias entre carreras, la universidad se convierte como señala Gimeno, en “un segundo proceso de socialización profesional” (1992, p. 128) donde se refuerzan las pautas de comportamiento aprendidas en la escuela (Alliaud, 2004).

#### **4.3.3 Cultura democrática en la escuela**

En general los docentes sobre la participación ciudadana y noción de ciudadanía la vincularon a aspectos formales como el ejercicio del voto acercándose a nociones minimalistas (McLaughlin, 1992), sin embargo docentes de colegios con dependencia municipal en general no se restringieron a solo esta dimensión política de la participación (Ramírez, 2012; Cárcamo, 2008), refiriendo también a categorías como exigir derechos e involucrarse por medio de la protesta y asambleas, que podrían considerarse nociones ascendentes (Salinas, et al., 2016)

Esto se puede asociar a la propia experiencia de participación de los docentes como señalan diferentes autores (Cavieres y Muñoz, 2015; Reyes et al., 2013), las propias vivencias de ciudadanía condicionan la manera de comprender la participación y la ciudadanía. En ese sentido el espacio escolar y laboral de los profesores no ofrece experiencias de participación significativas, en general los docentes no participan en la toma de decisiones, existiendo importantes matices entre docentes de acuerdo a la dependencia del establecimiento. Ahora bien esta falta de espacios es compartida por todos los docentes, sin embargo en menor medida por los docentes de escuelas municipales quienes tienen otras experiencias de participación asociadas a las asambleas, colegio de profesores y toma de decisiones tan importantes como la adherencia a manifestaciones y paro. Por el contrario, docentes de colegios particulares subvencionados, señalaron tener espacios de participación muy acotados, pero con un poder mínimo de influencia en las deliberaciones, como es el caso del consejo de profesores, siendo este, una instancia de entrega de información desde los equipos directivos o gestión, pero no resolutivos, componente fundamental de la participación (Nuñez, 2006; Muñoz, 2011).

El Consejo de Profesores surge como una instancia democrática, de carácter resolutivo y consultivo en materias técnico-pedagógicas (Muñoz, 2010). Sin embargo, en la actualidad, esta organización no tiene mayor poder de decisión, y se ha convertido en una instancia en la que se llevan a cabo una serie de formalidades administrativas como la elaboración de actas y la entrega de información, pero los docentes no tienen autonomía para decidir (Mata, 2009), ya

que esta instancia se encuentra en los equipos de gestión o en los directores (Martinic, 2002; Ávalos; 2006). En este sentido, Castillo y Sánchez (2003) afirman que se tiende más bien a escolarizar la democracia, con una participación caracterizada por ser simbólica y no auténtica (Santos Guerra, 1995; Anderson, 2002; Cornejo, González y Caldichoury, 2007).

Como señala Anzía (2007) la formación ciudadana no es un problema solo del currículo, sino de la cultura de la escuela, que se ha caracterizado por ser organizaciones verticales en la toma de decisiones, afectando a los distintos actores de la comunidad (Giddens, 1995) en la que entran en juego relaciones de poder y disputas de carácter ideológico (Ball, 1989). Estas características de la cultura escolar han convertido al consejo de profesores en una instancia instrumental de entrega de información y papeles, y despolitizada, que no considera a los docentes a la hora de tomar decisiones sobre incluso su propio quehacer, que tiene por consecuencia que los docentes se desmotivan a participar o involucrarse (Muñoz, 2011), ya que como señalaron los docentes muchas veces hay percepciones negativas sobre los docentes que acostumbran a opinar y es mejor tomar una actitud neutral.

En este sentido la percepción de desconfianza respecto la capacidad de los docentes de participar en las decisiones y la falta de espacios para esto, reproduce prácticas tradicionales propias de una cultura ciudadana delegativa y representativa, asociada a versiones más extremas del liberalismo al reducir la participación ciudadana a los procedimientos electorales (Viejo et al., 2009). En ese sentido la participación adulta en el espacio escolar es una experiencia que restringe y refuerza nociones minimalistas, situación que se refuerza aún más en los docentes del sistema particular subvencionado que no tienen experiencias de sindicato y donde el consejo de profesores es una instancia informativa, en la que se reproduce un poco lo que sucede en el espacio del aula, el equipo directivo o de gestión transmite información, conocimientos e instrucciones a docentes que pasivamente la reciben.

Como señala Cavieres y Muñoz (2015), el pensamiento de los profesores sobre ciudadanía se constituye en base a sus propias experiencias políticas y culturales, y en este sentido la gestión y cultura escolar poco democráticas dificultan el desarrollo de competencias ciudadanas e influyen en la construcción de nociones más restringidas sobre la participación y la democracia (Martínez, Silva, Morandé y Canales, 2010).

## CONCLUSIÓN

**Comentado [2]:** En esta parte es de relevancia responder la interrogante de investigación y los objetivos específico planteados. También la  ecepciones y limitaciones de investigación...

Los resultados de la investigación permiten aventurar que la comprensión de la ciudadanía se vincula a la tradición republicana, y la formación ciudadana de los docentes es minimalista y contraria a lo que establece y propone el currículum oficial. Además no se valoran las oportunidades que ofrece la asignatura de historia, geografía y ciencias sociales, vinculada a algunos contenidos de institucionalidad política. También encontramos algunas tensiones o contradicciones entre la forma de comprender la participación ciudadana y las finalidades que persigue la educación ciudadana respecto a la democracia, en este sentido el espacio escolar podría reforzar comprensiones tradicionales y conservadoras asociadas a la cultura democrática de la institución. Por último se valora la creación del Plan de formación ciudadana, como una instancia y oportunidad de participación y reflexión docente, donde estos pueden discutir sus comprensiones de ciudadanía, participación y democracia. Ya que un trabajo más participativo de estos planes como se pudo ver en el capítulo anterior podría favorecer aproximaciones maximalistas de la formación ciudadana.

De esta manera, la noción de ciudadanía de los profesores se enmarca en el republicanismo cívico al dar un gran énfasis a la pertenencia a una comunidad y a los deberes de los ciudadanos con esta, y al contrario de la tradición liberal, tanto el ejercicio de derechos y deberes referidos por los docentes tienen una carga moral expresados como *“conciencia social”*, *“participación activa”*, *“compromiso”*, *“responsabilidad”*, entre otros. Lo anterior, es coherente con la pertenencia a una comunidad política, propios del republicanismo cívico (Viroli, 2015; Zapata, 2003; Rincón, 2006). Estas características y virtudes de un ciudadano modelo, se corresponden con la idea de que la escuela prepara a los estudiantes para un ejercicio futuro de la ciudadanía. Es así como prevalece un discurso sobre formación ciudadana de corte minimalista vinculado a la tradicional educación cívica (García, 2016; Cárcamo, 2008), centrándose, por un lado, en la entrega de contenidos y temas sobre institucionalidad política propios de una educación para la ciudadanía política (Cerdeira et al., 2004; Reyes et al. 2013; Kerr, 2002), y por otro

lado, enfocada en una dimensión civil con valores vinculados al individuo y al respeto de la ley (Salinas et al., 2016; Cárcamo, 2015). De esta manera se asocia la formación ciudadana a una educación ético-valórica (González y Santisteban, 2016; Cárcamo, 2015), la que estaría apelando solo a una dimensión actitudinal de la enseñanza orientada a mejorar la convivencia en el espacio inmediato, con mis cercanos (Cox, 2016; Cárcamo, 2015).

Sin embargo, esto que podría parecer una contradicción entre la educación de valores y la neutralidad y comprensión liberal de lo público y lo privado (Cerdeña et al., 2004; Vergara, 2012; Zapata, 2003), expresa en realidad una lectura neutral y ahistórica de los que los docentes enseñan: valores, contenidos o actitudes que son vistos como un saber objetivo y verdadero, ocultando el carácter ideológico y político de lo que se enseña y cómo se enseña. Esto trae como consecuencia un desmedro en los aportes que cada disciplina puede hacer a la formación ciudadana, y en el caso de la asignatura de historia, se restringe a temas de institucionalidad política y contenidos memorísticos, pero en ningún sentido se valoran las habilidades propias del área.

En este estudio se evidencia que la forma de implementar la educación ciudadana en el aula depende mucho de las propias comprensiones y vivencias de los profesores. Este desajuste entre lo que mandata el currículum y lo realizado por los docentes, responde a una débil y nula formación inicial sobre ciudadanía. Esto se condice con diversos estudios e informes que muestran las debilidades de la formación inicial sobre ciudadanía (Mardones, 2015; Magendzo, 2015). Por otro lado, el currículum ha sido errático en esta materia, teniendo diversos cambios los que no se han traducido en una capacitación de los docentes en ciudadanía (Cox y García, 2015; González y Santisteban, 2016). Al mismo tiempo, se releva capacidades orientadas a adquirir conocimientos relacionados con subsectores del aprendizaje específicos en desmedro de la formación integral del sujeto, lo que tiene por consecuencia que el tiempo que se destina a la formación ciudadana sea muy bajo (PNUD y UNICEF, 2014). Junto a esto, como señala Anzía (2007), la formación

ciudadana no es un problema solo del currículo, sino de la cultura de la escuela, que se ha caracterizado por ser organizaciones verticales en la toma de decisiones (Muñoz, 2011; Martinic, 2002; Ávalos; 2006), afectando a los distintos actores de la comunidad. En este sentido, la escuela refuerza comprensiones más liberales y minimalistas sobre la ciudadanía y la formación ciudadana en los docentes al no proveer de espacios de participación para estos, expresado en la tensión entre la idea de participación ciudadana de los docentes, la que identificamos como “ascendente” de acuerdo a las definiciones desarrolladas por Salinas et al. (2016) y la idea de democracia a la que se orienta la educación en la escuela, orientada a tener una buena convivencia en el espacio inmediato y al consenso (Cox, 2016; Cárcamo, 2015; Reyes et al., 2013). La formación en este sentido se orienta a entregar los valores y herramientas para una democracia de baja intensidad, coherente con la baja participación que tienen los estudiantes en el aula, así como la manera de entregar los conocimientos referida por los docentes. En este sentido, Castillo y Sánchez (2003) afirman que se tiende más bien a escolarizar la democracia, con una participación caracterizada por ser simbólica (Santos Guerra, 1995).

Con todo, podemos afirmar que se corrobora el supuesto de esta investigación: los docentes que dictan la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, poseen significados de ciudadanía y formación ciudadana vinculadas a ciudadanía política.

De esta manera, en relación a las proyecciones de este estudio, todas las dificultades y tensiones expuestas, tanto a las que refieren a la falta de formación sobre ciudadanía, la falta de apropiación curricular y la cultura democrática del colegio, que hoy son obstáculos para la formación ciudadana, podrían encontrar en la creación de planes de formación ciudadana una oportunidad para vencerlo, por medio de la participación y reflexión docente. Considerando que las comprensiones y vivencias de ciudadanía de los docentes determinarán la forma en que se implemente la educación ciudadana (Castillo, 2016). Creemos que es fundamental

la creación e implementación participativa, democrática y reflexiva del plan de formación ciudadana, ya que es una oportunidad de apropiación curricular, participación y reflexión tanto de las falencias como las oportunidades de la propia formación docente (Cárcamo, 2008), las que podrían tributar a reforzar determinadas comprensiones y significados sobre participación, ciudadanía y democracia. Esto podría acercar a los docentes a comprensiones maximalistas sobre educación, ya que como se observó en nuestro estudio, los docentes que conocían el plan de formación ciudadana de su establecimiento y realizaban las acciones acordadas tenían aproximaciones más en sintonía con la política de formación ciudadana (transversalidad). La reflexión del profesorado en la elaboración de este plan permitiría además reconocer otras instancias, no solo curriculares importantes para la formación ciudadana (PNUD, 2018). Además permite dialogar y reflexionar respecto a los intereses que subyacen en las diferentes disciplinas, valorando el aporte que estas articuladamente pueden ofrecer a la formación de ciudadanos críticos y activos. Esto sería un aporte no solo para la escuela sino que también para el departamento de educación de la comuna, ya que le permite tomar decisiones informadas en base a este estudio. Y a las escuelas, les permite valorar los esfuerzos que ellas han hecho por implementar el plan de formación ciudadana, valorando aquellas acciones que a la luz de este estudio son exitosas al acercar las acciones así como las comprensiones de ciudadanía y formación ciudadana a un enfoque maximalista y coherente con el currículo oficial. Por su parte, considerando también las carencias en formación ciudadana sentida por los docentes, es fundamental que las universidades incorporen en sus mallas temas de ciudadanía y formación ciudadana en sintonía con las políticas educacionales en esta materia.

Finalmente, una de las limitaciones más importantes de este estudio es por motivo de acceso, no poder considerar como participantes a docentes de escuelas rurales de la comuna. Así también sería fundamental considerar los significados de ciudadanía y formación ciudadana de otros actores importantes en educación, como

el de directivos, ya que de acuerdo a estudios son fundamentales en la promoción de una cultura participativa y democrática en la escuela (Muñoz, 2011). Así mismo considerar la voz de los estudiantes y la familia con respecto a esta temática, considerando las tensiones que pueden existir con la formación entregada por los docentes. Así también es importante considerar no sólo el discurso de los principales actores en promover la formación ciudadana, sino que avanzar a las prácticas realizadas por el profesorado.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agencia de Calidad de la Educación (2016). *Formación Ciudadana en el sistema escolar chileno: una mirada a las prácticas actuales y recomendaciones de mejora*.

Agencia de Calidad de la Educación (2018). *Informe Nacional ICCS 2016*. Santiago: Autor

Albacete, C., Cárdenas, I., Delgado, C. (2000). Enseñar y aprender la democracia. Madrid: Síntesis.

Antxustegui, I. E. (2010). Ciudadanía y derechos sociales. Lan harremanak: *Revista de relaciones laborales*, (22), 151-165.

Anzía, A. (2007): Democracias, ciudadanías y formación ciudadana. *Revista de Estudios Sociales*, N° 27. Universidad de Los Andes. Bogotá, Colombia.

Bascope, M., Cox, C., & Lira, R. (2015). Tipos de ciudadanos en los currículos del autoritarismo y la democracia. *Aprendizaje de la ciudadanía. Contextos, experiencias y resultados*, 245-281.

Benedicto, R. (2010). Liberalismo y comunitarismo. Un debate inacabado. *Studium: Revista de humanidades*, (16), 201-229.

Bonhomme, M., Cox, C., Tham, M., y Lira, R. (2015). La educación ciudadana escolar en Chile 'en acto': prácticas docentes y expectativas de participación política de estudiantes. *Aprendizaje de la ciudadanía. Contextos, experiencias y resultados*, 373-428.

Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía. Algo más que una assinatura*. Barcelona: Graó.

Cárcamo, V. H. (2008). Ciudadanía y formación inicial docente: explorando las representaciones sociales de académicos y estudiantes. *Revista de Pedagogía*, 29(85), 245-268.

Cárcamo, V. H. (2010). Explorando las dimensiones constitutivas de la ciudadanía docente. *Horizontes Educativos*, 15(2), 33-48

Cárcamo, H., y Méndez, P. (2016). Imaginarios sociales en torno al comportamiento ciudadano docente: una mirada desde la formación inicial docente. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 16(1).

Cárcamo, H. (2019). Relación familias-escuela y procesos de formación ciudadana. pp. 29-46, en Orellana, Salazar, Hasse (eds.) *Formación ciudadana en el contexto escolar. conceptualización, avances y experiencias*. Santiago: RIL Editores.

Castillo, J. C., Miranda, D., & Sandoval-Hernandez, A. (2015). Desigualdad y Conocimiento Cívico: Chile en Comparación Internacional. In *Aprendizaje de la ciudadanía. Contextos, experiencias y resultados*. Universidad Católica.

- Castillo, V., Rodríguez, C., y Escalona, J. (2018). Participación, vida democrática y sentido de pertenencia según tipo de establecimiento educativo en Chile. *Páginas De Educación*, 11(2), 108-129. <https://doi.org/10.22235/pe.v11i2.1630>
- Castoriadis, C., 1999. "¿Qué democracia?" en: C. Castoriadis, *Figuras de lo pensable*, Madrid: Cátedra-Universitat de Valencia.
- Cavieres, E., y Muñoz, A. (2015). Pensamiento de los profesores de historia acerca de la ciudadanía y la inclusión de las movilizaciones estudiantiles en su enseñanza. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41(2), 55-70.
- 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.
- Comisión Formación Ciudadana 2004 (2005). *Informe final comisión de Formación Ciudadana*. Santiago: Serie Bicentenario.
- Consejo Asesor Presidencial (2015). *Informe Final Consejo Asesor Presidencial Contra los Conflictos de Interés, el Tráfico de Influencias y la Corrupción*. Santiago, Chile.
- Cortina, A. (1999). *Ciudadanos del mundo: hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza
- Cortés, C., Areyuna, B., González E., y Calderón, I. (2015). *Docentes de historia y ciencias sociales* (Doctoral dissertation, Universidad Academia de Humanismo Cristiano).
- Cossío, E. y Hernández, G. (2016). Las teorías implícitas de enseñanza y aprendizaje de profesores de primaria y sus prácticas docentes. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(71), 1135-1164.
- 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.

Cox, C. y García, C. (2015). Objetivos y contenidos de la formación ciudadana en Chile 1996-2013: tres currículos comparados. En Cox, C. y Castillo, J. (eds.). *Aprendizaje de la ciudadanía. Contextos, experiencias y resultados*. Santiago de Chile: CEPPE - Ediciones UC.

Cristi, R. (1998). La crítica comunitaria a la moral liberal. *Estudios Públicos*, 69, 47-68.

Delors, J., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., ... & Stavenhagen, R. (1997). *La educación encierra un tesoro: informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo Veintiuno*.

Escobar, R. (2018). Escuela y democracia. Experiencias en formación ciudadana en establecimientos educacionales de la Región Metropolitana. *Revista Saberes Educativos*, (2), 57-75.

Flores, M., & García, A. (2014). Paradojas de la participación juvenil y desafíos de la educación ciudadana en Chile. *Magis, Revista Internacional de Investigación En Educación*, 6(13), 31-48.

García González, C. (2018). *Interpretaciones y paradojas de la educación ciudadana en Chile: una aproximación comprensiva desde las significaciones ciudadanas y pedagógicas de los profesores de historia*.

Gimeno, J. (2001). *Educar y convivir en la cultura global: las exigencias de la ciudadanía*. Gilberto Pérez del Blanco.

Gimeno Sacristán J. y Pérez Gómez A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ed. Morata.

Giroux, H. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*, Siglo XXI Editores, México.

Gómez, H., y Pizarro, F. (2017). Representaciones Sociales y Formación Inicial Docente: El desafío de educar en ciudadanía. *Autoctonia*, 1(2).

- González, M. (2004). El profesorado universitario: su concepción y formación como modelo de actuación ética y profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(1), 1-11.
- González, M. (2016). Artículo 12 Acerca del concepto de formación ciudadana. En, V. Ojalvo, y Y. Cortiza,(Comp.). *La responsabilidad social universitaria. Paradigma de la nueva universidad*, 271-284.
- Gutiérrez, J., y Delgado, J. M. (1995). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: síntesis.
- Habermas, J. (1998). *Ciudadanía e identidad nacional. Reflexiones sobre el futuro europeo*. Facticidad y validez, 619-643.
- Habermas, J., 1999. "La lucha por el reconocimiento en el Estado democrático de derecho", *La inclusión del otro*. Estudios de teoría política, Barcelona: Paidós.
- 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).
- Jurgenson, J. L. A. G., & Luis, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Kerr, D. (2002). *An international review of citizenship in the curriculum: the IEA national case studies and the INCA archive. New paradigms and recurring paradoxes in education for citizenship: An international comparison*, 207-237.
- Kymlicka, W. y Norman, W. (2002). *EL retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en Teoría de la Ciudadanía*. *Ágora*, núm. 7, 1997, pp. 5-42.
- Lavín, V. P. (2019). La investigación histórica en la escuela: experiencia y resultados de su implementación como estrategia y acción pedagógica del Plan de Formación Ciudadana. *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación*, (12), 68-95.
- Ley N° 20370. Ley General de Educación. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 12 de septiembre de 2009.
- Ley N° 20.911 (2016). Establece el Plan de Formación Ciudadana.

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*.

Mata Benito, P., Ballesteros Velásquez, B., & Padilla Carmona, M. T. (2012). Ciudadanía crítica, participativa y transformadora: experiencias de aprendizaje. In *XXIII Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales. Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales (2012)*, p 131-138. Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales: Díada Editora.

Martínez. M., Cumsille, P. (2015) La escuela como contexto de socialización política: influencias colectivas e individuales en Cox, C., Castillo, J. (ed.) en *Aprendizaje de la ciudadanía. Contexto, experiencias y resultados*. (pp. 431 – 457). Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Mata, P. (2012). *Ciudadanía activa, participativa y crítica. Reflexiones y propuestas educativas* (Doctoral dissertation, Tesis doctoral disponible en repositorio virtual UNED. [www.uned.es](http://www.uned.es)).

McLaughlin, T. H. (1992). Citizenship, diversity and education: A philosophical perspective. *Journal of moral education*, 21(3), 235-250.

MINEDUC (2004). 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.

Ministerio de Educación de Chile (2016a). Orientaciones para la elaboración del Plan de Formación Ciudadana. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, División de Educación General. Disponible en: <http://www.mineduc.cl/2016/04/26/orientaciones-la-elaboracion-del-plan-formacion-ciudadana/> Consultado en: octubre del 2016.

Mouffe, C. (1999). *El retorno de lo político*. Barcelona: Paidós.

Muñoz, C., Vásquez, N., & Reyes, L. (2010). Percepción del estudiantado de enseñanza básica sobre el rol del Estado, las instituciones públicas, la democracia, la ciudadanía y los derechos de las mujeres y de los inmigrantes. *Estudios Pedagógicos*, 36(2), 153-175.

Muñoz, C., Vasquez, N., & Sánchez, M. (2013). Percepciones del estudiantado sobre la democracia y los derechos humanos al finalizar la Educación General Básica: Un estudio desde las aulas de Historia. *Psicoperspectivas*, 12(1), 97-117.

Muñoz, C., y Torres, B. (2014). La formación ciudadana en la escuela: Problemas y desafíos. *Revista Electrónica Educare*, 18(2), 233-245.

Núñez, M. (2012). Una aproximación desde la sociología fenomenológica de Alfred Schütz a las transformaciones de la experiencia de la alteridad en las sociedades contemporáneas. *Sociológica (México)*, 27(75), 49-67. Recuperado en 16 de agosto de 2019, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S01870173201200010002&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01870173201200010002&lng=es&tlng=es).

Pagès, J. (2005). Educación cívica, formación política y enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia. *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 44(1), 45-51.

Pagès, J. (2007). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado. *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*, 205.

Pagès, J., y Santiesteban, A. (2007). La Educación Democrática de la ciudadanía: una propuesta conceptual. En R. M. Ávila, *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales ante el reto europeo y la globalización*. España: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, Pp. 353 - 368.

Pagès, J. (2008). Los libros de texto deficiencias sociales, geografía e historia y el desarrollo de las competencias ciudadanas. *Textos escolares de historia y ciencias sociales, Seminario Internacional*, 24-56.

Parra, C. A. (2019). Mediaciones didácticas, lenguajes y transdisciplinariedad: ciudadanía planetarias en la formación universitaria. *Nómadas*, (49), 137-153.

Pastor, S. (2011) La ética en la investigación cualitativa en salud. *Archivos de la Memoria*, 8 (4). Obtenido el 10 de diciembre de 2012 desde <http://www.index-f.com/memoria/8/8400.php>

Peña, C. (2015). Escuela y vida cívica. *Aprendizaje de la ciudadanía. Contextos, experiencias y resultados*, 25-50.

Perez, M. (2000). Ciudadanos y ciudadanía. Un análisis introductorio. In *Ciudadanía y democracia* (pp. 1-36). Editorial Pablo Iglesias.

PNUD (2014). Auditoría a la Democracia: Más y mejor democracia para un Chile inclusivo. Santiago-CHile.

PNUD. (2015). Informe de Desarrollo Humano en Chile: Los tiempos de la politización. Santiago de Chile,

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

PNUD (2016). Análisis integrado de experiencias innovadoras de formación ciudadana. Santiago de Chile,

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

PNUD (2018). Estudio sobre la puesta en marcha del Plan de Formación Ciudadana. Santiago de Chile,

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

- Prats Cuevas, Joaquim, Salazar-Jiménez, Rodrigo A., & Molina-Neira, Josué. (2016). Implicaciones metodológicas del respeto al principio de autonomía en la investigación social. *Andamios*, 13(31), 129-154. Recuperado en 15 de agosto de 2019, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-00632016000200129&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632016000200129&lng=es&tlng=es)
- Ramírez, M. (2012). Dimensiones constitutivas y ejes estructurales de la ciudadanía. *Estudios políticos (México)*, (26), 11-36.
- Redón, S. (2010). La escuela como espacio de ciudadanía. *Estudios Pedagógicos*, 36(2), Pp. 233 - 259.
- Reimers, F. (2005). Educación para la ciudadanía y la democracia: políticas y programas en escuelas secundarias de América Latina y El Caribe. En V. Espínola, *Educación para la Ciudadanía y la democracia para un mundo globalizado: una perspectiva comparativa*. Nueva York: Banco Interamericano de Desarrollo. Pp. 65 - 84.
- 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.
- Rincón, M. (2006). Cultura ciudadana, ciudadanía y trabajo social. *PROSPECTIVA. Revista de Trabajo Social e Intervención Social*, 45-65.
- Ruiz, J. (2003) *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Solorzano, P. (2019). Una experiencia de asesoría en la instalación de los planes de formación ciudadana (Ley 20.911) en establecimientos de dependencia municipal de la Región Metropolitana de Chile. *Foro educacional*, (32), 53-66.
- Salmerón, A. (2006). Hacia una nueva concepción de las virtudes ciudadanas y su lugar en la construcción de la democracia en el siglo XXI. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 8(1), 9-24.
- Santa Cruz, E. (2004). Reflexiones críticas en torno a la formación ciudadana en la institución escolar. *Revista Docencia* (23), 36-47.

- Sant, O. (2013). ¿Qué enseño cuando enseño a participar críticamente a mi alumnado? Coherencias e incoherencias entre las finalidades y las prácticas de tres docentes. *Enseñanza de las ciencias sociales*, (12), 63-76.
- Santibáñez, C. (2013). Profesores de historia e historiografía estatista: Consideraciones básicas para los estudiantes de Pedagogía en Historia. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 39(1), 403-416.
- Santisteban, A., & Pagès, J. (2009). La educación política de los jóvenes: una investigación en didáctica de las ciencias sociales. *L'EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA EUROPEA E LA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI. UN PROGETTO EDUCATIVO PER LA "STRATEGIA DI LISBONA"*, 101.
- Sautu, R. (2005). *Todo es teoría*. Lumiere Ediciones.
- Selwyn, N. (2004). *Literature Review in Citizenship, Technology and Learning*. Bristol: Futurelab.
- Schutz, A. (2003). *Las estratificaciones del mundo de la vida. Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Toledo, U. (2009). El programa socio-fenomenológico de investigación. *Cinta de moebio*, (35), 67-87.
- Valdés, M. y Turra Díaz, O. (2017). Racionalidades curriculares en la formación del profesorado de historia en Chile. *Diálogo Andino*, 53, 23-32
- Yurén, T., & Olivera, S. S. A. (2003). Estilos docentes, poderes y resistencias ante una reforma curricular. El caso de Formación cívica y ética en la escuela secundaria. *Revista Mexicana de investigación educativa*, 8(19), 631-652.
- Zapata-Barrero, R. (2003). La ciudadanía en contextos de multiculturalidad: procesos de cambios de paradigmas. *In Anales de la cátedra Francisco Suárez (Vol. 37, pp. 173-199)*.

## **ANEXOS**

### **Consentimiento informado**

Estimado/a participante:

Quien suscribe Paz Camila Contreras Barrera, rut. 17.181.712-9, de profesión Profesora, está realizando la investigación titulada “Significados sobre Educación Ciudadana que poseen profesores que dictan la asignatura de Historia,

Geografía y Ciencias Sociales”, en el marco del programa de Magíster en Educación de la Universidad del Bío-Bío.

El objetivo general del proyecto es: Comprender los significados sobre Educación Ciudadana en contextos educativos formales, que poseen docentes que dictan la asignatura de historia, geografía y ciencias sociales.

Su participación consiste en contestar una entrevista semiestructurada que permite alcanzar el objetivo de la investigación. Este proceso le tomará alrededor de 30 a 60 minutos aproximadamente, información que quedará registrada mediante el uso de grabadora. Los registros quedarán a disposición del investigador responsable y permitirá conocer en profundidad la temática investigada.

La información obtenida a través de este estudio será mantenida bajo estricta confidencialidad. Su nombre no será utilizado. Sus respuestas a la entrevista serán codificadas usando un número de identificación, por tanto, serán anónimas. Ningún informe o publicación que se genere como resultado de este estudio lo identificará de ninguna manera.

Participar de este estudio de investigación depende de usted, puede decidir si participar o abandonar el estudio en el momento que usted lo decida, incluso posterior al inicio de la investigación sin que esto genere sanción.

El estudio no conlleva ningún riesgo para su salud física o mental y no recibirá compensación económica por su participación. Si tiene alguna pregunta sobre esta investigación, se puede comunicar con Paz Contreras Barrera al correo electrónico pazcontr@egresados.ubiobio.cl

## **ACEPTACIÓN**

Yo,

---

he leído el procedimiento descrito arriba. La investigadora me ha explicado en qué

consiste la investigación y la participación requerida por mi parte y voluntariamente doy mi consentimiento para que la investigadora pueda realizar la entrevista mediante registros de audio. He recibido copia de este documento.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
**Nombre y Firma del docente  
Investigador**

**Nombre y Firma del**

Pinto, \_\_\_\_/\_\_\_\_/2019

### **GUIÓN DE ENTREVISTAS**

1. Según su experiencia, ¿cómo explicaría su trabajo desde el sector público (o privado)?
2. Según su experiencia como profesor y/o apoderado, ¿Quién debería formar en valores religiosos, de sexualidad o política, la familia o la escuela? ¿por qué?
3. Desde su experiencia como estudiante secundario o universitario, ¿de qué manera ha participado Ud. en temas de interés público? Ejemplos. ¿qué piensa de lo vivido?
4. Ahora como profesional de la educación ¿de qué manera participa en temas de interés público? Ejemplos.

5. Según su experiencia como trabajador, ¿siente que tiene ciertos derechos como ciudadano? ¿podría ejemplificar?
6. ¿Se siente parte de la toma de decisiones de política pública nacional? Ejemplos.
7. ¿Se siente parte de las decisiones que se toman en su lugar de trabajo?
8. Según su experiencia como trabajador, ¿qué actor debería hacerse cargo de prestaciones sociales como salud, educación o previsión social, instituciones públicas o privadas? ¿Por qué?
9. Cuando Ud. era estudiante, ¿cómo se abordaba la formación para la ciudadanía en su colegio?
10. Según su experiencia, ¿cómo se aborda la formación para la ciudadanía en su colegio? ¿Qué piensa sobre esas decisiones?
11. Según su experiencia como profesor, ¿qué aprendizajes promueve para la consolidación de la democracia? ¿qué piensa sobre eso?
12. Según su experiencia, ¿cómo se promueve el desarrollo integral de los estudiantes en su colegio? ¿qué piensa sobre eso?
13. Según sus vivencias, ¿de qué manera se trabajan temas como los DDHH en su colegio? ¿qué piensas de eso?
14. Según su experiencia, ¿de qué forma se ha orientado el currículum, planificaciones o evaluaciones para abordar el Plan de Formación Ciudadana? ¿Qué piensa sobre eso?
15. ¿Qué actividades extracurriculares se desarrollan en su colegio que se relacionen con el Plan de Formación Ciudadana (actividades recreativas, fiesta de la chilenidad, medioambiente, etc)? ¿ qué piensas sobre eso? ¿de qué forma se organizan esas actividades? (CULTURA DEMOCRÁTICA)
16. En tu colegio, ¿cómo se desarrollan los espacios de participación como los CCEE, C. de padres y apoderados, Consejo escolar, ¿Consejo de profesores? ¿qué piensas del funcionamiento de esos organismos?