



Universitat Autònoma de Barcelona

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi doctoral i la seva utilització ha de respectar els drets de la persona autora. Pot ser utilitzada per a consulta o estudi personal, així com en activitats o materials d'investigació i docència en els termes establerts a l'art. 32 del Text Refós de la Llei de Propietat Intel·lectual (RDL 1/1996). Per altres utilitzacions es requereix l'autorització prèvia i expressa de la persona autora. En qualsevol cas, en la utilització dels seus continguts caldrà indicar de forma clara el nom i cognoms de la persona autora i el títol de la tesi doctoral. No s'autoritza la seva reproducció o altres formes d'explotació efectuades amb finalitats de lucre ni la seva comunicació pública des d'un lloc aliè al servei TDX. Tampoc s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant als continguts de la tesi com als seus resums i índexs.

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis doctoral y su utilización debe respetar los derechos de la persona autora. Puede ser utilizada para consulta o estudio personal, así como en actividades o materiales de investigación y docencia en los términos establecidos en el art. 32 del Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual (RDL 1/1996). Para otros usos se requiere la autorización previa y expresa de la persona autora. En cualquier caso, en la utilización de sus contenidos se deberá indicar de forma clara el nombre y apellidos de la persona autora y el título de la tesis doctoral. No se autoriza su reproducción u otras formas de explotación efectuadas con fines lucrativos ni su comunicación pública desde un sitio ajeno al servicio TDR. Tampoco se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al contenido de la tesis como a sus resúmenes e índices.

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis and its use must respect the rights of the author. It can be used for reference or private study, as well as research and learning activities or materials in the terms established by the 32nd article of the Spanish Consolidated Copyright Act (RDL 1/1996). Express and previous authorization of the author is required for any other uses. In any case, when using its content, full name of the author and title of the thesis must be clearly indicated. Reproduction or other forms of for profit use or public communication from outside TDX service is not allowed. Presentation of its content in a window or frame external to TDX (framing) is not authorized either. These rights affect both the content of the thesis and its abstracts and indexes.



Universitat Autònoma de Barcelona

Universidad Autónoma de Barcelona

Departamento de la Didáctica de la Lengua y la Literatura, y de las Ciencias Sociales

Tesis Doctoral

**PENSAMIENTO Y PRÁCTICAS DEL PROFESORADO DE HISTORIA,
GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES SOBRE LA FORMACIÓN
CIUDADANA EN CHILE**

Marcela Altamirano Soto

Director: Dr. Joan Pagès Blanch

Barcelona, 2018.

A mi madre, familia, amigos, estudiantes y colegas.

AGRADECIMIENTOS

Primero, agradezco y dedico este trabajo a mi hermosa familia por ser el soporte de mi vida en todo momento; en especial a mi madre, una mujer excepcional.

Agradezco a mi director de tesis, el Dr. Joan Pagès Blanch, a quien admiro profundamente como académico y como persona. Realizar la tesis bajo su tutela ha sido una experiencia de gran aprendizaje científico y humano. Todo lo que pueda decir es insuficiente para agradecer su dedicación, correcciones, críticas, sugerencias y apoyo constante.

También doy las gracias a los académicos y las académicas del departamento por las orientaciones dadas en cada examen anual y lo que de ellos y ellas aprendí cada vez que tuve la oportunidad de asistir a los seminarios y jornadas.

Debo agradecer a mis amigos y amigas, quienes son parte fundamental de mi vida, son demasiados para nombrarlos. A mis compañeros y compañeras del doctorado por las experiencias compartidas y, especialmente, a Caro y Dani por los esfuerzos realizados para entregar mi tesis.

A mis estudiantes por ser la inspiración que guía mi labor docente día a día. Todo mi trabajo es por ustedes y juntos intentamos construir una sociedad más justa.

A los y las docentes que participaron en esta investigación de manera generosa, brindando su tiempo y disposición para que pudiera llevarse a cabo.

RESUMEN

El siguiente reporte corresponde al informe de la tesis doctoral: Pensamiento y Prácticas del Profesorado de Historia, Geografía y Ciencias Sociales sobre la Formación Ciudadana en Chile, perteneciente a la línea de especialidad del Doctorado en Educación: Didáctica de las Ciencias Sociales, de la Geografía, de la Historia y de la Educación para la Ciudadanía.

El problema de investigación surge en el marco de una serie de cambios curriculares acontecidos en Chile en los últimos años, a partir de los cuales se ha instalado la formación ciudadana como un eje central dentro de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, posteriormente se ha establecido el Plan de Formación Ciudadana para los colegios subvencionados por el estado y, recientemente, se ha creado la asignatura de Formación Ciudadana.

Lo anterior impone un desafío al profesorado al tener que asumir la labor de enseñar la ciudadanía, por lo que resulta relevante indagar: ¿Cuál es el pensamiento y las prácticas del profesorado de historia, geografía y ciencias sociales sobre la formación ciudadana en Chile? Con esta interrogante se busca conocer sus ideas, concepciones, enfoques, estrategias didácticas y acciones en el aula, en relación a la formación ciudadana.

El objetivo general del estudio es: Interpretar el pensamiento y las prácticas del profesorado de historia, geografía y ciencias sociales sobre la formación ciudadana en Chile.

La metodología de investigación es mixta, con peso cualitativo, porque se estiman como complementarias las metodologías cuantitativa y cualitativa para describir, analizar e interpretar el pensamiento y las prácticas del profesorado, a fin de obtener una visión más completa del fenómeno. Se asume como válida esta articulación, estimando que la preponderancia de la metodología cualitativa favorece la contextualización y riqueza de los datos, permitiendo profundizar en los significados de las realidades subjetivas construidas por los y las docentes.

Desde este enfoque, se ha optado por un diseño fenomenológico porque pone el énfasis en las percepciones y acciones de los actores sociales. En este caso, el foco está en las experiencias del profesorado expresadas a través de su discurso y sus acciones, dando significación a la perspectiva construida por ellos y ellas.

La muestra cualitativa es de tipo intencional o propositiva y está conformada por docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, que realizan clases de educación media, en las regiones III, IV, V y Metropolitana de Chile.

Se estima relevante aplicar diversas técnicas para recoger la información, con el propósito de tomar decisiones sobre el proceso de investigación, de acuerdo a los elementos emergentes que surjan de la información recogida durante la etapa inicial

del estudio. Además, la pluralidad de técnicas permite, en la etapa final, interpretar los datos de manera integrada, realizando un análisis de contenido triangulado.

Las técnicas de investigación realizadas son: en una primera fase, la aplicación de un cuestionario a 82 docentes para explorar el fenómeno de manera amplia; consecutivamente, la realización de 20 entrevistas semiestructuradas con el propósito de profundizar en los significados subjetivos de los y las docentes participantes; y finalmente, la observación de una secuencia de 4 clases por cada docente escogido (3 en total), porque es la técnica más conveniente para investigar las prácticas en el aula.

Los resultados muestran que los y las docentes poseen principalmente un enfoque de ciudadanía socialmente participativa, caracterizado por una concepción del ciudadano como sujeto social que visibiliza al otro y se compromete con la resolución de los problemas sociales de su entorno, a través de la toma de decisiones y la participación en organizaciones sociales.

No obstante, su pensamiento no es homogéneo, ya que se reconoce la presencia de otros enfoques como la ciudadanía cívica y política y la ciudadanía comprometida con la justicia social.

Los hallazgos sobre las prácticas docentes del profesorado chileno indican que éstas no son (en todos los casos) coincidentes con sus enfoques sobre la ciudadanía, porque los contenidos que enseñan son, principalmente: el origen de la democracia, los derechos y deberes del ciudadano, la política institucional y la participación

electoral; lo que corresponde a un enfoque de ciudadanía cívica y política y no una ciudadanía socialmente participativa.

Las estrategias didácticas implementadas por el profesorado para enseñar la ciudadanía se caracterizan por ser heterogéneas y tradicionales. En la mayoría de los casos observados se aprecia una preponderancia de clases expositivas, en las cuales el profesor explica los contenidos con utilización de un power point. A lo anterior se suma el desarrollo de estrategias como: la resolución de guías donde los y las estudiantes deben responder preguntas y analizar imágenes, la elaboración de afiches sobre hechos y conceptos políticos y la construcción de diálogos en torno a valores democráticos.

En síntesis, no se evidencia que los y las docentes estén desarrollando la formación ciudadana basándose en temas y estrategias didácticas orientados hacia el aprendizaje de la participación social y el compromiso con la justicia social, lo que da cuenta de una dicotomía entre su pensamiento y sus prácticas. Esto se debería a la falta de formación académica y la ausencia de un programa de estudio sobre formación ciudadana.

SUMMARY

The following briefing corresponds to the report of the doctoral thesis: Thought and Practices of the Teachers of History, Geography and Sciences on Citizen Education in Chile, belonging to the specialty field of the Doctorate in Education: Didactics of Social Sciences, of Geography, of History and of Education for Citizenship.

The research problem arises within the framework of a series of curricular changes that have taken place in Chile in recent years, from which citizen education has been installed as a central axis within the subject of History, Geography and Social Sciences; subsequently the Citizen Training Plan has been established for the schools subsidized by the state and, the subject of Citizen Training has recently been created.

The abovementioned imposes a challenge to the teaching staff when having to assume the task of teaching citizenship, so it is relevant to ask: What is the thinking and practices of the history, geography and social sciences teaching about citizenship formation in Chile? With this question we seek to know their ideas, conceptions, approaches, didactic strategies and actions in the classroom, in relation to civic education.

The general objective of the study is: To interpret the thinking and practices of the teaching staff of history, geography and social sciences on civic education in Chile.

The research methodology is mixed, with a qualitative weight, because quantitative and qualitative methodologies are estimated as complementary to describe, analyze and interpret teachers' thinking and practices, in order to obtain a more comprehensive vision of the phenomenon. This articulation is considered valid, estimating that the preponderance of the qualitative methodology will favor the contextualization and richness of the data, allowing deepening the meanings of the subjective realities created by the teachers.

From this approach, a phenomenological design has been chosen because it places emphasis on the perceptions and actions of social participants. In this case, the focus is on the teachers' experiences expressed through their discourse and their actions, giving meaning to the perspective constructed by them.

The qualitative sample is an intentional or proactive type and it consists of teachers of History, Geography and Social Sciences, who take classes in secondary education, in the III, IV, V and Metropolitan regions of Chile.

It is considered relevant to apply different techniques to collect the information, in order to make decisions about the research process, according to the emerging elements that arise from the information collected during the initial stage of the study. In addition, the plurality of techniques allows, in the final stage, to interpret the data in an integrated manner, performing a triangulated content analysis.

The research techniques performed are: in a first phase, the application of a questionnaire to 82 teachers to explore the phenomenon in a broad way; consecutively, the realization of 20 semi-structured interviews with the purpose of deepening in the subjective meanings of the participating teachers; and finally, the observation of a sequence of 4 classes for each chosen teacher (3 in total), since it is the most convenient technique to investigate classroom practices.

The results show that the teachers mainly have a socially participative citizenship approach, characterized by a conception of the citizen as a social subject that makes the other visible and commits to solving the social problems of their environment, through the decision making process and the participation in social organizations.

However, their thinking is not homogenous, since it recognizes the presence of other approaches such as civic and political citizenship and citizens committed to social justice.

The findings on the teaching practices of Chilean teachers indicate that these are not (in all cases) coincident with their approaches to citizenship, because the contents they teach are mainly: the origin of democracy, the rights and duties of the citizen, the institutional policy and electoral participation; what corresponds to an approach of civic and political citizenship and not to a socially active citizenship.

The teaching strategies implemented by teachers to teach citizenship are characterized by being heterogeneous and traditional. In the majority of the observed cases a preponderance of expository classes is observed, in which the teacher explains the contents with the use of a power point. To this, it is added the development of strategies such as: the resolution of guides where students must answer questions and analyze images, the elaboration of posters about facts and political concepts and the creation of dialogues about social problems.

In short, there is no evidence that teachers are developing citizenship training based on didactic issues and strategies aimed at learning social participation and commitment to social justice, which accounts for a dichotomy between their thinking and their practices. This is due to the lack of academic training and the absence of a study program on civic education.

RESUM

El següent report correspon a l'informe de la tesi doctoral: Pensament i Pràctiques del Professorat d'Història, Geografia i Ciències sobre la Formació Ciutadana a Xile, pertanyent a la línia d'especialitat del Doctorat en Educació: Didàctica de les Ciències Socials, de la Geografia, de la Història i de l'Educació per a la Ciutadania.

El problema de recerca sorgeix en el marc d'una sèrie de canvis curriculars esdevinguts a Xile en els últims anys, a partir dels quals s'ha instal·lat la formació ciutadana com un eix central dins de l'assignatura d'Història, Geografia i Ciències Socials, posteriorment s'ha establert el Pla de Formació Ciutadana per als col·legis subvencionats per l'estat i, recentment, s'ha creat l'assignatura de Formació Ciutadana.

L'anterior imposa un desafiament al professorat en haver d'assumir la labor d'ensenyar la ciutadania, per la qual cosa resulta rellevant indagar: Quin és el pensament i les pràctiques del professorat d'història, geografia i ciències socials sobre la formació ciutadana a Xile? Amb aquesta interrogant es cerca conèixer les seves idees, concepcions, enfocaments, estratègies didàctiques i accions a l'aula, en relació a la formació ciutadana.

L'objectiu general de l'estudi és: Interpretar el pensament i les pràctiques del professorat d'història, geografia i ciències socials sobre la formació ciutadana a Xile.

La metodologia de recerca és mixta, amb pes qualitatiu, perquè s'estimen com a complementàries les metodologies quantitativa i qualitativa per descriure, analitzar i interpretar el pensament i les pràctiques del professorat, a fi d'obtenir una visió més completa del fenomen. S'assumeix com a vàlida aquesta articulació, estimant que la preponderància de la metodologia qualitativa afavorirà la contextualització i riquesa de les dades, permetent aprofundir en els significats de les realitats subjectives construïdes pels i les docents.

Des d'aquest enfocament, s'ha optat per un disseny fenomenològic perquè posa l'èmfasi en les percepcions i accions dels actors socials. En aquest cas, el focus està en les experiències del professorat expressades a través del seu discurs i les seves accions, donant significació a la perspectiva construïda per ells i elles.

La mostra qualitativa és de tipus intencional o propositiva i està conformada per docents d'Història, Geografia i Ciències Socials, que realitzen classes d'educació mitjana, a les regions III, IV, V i Metropolitana de Xile.

S'estima rellevant aplicar diverses tècniques per recollir la informació, amb el propòsit de prendre decisions sobre el procés de recerca, d'acord als elements

emergents que sorgeixin de la informació recollida durant l'etapa inicial de l'estudi. A més, la pluralitat de tècniques permet, en l'etapa final, interpretar les dades de manera integrada, realitzant una anàlisi de contingut triangular.

Les tècniques de recerca realitzades són: en una primera fase, l'aplicació d'un qüestionari a 82 docents per explorar el fenomen de manera àmplia; consecutivament, la realització de 20 entrevistes semiestructurades amb el propòsit d'aprofundir en els significats subjectius dels i les docents participants; i finalment, l'observació d'una seqüència de 4 classes per cada docent escollit (3 en total), perquè és la tècnica més convenient per investigar les pràctiques a l'aula.

Els resultats mostren que els i les docents posseeixen principalment un enfocament de ciutadania socialment participativa, caracteritzat per una concepció del ciutadà com a subjecte social que visibilitza a l'altre i es compromet amb la resolució dels problemes socials del seu entorn, a través de la presa de decisions i la participació en organitzacions socials.

No obstant això, el seu pensament no és homogeni, ja que es reconeix la presència d'altres enfocaments com la ciutadania cívica i política i la ciutadania compromesa amb la justícia social.

Les troballes sobre les pràctiques docents del professorat xilè indiquen que aquestes no són (en tots els casos) coincidents amb els seus enfocaments sobre la ciutadania, perquè els continguts que ensenyen són, principalment: l'origen de la democràcia, els drets i deures del ciutadà, la política institucional i la participació electoral; el que correspon a un enfocament de ciutadania cívica i política i no una ciutadania socialment activa.

Les estratègies didàctiques implementades pel professorat per ensenyar la ciutadania es caracteritzen per ser heterogènies i tradicionals. En la majoria dels casos observats s'aprecia una preponderància de classes expositives, en les quals el professor explica els continguts amb utilització d'un *power point*. A l'anterior s'afegeix el desenvolupament d'estratègies com: la resolució de guies on els i les estudiants han de respondre preguntes i analitzar imatges, l'elaboració de cartells sobre fets i conceptes polítics i la construcció de diàlegs entorn de problemes socials.

En síntesi, no s'evidencia que els i les docents estiguin desenvolupant la formació ciutadana basant-se en temes i estratègies didàctiques orientats cap a l'aprenentatge de la participació social i el compromís amb la justícia social, la qual cosa adona d'una dicotomia entre el seu pensament i les seves pràctiques. Això es deuria a la falta de formació acadèmica i l'absència d'un programa d'estudi sobre formació ciutadana.

INTRODUCCION

El presente informe de investigación está estructurado en seis capítulos.

En el capítulo I se aborda la formulación del problema, dando cuenta de porqué es relevante investigar el pensamiento y las prácticas del profesorado chileno sobre la formación ciudadana, cuáles son los resultados de las principales investigaciones realizadas al respecto, las preguntas de investigación, los objetivos y los supuestos.

El capítulo II está dedicado al marco teórico, en el cual se presentan los referentes que sostienen teórica y conceptualmente este estudio. Este marco referencial está compuesto por cinco temáticas: La didáctica de las ciencias sociales como disciplina de referencia de la investigación, la educación para la ciudadanía, la incorporación de la formación ciudadana en el currículo de Chile 1990-2017, la formación inicial y continua del profesorado chileno en didáctica de las ciencias sociales y formación ciudadana; y el pensamiento y las prácticas docentes sobre formación ciudadana.

En el capítulo III se informa sobre el marco metodológico, exponiendo cómo se llevó a cabo la investigación, de acuerdo al paradigma, la metodología, el diseño, las técnicas, la muestra, el procedimiento de análisis de la información cuantitativa y cualitativa y el trabajo de campo.

El capítulo IV corresponde a los resultados. Este apartado está organizado en tres partes: los hallazgos obtenidos a través de la aplicación del cuestionario, los obtenidos por medio de las entrevistas y aquellos que emergen de la observación de clases. El análisis triangulado se incluye en el apartado correspondiente a la observación de clases.

En el capítulo V se expone la discusión de los resultados, contrastando los hallazgos referidos al pensamiento del profesorado, sus prácticas y su formación académica sobre formación ciudadana con los principales referentes en la materia.

Finalmente, en el capítulo VI se dan a conocer las conclusiones de la investigación en relación a los objetivos, los supuestos, la metodología empleada y los resultados. También se plantean algunos de los desafíos que presenta la formación ciudadana en Chile.

INDICE DE CONTENIDOS

AGRADECIMIENTOS	4
RESUMEN.....	5
SUMMARY	9
RESUM	13
INTRODUCCION	17
INDICE DE CONTENIDOS.....	19
ÍNDICE DE FIGURAS.....	23
ÍNDICE DE TABLAS.....	23
ÍNDICE DE IMÁGENES	24
CAPITULO I:.....	26
FORMULACION DEL PROBLEMA DE INVESTIGACION	26
1. Justificación del problema de investigación:.....	26
2. Antecedentes del problema de investigación:.....	30
3. Preguntas de investigación:	33
Pregunta central:.....	33
Preguntas secundarias:	33
4. Objetivos:	34
General:.....	34
Específicos:	34
5. Supuestos de investigación:	35
CAPITULO II:	36

MARCO TEÓRICO.....	36
1. La Didáctica de las Ciencias Sociales como disciplina de referencia de la investigación	36
2. La educación para la ciudadanía.....	43
2.1. La educación ciudadana más allá de los ámbitos cívico y político	43
2.2. Ser ciudadano como concepto multidimensional	46
2.3. Algunos modelos para entender la ciudadanía.....	47
2.4. Los tipos de ciudadanía de Westheimer y Kahne como referente de la investigación	50
3. Incorporación de la formación ciudadana en el currículo de Chile, 1990-2017	51
3.1.Cambios curriculares en la formación ciudadana	52
3.2Un currículo basado en una visión cívica y política de la ciudadanía ..	54
5. Formación inicial y continua del profesorado chileno en didáctica de las ciencias sociales y formación ciudadana	56
5.1. Qué significa formar al profesorado para enseñar las ciencias sociales.....	57
5.2. Presencia de la didáctica de las ciencias sociales y la educación ciudadana en la formación académica	59
6. Pensamiento y prácticas docentes en formación ciudadana.....	62
6.1.Pensamiento y prácticas docentes como categorías de investigación ..	63
6.2. Lo que piensa y hace el profesorado para enseñar la formación ciudadana en Chile.....	66
CAPITULO III.....	71
MARCO METODOLOGICO	71
1. Paradigma interpretativo	71
2. Metodología mixta con peso cualitativo.....	72

3. Diseño fenomenológico:.....	74
4. Técnicas:	76
4.1. La Encuesta:	76
4.2. La entrevista Semiestructurada:	77
4.3. La observación Cualitativa:	80
5. Muestra cualitativa	81
6. Tipo de análisis de la información	82
6.1 Análisis Cuantitativo.....	83
6.2. Análisis Cualitativo	84
7. Validación de los instrumentos de investigación:	85
8. Contacto con los docentes participantes y aplicación de las técnicas: ...	86
CAPITULO V.....	88
RESULTADOS DE LA INVESTIGACION.....	88
1. Resultados del cuestionario	88
1.1 El pensamiento del profesorado sobre los cambios curriculares de la formación ciudadana	88
1.2. Concepciones y enfoques del profesorado sobre la formación ciudadana.....	92
1.3. Formación académica del profesorado en educación ciudadana .	100
2. Resultados de las entrevistas.....	104
2.1. Concepciones docentes sobre la formación ciudadana y el concepto de ciudadano	104
2.1.1. Ciudadanía Política y Cívica	108
2.1.2. Ciudadanía Socialmente Participativa.....	110
2.1.3. Ciudadanía Crítica y Comprometida con la Justicia Social	116

2.2.	Diferencias entre la formación ciudadana y la educación cívica.....	119
3.	Resultados de las observaciones de clases	126
3.1.	El caso de la profesora Daniela	128
3.1.1.	Primera clase.....	129
3.1.2.	Segunda clase.....	134
3.1.3.	Tercera clase	140
3.1.4.	Cuarta clase.....	145
3.2.	El caso de la profesora Drina	150
3.2.1.	Primera clase.....	151
3.2.2.	Segunda clase	157
3.2.3.	Tercera clase	161
3.2.4.	Cuarta clase.....	166
3.3.	El caso del profesor Cleyton.....	171
3.3.1.	Primera clase.....	172
3.3.2.	Segunda clase	177
3.3.3.	Tercera clase	185
CAPITULO V	.....	188
DISCUSION DE LOS RESULTADOS	.....	188
CAPITULO VI	.....	195
CONCLUSIONES	.....	195
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	.....	203

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Percepción del profesorado sobre su propio conocimiento de los cambios curriculares.....	89
Figura 2: Opinión del profesorado sobre los cambios curriculares en formación ciudadana.....	90
Figura 3: Pensamiento del profesorado sobre la diferencia conceptual	93
Figura 4: Pensamiento del profesorado sobre el enfoque que debe tener la formación ciudadana en el currículo.....	95
Figura 5: Pensamiento del profesorado sobre los temas fundamentales para la formación ciudadana	97
Figura 6: Formación académica de pregrado en formación ciudadana	100
Figura 7: Formación continúa en educación ciudadana	101
Figura 8: percepción del profesorado sobre sus competencias didácticas para enseñar la formación ciudadana	102

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Tipos de ciudadanía presentes en el pensamiento del profesorado chileno	106
Tabla 2: Pensamiento del profesorado sobre las diferencias entre educación cívica y formación ciudadana.....	121
Tabla 3: Docentes observados en sus clases.....	127

ÍNDICE DE IMÁGENES

IMAGEN 1: Diapositiva del concepto de estado	130
IMAGEN 2: La profesora explicando los elemnetos del estado	132
IMAGEN 3: Diapositivas de los elementos del estado	133
IMAGEN 4: Diapositiva de concepto de gobierno	134
IMAGEN 5: La profesora explicando las características del gobierno	136
IMAGEN 6: Diapositiva de los tipos de gobierno	137
IMAGEN 7: La profesora resuelve las dudas de los estudiantes en forma individual	139
IMAGEN 8: Diapositiva del concepto de participación ciudadana	141
IMAGEN 9: Los y las estudiantes copiando diapositivas.....	141
IMAGEN 10: Diapositiva con ejemplos de organizaciones sociales.....	142
IMAGEN 11: La profesora entregando las instrucciones de la actividad	146
IMAGEN 12: Los y las estudiantes trabajando en la elaboración de afiches ...	146
IMAGEN 13: Diapositiva con una síntesis del ciclo salitrero	152
IMAGEN 14: Diapositiva con el mapa conceptual sobre las consecuencias del auge salitrero	152
IMAGEN 15: Diapositiva con el diagrama del trabajo proletario	154
IMAGEN 16: Diapositiva con la definición de la cuestión social	155
IMAGEN 17: Los estudiantes desarrollando la guía de actividades.....	157
IMAGEN 18: Mapa conceptual sobre el movimiento obrero en Chile	158
IMAGEN 19: Diagrama sobre la respuesta a los movimientos obreros	158
IMAGEN 20: La profesora monitorea el trabajo de los estudiantes y resuelve dudas	160

IMAGEN 21: La profesora explica a los estudiantes cómo resolver la guía	160
IMAGEN 22: La profesora explica en qué consiste la actividad de elaborar afiches.....	162
IMAGEN 23: la profesora explicando cómo deben elaborar los afiches	163
IMAGEN 24: Estudiantes elaborando los afiches.....	163
IMAGEN 25: La profesora dando las instrucciones finales de la clase	168
IMAGEN 26: Los y las estudiantes dibujando los elementos de la casa	173
IMAGEN 27: El profesor entregando orientaciones para realizar el diálogo...	175
IMAGEN 28: Los y las estudiantes dramatizando los diálogos.....	176
IMAGEN 29: El profesor exponiendo las conclusiones de la actividad.....	179

CAPITULO I:

FORMULACION DEL PROBLEMA DE INVESTIGACION

1. Justificación del problema de investigación:

Desde la Reforma Curricular iniciada en los años '90 en Chile, se suceden una serie de ajustes curriculares, que incorporan la Formación Ciudadana de manera transversal e implícita en todas las asignaturas del Plan de Estudios, con énfasis en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

En 2012, se generan las nuevas Bases Curriculares que traen, entre otras transformaciones, la integración de la Formación Ciudadana como un Eje central en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Esto significa que se mantiene el enfoque transversal, pero se integra también como una tarea específica de dicha asignatura.

En 2016, se promulga la ley que crea el Plan de Formación Ciudadana para todos los establecimientos reconocidos por el Estado. En el mismo año, el Ministerio de Educación anuncia que en 2017 presentará al Consejo Nacional de Educación una propuesta para incorporar la asignatura de Formación Ciudadana a los Planes de Estudio de tercero y cuarto medios. (BCN, 2016)

Respecto a lo anterior, Cox señala que: A partir de 1990 en Chile, tras el retorno a la democracia, se reinstala la importancia de la formación ciudadana, la que ha sido atravesada por una serie de cambios curriculares como consecuencia de las

transformaciones en su enfoque. De acuerdo a lo que plantea el autor (2006, en García y Flores, 2011), esta ha vivido dos momentos fundamentales durante las últimas décadas en este país: en los primeros años de la década de 1990 aún era concebida como educación cívica, con una inspiración democrática, se basaba fundamentalmente en la transmisión de contenidos institucionales; mientras que a partir de 1997 es definida como educación para la ciudadanía, orientada a formar ciudadanos activos que desarrollen conocimientos, habilidades y actitudes, para participar en la democracia y comprometerse con la sociedad.

Esta serie de cambios curriculares imponen un importante desafío para los y las docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, quienes tendrán que enfrentar la labor de educar para la ciudadanía, y se asume que lo harán anclados en una visión restringida de esta, concibiéndola solo en sus dimensiones política y civil, sin trascender hacia una ciudadanía social y activa.

En este marco surge la interrogante central de este estudio: **¿Cuál es el pensamiento y cuáles son las prácticas del profesorado de Historia, Geografía y Ciencias Sociales sobre la formación ciudadana en Chile?** Esta pregunta, acompañada de otras cuestiones de investigación, centra el interés en conocer sus ideas, concepciones, conceptualizaciones, enfoques, estrategias y acciones en el aula para enseñar la ciudadanía.

La relevancia de esta investigación se circunscribe en distintas esferas. La justificación científica está en continuar las investigaciones en la línea del

pensamiento docente sobre formación ciudadana y, sobre todo, de sus prácticas en el aula. Las investigaciones en el área, especialmente en Chile, son escasas y es necesario seguir profundizando en este conocimiento con el propósito que sirva de base para generar los cambios necesarios.

En lo social, la relevancia está en promover la formación ciudadana para la construcción de una sociedad más justa, comprometida con la democracia, la inclusión, la equidad y la multiculturalidad.

En el ámbito de la enseñanza de las ciencias sociales, la respuesta al problema de investigación permitirá contar con información que sirva de soporte para que las instituciones educativas puedan formular una propuesta didáctica, que contribuya al profesorado a enseñar la formación ciudadana desde un enfoque social, comprometido con las necesidades de los y las estudiantes en sus propios contextos.

En términos personales y profesionales, el interés se centra en el papel transformador de la formación ciudadana y la visibilización de la voz del profesorado. Además de manejar información del contexto al que se enfrentan los futuros docentes respecto de la formación ciudadana en mi rol de formadora de estos.

En síntesis, resulta conveniente investigar el pensamiento y las prácticas del profesorado en relación a la formación ciudadana, porque el rol que desempeñen en las aulas dependerá de sus enfoques, perspectivas y experiencias, para luego accionar el proceso de enseñanza y aprendizaje en la selección de contenidos, el desarrollo de estrategias didácticas específicas y las evaluaciones.

Creemos que los propósitos de la formación ciudadana no deben circunscribirse únicamente a la enseñanza de la institucionalidad política y su participación en esta. Es necesario dirigirla hacia la educación de sujetos soberanos, capacitados para construir su propia ciudadanía en un marco democrático.

El derecho ciudadano a elegir debe traspasar significativamente los límites de la elección política. Es necesario que la formación ciudadana desarrolle en los y las estudiantes la capacidad de elegir y decidir cómo resolver los problemas de su vida cotidiana y contribuir a la superación de los problemas sociales, lo que exige un cambio de concepción sobre la formación ciudadana.

Esta investigación se basa en la premisa que la formación ciudadana debe considerar a los y las estudiantes en su papel de sujetos activos, constructores de la realidad social. Desde esta óptica, se considera la formación ciudadana como un eje para educar sujetos críticos y creativos, que desarrollen un pensamiento autónomo y una actuación responsable con su entorno social.

El profesorado debe enseñar una formación ciudadana que desarrolle en los y las estudiantes conocimientos, habilidades y actitudes tendientes a comprender y contribuir a solucionar los problemas sociales actuales para la construcción de una sociedad más justa, guiándolos para el logro de aprendizajes relacionados con la paz, la multiculturalidad, la inclusión, la equidad, la pobreza, la marginalidad, la valoración del patrimonio y el cuidado del medio ambiente.

2. Antecedentes del problema de investigación:

De acuerdo a lo planteado por Reyes (2013), es fundamental conocer cómo los docentes construyen su práctica pedagógica cotidiana, porque en ella se produce la interacción y el traspaso de conocimientos que afectarán la formación ciudadana de sus estudiantes. El autor resalta la importancia de saber cómo es la toma de decisiones de los docentes para la enseñanza y aprendizaje de la formación ciudadana.

Por consiguiente, los y las participantes de esta investigación son docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, porque son quienes ponen en práctica el currículo y, en un escenario donde la formación inicial y continua sobre educación para la ciudadanía ha sido escasa o nula, cobra especial relevancia conocer y analizar cuál es su pensamiento y sus prácticas en esta materia.

Las investigaciones precedentes que han indagado en las concepciones y conceptualizaciones sobre formación ciudadana del profesorado en Chile muestran que la formación ciudadana se entiende más como una instrucción cívica, relacionada con el aseguramiento de la gobernabilidad y las participaciones en las votaciones a nivel nacional (Flanagan, Lagos, Cerda y Riquelme, 2010; Reyes, Campos, Osandón y Muñoz, 2013), que como la educación de ciudadanos, entendidos no solo como sujetos de derechos políticos y civiles, sino también como sujetos sociales.

El estudio realizado por Flanagan, Cerda, Lagos y Riquelme (2010), indaga los significados de la ciudadanía y la formación ciudadana de un grupo de docentes en Chile. Los resultados evidencian que el profesorado considera que un ciudadano se

define como tal, si está informado de los acontecimientos sociales y expresa de manera activa su ciudadanía por medio de la participación en las votaciones a nivel nacional.

Aquella investigación también expone que el profesorado define la formación ciudadana como la entrega de información al estudiante para que participe activamente de su entorno, sin embargo, reconocen que esto se desarrolla de manera escasa. De esto se infiere que poseen una concepción limitada de la ciudadanía y que además, sus acciones en el aula no son coincidentes con su pensamiento.

Otros hallazgos revelan que el profesorado chileno posee dos enfoques sobre la formación ciudadana. El primer enfoque, denominado minimalista, se vincula a la educación cívica, por tanto, es una visión tradicional de la ciudadanía que se caracteriza por la memorización de conceptos y códigos. El segundo es el maximalista que apunta a formar a los y las estudiantes para que sean actores de cambio en la sociedad en que viven (Reyes, 2013).

El autor de esta publicación señala que: “El enfoque minimalista pretende enseñar a respetar la ley, el maximalista aboga no solo por respetarla, sino evaluarla, mejorarla o abolirla” (Reyes, 2013: 224).

La misma investigación expone que los y las docentes llevan a cabo estrategias en el aula que son semejantes y que se basan más en sus experiencias sobre el ejercicio de la ciudadanía que en la formación académica que han recibido.

Estos antecedentes indican que el pensamiento docente sobre formación ciudadana es diverso, pero sus prácticas en el aula son homogéneas.

A lo anterior se agregan otros precedentes. Se conoce que el profesorado considera que la formación ciudadana no es un objetivo de aprendizaje prioritario, sino que está supeditado a los contenidos disciplinares, ocupando un lugar transversal secundario en la formación de los y las estudiantes (Muñoz, 2010). Esta investigación también da cuenta del desconocimiento del profesorado sobre el currículo vigente en relación a la formación ciudadana.

También se sabe que, en algunas ocasiones, parte del profesorado manifiesta desinterés por la formación ciudadana: “Parte de la literatura y de la investigación sobre los programas de formación ciudadana atribuyen su fracaso a la inadecuación de los contenidos a los problemas reales. En alguna ocasión también se atribuye al desinterés del profesorado” (Pagès, 2004: 12).

Estos antecedentes constituyen las bases de esta investigación y permiten establecer la relevancia de continuar estudiando el pensamiento y las prácticas del profesorado sobre la formación ciudadana en Chile, porque la literatura al respecto es aún escasa, sobre todo, en lo que se refiere a las prácticas docentes en el aula.

3. Preguntas de investigación:

3.1. Pregunta central:

¿Cuál es el pensamiento y cuáles son las prácticas del profesorado de Historia, Geografía y Ciencias Sociales sobre la formación ciudadana en Chile?

3.2. Preguntas secundarias:

¿Cuáles son los enfoques, concepciones y conceptualizaciones del profesorado en relación con la formación ciudadana?

¿Cuál es la definición de ciudadano que posee el profesorado chileno?

¿Cuál es la formación académica que ha recibido el profesorado para la enseñanza de la formación ciudadana?

¿Cuáles son las prácticas del profesorado para la enseñanza y aprendizaje de la formación ciudadana?

¿Existe concordancia entre el pensamiento del profesorado y sus prácticas sobre la formación ciudadana en el aula?

¿Cuáles son los desafíos que enfrenta el profesorado ante la Formación Ciudadana?

4. Objetivos:

4.1. General:

Interpretar el pensamiento y las prácticas del profesorado de Historia, Geografía y Ciencias Sociales sobre la formación ciudadana en Chile y clasificar según sus enfoques.

4.2. Específicos:

Identificar, describir e interpretar los enfoques del profesorado de Historia, Geografía y Ciencias Sociales sobre la formación ciudadana.

Definir el concepto de ciudadano a partir de las declaraciones del profesorado.

Conocer la formación inicial y continua que ha recibido el profesorado para enseñar la formación ciudadana.

Describir e interpretar las prácticas del profesorado en el aula relacionadas con la formación ciudadana.

Reconocer las relaciones existentes entre el pensamiento y las prácticas del profesorado.

Identificar y valorar los desafíos que enfrenta el profesorado ante la formación ciudadana.

5. Supuestos de investigación:

5.1. Primer supuesto:

El profesorado de Historia, Geografía y Ciencias Sociales posee diversas concepciones, enfoques, conceptualizaciones e ideas sobre la formación ciudadana; sin embargo, esa heterogeneidad de pensamiento no se refleja en sus prácticas en el aula, las cuales tienen a ser homogéneas y dirigidas hacia la enseñanza de la política institucional.

5.2. Segundo supuesto:

El pensamiento del profesorado de Historia, Geografía y Ciencias Sociales no es coherente con sus prácticas para la enseñanza y el aprendizaje de la formación ciudadana, porque su formación académica en el tema ha sido muy escasa o no ha existido.

CAPITULO II:

MARCO TEÓRICO

1. La Didáctica de las Ciencias Sociales como disciplina de referencia de la investigación:

La didáctica de las ciencias sociales es una disciplina teórico-práctica, que orienta la formación del profesorado sobre su intervención en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales en el aula (Sánchez Agustí, 2008). La autora agrega que esta disciplina tiene un carácter eminentemente práctico, cuyo punto de partida es reflexionar sobre el sentido de la educación, para luego pensar en cuál es la función particular de esta didáctica específica.

La simbiosis entre la teoría y la práctica de esta disciplina no solo es una necesidad, es parte de su definición. Por tanto, se hace insoslayable desarrollar en el profesorado de ciencias sociales un pensamiento didáctico que les permita conocer el cuerpo conceptual y teórico de la disciplina, así como reflexionar sobre sus propósitos y evaluar sus posibles aplicaciones.

El fundamento de esta área del conocimiento se encuentra en la convergencia entre el proceso de enseñanza y aprendizaje y las ciencias de referencia: “La razón de ser de la didáctica de las ciencias sociales es la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales, de la geografía, de la historia, de otras disciplinas sociales y de la

educación para la ciudadanía en todas las etapas educativas y en la educación no formal” (Pagès y Santisteban, 2013: 19).

Desde este enfoque, la didáctica de las ciencias sociales se concibe como una disciplina en sí misma que posee su propio objeto de estudio, el cual corresponde a los problemas que emergen en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales.

Pagès y Santisteban señalan que la didáctica de las ciencias sociales no es una seguidora de las disciplinas relacionadas: “La didáctica de las ciencias sociales deja de ser un epígono de las ciencias de referencia cuando toma conciencia que los problemas de la enseñanza no se solucionan solo con el dominio y el conocimiento de los contenidos que el profesorado debe transmitir” (2013: 19).

La didáctica de las ciencias sociales no debe, por lo tanto, concebirse como un conjunto de metodologías o estrategias para la enseñanza y aprendizaje, sino como una disciplina que aborda desde la reflexión crítica del currículo hasta los procesos evaluativos para la toma de decisiones. Entenderla únicamente como un conjunto de metodologías para resolver el cómo enseñar historia, geografía y otras disciplinas sociales, deja fuera la consideración de qué contenidos son importantes, para qué objetivos de aprendizajes se enseña y cuáles son las formas más pertinentes de evaluar, de acuerdo a cada contexto.

En este sentido, Pagès y Santisteban sostienen que:

Es en el momento en que la didáctica de las ciencias sociales deja de ser una metodología, un muestrario de recetas sobre el cómo enseñar, cuando inicia una nueva etapa que la convierte en un campo de referencia para la comprensión, el análisis y la investigación de los problemas de la enseñanza y del aprendizaje de las disciplinas sociales y para una formación diferente de su profesorado (2013: 19).

La didáctica de las ciencias sociales es una disciplina, en tanto tiene un objeto de estudio, modelos de investigación y un cuerpo teórico construido a lo largo de bastas investigaciones, lo que permite al profesorado contar con constructos, teorías y metodologías para llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Las líneas de investigación son múltiples, pero convergen en la idea de indagar aquello que se relaciona con educar sobre los fenómenos sociales. Por consiguiente, se construye a partir del resultado de investigaciones y el diseño riguroso de modelos de enseñanza y aprendizaje.

Con anterioridad, Vicente Benedito (1987) había establecido el propósito de la didáctica general, remarcando su vocación de intervención, lo que, sin duda, debe ser el timón que guíe la investigación en las didácticas específicas y, más aún, en el área de las ciencias sociales, considerando el lugar que estas ocupan en la preocupación por los problemas sociales.

El autor señala que la intervención didáctica debe presidir la configuración de los proyectos y líneas de investigación, ya que el carácter pragmático de la utilidad social debe primar a la hora de seleccionar los temas a investigar.

El interés de este capítulo no es debatir sobre la condición de ciencia o disciplina de la didáctica de las ciencias sociales que pueda caber desde un prisma positivista, que remarca la importancia de la comprobación del conocimiento generado, sino más bien se busca establecer su definición y propósitos. En esta dirección es importante volver a los planteamientos de Pagès y Santisteban, quienes señalan que la pregunta que se debe formular en la actualidad es: “¿Qué pueden aportar las ciencias sociales (...) a la ciudadanía, para que esta pueda enfrentarse a los problemas del presente y pueda construir su futuro?” (2013: 21). A decir de los autores, la interrogante se enmarca en el crecimiento de la didáctica de las ciencias sociales y su nueva relación con las ciencias de referencia, poniendo énfasis en la formación del ciudadano.

Habiendo revisado estos planteamientos, nuestra investigación se sitúa desde lo señalado por Pagès: “Los conocimientos didácticos (...) son específicos, proceden del análisis y la reflexión, de la investigación sobre la organización y el desarrollo de unos saberes en las prácticas educativas escolares” (2002: 261). El autor añade que la didáctica de las ciencias sociales se encuentra en una posición privilegiada, de disciplina-puente, lo que le permite construir su propio conocimiento a la vez que abastecerse de conceptos y métodos de otras áreas.

Desde esta mirada, la naturaleza del conocimiento científico de esta disciplina nace de la práctica social de enseñar las ciencias sociales y aspira a integrar todos estos saberes en un cuerpo teórico propio, distinguido por la construcción de modelos con el propósito de formar un profesorado crítico y reflexivo, que pueda intervenir en el proceso de enseñanza y aprendizaje de manera razonada (Pagès, 2002).

Cabe señalar que no todos los autores coinciden sobre la consolidación de la didáctica de las ciencias sociales y su investigación. Miralles, Molina y Ortuño (2011), a partir de la revisión de una década de investigaciones en el campo de la didáctica de las ciencias sociales, afirman que esta aún está en proceso de consolidación, debido a la escasa producción científica en áreas como la educación infantil y primaria, así como la falta de proyectos estatales e internacionales competitivos.

Sin embargo, sostenemos que la investigación en didáctica de las ciencias sociales es un área que, aunque joven, está consolidada, porque posee un campo de estudio particular que se enmarca en la investigación de los problemas específicos del proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales y que, tomando referencias de otras disciplinas, ha construido conceptos, teorías y métodos propios.

Al respecto, Pagès y Santisteban señalan que:

La investigación en didáctica de las ciencias sociales ha crecido enormemente en los últimos 25 años. Ha sido un crecimiento que ha permitido crear masa

crítica tanto desde una perspectiva teórica como metodológica. Sin embargo, ha sido un crecimiento desigual tanto en relación con los problemas, los objetivos, los objetos y los protagonistas de la investigación como en relación a las proyecciones prácticas de sus resultados (2013: 24).

□ En síntesis, refiriéndose a la investigación en didáctica de las ciencias sociales: “Nadie duda, después de un debate de muchos años, que existe un campo propio e independiente” (Pagès y Santisteban, 2013: 36).

1.1. La educación para la ciudadanía como finalidad de la didáctica de las ciencias sociales:

Según Levstik (2013), quien retoma lo planteado por Arthur, Davies y Hand (2008) y Levine (2013), la contribución de la historia y las ciencias sociales al compromiso cívico sigue siendo objeto de discusión. No obstante, creemos en la premisa que: La finalidad más importante de la enseñanza de las ciencias sociales, en la actualidad, es la educación para una ciudadanía democrática (Pagès y Santisteban, 2013).

La didáctica de las ciencias sociales está llamada hoy a preparar a los y las docentes en formación para enfrentar el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus estudiantes, entendiendo el contexto de vida democrática en comunidades cada vez más diversas, complejas y dinámicas.

En relación a lo señalado y en un marco más amplio de análisis, Tedesco se refiere a la educación y los nuevos desafíos de la formación del ciudadano, señalando que:

El desarrollo de la capacidad de elegir supone una pedagogía muy diferente a la vigente en nuestros sistemas escolares. El trabajo en equipos, la solidaridad activa entre los miembros del grupo y el desarrollo de la capacidad de escuchar constituyen, entre otros, los elementos centrales de esta pedagogía que debemos desarrollar desde el punto de vista teórico y práctico (1996: 14).

Como hemos dicho, Pagès y Santisteban afirman que, actualmente, las ciencias sociales tienen una importante y primordial finalidad, formar a los y las estudiantes para que sean ciudadanos democráticos. Por tanto, la enseñanza de las ciencias sociales debe estar: “Orientada a la formación del pensamiento social, geográfico e histórico de los niños y niñas, de los y de las jóvenes para que puedan decidir consciente y libremente qué tipo de ciudadano y ciudadana desean ser” (2013: 20).

En este propósito el profesorado cumple un rol gravitante, porque aunque exista un cambio curricular impulsado por las políticas públicas, quienes lo implementarán serán los y las docentes en ejercicio, tal como plantean Pagès y Santisteban: “... Quien cambia el currículo son los prácticos, los profesores y profesoras cuando toman conciencia de que algo de lo que están haciendo puede dejar

de hacerse, hacerse de otra manera o sustituirlo por otro tipo de conocimientos” (2013: 19).

2. La educación para la ciudadanía:

En nuestra investigación se asume la perspectiva que plantean Santisteban, Pagès y Bravo (2018: 457), cuando afirman que es deseable: “Que las nuevas generaciones asuman papeles de liderazgo en la construcción de una democracia mundial, equilibren desequilibrios y desigualdades, guerra, violencia e intolerancia, y establezcan un sistema democrático real que permita la paz, el diálogo y el entendimiento mutuo entre todos los hombres y mujeres de la tierra”.

Es por eso que creemos relevante que el profesorado trascienda el enfoque de una ciudadanía cívica y política, en el cual el ciudadano es concebido como un sujeto garante de derechos y deberes que se restringuen, principalmente, a la acción de votar cuando ha cumplido 18 años.

2.1. La educación ciudadana más allá de los ámbitos cívico y político:

El derecho ciudadano a elegir y el deber de comprometerse deben traspasar significativamente los límites de la elección política. Es necesario que la formación ciudadana desarrolle en los y las estudiantes la capacidad de pensar y decidir cómo resolver los problemas de su vida cotidiana y contribuir a la superación de los

problemas sociales, lo que exige un cambio de concepción sobre la formación ciudadana. La conciencia cívica del profesorado debe estar orientada entonces a: “El hecho de asumir una responsabilidad del espacio público y del devenir colectivo” (Titiaux–Gillón, 2003: 31).

Es imprescindible que el profesorado comprenda que los propósitos de la formación ciudadana no deben limitarse únicamente a la enseñanza de la institucionalidad política y la participación del estudiante en esta. Es necesario dirigirla hacia la educación de sujetos soberanos, capacitados para construir su propia ciudadanía en un marco democrático.

El Ministerio de Educación de Chile reconoce que la formación ciudadana debe estar orientada al desarrollo de un aprendizaje integral en los estudiantes, que incluya conocimientos, habilidades, actitudes y valores. Este currículo oficial pone el acento en temas como la democracia y los derechos humanos:

La educación para la ciudadanía trata de desarrollar en el estudiantado un conjunto de herramientas que les permitan participar activamente, desarrollar autonomía, principios éticos y pensamiento crítico, asumiendo en forma responsable la defensa y promoción de los derechos humanos, el cuidado del medio ambiente y la defensa de la democracia (2016: 26).

No obstante, consideramos que este currículo debe ir más allá, explicitando los fundamentos que orienten al profesorado a enseñar una ciudadanía enfocada también en los ámbitos económico, cultural y, sobre todo, social, para favorecer la

construcción de una sociedad más justa, propendiendo al diálogo y la búsqueda de soluciones a problemas socialmente relevantes como: la inequidad, la pobreza, la violencia interpersonal, la intolerancia, la desigualdad de género y los problemas derivados de la inmigración, por ejemplo.

La preocupación central de la formación ciudadana no debe ser solamente la apatía política de los ciudadanos, ya que esto limita sus finalidades a la esfera política. También debe estar encauzada hacia la superación de los problemas sociales que aquejan a los propios docentes y estudiantes, como ciudadanos de un contexto determinado que deben contribuir a una lograr una sociedad más justa, sin perder la perspectiva global.

Al respecto, conviene considerar lo postulado por Costa-Lascaux, quien apunta a una resignificación de la democracia a partir del trabajo sobre los conflictos en el contexto cotidiano: “La educación para la ciudadanía debe trabajarse sobre los conflictos, las tensiones y las violencias, las desigualdades y la injusticia, para reencontrar el significado de los principios de la democracia (...) alimentando así las manifestaciones de la civilización y del vivir conjuntamente” (2000: 125-126).

En consecuencia, es necesario enfocar la formación ciudadana en lo que Morín (2001) denomina la unión planetaria, refiriéndose al sentido de pertenencia mutua en un mundo globalizado limitado e interdependiente. Los y las docentes y los y las estudiantes deben desarrollar una identidad que nazca desde el propio entorno y

sus problemas cotidianos, pero desarraigando el sentido de patriotismo y tomando conciencia de su lugar en la Tierra.

2.2. Ser ciudadano como concepto multidimensional:

Flanagan plantea una definición de ciudadanía asociada a los derechos y deberes de los sujetos de acuerdo a los contextos históricos en que viven. Para el autor, la ciudadanía es una:

Condición ligada siempre a un contexto histórico particular, que determina una serie de valores, actitudes y principios éticos que guían la manera en que el individuo actúa y se desenvuelve en un espacio social. La pertenencia a una comunidad legitima una serie de derechos y deberes que permiten la coexistencia en un mundo diverso, los cuales varían de acuerdo a las transformaciones propias de la evolución de nuestra sociedad (2010: 122).

Consideramos que esa concepción del ciudadano responde a lo que lo que en esta investigación denominamos la ciudadanía cívica y política. De tal modo que es necesario ampliar el enfoque hacia la dimensión social.

Ser ciudadano es estar comprometido con los problemas de la comunidad a la que se pertenece, construyendo una identidad propia y contribuyendo a construir la identidad de otros (Cox, Madgenzo, Muñoz y Redón, 2016). Creemos que la

identidad debe conformarse a partir de la cultura local, pero bajo valores supranacionales que trasciendan las propias nacionalidades.

Seguimos a Madgenzo en su definición de ciudadano, cuando señala que es: “Estar atento y comprometido con la comunidad, con sus problemas, sus vicisitudes, sus alegrías y congojas. Soy ciudadano porque construyo mis identidades propias y ayudo a la construcción de las identidades de la comunidad a la que pertenezco” (2016: 8).

En síntesis, la ciudadanía: “Es un concepto multidimensional que incluye dimensiones jurídicas, políticas, económicas, sociales y culturales” (Pagès y Santisteban, 2004: 4) y esta concepción debe estar instalada tanto en quienes diseñan el currículo como en quienes lo implementan.

2.3. Algunos modelos para entender la ciudadanía:

En relación a los paradigmas que clasifican la ciudadanía, se reconocen dos clásicamente mencionados en la literatura especializada: la ciudadanía liberal y la ciudadanía comunitaria. Daremos cuenta de lo planteado por Flanagan (2010) y Magendzo (2016).

La ciudadanía liberal corresponde al resultado de una relación vertical entre el estado y los individuos, cuyo lazo primordial es la expresión política que se materializa en el ejercicio de sufragar. En consecuencia, la ciudadanía es una

condición que se alcanza gracias a los derechos políticos y civiles concedidos por el estado a las personas. Por lo tanto, los derechos y libertades individuales se superponen a la noción de construir el bien común y el compromiso ciudadano está limitado al acatamiento de las normas morales y jurídicas, y al conocimiento de la institucionalidad y de su funcionamiento político.

En contraposición, en la perspectiva comunitaria los lazos entre la sociedad y el estado son horizontales, porque la cohesión social está determinada por el tipo de contexto sociocultural e histórico. En consecuencia, la ciudadanía está asociada a la participación de los individuos en los asuntos públicos no únicamente de forma política, sino también cultural y comunitaria, como expresión de compromiso de los sujetos con la construcción del bien común.

Por otra parte, Beade (2012) establece una clasificación de la ciudadanía en: activa y pasiva. La ciudadanía activa es informada, diligente y deliberante en la toma de decisiones e involucra el compromiso más allá del cumplimiento de las responsabilidades políticas o normativas. Mientras que en la ciudadanía pasiva, no existe un rol protagónico de los ciudadanos y se caracteriza por la desafección o apatía en el ejercicio de la ciudadanía.

En relación a la formación ciudadana, la literatura especializada presenta diversas maneras de concebirla. Uno de los estudios es el desarrollado por Flanagan (2010), quien basándose en lo planteado anteriormente por Cerda (2004), establece cuatro maneras de comprender la formación ciudadana:

La formación para la ciudadanía política: corresponde al paradigma liberal de la ciudadanía, asociada a la educación cívica y centrada en formar individuos autónomos moralmente y con un dominio conceptual político y normativo de los derechos civiles y del funcionamiento de la institucionalidad.

La formación para la ciudadanía social: asociada a una perspectiva más integradora, además de considerar los derechos civiles y políticos, añade los derechos de segundo orden constitucional, necesarios para desarrollar una vida democrática y la búsqueda de reivindicaciones económicas, sociales, culturales y ecológicas, importantes de abordar para hacer frente a problemas nacionales como la pobreza o el cuidado del medio ambiente.

La formación para la ciudadanía desde una postura crítica: es también denominada emancipadora. Esta pretende forjar estudiantes críticos de su realidad, que cuestionen la inequidad y la desigualdad en la administración del poder. Se caracteriza por desaprobación del modelo educativo y los alcances del currículum como reproductores de la inequidad social. Plantea una emancipación de los intelectos que posibilite modificar las estructuras políticas, sociales, y culturales que impiden la equidad social y el establecimiento de una democracia plena.

Formación para la ciudadanía activa: se caracteriza por promover la participación deliberante y comprometida de los ciudadanos en el proceso de autoconstrucción social. De acuerdo a esta concepción, no es suficiente poseer derechos civiles, políticos o económicos, sino que es imprescindible la participación

ciudadana responsable y proactiva para cumplir el principio de soberanía popular y lograr una cohesión social armoniosa, bajo la convicción de estar contribuyendo conscientemente al bien común.

Para que los y las estudiantes aprendan, según estas clasificaciones, desde una perspectiva de ciudadanía activa, ciudadanía comunitaria y ciudadanía crítica, es fundamental que los establecimientos educacionales se conciban y desarrollen como espacios democráticos a todo nivel, desde la gestión pedagógica hasta las prácticas docentes, para construir una comunidad con sentido de pertenencia que incorpore a todos los actores en la construcción contextualizada de la ciudadanía y la formación ciudadana.

2.4. Los tipos de ciudadanía de Westheimer y Kahne como referente de la investigación:

Nuestra investigación considera como referente principal para analizar los resultados obtenidos, lo planteado por Westheimer y Kahne, en la investigación *Educación al buen ciudadano. La política de los programas de educación cívica basado en la escuela*, publicada en el año 2002.

Los autores plantean tres tipos de ciudadanía. La primera es la ciudadanía personalmente responsable, la que corresponde a una visión individualista, en la cual el ciudadano cumple con las normas jurídicas y ejerce su derecho a voto, pero es una

concepción conservadora en tanto el ciudadano no se compromete con los problemas sociales de su comunidad.

La segunda es la ciudadanía participativa, esta se caracteriza por ampliar su visión hacia el compromiso con el entorno local y la realidad nacional, por consiguiente, los ciudadanos actúan de forma organizada para cuidar a los más vulnerables, no obstante, una de sus limitaciones radica en que no desarrolla una crítica sociopolítica que permita cuestionar y cambiar las condiciones de vida estructurales que afectan a las minorías.

La tercera es la ciudadanía orientada a la justicia, esta concepción es más amplia y crítica que las anteriores, ya que evalúa y denuncia las injusticias sociales, centrándose en una labor activa para transformar las estructuras políticas, económicas y sociales generadoras de injusticias. (Westheimer y Kahne, 2002, en Pagès y Santisteban). Es, por lo tanto, la más crítica y transformacional.

Esta taxonomía es la base para el análisis de la información recogida en nuestro estudio, porque es la que más se acerca a los tipos de ciudadanía que emergen del pensamiento presente en el profesorado participante en esta investigación.

3. Incorporación de la formación ciudadana en el currículo de Chile, 1990-2017:

Tras el retorno a la democracia acontecido en Chile en 1990, se reinstala la importancia de la formación ciudadana en la educación nacional. Tal como el

Ministerio de Educación señala, desde 1990 se desarrollan diversas iniciativas para: “Promover en el sistema escolar una formación ciudadana inspirada en los valores y prácticas de la democracia” (2004: 14).

3.1 Cambios curriculares en la formación ciudadana:

Desde que acontece esta reinstalación democrática en Chile, la formación ciudadana ha sido atravesada por una serie de cambios curriculares como consecuencia de las transformaciones en su enfoque. De acuerdo a lo que plantea Cox (2006, en García y Flores, 2011), esta ha vivido dos momentos fundamentales durante las últimas décadas en este país: en los primeros años de la década de 1990 aún era concebida como educación cívica, con una inspiración democrática y se basaba fundamentalmente en la transmisión de contenidos institucionales; mientras que a partir de 1997 es definida como educación para la ciudadanía, orientada a formar ciudadanos activos que desarrollen conocimientos, habilidades y actitudes, para participar en la democracia y comprometerse con la sociedad.

En el contexto de la segunda etapa, la formación ciudadana se incorpora en el currículo de manera transversal e implícita en todas las asignaturas del Plan de Estudios y de manera específica en el subsector de Historia y Geografía. Pero, a nuestro juicio, esta inserción se refleja más en los objetivos transversales (OF) y objetivos fundamentales verticales (OFV), que en la matriz de contenidos mínimos.

Esto muestra un acercamiento al pará qué enseñarla, pero no establece de manera concreta el conjunto de temas que deben abordarse.

El ajuste curricular establecido en 2009, que inicia su implementación en el año 2010, mantiene la escasa presencia de contenidos de formación ciudadana en el subsector de Historia y Geografía. A poco andar de este cambio curricular, en 2012 se generan las nuevas Bases Curriculares que traen, entre otras transformaciones, la integración de la formación ciudadana como un eje central en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Se mantiene el enfoque transversal en las otras asignaturas, pero se fortalece la presencia en el área de ciencias sociales, estableciéndola como uno de los tres ejes fundamentales, a saber: Historia, Geografía y Formación Ciudadana.

Respecto de lo anterior: “En la actualización curricular del año 2009, se fortalecieron en cuarto medio algunos aprendizajes específicos de la institucionalidad política y económica en la asignatura de historia, geografía y ciencias sociales” (Mineduc, 2016: 21).

El 28 de marzo de 2016, se promulga la Ley 20.911, que crea el Plan de Formación Ciudadana para todos los establecimientos reconocidos por el Estado, lo que obliga a estas instituciones a elaborar e implementar un plan, con la posibilidad de orientarlo de acuerdo al contexto educativo y el Proyecto Educativo Institucional (PEI), siendo esta una labor en la que debe participar toda la comunidad educativa.

En el mismo año, el Ministerio de Educación anuncia que en 2017 presentará al Consejo Nacional de Educación (CNE) una propuesta para incorporar la asignatura de Formación Ciudadana a los Planes de Estudio de tercero y cuarto medios (BCN, 2016). De acuerdo a lo señalado por el Mineduc (2016), la creación de esta asignatura responde a la crisis de representatividad que vive el país, lo que se expresa en el alto índice de apatía electoral.

3.2 Un currículo basado en una visión cívica y política de la ciudadanía:

Es sabido que la democracia representativa pasa un periodo de crisis, principalmente a escala latinoamericana, pero no parece ser suficiente fundamento para la creación de la asignatura de formación ciudadana, ya que esta, como hemos señalado, debe ampliar significativamente su propósito de formación política.

En la región latinoamericana, la formación ciudadana es fundamental frente a la crisis de legitimidad que vive el modelo democrático: “La democracia en América Latina atraviesa un periodo de crisis de legitimidad, al igual que la actividad política y numerosas instituciones. En este contexto existe la necesidad de una reconceptualización de la democracia representativa” (Valdivieso, 2003:16). Esto justifica la necesidad de formar ciudadanos que puedan contribuir a una mejor construcción de la democracia. Pero a este escenario de la región (por lo demás, no privativo de ella), se suman las necesidades supranacionales de un ciudadano

responsable con el mantenimiento de la paz, el cuidado del medioambiente, el respeto a los derechos humanos, la inclusión, el pluralismo y la disminución de la pobreza.

Para ello es fundamental diseñar e implementar una asignatura de formación ciudadana que amplíe significativamente su propósito de formación política y cívica hacia una ciudadanía socialmente participativa y comprometida con la justicia social.

Es fundamental que el espacio democrático no sea visto solo como la participación política expresada en el voto del ciudadano constitucional, entendiéndola así como un acto futuro que realizarán los y las estudiantes cumpliendo la mayoría de edad. En este sentido, Ariza plantea que la formación ciudadana: “No puede ser entendida como un espacio preparatorio para que los niños asuman una condición futura de ciudadanía, sino como un aprendizaje derivado del ejercicio cotidiano de la ciudadanía misma que, de lejos, desborda la práctica del voto o la condición de acceso a los derechos civiles básicos” (2007: 161).

Además, la formación ciudadana debe abarcar las necesidades de los y las docentes y de los y las estudiantes en cada uno de sus contextos. Una ciudadanía participativa y comprometida debe construirse a partir de los problemas que son relevantes en lo cotidiano de los sujetos. Coincidimos con que: “Un currículo democrático debiera incluir no solo aquello que es significativo, sino también hacerse cargo de las preguntas y preocupaciones que niños y jóvenes tienen al respecto” (Santa Cruz, 2004: 45).

Las investigaciones relativas al currículo de formación ciudadana en Chile son escasas, debido a su reciente creación e implementación. Sin embargo, es posible encontrar algunas críticas en la literatura especializada.

Por ejemplo, Vallejos (2016) plantea, como resultado de su análisis de las Bases Curriculares sobre Educación para la Ciudadanía, que son: “El resultado de la confusión, contradicción y falta de precisión que se observa en el discurso sobre formación ciudadana” (2016: 29). A juicio de la investigadora, el currículo sobre formación ciudadana aún está impregnado de los valores asociados a la educación cívica, entendiendo esta desde una visión tradicional de la ciudadanía donde prima el individualismo.

5. Formación inicial y continua del profesorado chileno en didáctica de las ciencias sociales y formación ciudadana:

La formación docente, tanto inicial como continua, es una de las principales líneas de investigación de la didáctica de las ciencias sociales, aportando importantes resultados que no siempre son considerados para llevar a cabo las políticas públicas o el diseño curricular de las carreras universitarias.

Jara y Boixader (2013), siguiendo a Pagès (2004), afirman que la formación del profesorado ha sido objeto de innumerables investigaciones debido a la importancia que reviste para la mejora de la enseñanza, pero que esto no ha tenido un impacto coherente en las reformas universitarias y de educación pública.

A lo anterior, se suma un problema recurrente en las aulas universitarias, relacionado con el pensamiento de los académicos que forman a los y las docentes:

No es habitual que los historiadores y las historiadoras universitarios piensen en la formación de su alumnado como profesores de enseñanza secundaria. Ni tan siquiera que tengan inquietudes y preocupaciones didácticas. Son pocos los profesores y profesoras de historia que creen que existe un campo de problemas, y una disciplina, que tiene por objetivo investigar sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia en cualquier contexto educativo (también, por supuesto, en la Universidad). Y formar al profesorado para que aprenda a enseñar historia” (Pagès, 2004: 156).

Este planteamiento también es seguido por Jara y Boixader (2013), quienes aseguran que existen pocas posibilidades de cambio en la formación del profesorado mientras se continúe pensando que es suficiente con el saber disciplinar para enseñar, dejando a la didáctica para el final de la formación universitaria.

3.1 Qué significa formar al profesorado para enseñar las ciencias sociales:

Considerando esta situación y antes de revisar el estado de la formación académica del profesorado en el área de formación ciudadana, es importante establecer qué significa formar al profesorado de historia y ciencias sociales. Pagès (2004) se hace cargo de esta y otras interrogantes cuando señala que: Preparar a un

profesor para enseñar historia consiste en educarlo para que tome decisiones y las lleve a la práctica, preparando a los y las jóvenes para que interpreten el mundo desde su historicidad y quieran ser protagonistas del devenir histórico.

Ellis (en Pagès, 2013), propone que la enseñanza de las ciencias sociales debe estar dirigida por un profesional capaz de elegir cuidadosamente qué es lo que más interesa a sus alumnos y qué es lo más perdurable que les puede enseñar. Es importante destacar esta mirada porque pone el acento en el aprendizaje significativo y contextualizado.

El autor integra en su análisis la necesidad que el profesorado comprenda la complejidad y amplitud de su labor, señalando que debe:

Tener claras las metas de su enseñanza, conocer el contenido que ha de enseñar, conocer muchas estrategias instructivas, comunicar a sus estudiantes qué espera de ellos y porqué, conocer a sus estudiantes, utilizar correctamente los materiales existentes, aceptar la responsabilidad de los resultados de sus estudiantes, intentar desarrollar conexiones entre y más allá de las disciplinas que enseña, controlar el progreso de cada estudiante y proponer un feedback adecuado y, finalmente, pensar y reflexionar sobre su práctica (125).

Esta tarea no es posible si el profesorado no ha recibido la formación académica necesaria para enfrentar la enseñanza y aprendizaje de la formación ciudadana.

Pagès y Sanstisteban profundizan en las competencias que la didáctica de las ciencias sociales debe desarrollar en el docente, enfatizando, por un lado, su carácter profesional al señalar que debe estar facultado para tomar decisiones sobre el currículo y su implementación en el aula; y por otro, el carácter transformador de la formación inicial:

Se supone que la didáctica de las ciencias sociales (...) ha de dotar al futuro maestro o maestra de los conocimientos y habilidades que le van a permitir tomar decisiones en relación con las finalidades, los objetivos, los contenidos, las actividades, la metodología y la evaluación para enseñar ciencias sociales. Es decir, para desarrollar y concretar el currículo en la práctica. Se supone que durante la formación inicial se modifican - como consecuencia de los aprendizajes realizados - el conocimiento, las actitudes, las habilidades pedagógicas y las perspectivas profesionales que los estudiantes de magisterio tienen al iniciar sus estudios (2013: 73).

3.2 Presencia de la didáctica de las ciencias sociales y la educación ciudadana en la formación académica:

Pese a la relevancia de la formación académica en didáctica de las ciencias sociales, en Chile aún tiene poca presencia en los programas universitarios que forman a los y las docentes de la especialidad.

En 2017, Chávez y Pagès publicaron una investigación referida, entre otros aspectos, a la presencia de la didáctica en la formación inicial de profesores de historia, geografía y ciencias sociales en Chile. Uno de los resultados muestra que la didáctica alcanza sólo un promedio de 6.5% respecto de la cantidad de asignaturas presentes en las mallas curriculares de las 12 carreras universitarias investigadas. Esta cifra resulta muy reveladora si se compara con el porcentaje que ocupa la historia en estas mallas curriculares: en la mayoría de las universidades sobrepasa el 30%.

Para que los y las docentes pasen de la fase técnica y sean capaces de actuar como profesionales que toman decisiones, es necesario un profesorado competente. Sin embargo, en el área de educación ciudadana la formación académica del profesorado en Chile ha sido escasa o inexistente, tal como se ha expuesto en un estudio realizado por la Agencia de Calidad de la Educación (2016), cuyos resultados evidencian que la formación ciudadana no está presente en las mallas curriculares de Pedagogía en Historia y Geografía en las diversas universidades, las cuales están claramente inclinadas hacia las asignaturas de historia. Por lo tanto, al no estar esta formación institucionalizada en el currículo, se genera que sea incluida en temas de historia de una forma principalmente descriptiva.

Esta falta de preparación académica en el profesorado de historia y geografía es refrendada por los hallazgos de la investigación efectuada por Mardones, Cox, Farías y García (2014), la cual concluye que el profesorado carece de formación en contenidos y didáctica para enseñar las temáticas ciudadanas.

El escenario descrito muestra la falta de formación del profesorado en didáctica de las ciencias sociales y, más aún, específicamente en formación ciudadana. Además, se conoce poco sobre su práctica docente en estas materias. A decir de Pagés y Santisteban (2013), es fundamental dar prioridad a la investigación en esta área desde la didáctica de las ciencias sociales, porque es donde se forma al profesorado para saber qué enseñar, cómo enseñar y cómo interpretar su enseñanza en las etapas pre-activa, activa y post-activa. Según los autores, falta mucho trabajo por hacer en este campo.

Está claro que el profesorado, especialmente de historia, geografía y ciencias sociales, debe ser capaz de implementar el currículo de formación ciudadana, pero esto es complejo si no ha recibido la formación académica para tales fines, generando desconocimiento y que se piense la ciudadanía: “Como un aspecto que se limita al civismo o como un proceso que se construye inconscientemente en el día a día” (Quiroz, Monsalve, Sierra y Madrid, 2008: 6).

Jara y Boixader (2013) proponen una reconfiguración de la formación inicial del profesorado, atendiendo a varios aspectos. En lo referido a la formación ciudadana, los autores plantean que se prioricen las finalidades ético-políticas para formar democráticamente a las ciudadanías.

Los autores y autoras que han investigado sobre la formación ciudadana en Chile, han señalado la falta de formación académica del profesorado de historia y geografía en esta materia. A partir de ello, surgen las interrogantes siguientes: ¿En

qué se respalda el profesorado para llevar a cabo la formación ciudadana? ¿Se basan en sus propias concepciones, en sus experiencias y en su formación autodidacta? Es por ello que resulta tan importante investigar cuál es su pensamiento en torno a la formación ciudadana: las concepciones, las definiciones, los enfoques y las ideas que lo constituyen; así como sus prácticas en el aula.

6. Pensamiento y prácticas docentes en formación ciudadana:

Jiménez (2006) señala que existen diversas investigaciones en el campo de la pedagogía referidas al pensamiento docente o *teacher thinking*. Dentro de esta línea de investigación y de acuerdo a lo que plantea Calderhead (2003), se reconoce la existencia de un conocimiento propio del profesorado que se activa en su práctica docente. Estos saberes corresponden a sus opiniones, expectativas, creencias y convicciones, los que se movilizan en forma inconsciente o reflexiva.

Esto sitúa la relevancia de conocer el pensamiento del docente como actor clave de interacción en el aula, porque su enfoque no está constituido únicamente por ideas fundadas en su conocimiento disciplinar y pedagógico, sino que se conforma también por una serie de ideas provenientes de sus experiencias e ideologías.

3.1 Pensamiento y prácticas docentes como categorías de investigación:

En esta investigación hemos tomado como referente el modelo planteado por Clark y Peterson (1986), porque en este se distinguen dos dimensiones del pensamiento docente. La primera dimensión corresponde a aquello que los docentes planifican, donde escriben lo que saben y quieren hacer; la segunda dimensión está conformada por sus pensamientos, representaciones y creencias no escritos. En nuestra indagación consideramos la dimensión de planificación más el concepto de pensamiento presente en la segunda dimensión.

Por consiguiente, entendemos como pensamiento el conjunto de ideas, concepciones y enfoques que posee el profesorado, en este caso, para enseñar la formación ciudadana.

La práctica docente, de acuerdo con Cayetano de Lella (1999), se concibe como la acción que el profesor desarrolla en el aula, especialmente referida al proceso de enseñar, y se distingue de la práctica institucional global y la práctica social del docente.

García-Cabrero, Loredó, Carranza, Figueroa, Arbesú, Monroy y Reyes (2008), plantean la necesidad de distinguir entre la práctica docente desarrollada en las aulas y una práctica más amplia, llevada a cabo por los profesores en el contexto institucional, denominada práctica educativa. Esta última se define como el conjunto de situaciones enmarcadas en el contexto institucional y que influyen indirectamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Siguiendo la distinción que establecen estos autores, nuestra investigación se basa en la práctica docente y no en la práctica educativa. Esto porque la práctica docente involucra lo que acontece al interior del aula, en la interacción entre profesores y estudiantes; mientras que en la práctica educativa influyen una serie de factores propios del contexto que aquí no son tratados, por ejemplo: la gestión institucional, las características culturales y socioeconómicas del estudiantado, la cultura escolar, por nombrar algunos.

Recogemos la definición de García-Cabrero et. al. (2008), para decir que la práctica docente corresponde al conjunto de situaciones dentro del aula, que configuran el quehacer del profesor y de los y las estudiantes, en relación con determinados objetivos de formación, lo cual se enmarca en aquellas acciones que inciden de forma directa en el aprendizaje.

Colomina, Onrubia y Rochera (2001), realizan un complejo análisis de la práctica educativa, concepto que, como hemos señalado, no es el tratado en esta investigación, pero del cual queremos recoger un aspecto que añadiremos a la práctica docente: la planificación de la enseñanza.

En otras palabras, nuestro estudio se centra en las acciones que ocurren dentro del aula, añadiendo la planeación docente como un aspecto que acontece con anterioridad, pero que es relevante considerar para contrastar aquello que el profesorado programa y lo que efectivamente hace.

En 1986, Doyle se refería a la práctica docente como aquel proceso

multidimensional que ocurre en el aula, destacando en ella algunas características como la inmediatez, la rapidez y lo imprevisible. Por lo mismo, creemos que es posible acercarse a conocer lo que sucede con las prácticas docentes de formación ciudadana desde un enfoque cualitativo, ya que controlar las variables que inciden en este escenario sería inviable.

Reconocemos que la práctica docente y la práctica educativa están en constante interacción. No es posible hacer una distinción dicotómica de ellas, dado que el profesorado realiza la planificación de las clases influido por su pensamiento, expectativas, exigencias institucionales y una serie de otros factores que la afectan, para luego activar el proceso formativo en el aula; seguido de eso, adecua sus nuevas planificaciones según lo acontecido con los y las estudiantes y vuelve a la práctica docente.

Sin embargo, resulta importante señalar que nos referiremos a práctica docente como la planificación de las clases más todo aquello que acontece al interior del aula y que influye de forma directa en el aprendizaje de los estudiantes. Así queda establecido el límite conceptual de una de las categorías centrales de esta investigación.

En síntesis, indagamos aquello que los y las docentes dicen hacer y lo que efectivamente hacen. Esto es lo que García, Loredó y Carranza (2008) han denominado: acción docente.

Además, tenemos en cuenta que, según Boudon (2003), la racionalidad

consiste en reconocer la validez de las razones establecidas por un sujeto para tomar decisiones, pero no siempre implica una relación exacta entre lo que se piensa y lo que se hace. Es por ello que investigamos el pensamiento del profesorado y luego, sus prácticas en el aula, con el propósito de establecer la relación entre estas dos categorías.

3.2 Lo que piensa y hace el profesorado para enseñar la formación ciudadana en Chile:

Flanagan, Cerda, Lagos y Riquelme (2010) realizaron un estudio para conocer los significados de ciudadanía y formación ciudadana de un grupo de docentes en Chile. Los resultados evidencian que el profesorado considera que un ciudadano se define como tal si está informado de los acontecimientos sociales y expresa de manera activa su ciudadanía por medio de la participación en las votaciones a nivel nacional. Además, exponen que el profesorado define la formación ciudadana como la entrega de información al estudiante para que participe activamente de su entorno. Sin embargo, reconocen que esto se desarrolla de manera escasa. Por lo tanto, se infiere que los docentes poseen una concepción limitada de la ciudadanía y sus acciones en el aula no son coincidentes con su pensamiento.

Otro de los resultados relevantes de este estudio es que: “Tanto docentes como estudiantes reconocen la asignatura de historia como la principal materia que abarca temas de formación ciudadana” (Flanagan et. al., 2010: 131). Coincidiendo con esta

idea, nuestra investigación se basa en el profesorado de esta especialidad, lo que se refuerza con el hecho que la normativa chilena establece que son los y las docentes de historia, geografía y ciencias sociales los encargados de implementar la asignatura de formación ciudadana, aunque esto no es excluyente para las demás especialidades.

Como hemos señalado, algunas de las publicaciones precedentes que han indagado en las concepciones y conceptualizaciones sobre formación ciudadana del profesorado en Chile evidencian que la formación ciudadana se entiende más como una instrucción cívica, que se relaciona con el aseguramiento de la gobernabilidad y las participaciones en las votaciones a nivel nacional (Flanagan, Lagos, Cerda y Riquelme, 2010; Reyes, Campos, Osandón y Muñoz, 2013), que como la educación de ciudadanos, entendidos no solo como sujetos de derecho, sino también como personas autónomas, críticas y comprometidas con la justicia social.

Este estudio realizado por Flanagan, Cerda, Lagos y Riquelme (2010), indaga los significados de ciudadanía y formación ciudadana de un grupo de docentes en Chile. Los resultados evidencian que el profesorado considera que un ciudadano se define como tal, si está informado de los acontecimientos sociales y expresa de manera activa su ciudadanía por medio de la participación en las votaciones a nivel nacional.

Aquella investigación también expone que el profesorado define la formación ciudadana como la entrega de información al estudiante para que participe activamente de su entorno, sin embargo, reconocen que esto se desarrolla de manera

escasa. De esto se deduce que poseen una concepción limitada de la ciudadanía y que además, sus acciones en el aula no son coincidentes con su pensamiento.

La investigación realizada por Reyes (2013) muestra que el profesorado chileno posee dos enfoques sobre la formación ciudadana. El primer enfoque, denominado minimalista, se vincula a la educación cívica, por tanto, es una visión tradicional de la ciudadanía que se caracteriza por la memorización de conceptos y códigos. El segundo es el maximalista que apunta a formar a los y las estudiantes para que sean actores de cambio en la sociedad en que viven.

El autor señala que: “El enfoque minimalista pretende enseñar a respetar la ley, el maximalista aboga no solo por respetarla, sino evaluarla, mejorarla o abolirla” (Reyes, 2013: 224).

La misma investigación expone que los y las docentes llevan a cabo estrategias en el aula que son semejantes y que se basan más en sus experiencias sobre el ejercicio de la ciudadanía que en la formación académica que han recibido.

Todos estos antecedentes indican que el pensamiento docente sobre formación ciudadana es diverso y restringido; y que sus prácticas en el aula son homogéneas y tradicionales.

Por otra parte, el profesorado considera que la formación ciudadana no es un objetivo de aprendizaje prioritario, sino que está supeditado a los contenidos disciplinares, ocupando un lugar transversal secundario en la formación de los y las estudiantes (Muñoz, 2010). Esta investigación también da cuenta del

desconocimiento del profesorado sobre el currículo vigente en relación a la formación ciudadana.

A lo anterior se suma el hecho que parte del profesorado manifiesta cierto desinterés en la formación ciudadana, lo que provocaría una deficiente implementación curricular de esta. Esto ha sido señalado por Pagés (2004), quien afirma que parte de la investigación realizada sobre los programas de formación ciudadana atañen el fracaso de estos, entre otras razones, al desinterés de los y las docentes.

En cuanto a las percepciones docentes sobre Formación Ciudadana, se destaca la investigación de Cerda (2004). En ella, se abordan los discursos, percepciones y racionalidades pedagógicas que poseen los y las docentes para desarrollar la formación ciudadana. Si bien estos constructos no tienen una definición similar al concepto de pensamiento docente, citamos este estudio porque plantea que existen debilidades en la práctica docente que dificultan alcanzar el objetivo de promover en forma efectiva la formación ciudadana en las escuelas.

Estos antecedentes constituyen las bases de nuestra investigación y permiten establecer la relevancia de continuar estudiando el pensamiento y las prácticas del profesorado sobre la formación ciudadana en Chile, porque la literatura al respecto es aún escasa, sobre todo, en lo que se refiere a las prácticas docentes en el aula.

El docente es el actor clave de todo proceso de cambio educativo. En el caso de la educación para la ciudadanía, se espera que desarrolle en los y las estudiantes

conocimientos, habilidades y actitudes tendientes a comprender los problemas sociales actuales para la construcción de una sociedad más justa, guiándolos para el logro de aprendizajes relacionados con la paz, la multiculturalidad, la inclusión, la equidad, la pobreza, la marginalidad, el patrimonio y el cuidado del medio ambiente.

Esto cobra medular importancia en el ámbito de la formación ciudadana, considerando que los docentes han recibido una escasa formación académica al respecto y no cuentan con un Programa de Estudio para enseñar la asignatura, lo que los obliga a pensar qué enseñar, para qué y cómo.

CAPITULO III

MARCO METODOLOGICO

1. Paradigma interpretativo:

Los paradigmas de investigación en ciencias sociales reciben distintas denominaciones y han sido definidos y caracterizados con diversos contenidos. López Noguero aporta una definición clarificadora:

Consideraremos como paradigma al conjunto de creencias y actitudes, a una determinada visión del mundo compartida por un grupo de científicos que implica metodologías determinadas. En resumidas cuentas, el paradigma será la expresión del modo que en un determinado momento tiene una comunidad científica de enfocar los problemas (2002: 168).

Nuestra investigación se sitúa en un paradigma interpretativo, por considerar que la realidad no tiene un carácter objetivo, depende de las perspectivas de cada sujeto y de cómo este percibe la realidad y su propia acción, por consiguiente, la realidad es inseparable de los sujetos (Porta y Silva, s.f.). No obstante, se valora los aportes de las metodologías tanto cuantitativa como cualitativa, por lo que ambas son integradas en este estudio, pero con un mayor peso cualitativo, lo que responde al paradigma antes señalado.

2. Metodología mixta con peso cualitativo:

Para una mayor aproximación al contexto educativo, se sigue una perspectiva plural (Ricoy, 2016) y, por consiguiente, se consideran como complementarias las metodologías cualitativa y cuantitativa para describir, analizar e interpretar el pensamiento y las prácticas del profesorado, a fin de obtener una comprensión más completa del fenómeno.

“El uso combinado de técnicas cualitativas y cuantitativas ha tomado protagonismo como superación de viejos y estériles debates de oposición (...) hoy en día la articulación se considera una opción deseable en los diseños de investigación” (Verd y López, 2008: 13). Coincidimos con estos postulados, por lo que recogemos la validez de combinar técnicas de ambos enfoques o metodologías para una comprensión más integral del fenómeno en estudio.

Actualmente, existe una fuerte integración de técnicas cualitativas y cuantitativas que se debe, en parte, al desarrollo que los multimethod o mixed methods han tenido en el mundo anglosajón en los últimos años (Verd y López, 2008). En este contexto, los autores señalan que se ha dejado en segundo plano el debate epistemológico para reflexionar sobre el carácter práctico de la investigación, afirmando que la articulación metodológica favorece una aproximación más profunda a la complejidad de la realidad social.

Estimamos necesario superar la dicotomía entre lo cuantitativo y lo cualitativo, idea que ha sido planteada por diversos autores, pese a las polémicas aún

existentes en las ciencias sociales al respecto. Así, por ejemplo, Pérez Serrano (2004), expone que esta separación carece de sentido y aporta poco al desarrollo científico.

Este enfoque ha cobrado gran utilidad en el campo de la educación a partir de los años '90 (Pereira, 2011), debido a las múltiples virtudes que reporta. Tal como señalan Hernández, Fernández y Baptista (2010), la meta de la indagación mixta es usar las ventajas de las metodologías cualitativa y cuantitativa, combinándolas de manera de minimizar sus potenciales debilidades.

La complementariedad de métodos también es establecida por Cook y Reichardt (2005), quienes señalan que más que ser rivales incompatibles, los métodos pueden utilizarse conjuntamente según las necesidades de la situación investigadora.

Siguiendo los planteamientos anteriormente señalados, la metodología de nuestra investigación se ha definido como mixta, con el propósito de contextualizar y describir el fenómeno en profundidad; así como para poner atención en los significados atribuidos por el profesorado desde su realidad subjetiva.

La preponderancia de la metodología cualitativa en este estudio se fundamenta en las características señaladas por Hernández et al. (2010), los autores mencionan que contextualiza el fenómeno y lo explora en profundidad, analiza múltiples realidades subjetivas y tiene riqueza interpretativa y profundidad de significados.

Pérez Serrano (2004: 46), citando a Watson-Gegeo, señala que: “La investigación cualitativa consiste en descripciones detalladas de situaciones, eventos,

personas y comportamientos”. La autora agrega que también se considera lo expresado por los sujetos, sus pensamientos, creencias y experiencias.

La investigación cualitativa puede definirse a partir de ciertos elementos que la constituyen y caracterizan y que, por tanto, el investigador cualitativo debe poner en práctica durante el proceso de indagación. A continuación se presenta una síntesis basada en Taylor y Bogdam (1986):

- a) Los investigadores cualitativos buscan comprender a las personas dentro de su marco de referencia.
- b) Las personas y escenarios son considerados como un todo. Esto significa tener una perspectiva holística que evite los reduccionismos.
- c) La investigación cualitativa es de tipo inductiva. Las teorías se generan a partir de los datos.
- d) Se consideran como valiosas todas las perspectivas expresadas por los sujetos.
- e) Se establecen orientaciones para llevar a cabo el proceso de investigación, pero el diseño es flexible no un procedimiento estandarizado.

3. Diseño fenomenológico:

Hernández, et al. (2010) indican que los estudios mixtos son un trabajo particular y, por lo tanto, los diseños son propios. En consonancia con la metodología

mixta declarada para esta investigación, el diseño a seguir es el fenomenológico. Esta elección se ha establecido considerando qué información interesa recoger, cómo se recogerá y cómo será analizada.

En este marco, es fenomenológico porque busca conocer principalmente el pensamiento y las prácticas del profesorado, ya que estos son el centro de la investigación. Esto significa poner énfasis en interpretar la perspectiva construida por los y las docentes, sus experiencias, enfoques y acciones, basándose fundamentalmente en sus propias declaraciones. Lo anterior constituye una característica fundamental de las investigaciones fenomenológicas.

Así definen Sabariego, Massot y Dorio, el propósito de los estudios fenomenológicos: “Desde el punto de vista metodológico, la orientación fenomenológica intenta descubrir todo aquello que aparece como pertinente y significativo en las percepciones, sentimientos y acciones de los actores sociales” (en Bisquerra, 2004: 317).

Se reafirma lo anteriormente expuesto con las características que Mertens (2005, en Hernández, et al., 2010) identifica sobre los estudios fenomenológicos, el autor señala que se pretende conocer el significado de un fenómeno o experiencia, busca conocer las percepciones de las personas y su perspectiva construida y se basa en el análisis de los discursos.

4. Técnicas de investigación:

Entendemos el concepto de técnicas de acuerdo a lo planteado por Bisquerra (2004), quien señala que es un procedimiento estandarizado para recoger la información. Aunque es necesario señalar que otros autores usan el término de métodos para referirse a lo mismo.

Consideramos necesario aplicar diversas técnicas para tomar decisiones sobre el proceso de investigación, conforme a los elementos emergentes que surjan en la información recogida durante las primeras etapas del estudio; conjuntamente, la pluralidad de técnicas permite en la etapa final, interpretar los datos de manera integrada. De acuerdo a lo anterior, las técnicas o métodos escogidos son: en una primera fase, encuestas o cuestionarios; consecutivamente, entrevistas semiestructuradas; y finalmente, observación cualitativa de clases.

El uso de diversas técnicas posibilita además, la obtención de datos ricos, amplios y profundos, lo que se ha establecido como uno de los propósitos de nuestra investigación, en el marco de una metodología mixta con peso claramente cualitativo.

4.1. La Encuesta:

La encuesta es una técnica muy utilizada en estudios educativos, quizás por su aparente facilidad (Torrado, en Bisquerra, 2004). Se decide comenzar aplicando esta

técnica por la posibilidad que ofrece de recoger una visión global de un número amplio de docentes.

En esta investigación se ha aplicado una encuesta, teniendo como instrumento un cuestionario, conformado por preguntas abiertas y cerradas, el cual ha sido validado a través de una aplicación piloto y el juicio de un conjunto de expertos.

El cuestionario es enviado, mediante correo electrónico, en forma individual a cada uno de los y las docentes, los que fueron contactados previamente para consultar su voluntad de participar en el estudio. Se realiza de esta forma buscando evitar una alta mortandad en el retorno de los cuestionarios ya contestados.

Esta técnica es ejecutada en la fase inicial del trabajo de campo, lo que permite aproximarse a la realidad y describir el fenómeno, sirviendo de base para establecer una visión amplia y general del pensamiento docente y además, determinar a cuáles docentes se les aplicarían las entrevistas.

4.2. La entrevista Semiestructurada:

Para estudiar el pensamiento del profesorado la técnica más pertinente es la entrevista, ya que el objetivo de esta es obtener información sobre aspectos subjetivos de la persona como las creencias, actitudes, opiniones, valores y experiencias en relación con el foco de estudio (Bisquerra, 2004; Verd y Lozares, 2016).

De acuerdo a Frey y Montana (2005) la entrevista en investigación cualitativa permite al entrevistado compartir información detallada sobre un fenómeno específico. Al aplicar esta técnica es necesario generar una conversación que favorezca la comunicación extensa y profunda del entrevistado, procurando que exprese de manera exhaustiva sus pensamientos y experiencias.

Para que la información recogida por medio de la entrevista sea detallada es necesario que el investigador considere y aplique ciertos criterios: expresar los propósitos y relevancia del estudio, asegurar la confidencialidad, generar una relación de cordialidad que permita a la persona sentirse cómoda y segura, escuchar con paciencia dando tiempo a las pausas y silencios, y no emitir juicios de valor frente a las respuestas.

Se aplica la entrevista semiestructurada con el propósito de obtener una mayor riqueza de los datos y porque es un valioso método para conocer el pensamiento del profesorado, expresado en ideas, opiniones, enfoques y concepciones, permitiendo recoger información sobre aspectos no observables.

La estructura flexible de este tipo de entrevista favorece desentrañar el verdadero significado de las respuestas, así como permitir no solo las contestaciones racionales, sino también las emocionales; buscando la subjetividad sincera para comprender más que explicar (Hernández, et al., 2010).

En la entrevista semiestructurada se aplica un guión de preguntas que está preestablecido, pero que permite al entrevistador flexibilizar el orden, agregar o quitar

interrogantes, de acuerdo a la información proporcionada por el entrevistado, con la finalidad de aproximarse al verdadero significado de las respuestas. Esta flexibilidad es relevante porque permite prestar mayor atención a la voz de las personas entrevistadas, esto nos lleva a replantear el rol controlador del entrevistador (Frey y Fontana, 2005).

Este tipo de entrevista posibilita contar con un cuestionario, el cual es fundamental para que las interrogantes planteadas se vinculen directamente a las categorías apriorísticas que se pretenden investigar. Al mismo tiempo proporciona la oportunidad al entrevistado para expresar todo aquello que le parece significativo y que no fue consultado por el entrevistador. Por estas razones se convierte en el modelo más conveniente para esta investigación.

En síntesis, la aplicación de la entrevista como técnica o método de investigación cualitativa resulta muy valiosa siempre que se tengan en consideración ciertos criterios y condiciones para su realización. Es necesario recordar que los seres humanos tienen una vida personal y social y su propia perspectiva de mundo, por lo que el entrevistador debe estimar esto cualquiera sea el tipo de entrevista, prestando atención a las características sociales, culturales y de género (Vargas, 2011).

Para recoger la información se ha diseñado un cuestionario, el que ha sido validado mediante una aplicación piloto y el juicio de un conjunto de expertos, tanto nacionales como internacionales. El cuestionario se aplica en forma individual y

presencial, tal como es debido, considerando la disponibilidad de tiempo de los y las docentes participantes.

4.3. La observación cualitativa:

La entrevista recoge información sobre enunciados verbales o discursos, aporta datos sobre la forma en que las personas piensan, pero es posible que exista una discrepancia entre lo que dicen y lo que hacen (Deustscher, 1973, en Taylor y Bogdan, 1992). Por consiguiente, se hace necesario para nuestro estudio aplicar la técnica de observación, con el propósito de conocer las prácticas docentes sobre formación ciudadana y saber si existe consistencia entre aquello que el profesorado declara y sus acciones en el aula, específicamente los contenidos que enseñan y las estrategias que utilizan para ello.

La observación cualitativa posee gran importancia en la investigación educativa, ya que posibilita mirar las prácticas docentes y no existe otra técnica más conveniente para esto. La observación faculta al investigador para: “Discernir un comportamiento corriente según se produce” (Bailey, 1978, en Cohen y Manion, 2002: 168).

Es preciso considerar que la representatividad en la observación cualitativa carece de sentido, porque lo que se pretende no es la generalización, sino la constatación de una realidad normativa que se desconocía. En cuanto se realiza en un

espacio particular, el conocimiento solo adquiere un carácter local (Gretz, 1994; en Callejo, 2002).

Para intervenir lo menos posible la realidad natural del contexto, el registro es escrito y se opta por adoptar un rol pasivo al realizar las observaciones, buscando minimizar la interferencia en sus comportamientos, aunque esto es siempre difícil de conseguir y constituye una de las debilidades de esta técnica. Creemos, tal como plantea Callejo, que: “El principio fundamental de no intervencionismo hace del silencio del observador su espacio (...) Es el silencio de un observador destinado a pasar desapercibido” (2002: 415).

5. Muestra cualitativa:

Los muestra es de tipo intencional o propositiva y se conforma por los siguientes criterios: Docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, de ambos géneros, que realizan clases en educación media, en instituciones educativas de las tres modalidades de dependencia (públicas, subvencionadas y particulares), de las regiones III, IV, V y Metropolitana de Chile.

Este tipo de muestra se fundamenta en lo referido por Hernández, et al., cuando plantean que la muestra cualitativa es: “Un grupo de personas, eventos o comunidades, sobre lo cual se recolectarán los datos, sin que necesariamente sea representativo del universo o población que se estudia” (2010: 394).

La no representatividad permite la selección de la muestra por acceso, es decir, el acercamiento a docentes con disponibilidad para participar. A lo anterior se debe sumar la idea que para el tamaño de la muestra no existen parámetros cuando se trata de una investigación cualitativa, metodología que cobra mayor peso en esta investigación.

Siguiendo los criterios de selección establecidos, los y las docentes participantes han sido determinados por acceso. A partir de eso, se envía la encuesta a una cantidad de 100 docentes, de los cuales 82 envían el cuestionario contestado. Mientras que la entrevista ha sido aplicada a 20 docentes y la observación de clases a 3 de ellos.

6. Tipo de análisis de la información:

En el marco de la metodología mixta, se ha establecido un mayor peso de la metodología cualitativa y una secuencia en la aplicación de las técnicas. Por tanto, el análisis de los datos también ha sido secuencial en una primera etapa. En una segunda fase, específicamente en la interpretación de las observaciones de clases, el análisis es concurrente, con el propósito de asegurar una comprensión holística del fenómeno desde la contrastación de fuentes.

6.1. Análisis Cuantitativo:

Algunos investigadores continúan planteando que no es posible combinar de manera armónica la investigación cualitativa con el uso de estadística, pero en este estudio seguimos los postulados de Gil (2003), quien señala que los métodos estadísticos pueden estar presentes en un estudio interpretativo o crítico, los que él engloba en una perspectiva cualitativa.

Si bien en esta investigación la estadística no es considerada para la formulación del problema o la selección de los docentes participantes (por no ser relevante una muestra representativa desde la óptica de un paradigma interpretativo), sí es utilizada para el análisis de los datos recogidos a través del cuestionario aplicado.

Gil plantea que: “El análisis estadístico de los datos supone una descripción de estos, el descubrimiento de regularidades y la inferencia de características relativas a grupos más amplios que los directamente estudiados” (2003: 237). De lo referido por el autor, asumimos la descripción de los datos y el reconocimiento de regularidad en ellos, pero no la inferencia a grupos más amplios por no ser un propósito en esta investigación.

La información cuantitativa es analizada por medio de estadística descriptiva univariante, con uso de Excel. El propósito es resumir la información recogida para exponer valores básicos como porcentajes, a través de gráficos circulares y de barras

que grafican los principales resultados obtenidos por medio de la aplicación del cuestionario.

6.2. Análisis Cualitativo:

La revisión de datos cualitativos corresponde a un análisis de contenido que considera tanto las categorías preestablecidas o apriorísticas como las emergentes, para describirlas, analizarlas e interpretarlas, permitiendo identificar y clasificar los patrones comunes o convergencias, así como las divergencias entre los participantes y los contextos.

La literatura no es unívoca al señalar la definición del análisis de contenido: “Para algunos autores, el análisis de contenido es una técnica de investigación, mientras que para otros es un método de investigación, o inclusive, un conjunto de procedimientos” (Fernández, 2002: 36). Cualquiera sea el caso, en esta investigación se sigue este procedimiento para orientar la revisión de la información cualitativa, obtenida mediante las preguntas abiertas del cuestionario, la entrevista y la observación de clases.

Siguiendo a Escalante (2006), la perspectiva de nuestra investigación es temática y, por consiguiente, la preocupación se centra en el análisis del contenido. Este tipo de análisis se realiza identificando la frecuencia con que la cual aparece una idea, concepto o tema, reconociendo las variaciones o diversidades que se observen entre los participantes y estableciendo las relaciones que emerjan entre algunas ideas y conceptos.

7. Validación de los instrumentos de investigación:

Para validar los instrumentos utilizados en la investigación, primero se realiza una aplicación piloto de los cuestionarios a tres docentes de similares características a la muestra, tanto de la encuesta como de la entrevista, con la finalidad de establecer si las preguntas eran claramente comprendidas, en su forma y contenido. Se ha tomado el resguardo que los y las docentes participantes en la validación no sean parte de la muestra para evitar su contaminación.

Como segundo proceso de validación se recurre al juicio de expertos, para recibir sus sugerencias temáticas y metodológicas. Estos especialistas son:

Dr. Joan Pagés Blanch, Director de la Tesis.

Dr. Antonio Ernesto Gómez Rodríguez, Académico de la Universidad de Málaga y Director del Grupo de Investigación: Educación Social y Ciudadana.

Dr. Cristian Cox Donoso, Académico y Director del Centro de Políticas Comparadas de Educación, de la Facultad de Educación de la Universidad Diego Portales, Chile.

Dr. Carolina García González, Académica e Investigadora de la Facultad de Educación, de la Universidad Santiago de Chile.

Dra. Flor Ángeles Cabrera Rodríguez, Académica e Integrante del Grupo de Investigación en Educación Intercultural, de la Universidad de Barcelona.

Dra. María Sánchez Agustí, Académica, Investigadora y Coordinadora del Doctorado en Educación, de la Universidad de Valladolid.

8. Contacto con los docentes participantes y aplicación de las técnicas:

Con anterioridad a la solicitud de contestación de los cuestionarios y las entrevistas, se establece contacto individual con 225 docentes, mediante un correo electrónico. Los datos de ellos y ellas son obtenidos a través de tres bases de datos:

- El catastro de los colegios públicos y subvencionados de la Región de Coquimbo.
- La red de profesores de la Escuela de Pedagogía de Historia y Geografía, de la Universidad de La Serena.
- El listado de docentes que han realizado postgrados en la Universidad Central de Chile.
- Los contactos personales de ex estudiantes y colegas de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales que realizan clases en las regiones III, IV, V y Metropolitana de Chile.

De los y las docentes contactados, 157 respondieron el correo, manifestando su disposición a participar en la investigación (cantidad equivalente al 72% de los contactados).

Posteriormente, de los 157 docentes que respondieron positivamente, se envía el cuestionario de la encuesta a 100 de estos. Se toma esta decisión para hacer viable el análisis de los datos.

Este procedimiento se realiza mediante un correo electrónico nominativo y especialmente redactado para cada uno de los casos. Se cierra el proceso de recepción de los instrumentos con 82 cuestionarios contestados.

Consecutivamente a la aplicación de la encuesta, se establece un cronograma de entrevistas de acuerdo a la disponibilidad de tiempo de los y las docentes participantes y se procede a la aplicación de 20 entrevistas, las que se desarrollan durante un periodo de tres meses.

Finalmente, se solicita la autorización a los Directores y Jefes Técnicos de las instituciones educativas para llevar a cabo las observaciones de clases. En esto participan 4 docentes, cada uno de los cuales fue observado en una secuencia de 4 clases.

Es importante señalar que el análisis de los datos se ha realizado sobre 3 de estos 4 docentes, porque en uno de ellos no se observó nada relativo a la formación ciudadana, aun cuando se le solicitó en reiteradas oportunidades que, en lo posible, orientara sus clases hacia esta área por tratarse del foco de la investigación.

CAPITULO V

RESULTADOS DE LA INVESTIGACION

1. Resultados del cuestionario:

En este apartado se presentan los resultados obtenidos a partir de los 82 cuestionarios contestados por los y las docentes participantes.

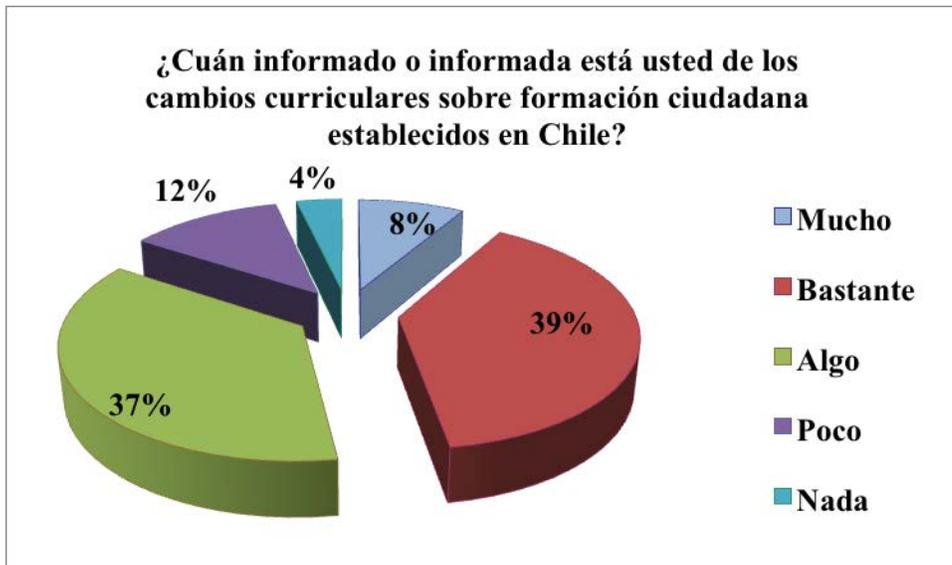
Esta sección está organizada en tres tópicos:

- 1.1. El pensamiento del profesorado sobre los cambios curriculares de la formación ciudadana.
- 1.2. Las concepciones y enfoques del profesorado sobre la formación ciudadana.
- 1.3. La formación académica del profesorado en educación ciudadana.

1.1 El pensamiento del profesorado sobre los cambios curriculares de la formación ciudadana:

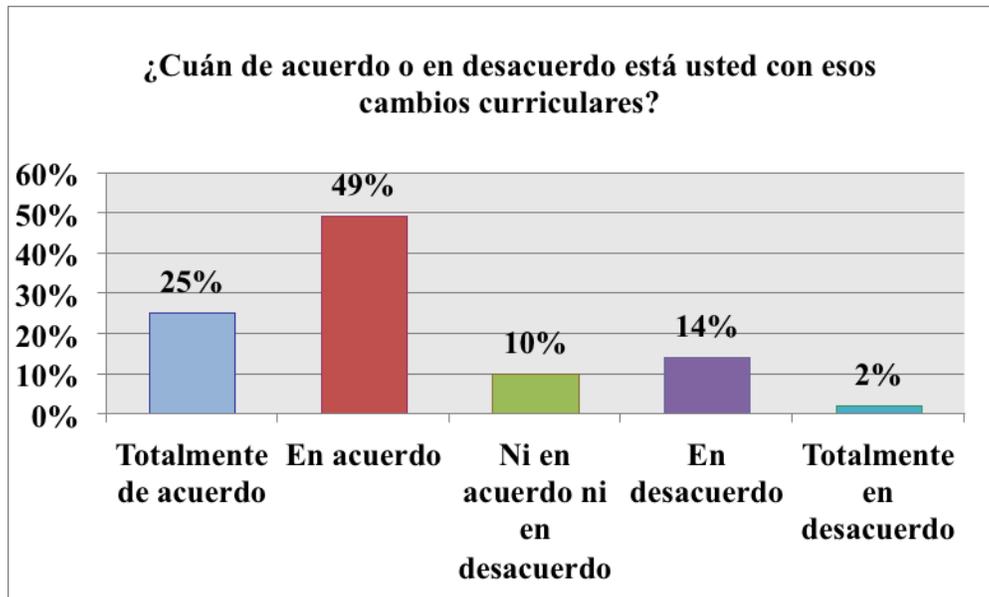
Con el propósito de conocer qué piensa el profesorado sobre la incorporación de la formación ciudadana en el currículo chileno, se les pregunta cuánto creen saber sobre esto y cuán de acuerdo están con esos ajustes, pidiéndoles que fundamenten su opinión al respecto.

Figura 1: Percepción del profesorado sobre su propio conocimiento de los cambios curriculares.



La mayoría de los docentes considera que está informado sobre los cambios curriculares relativos a formación ciudadana, aunque resulta evidente que un porcentaje importante declara saber solo algo (37%), lo que sumado a quienes dicen saber poco (12%) o nada (4%) resulta preocupante si se considera que la asignatura de formación ciudadana comienza a regir de forma obligatoria a partir de 2019 en todos los colegios reconocidos por el estado.

Figura 2: Opinión del profesorado sobre los cambios curriculares en formación ciudadana.



En cuanto a la opinión que tienen los y las docentes sobre los cambios curriculares en la materia, surge una paradoja que se refleja al observar los resultados cuantitativos y cualitativos. Por una parte, un 25% señala estar totalmente de acuerdo y un 49% en acuerdo, lo que sumado corresponde a un importante 74% del profesorado, dando cuenta que una mayoría significativa tiene una opinión positiva sobre estos ajustes. Pero al consultar sobre el fundamento de la alternativa escogida en la pregunta, los profesores muestran una tendencia a criticar los aspectos deficientes de este currículo más que a resaltar las razones por las que están de acuerdo con este.

Esta contradicción acontece porque valoran la mayor inclusión de la formación ciudadana en el currículo, lo que para ellos y ellas ofrece mayores

posibilidades de que esta materia se desarrolle en el aula. Sin embargo, opinan que los cambios son insuficientes, limitados y poco claros, aludiendo a que éstos enfatizan los contenidos más que la participación ciudadana cotidianamente activa. Así lo expresan algunos de los docentes participantes:

Los cambios curriculares establecidos por el Mineduc frente a la formación ciudadana son sumamente positivos. Si bien antes podíamos encontrar su enseñanza de manera transversal, nada nos asegura que realmente dichos aprendizajes se logaran, de modo que pensar en la existencia de formación ciudadana de manera formal hace mucho más factible la concretización de una ciudadanía activa y responsable (...) (Profesora 3).

Creo que es un avance, pero hay que tener mucho cuidado con no caer en la lógica simplista de enseñar formación ciudadana aprendiendo definiciones o considerando la democracia como solo votar cada cierto tiempo. El enfoque tiene que ser amplio entendiendo la participación como un acto cotidiano (Profesor 8).

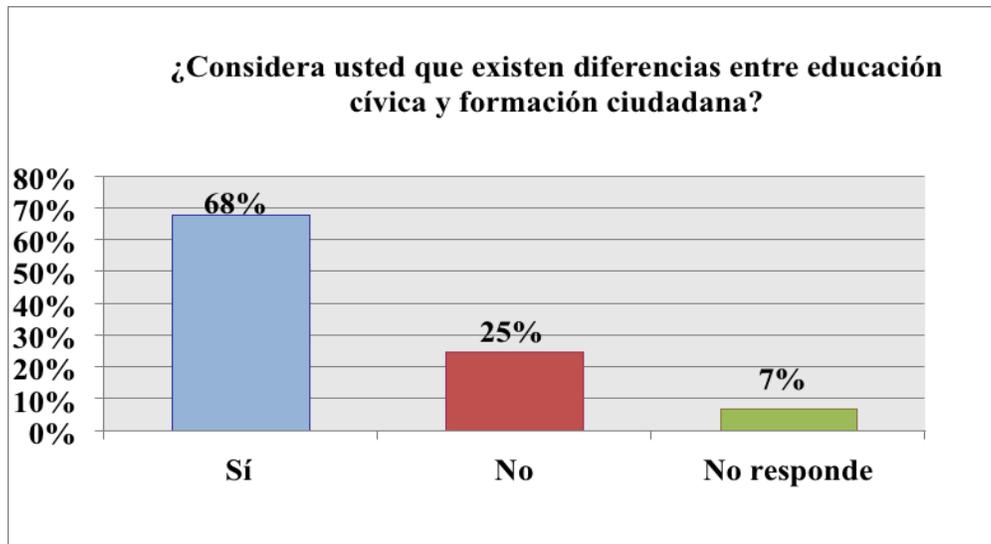
Para otra de las profesoras entrevistadas, estos cambios: “No dan cuenta de todo el espectro curricular y formativo que presenta la formación ciudadana (...) representan cambios cosméticos y obligados para que el tema de la formación ciudadana se evidencie de alguna forma, pero sin la importancia y el valor que debiera tener en la educación nacional” (Profesora 12).

Incluso, un docente se refiere a los Planes y Programas de formación ciudadana, cuando aún no existe un Programa de Estudio emanado del Ministerio de Educación, solo guiones didácticos. Este señala que: “Resulta que los planes y programas no son claros en relación con la formación ciudadana (...), de acuerdo a mi criterio, para abordar los temas de formación ciudadana, se deben tratar de implementar en el día a día como parte de los contenidos de la asignatura de historia” (Profesor 23).

1.2. Concepciones y enfoques del profesorado sobre la formación ciudadana:

Uno de los supuestos de esta investigación que es que gran parte del profesorado posee un enfoque más cercano a educación cívica que a la formación ciudadana, por lo que se les consulta cuáles son las diferencias entre estos conceptos. Así mismo, se pregunta su opinión por la transversalidad v/s verticalidad de esta materia, buscando conocer cuál y porqué sería la forma más adecuada de abordarla.

Figura 3: Pensamiento del profesorado sobre la diferencia conceptual.



Los resultados muestran que un significativo 68% del profesorado piensa que sí existen diferencias, definiendo la educación cívica como una materia centrada en la política institucional y con una metodología principalmente expositiva. Mientras que la formación ciudadana es vista como una asignatura que busca desarrollar en los estudiantes una visión inclusiva así como una participación activa en la sociedad.

El mayoritario grupo de docentes que reconocen definiciones distintas para estos conceptos, declaran que:

La educación cívica es más centrada en la valoración de lo institucional y exaltación de valores patriotas y nacionalistas, mientras que la formación ciudadana, creo tiene un enfoque más amplio e inclusivo, considera la interculturalidad y a los migrantes que hoy componen también nuestra

sociedad, valorando y educando mucho más en el respeto y la sana convivencia (Profesora 4).

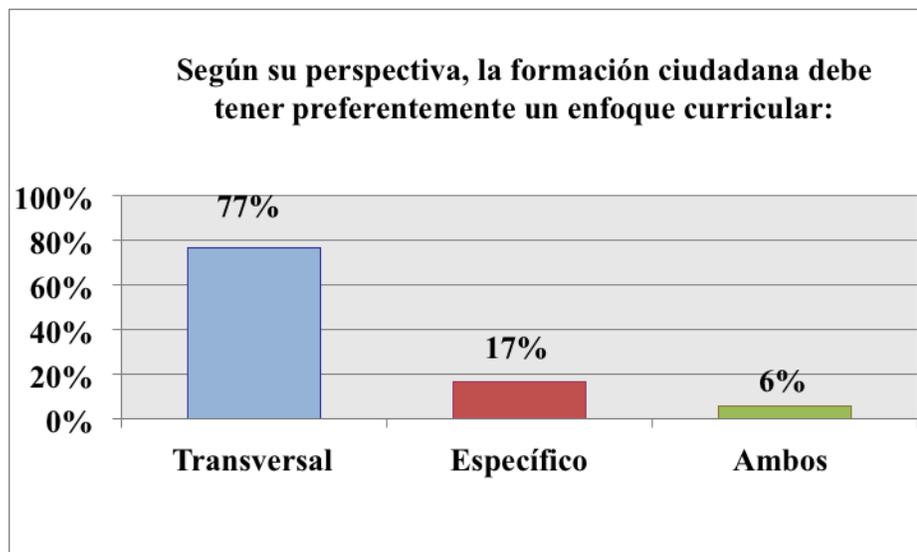
Otros de los docentes se manifiestan en la misma línea: “La educación cívica, era más bien un acercamiento conceptual, aprender definiciones, con una metodología expositiva. Lo significativo de la formación ciudadana es que, en teoría, debería ser mucho más activa, inclusiva y participativa” (Profesor 6).

Considero que sí existen diferencias entre formación ciudadana y educación cívica, ya que esta última se enfatiza en el funcionamiento del estado, sus instituciones y la división de los poderes del estado, los cuales conllevan a la organización política de una sociedad llevada a cabo a través de la representación popular. A diferencia de la formación ciudadana, que se enfoca en el rol que debe tener el ciudadano en la formación de una sociedad democrática y justa basada en los derechos y deberes necesarios para vivir en comunidad (Profesor 18).

El pensamiento del profesorado no es, como puede observarse, homogéneo. Tal como se puede apreciar en el gráfico 3, un 25% no ve diferencias y un 7% no responde. Estos y estas docentes dieron respuestas más escuetas que aquellos y aquellas que sí apreciaban diferencias, lo que da cuenta que su enfoque depende en gran medida del dominio que tienen sobre el tema. En otras palabras, quienes no distinguen las diferencias no entregan argumentos plenamente desarrollados.

Los y las docentes de este grupo manifiestan que: “No veo diferencias aparte del nombre, creo que apuntan al mismo tema de fondo, esto es, la vida en sociedad” (Profesor 34). “La formación ciudadana es la reimplementación de lo que fue la educación cívica, adecuado a los tiempos” (Profesora 46). Una de ellas alude a su falta de formación académica: “En lo personal, jamás tuve educación cívica como asignatura. Pero creo que no existen diferencias entre formación ciudadana y educación cívica” (Profesora 78).

Figura 4: Pensamiento del profesorado sobre el enfoque que debe tener la formación ciudadana en el currículo.



La mayor parte del profesorado encuestado manifiesta que la formación ciudadana debe tener un enfoque transversal (77%). Esto significa que toda la comunidad educativa debe hacerse cargo de ella, al margen del rol que cumpla cada actor o la asignatura que enseñe cada docente. Esto pese a que, consultados por otros

tópicos, han dicho que valoran la presencia vertical de la formación ciudadana en el currículo. Esta aparente contradicción puede deberse al hecho que no existe suficiente conocimiento y reflexión al respecto.

Las razones que esgrimen para optar por la transversalidad están relacionadas con que esta favorece el desarrollo integral del estudiante, así como la profundización del tema a través de las diversas asignaturas. Una de las profesoras participantes en la investigación expresa:

No lo tengo cien por ciento claro porque jamás reflexioné antes sobre el tema, pero me hace más sentido enseñarla como algo transversal que esté presente en todas las asignaturas, sería más lógico y le daría mayor profundidad, dando a entender al niño que la ciudadanía se ejerce siempre y que puede ser tratada desde las distintas ramas del currículo (Profesora 9).

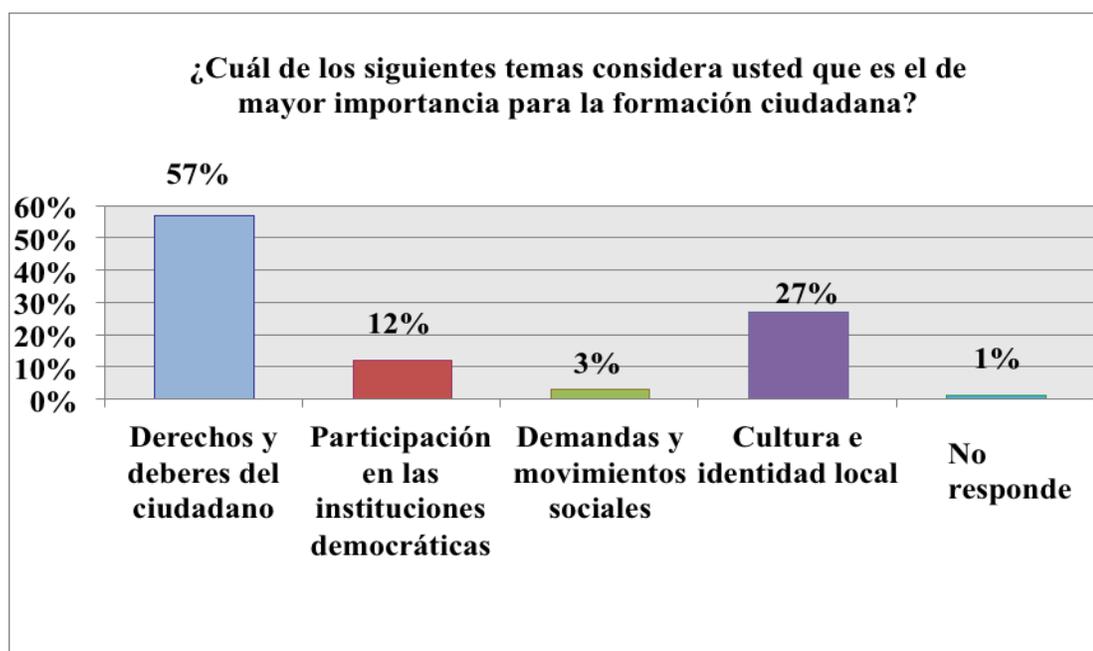
En la misma perspectiva, otro de los docentes considera que:

Debe ser enseñada desde un enfoque transversal, ya que es una temática que se puede abarcar y enfocar en las distintas áreas de estudios, logrando así una educación integral en los estudiantes. De esta forma se logrará la integración de habilidades, conocimientos, actitudes y valores en el desarrollo de la formación social de los estudiantes (Profesor 13).

Esta transversalidad aparece vinculada no sólo a la presencia de la formación ciudadana en todas las asignaturas del currículo, sino también en todos los niveles educativos:

Para mí, la formación ciudadana debe integrarse en los colegios y escuelas desde la educación básica hasta la educación media como una asignatura independiente de las otras, con un currículum determinado sobre el bien común, derechos y deberes de los ciudadanos, conocimientos de educación cívica, institucionalidad del país, constitución política, poderes del estado, derechos humanos, etc. (Profesora 17).

Figura 5: Pensamiento del profesorado sobre los temas fundamentales para la formación ciudadana.



Consultados por cuáles son los contenidos que consideran más relevantes como parte de la formación ciudadana, una gran mayoría de los y las docentes opta

por la alternativa referida a los derechos y deberes del ciudadano (57%), seguido de la cultura e identidad local (27%).

Dado que las alternativas son restringidas, esto también fue consultado de manera abierta, solicitando al profesorado que mencionara los tres temas que considera fundamentales en la enseñanza y aprendizaje de la formación ciudadana. En estas respuestas también se aprecia una importante preferencia por los derechos humanos, a lo que se agrega una clara tendencia hacia temáticas vinculadas con tres ejes: a) El origen histórico de la democracia y la república, b) La historia de Chile y sus problemáticas actuales y c) La participación ciudadana y la resolución de conflictos.

Esto queda de manifiesto en algunas de sus declaraciones: “Creo que se deben considerar poderes del Estado, tipos de gobiernos, derechos y deberes, concepto de ciudadano, política nacional, concepto de política y padres de la política, principalmente” (Profesor 43).

Primero, tiene que verse el inicio del ser humano en comunidad, el inicio de la política. También es importante explicar el ordenamiento republicano como contrapuesto al monárquico. El actual proceso de descomposición de las repúblicas a nivel mundial, con sus repercusiones locales como la corrupción. La búsqueda de una respuesta a la crisis mundial de legitimidad y representatividad, apuntando a la búsqueda de un nuevo sistema político que

supere o reelabore las repúblicas. Todo en base a un enfoque actual poniendo énfasis en los problemas del Chile de hoy (Profesor 9).

Estos resultados muestran que los y las docentes se inclinan a pensar que la formación ciudadana va más allá de los ámbitos político y civil, sin embargo, a la hora de especificar qué debe aprender el estudiante aún se enmarcan en conceptos y temas de institucionalidad política asociados al legado grecoromano y la historia de Chile. Esto significa que todavía están anclados en una visión de la ciudadanía más cercana a la antigua educación cívica y toman la historia como disciplina de referencia.

El pensamiento del profesorado no refleja un dominio de los fundamentos de la formación ciudadana establecidos por el Mineduc y tampoco se evidencia la idea de la formación ciudadana como una asignatura en sí misma, conformada por un cuerpo de constructos y teorías propios. Todo indica que esta situación se debe a la escasa formación académica que han recibido en sus carreras de pregrado y la prácticamente nula postformación en la materia.

1.3. Formación académica del profesorado en educación ciudadana:

Figura 6: Formación académica de pregrado en formación ciudadana.



Como muestra el gráfico, un 58% del profesorado no ha recibido, en su carrera universitaria para obtener el título de Profesor de Estado en Historia y Geografía, formación académica específica sobre educación para la ciudadanía.

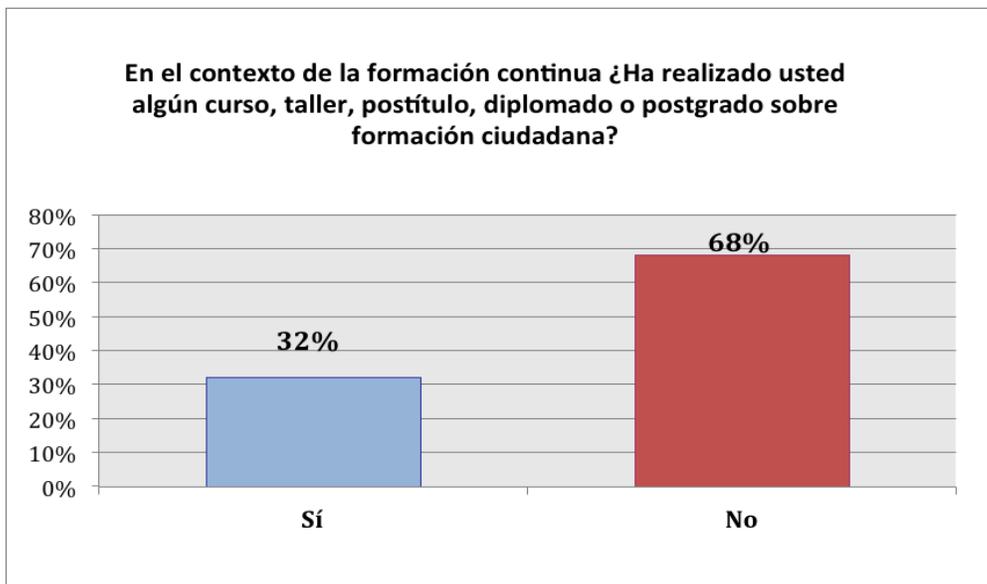
Esto resulta preocupante porque, como hemos señalado anteriormente, la implementación de la asignatura de formación ciudadana en los colegios chilenos se encuentra en proceso y a partir de 2019 su realización es obligatoria.

A los y las docentes que respondían sí haber recibido formación académica al respecto, se les solicitaba señalar cuál. En esto no se observan patrones comunes sobre líneas de formación en sus mallas curriculares o asignaturas similares, de acuerdo a sus respuestas. Algunas de ellas son: “No existió un ramo específico, sin

embargo los profesores de metodología algo veían al respecto” (Profesora 14). “Fue solo un curso electivo durante un semestre” (Profesor 22). “Consistió en dos asignaturas: introducción al derecho y derecho” (Profesor 53). “Mi formación se limitó a una asignatura denominada educación cívica, no obstante, su enfoque fue integral, cercano a lo que hoy conocemos como formación ciudadana” (Profesor 72).

Al relacionar estas respuestas con las instituciones académicas donde se formaron los y las docentes, así como el tiempo en que recibieron esta formación, no se aprecian diferencias significativas que permitan establecer que en ciertas etapas de la historia nacional hubo mayor inclusión de la formación ciudadana en el currículo. Al contrario, no se observan divergencias.

Figura 7: Formación continua en educación ciudadana.

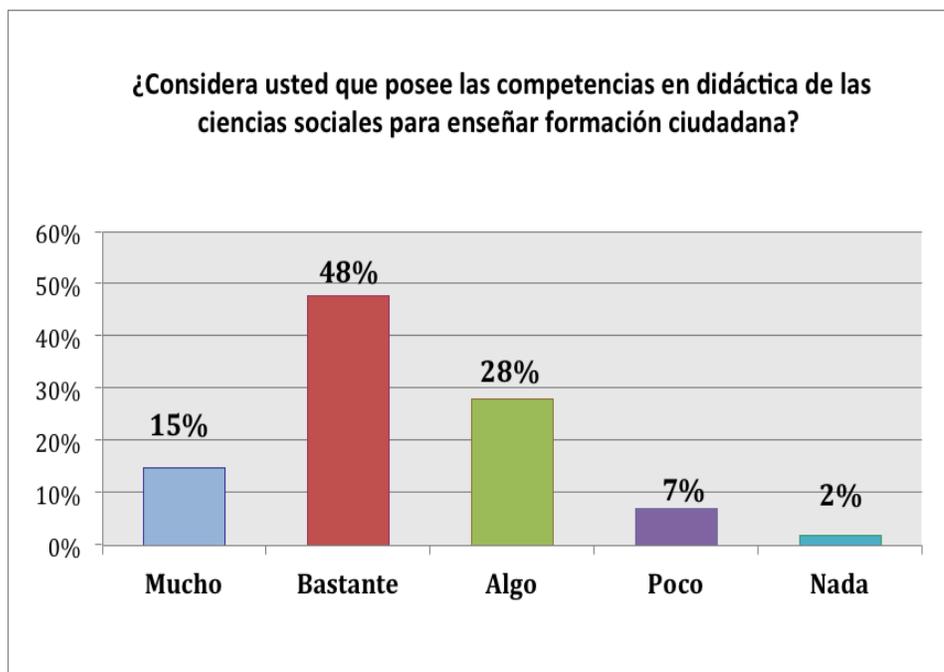


Es posible observar que un 68% del profesorado que respondió el cuestionario no ha recibido formación sobre educación ciudadana con posterioridad a su carrera

profesional. Esto es un 10% más que la inexistencia de formación durante su preparación académica de pregrado.

Esto significa que dos tercios de los y las docentes de historia, geografía y ciencias sociales que actualmente deben enseñar la ciudadanía, no ha recibido una educación formal al respecto. Frente a esto, tal como algunos y algunas señalaron en las respuestas abiertas, han optado por la preparación autodidacta. Es decir, han asumido el compromiso de estudiar el tema por sus propios medios, principalmente buscando fuentes bibliográficas que les ayuden a construir conocimientos sobre la formación ciudadana.

Figura 8: percepción del profesorado sobre sus competencias didácticas para enseñar la formación ciudadana.



Aun cuando la mayoría de los y las docentes señalan no haber recibido formación académica sobre la educación ciudadana, un total de 63% considera que posee muchas o bastantes competencias para enseñar el tema; mientras que un total de 37% declara poseer algunas, pocas o ninguna competencia al respecto.

A la luz de los hallazgos, es posible afirmar que el pensamiento del profesorado sobre la formación ciudadana, a pesar de su heterogeneidad, se circunscribe en una perspectiva clásica de la política y se acerca más a la antigua educación cívica que al enfoque de una ciudadanía socialmente participativa. No se observa predominancia de una ciudadanía que busque la construcción de una sociedad más justa, donde la participación del ciudadano sea socialmente activa y trascienda la mera acción electoral.

Con base en las declaraciones del profesorado, es factible sostener que poseen un escaso conocimiento sobre los cambios curriculares que han afectado a la formación ciudadana en Chile, desde 1990 en adelante.

Por último, se aprecia que los actuales profesores no han recibido formación académica en el área de la formación ciudadana y han debido ser autodidactas, lo que no garantiza su especialización en la materia.

2. Resultados de las entrevistas:

En este apartado se presentan los resultados obtenidos a partir de las 20 entrevistas aplicadas a los y las docentes participantes en la investigación.

Esta sección está organizada en dos tópicos:

- 2.1. Las concepciones docentes sobre qué es la formación ciudadana y qué es ser ciudadano.
- 2.2. El pensamiento docente sobre las diferencias entre educación cívica y formación ciudadana.

2.3. Concepciones docentes sobre la formación ciudadana y el concepto de ciudadano:

Para conocer el pensamiento de los y las docentes sobre esta dimensión se les plantearon las siguientes preguntas: ¿Qué es para usted la formación ciudadana? Y ¿Cuál es su definición de ciudadano?

Las respuestas de los y las docentes a estas interrogantes muestran una importante heterogeneidad en sus ideas, por lo que se ha establecido una clasificación, en la cual se identifican y describen tres tipos de ciudadanía que emergen del pensamiento docente.

Para denominar estos tipos de ciudadanía emergentes se han considerado sus características centrales y las limitaciones que presentan. Estos son: ciudadanía

política y cívica, ciudadanía socialmente participativa y ciudadanía crítica y comprometida con la justicia social.

Esta taxonomía nace de las concepciones que se reconocen en el pensamiento del profesorado entrevistado y se basa en lo planteado por Westheimer y Kahne, en la investigación *Educar al buen ciudadano. La política de los programas de educación cívica basado en la escuela*, publicada en el año 2002.

Los autores plantean tres tipos de ciudadanía. La primera es la ciudadanía personalmente responsable que nosotros hemos denominado ciudadanía cívica y política. La segunda es la ciudadanía participativa que se vincula a la que hemos llamado ciudadanía socialmente participativa. La tercera es la ciudadanía orientada a la justicia que en nuestra investigación se identifica como ciudadanía crítica y comprometida con la justicia social.

En la siguiente tabla se presenta una síntesis de las características y limitaciones identificadas en los tres tipos de ciudadanía que surgen al analizar las respuestas del profesorado.

Tabla 1: Tipos de ciudadanía presentes en el pensamiento del profesorado chileno.

Características	Limitaciones
Ciudadanía Política y Cívica	
<ul style="list-style-type: none"> • Concepción del ciudadano como sujeto individual • Énfasis en los derechos y deberes • Se circunscribe a la política institucional • Busca el mantenimiento y legitimidad del modelo político y social • Valoración del estado, la nacionalidad y la constitución 	<ul style="list-style-type: none"> • Solo se considera ciudadanos a los mayores de 18 años que pueden votar • No existe una concepción comunitaria de la ciudadanía • Ausencia de compromiso y acción social
Ciudadanía Socialmente Participativa	
<ul style="list-style-type: none"> • Concepción del ciudadano como sujeto social • Visibiliza al otro y sus necesidades • Centrada en la interrelación del ciudadano y su entorno • Busca mejorar la sociedad a través de la toma de decisiones y resolución de 	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de énfasis en el pensamiento crítico del ciudadano • No alude a la transformación social para la justicia social

<p>problemas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valora el trabajo colectivo y comunitario • Los ciudadanos participan en organizaciones sociales • Considera que los estudiantes deben ser formados en valores democráticos 	
Ciudadanía Crítica y Comprometida con la Justicia Social	
<ul style="list-style-type: none"> • Concepción del ciudadano como sujeto político • Desarrolla el pensamiento crítico del ciudadano • Centrada en la transformación social • Busca la justicia social a través de cambios estructurales • Aspira a reformar la cosa pública y a politizar la sociedad 	<ul style="list-style-type: none"> • Falta una definición y caracterización de la justicia social • No explicita cómo lograr los cambios estructurales

Fuente: Elaboración propia, basada en Westheimer y Kahne (2002).

2.1.1. Ciudadanía Política y Cívica:

En el primer grupo, correspondiente a 6 entrevistados, equivalentes al 30% de la muestra, se encuentran los y las docentes cuyo pensamiento muestra que conciben la formación ciudadana como un proceso orientado a la educación política y cívica del estudiante como un sujeto individual. Esto se refleja en que ponen el acento en la institucionalidad y, aunque mencionan los derechos y deberes, no hacen referencia a un compromiso del estudiante con la sociedad en que vive.

En el pensamiento de Eduardo se aprecia la ciudadanía política y cívica, la que se enfoca en respetar la institucional e incluso legitimar el modelo político y social:

Yo creo que es un concepto bastante amplio porque ser ciudadano implica tener derechos, implica varias aristas. Formación ciudadana quiere decir que yo sea un buen ciudadano en votar, en respetar la institucionalidad, legitimar el modelo de la sociedad. Pero yo creo que es un concepto cuya apropiación adquiere un compromiso (...) porque implica en términos de pensamiento actuar siendo una buena persona (Eduardo).

El compromiso del que habla el profesor en esa declaración se refiere a la esfera individual del sujeto, es un compromiso consigo mismo, debe ser una “buena persona” cumpliendo deberes y derechos fundamentalmente constitucionales, tal como lo expresa: “ser buen ciudadano es votar”.

Otro de los docentes señala que la formación ciudadana: “Es un proceso educativo que permite el desarrollo de conocimientos y actitudes que nos permiten vivir en una sociedad democrática, con derechos y deberes conocidos e internalizados como ciudadanos” (Mario). Este pensamiento alude a vivir en una sociedad democrática, pero no hace referencia a que los y las estudiantes se comprometas con esa sociedad, a través de acciones concretas, por tanto, concibe al sujeto como garante de derechos y deberes en su dimensión individual y se restringue a los ámbitos cívico y político.

Cuando se les solicita definir el concepto de ciudadano, se refleja de manera más significativa un pensamiento que limita el ser ciudadano a sus derechos y deberes civiles y políticos. Para la profesora Paulina, el ciudadano es: “Toda persona mayor de 18 años que ejerce derechos civiles”. Mariana lo define en la misma línea: “Es aquel habitante de un territorio que puede ejercer su poder político”. Se aprecia como ambas docentes se refieren únicamente a los derechos, la primera alude a los civiles y la segunda a los políticos.

Camila presenta una definición del ciudadano que incorpora la visión de las dos profesoras anteriores y se refiere al estado y la constitución política de la república como las instituciones que otorgan los derechos al ciudadano. Es una definición más completa, aunque restringida a una ciudadanía política y cívica. Para ella: “Un ciudadano es aquel individuo activo que se encuentra al interior de un estado y presenta derechos civiles y políticos bajo la constitución que organiza a un estado determinado”.

El profesor Miguel señala que: “La ciudadanía es formar parte de un grupo, en este caso, de un Estado, de un país. Es sentirse incorporado y aceptado, tener una nacionalidad, poder participar de la vida política, poder opinar respecto de la situación del país de manera libre”. Esta definición expresa que el ciudadano es aquel que se siente aceptado como parte de un grupo y puede expresarse de manera libre en un sistema democrático, por lo que es una concepción que manifiesta un pensamiento que avanza hacia una ciudadanía más compleja, no obstante, aún se mantiene circunscrita a la institucionalidad política.

2.1.2. Ciudadanía Socialmente Participativa:

El segundo tipo de ciudadanía identificado en el pensamiento de los y las docentes, denominado ciudadanía socialmente participativa, está presente en 9 de los entrevistados, lo que corresponde al 45% de la muestra. Se caracteriza por centrarse en la interrelación de los y las estudiantes con el entorno que les rodea, incorporando el trabajo colectivo y comunitario como elemento clave de la formación ciudadana, con el fin de propender a mejorar la sociedad en que se vive.

Este sentido de colectividad nace de la visibilización del otro, dejando de concebir al estudiante como un sujeto individual que goza de derechos y debe cumplir con deberes políticos, por consiguiente, considera que la formación ciudadana debe orientarse a desarrollar un sentido de compromiso con las necesidades de otros y otras y contribuir a la resolución de problemas en su comunidad.

Respecto de la visibilización del otro, la profesora Drina lo explica de la siguiente forma: “Cuando no hay formación ciudadana todos nos centramos sólo en el yo, en mis necesidades, no me doy cuenta de mi alrededor, de las necesidades de las otras personas, no sé cómo ayudar ni se me ocurre cómo ayudar”. A lo anterior, agrega que la formación ciudadana:

Es la formación de un ciudadano en el contexto de una comunidad que todos compartimos, es cómo debemos conocer y hacer valer nuestros derechos y deberes. Debemos ser claros en nuestra formación de personas no solo desde el voto, sino de cosas tan sencillas como el cuidado de espacios comunes. Es hacer visibles espacios que son invisibles, problemáticas y necesidades. Nos ayuda a formar ciudadanos responsables que nos hacemos cargo de los problemas, no solo quejarnos.

En su pensamiento se observan varios elementos que son constitutivos de una ciudadanía socialmente participativa: visibilizar al otro y su entorno, reconocer y ocuparse de las necesidades de otros ciudadanos y contribuir a resolver los problemas sociales de la comunidad.

Una concepción similar, que pone el compromiso y el trabajo comunitario como centro de la formación ciudadana, es expresada por Karen. La profesora señala que esta es:

Un proceso de formación continua que nos acompaña desde que somos conscientes de nuestros deberes y derechos como ciudadanos y nos ayuda a

mantenernos en la diversificada sociedad actual. Tiene mucha importancia porque nos permite estar en comunicación con nuestra sociedad y desenvolvemos en ella a través de la participación en el trabajo colectivo y la cooperación en comunidad.

Alvaro expresa estas ideas de manera resumida, cuando se refiere a que la formación ciudadana: “Es educar para la vida en sociedad, por tanto, para la resolución de conflictos y el aseguramiento de una mejor calidad de vida para todos”. La vida es en sociedad y un mayor bienestar para todos requiere el compromiso con resolver problemas, entendiendo esto como un deber subyacente al ser social.

Los y las docentes que manifiestan un pensamiento de ciudadanía socialmente participativa consideran que la formación ciudadana es un proceso que debe considerar a los y las estudiantes como ciudadanos y ciudadanas desde su infancia. Esto se diferencia de la ciudadanía política y cívica, en la cual el sujeto se convierte en ciudadano cuando cumple la mayoría de edad y adquiere su derecho a voto. Una de las profesoras lo dice de la siguiente forma: “Para mí es el desarrollo integral que va a tener una persona, no desde los 18 años, sino desde mucho antes cuando comienza a formarse una opinión...” (Daniela). Para la profesora Drina es importante que los estudiantes se conciban a sí mismos como ciudadanos, para ello deben formarse como personas: “Que entiendan que no sólo son ciudadanos quienes ejercen el voto o quienes son autoridades”.

Para este grupo de docentes el ciudadano no es sólo aquel con derecho a votar. Los y las profesoras que poseen un pensamiento de ciudadanía socialmente participativa, definen al ciudadano como aquel que participa y se compromete con la sociedad. No mencionan ni argumentan la justicia social como fin último de la formación ciudadana, por lo tanto, no hablan de reformas o cambios estructurales. Sin embargo, enfatizan como muy importante la mejora social y consideran que esta se consigue cuando el ciudadano asume un rol y funciones en organizaciones sociales de base.

El planteamiento anterior se refleja en la definición de la profesora Daniela, cuando se refiere a qué es ser ciudadano: “Es una persona que está comprometida con el bienestar de un país a través de instancias no solamente educativas, sino cualquier tipo de instancias de organización que esté en pro de dar a conocer un pensamiento de apoyo al país, por ejemplo, Green Peace”.

El ciudadano como sujeto social que se organiza también es mencionado por otra de las profesoras entrevistadas, quien incluso señala que es justamente esa organización la que lo define como tal: “Concibo a una ciudadano desde una perspectiva comunitarista, que no sea solo la idea legal de la ciudadanía, que no sea una ciudadanía individualista. Somos ciudadanos a medida que nos juntamos con otros y otras, desde el club de barrio, junta de vecinos, etc” (Debora).

En resumen, la responsabilidad social aparece como centro de este tipo de ciudadanía y este valor, que a la vez constituye un deber, se materializa cuando el

ciudadano toma decisiones. Es un ciudadano que desarrolla un sentido de pertenencia con su comunidad y este lo lleva a desarrollar acciones que permitan mejorarla. Por tanto, es importante recalcar que no es solo una visión discursiva de compromiso. Esto lo reafirma uno de los profesores entrevistados:

Es el sujeto político que participa en las decisiones de su comunidad, es una persona que está involucrada en su comunidad, se reconoce como parte de ella y los demás también lo reconocen y que siente que ser parte de una comunidad no sólo es vivir allí, sino también pensar lo que espera para ese lugar, no que se desliga sino que asume la responsabilidad de mejorar el lugar donde vive (Cleyton).

Finalmente, otro de los elementos que aparece con mucha fuerza en este grupo de docentes es la importancia de formar a los y las estudiantes en valores como la colaboración, el respeto, la responsabilidad, la identidad, la solidaridad, la participación y la integración. Estos valores son concebidos por el profesorado como parte fundamental para desarrollar una ética que permita el mantenimiento y mejora del sistema democrático. Esto se revela en lo afirmado por la profesora María Olga:

Formación Ciudadana es la posibilidad de ayudar en el proceso de enseñanza aprendizaje en valores sociales, los cuales sean favorables para el desarrollo de la vida en comunidad, favoreciendo la ayuda mutua, el respeto y la responsabilidad consigo mismo como integrante de una comunidad y con sus pares, reafirmando la existencia de una identidad social.

Esto también se aprecia en los planteamientos de otra de las profesoras entrevistadas al responder qué es la formación ciudadana: “Es un tipo de formación que se entrega a los jóvenes para que se desenvuelvan en la sociedad, tiene que ver con fomentar en ellos valores sociales como solidaridad, responsabilidad, respeto, participación, integración, derechos y deberes” (Paulina).

Camila señala que estos valores son sociales, éticos y morales, por lo tanto, se infiere que constituyen normas que guían la conducta de los sujetos y son imprescindibles para mejorar la sociedad en que se vive: “(...) La formación ciudadana tiene el propósito de formar a los individuos con valores sociales, éticos y morales los cuales son necesarios para vivir en comunidad de forma responsable y participativa para el desarrollo de una sociedad democrática”.

Cleyton, uno de los docentes entrevistados y que además, está realizando un taller de formación ciudadana en el colegio donde se desempeña, expresa que la formación ciudadana debe habilitar a los y las estudiantes para que se relacionen positivamente con los demás, en un contexto de convivencia democrática, basada en valores:

La formación ciudadana implica tomar decisiones en la comunidad en que estoy. Es algo que he pensando mientras lo hago. Es que yo pueda ser capaz de participar en la mejora de mi comunidad a partir de mis decisiones y ahí aparecen valores como el democrático, conocer mi entorno y poder relacionarme con los demás en mi convivencia.

En síntesis, el pensamiento del profesorado que hemos agrupado con la denominación de ciudadanía socialmente participativa se caracteriza por:

- Una concepción del ciudadano como todo sujeto sin distinción de edad.
- Un sentido comunitario de la ciudadanía, la cual no puede, por consiguiente, desarrollarse en lo individual.
- La importancia de formar a los y las estudiantes en valores democráticos.
- La toma de decisiones y resolución de problemas por parte de los ciudadanos y las ciudadanas para mejorar la sociedad en que viven.

2.1.3. Ciudadanía Crítica y Comprometida con la Justicia Social:

Este tipo de ciudadanía incluye todos los elementos de la ciudadanía socialmente participativa, pero además incorpora un componente decisivo que es la transformación social. Los y las docentes que están clasificados en este grupo son 5 y eso equivale al 25% de la muestra. Ellos y ellas manifiestan que la formación ciudadana debe desarrollar en los estudiantes un pensamiento crítico respecto del sistema político y social existente. Por lo tanto, su visión va más allá del compromiso y la participación del ciudadano para mejorar la sociedad en que vive.

Esta concepción trasciende la mera participación del ciudadano en un sistema que ya existe y que requiere mejoras, más bien busca la justicia social a partir de

reformas y cambios estructurales. Una de las profesoras se refiere precisamente a la importancia de cambiar la “cosa pública”, integrando todos aquellos elementos que forman la esfera pública, tales como la organización del estado y el gobierno. Se trata de una visión docente que apunta a cambios de fondo. Esta profesora plantea que la formación ciudadana:

Es lejos de lo que era la institucionalidad de Chile. Es entender al estudiante como sujetos de derechos desde niños, como personas que tienen opinión (...) y hay que entenderla más allá del voto. Es formar sujetos críticos que tengan organización y que sean capaces de hacerse cargo de cambiar la cosa pública (...) desde la transversalidad y cotidianeidad (...) Pero no cambios superficiales, sino realmente lograr un sistema más justo (Karla).

En la misma dirección, la profesora Emilia también expresa la idea de transformación social: “La mayoría de las personas creen que la formación ciudadana tiene que ver con la institucionalidad política y no es eso. Tiene que ver con nuestras responsabilidades, es cómo nosotros siendo personas responsables, informadas y críticas podemos contribuir a cambiar la sociedad o la comunidad donde vivimos”.

Deborah habla de formar a los estudiantes como sujetos políticos, que sean capaces de comprender la relevancia de hacer política y transformar la sociedad a partir de ello. Para esta docente la formación ciudadana es: “(...) Un proceso que debe empezar a articularse desde las escuelas hasta las universidades, que sirva como

herramienta para volver a politizar a la sociedad”. Esta concepción implica recuperar espacios públicos a través del debate ideológico y la acción del ciudadano.

Este sentido de transformar para alcanzar una sociedad más justa está presente en lo declarado por el profesor Nelson, quien señala que la formación ciudadana debe propender a: “(...) Ir creciendo constantemente con otros en la construcción de una sociedad más justa, solidaria, inclusiva y participativa”. Por lo tanto, para este docente el ciudadano se define como una persona: “(...) Independiente de credo, género, edad o condición económica, que tiene el derecho a opinar y participar en las decisiones políticas de las comunidades en donde se desenvuelve cotidianamente. Entendiendo la política como todo asunto que afecte a la sociedad”.

El pensamiento de la profesora Karen cierra esta clasificación, porque reúne algunos de los elementos principales que caracterizan a la ciudadanía crítica y comprometida con la justicia social. Ella postula que ser ciudadano significa:

Ser un individuo activo con un pensamiento crítico sobre el acontecer nacional, que interviene en la vida política y social del país a través de distintos tipos de participación como asociaciones estudiantiles, sindicatos, asociaciones de padres (...) Entonces se entiende que no solamente se trata de cumplir deberes y obligaciones, al contrario, el ciudadano actual es un actor social activo que está constantemente participando, no mira desde lejos, no oye desde lejos, está de alguna u otra manera participando activamente para transformar la sociedad, no sólo el espacio de su entorno.

2.4. Diferencias entre la formación ciudadana y la educación cívica:

Con el propósito de profundizar en el significado que el profesorado le otorga a la formación ciudadana y comprobar si su enfoque difiere de la antigua educación cívica, que se caracteriza por estar restringida a la política institucional, se les pregunta cuáles diferencias consideran que existen entre ambos conceptos.

Las respuestas de los y las docentes muestran que la mayoría considera que sí existen diferencias. Aunque algunos señalan que estos conceptos no difieren, sin embargo, quienes hacen este planteamiento no argumentan en profundidad porque los consideran similares y, en algunos casos, atribuyen su respuesta a la falta de conocimientos y experiencias en la materia.

Lo mencionado se revela en las palabras de ellos y ellas: “No veo diferencias aparte del nombre, creo que apuntan al mismo tema de fondo, esto es, la vida en sociedad” (Alvaro). La profesora Mariana alude a que no ha tenido un acercamiento empírico con estos temas: “En lo personal, jamás tuve educación cívica como asignatura, puesto que salí del colegio el año 2007. Pero creo que no existen diferencias entre Formación Ciudadana y Educación Cívica”. Para Miguel, la formación ciudadana es: “La re implementación de lo que fue la educación cívica, adecuada a los tiempos”.

Por su parte, Paulina señala que existen divergencias, pero no entrega fundamentos, lo que puede deberse a su falta de formación académica en la materia. Esta falta de formación académica es una falencia de un número significativo de

docentes, tal como se expone en el capítulo anterior de este estudio. La docente enuncia que sí existen diferencias entre ambos conceptos, pero no aclara cuáles son: “Creo que formación ciudadana es un concepto más amplio, mientras que la educación cívica son temas son acotados y giran en torno a derechos constitucionales”.

Las concepciones de los y las docentes en torno a esta comparación son heterogéneas y exponen algunas contradicciones si miramos sus respuestas frente a la pregunta qué es la formación ciudadana. Sin embargo, es posible establecer que la mayor parte de ellos y ellas afirma que sí existen diferencias entre educación cívica y formación ciudadana, señalando que esta última es mucho más amplia y compleja, con diferencias conceptuales, teóricas y metodológicas.

A continuación se presenta una tabla que permite comparar la formación ciudadana y la educación cívica, de acuerdo a las respuestas de los y las docentes. En esta tabla no se han agregado otros elementos comparativos por no estar presentes en las expresiones del profesorado entrevistado.

En consecuencia, los elementos son: los derechos y deberes, el tipo de valores que cada una fomenta, el tipo de sociedad que mantiene o transforma, los contenidos centrales, el tipo de aprendizaje desarrollado y las diversas metodologías.

Tabla 2: Pensamiento del profesorado sobre las diferencias entre educación cívica y formación ciudadana.

	Educación Cívica	Formación Ciudadana
Derechos y deberes	Constitucionales	Sociales
Valores	Nacionales	Democráticos y sociales
Sociedad	Democrática	Democrática y justa
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> • Iconos nacionales • Poderes y organización del estado • Leyes y cuestiones jurídicas • Instituciones políticas • Derechos y deberes 	<ul style="list-style-type: none"> • Derechos y deberes • Estado, nación y ciudadanía • Cotidianeidad y vida en comunidad • Compromiso con el entorno social • Cómo poner en práctica la participación ciudadana • Organizaciones sociales • Inclusión

		<ul style="list-style-type: none"> • Cuidado del medio ambiente
Aprendizaje	Conceptual	<ul style="list-style-type: none"> • Práctico • Desarrollo de habilidades y actitudes
Metodologías	Expositiva	<ul style="list-style-type: none"> • Debates • Resolución de problemas • Salidas a terreno • Intervención en organizaciones sociales • Uso de TICS

Fuente: Elaboración propia.

La profesora María Olga se refiere a algunas de las diferencias, sosteniendo que la formación ciudadana busca desarrollar en los estudiantes un pensamiento crítico que los lleve a involucrarse en su comunidad, mientras que la educación cívica se aboca fundamentalmente a un estudio profundo de las leyes:

A mi parecer sí existen diferencias, aunque es bastante complejo identificarlas a simple vista, cuando se habla de educación cívica la relación inmediatamente que viene a mí se relaciona con cuestiones eminentemente

jurídicas, como un estudio acabado de las leyes que regulan nuestro estado, en cambio formación ciudadana me parece un concepto más amplio, que involucraría mucho más que leyes (...), que busca desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes e involucrarlos en la realidad de su comunidad.

Al igual que María Olga, Camila también enuncia que la formación ciudadana se enfoca en la vida comunitaria, considerando que la educación cívica se enmarca en conceptos políticos e institucionales:

Considero que sí existen diferencias entre formación ciudadana y educación cívica, ya que esta última se enfatiza en el funcionamiento del estado, sus instituciones y la división de los poderes del estado, los cuales conllevan a la organización política de una sociedad llevada a cabo a través de la representación popular (...), a diferencia de la formación ciudadana que se enfoca en el rol que debe tener el ciudadano en la formación de una sociedad democrática y justa basada en los derechos y deberes necesarios para vivir en comunidad.

Siguiendo con las diferencias de enfoque, otro de los docentes se refiere a que la formación ciudadana favorece la convivencia social, por lo que es posible afirmar que esta idea aparece como un claro elemento común en la comparación realizada por los y las docentes. Eduardo afirma lo siguiente:

Para mí, la educación cívica fomenta el respeto por los valores nacionales y fortalece el conocimiento de los íconos de una nación (...), capacita a las

personas para lograr su participación como ciudadanos de un país. La formación ciudadana (...) nos permite vivir en comunidad, como ciudadanos con deberes y derechos.

En cuanto a las diferencias metodológicas, los y las docentes esbozan algunas ideas que establecen una separación primordial entre educación cívica y ciudadanía, ya que en la primera solo se realizan clases expositivas; mientras que la formación ciudadana hace uso de diversas estrategias, tales como: resolución de problemas, trabajo en terreno, colaboración con organizaciones sociales, debates y uso de nuevas tecnologías, entre otras.

Patricio, otro de los docentes entrevistados, se caracteriza por la utilización de diversas metodologías de enseñanza, entre las que destacan el uso de las TICS, lo que se refleja en su distinción entre la teoría y la práctica como elemento central de diferenciación entre educación cívica y formación ciudadana. Aunque en sus planteamientos no se observan otras diferencias:

Yo tuve educación cívica en el colegio y era lo mismo que ahora pasamos en cuarto medio: estado, nación, ciudadanía (...), eso era en tiempos de dictadura, así que no se podía hablar mucho. Era muy básico, era el pariente pobre de historia. No es lo mismo, no debería ser lo mismo. En la educación cívica prima la teoría no la práctica (...).

Siguiendo con las diferencias metodológicas, Deborah, desde una perspectiva crítica y transformadora, resalta la importancia del diálogo entre docente y estudiantes, lo que debe concretarse en debates que pueden dirigirse a contrastar los enfoques de ciudadanía:

La formación ciudadana puede ser más amplia, ya que podríamos debatir el concepto de ciudadano, hacer chocar las visiones de la perspectiva individualista y la comunitarista. La formación cívica siento que apunta a como participar en esta democracia, la formación ciudadana puede incentivar transformarla.

Su pensamiento responde a un aprendizaje donde es el propio estudiante quien construye su concepción de lo que significa ser ciudadano, a partir de la confrontación de argumentos.

Karen remarca la diferencia en el tipo de aprendizaje, refiriendo que la formación ciudadana apunta a un desarrollo integral del estudiante, que incluye conocimientos, habilidades y actitudes que deben ser puestos en práctica. Pero reconoce que los conceptos de ambas son principalmente políticos:

Sí existen diferencias, aunque se puede decir que los conceptos tienen similitud. Respecto a los contenidos que estudian, ambos se refieren al concepto de ciudadano, conceptos políticos como gobierno e instituciones políticas (...) La diferencia radica en el hecho de que formación ciudadana es un término más integral, porque no se trata solo de conocer conceptos, sino

que de generar habilidades y actitudes y actuar de acuerdo a ello. Es en definitiva poner en práctica lo que se está aprendiendo.

A partir de los resultados de las entrevistas, es posible afirmar que el pensamiento del profesorado sobre la formación ciudadana es heterogéneo. Se reconocen tres enfoques con predominancia del que hemos denominado ciudadanía socialmente participativa. Además, en el pensamiento de cada docente se reconocen contradicciones que indican que sus ideas sobre el tema están en un estado de construcción incipiente.

Para parte del profesorado el desafío está en superar la visión de educación cívica y el anclaje en la historia como disciplina de referencia, para enseñar la formación ciudadana desde otros enfoques. Deben conocer y comprender que esta posee un cuerpo propio de conceptos y teorías, que pueden ser adaptados a cada uno de los contextos para trabajar en la resolución de los problemas vividos por los y las estudiantes.

3. Resultados de las observaciones de clases:

En esta parte se presentan los resultados obtenidos a partir de las observaciones de clases realizadas a tres docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, con el propósito de conocer sus prácticas para la enseñanza y aprendizaje de la formación ciudadana.

Cada uno de los y las docentes es observado en una secuencia de cuatro clases, en las siguientes asignaturas y niveles:

Tabla 3: Docentes observados en sus clases.

Nombre	Asignatura	Nivel Educativo
Daniela	Taller de Educación Cívica	Primero medio
Cleyton	Taller de Formación Ciudadana	Primero medio
Drina	Historia, Geografía y Ciencias Sociales	Tercero medio

Los resultados obtenidos a partir de las observaciones se contrastan con las preguntas formuladas a cada uno de los y las docentes al finalizar la secuencia de clases. Estas interrogantes son:

- a) ¿Cuál es el vínculo de los contenidos enseñados con la formación ciudadana?
- b) ¿Cuáles son los objetivos de formación ciudadana de estas clases?
- c) ¿Qué aprendizajes de formación ciudadana considera logrados en los estudiantes?

También se contrasta lo observado con las preguntas realizadas a los y las estudiantes con posterioridad a las cuatro clases:

- a) ¿Qué han aprendido sobre ciudadanía en estas clases?
- b) ¿Para qué les han servido estos aprendizajes?

c) ¿Cuáles métodos usados por el profesor les han facilitado más el aprendizaje?

En síntesis, este capítulo presenta la descripción del registro de observación realizado en las clases, lo que se contrasta con las declaraciones de los y las docentes y de los y las estudiantes.

3.1. El caso de la profesora Daniela:

El primer caso corresponde a la profesora Daniela, quien realiza un Taller de Educación Cívica, en primer año medio, el cual se desarrolla durante una hora pedagógica a la semana, lo que equivale a 45 minutos.

Es un curso pequeño, compuesto por 24 estudiantes, de los cuales 10 son mujeres y 14 son hombres. Sus edades fluctúan entre 13 y 15 años.

Para realizar las clases de este taller, la docente planifica la primera unidad de la asignatura. Esta planificación es elaborada en forma autónoma, a partir de lo que ella considera necesario que sus estudiantes aprendan sobre ciudadanía. Para esto usa los Guiones Didácticos de Formación Ciudadana entregados por el Ministerio de Educación, ya que no existe un Programa de Estudio de Formación Ciudadana. Además, es la primera vez que este taller se realiza en el colegio, por lo que no cuenta con otras herramientas para planear la unidad.

Daniela denomina a la primera unidad: Conceptos e Ilustraciones Aplicadas. El objetivo de aprendizaje es promover la comprensión y el análisis del concepto de

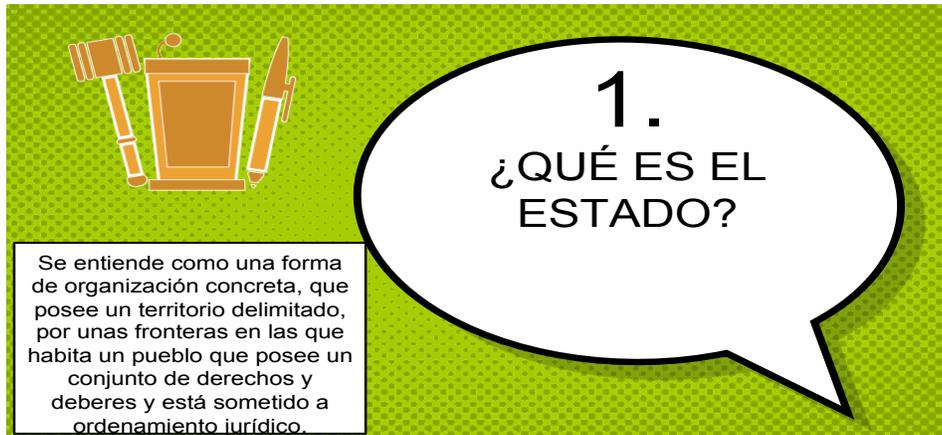
ciudadanía y los derechos y deberes asociados a ella. En esta planificación, la profesora considera los siguientes conceptos: democracia, república, estado, poderes del estado, ética, derechos humanos, nación, nacionalismo, instituciones y organizaciones por la paz, ideología y política.

3.1.1. Primera clase:

De acuerdo a lo observado, el tema central de la primera clase es: El Estado. La profesora inicia preguntando a los estudiantes si conocen el concepto de estado. Antes que ellos respondan, continúa explicando que la vida en sociedad existe desde la prehistoria, con la aparición de tribus y bandas, y señala que: “El origen del Estado está en la antigüedad, con Roma y Grecia. En la Edad Media hubo conflictos entre la iglesia y el estado. El Estado moderno comienza en el siglo XVIII” (Daniela).

Posteriormente, pide a los estudiantes que lean una cita de Montesquieu que ha proyectado en la pizarra: “Cuando nacen las sociedades, los jefes de un Estado son los que dan a éste su carácter especial. Después, este carácter especial es el que forma a los jefes de Estado”. Y refuerza la definición de estado por medio de lo escrito en un power point.

Imagen 1: Diapositiva del concepto de estado.



A continuación pregunta a los estudiantes: ¿Quién es el jefe de estado? Los estudiantes responden a viva voz: “El presidente”. Pero la profesora no desarrolla la continuidad de este tema y pasa a la explicación de otros conceptos.

La profesora define qué es el territorio, señalando que: “Está constituido por el suelo, subsuelo, espacio aéreo y las aguas, en que se lleva a cabo la actividad estatal y donde el estado ejerce sus potestades”. Pregunta a los estudiantes con quién limita el estado de Chile y ellos responden: “Argentina, Perú y Bolivia”.

Daniela pregunta a los estudiantes ¿Entienden qué es el estado entonces? Las respuestas son diversas: “Es la organización de derechos y deberes de cada país” (Estudiante 4). “Es un método de organización para un territorio” (Estudiante 12). Otra alumna menciona: “Estoy un poco confundida porque abarca muchas cosas, muchas cosas en común” (Estudiante 3).

La docente pasa de un concepto a otro con mucha rapidez, sin verificar que los estudiantes estén comprendiendo las definiciones. Pero es necesario considerar que es una clase de sólo 45 minutos.

Además, según lo declarado en la entrevista posterior a las clases, ella siente la presión de avanzar en los contenidos que están presentes en el currículo de historia, geografía y ciencias sociales, aun cuando la asignatura que realiza es un Taller de Educación Cívica.

Luego de definir el concepto de territorio, señala: “Ciudadano es aquel que tiene derecho a votar”. Esta frase la menciona en el contexto de la Constitución Política de la República, pero no explica otros elementos de la ciudadanía que permitan a los estudiantes conocer otro enfoque de ésta y comprender que ellos son también ciudadanos, aunque aún no tengan 18 años ni derecho a voto.

Daniela continúa explicando: “El Estado está relacionado con el territorio, las fronteras, las leyes. Hay diferencias entre el Estado unitario y el Estado federal. Uno de los componentes del Estado es la población”. La profesora pregunta: “¿Qué tienen en común?”. Un estudiante responde: “La nacionalidad”.

Imagen 2: La profesora explicando los elementos del estado.



Nuevamente formula una interrogante a los estudiantes: “¿Qué tipos de etnias conocen?”. Un estudiante contesta: “Diaguitas”. La profesora contrapregunta: “¿Alguien es diaguita?” Pero ninguno de los estudiantes contesta y continúan nombrando otras etnias: “Atacameños, mapuches, mayas, aymaras, incas...” (Distintos estudiantes).

La profesora expresa: “La población es diversa y el estado debe incorporarla para una vida saludable, se debe enfocar en la diversidad”. Seguido de ello, lee las definiciones que aparecen en las siguientes diapositivas:

Imagen 3: Diapositivas de los elementos del estado.

Elementos del Estado

- × Territorio
Constituido por el suelo, subsuelo, espacio aéreo y las aguas, en que se lleva a cabo la actividad estatal y donde el Estado ejerce sus potestades.



Elementos del Estado

- × Población
Personas que habitan en un determinado territorio de manera estable. Todos están sometidos a una jurisdicción.



Elementos del Estado

- × Nación
 1. Sujeto que reside la soberanía constitucional de un país.
 2. Sujeto que mantiene ciertas características culturales en común.



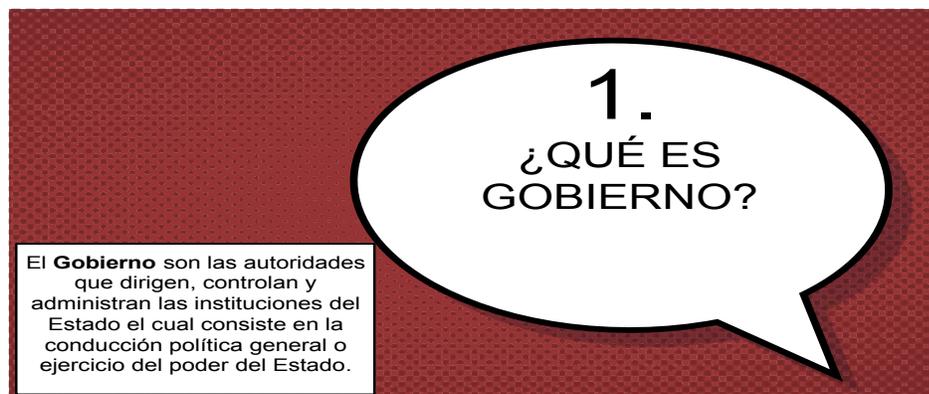
La clase termina con la identificación y la definición de los poderes del estado y el concepto de ley. La profesora relata el ejemplo de la ley actual sobre la tenencia responsable de animales, diciendo que: “El deber de los ciudadanos es cuidar a sus animales”. Cierra la clase con la siguiente premisa: “Recuerden que el estado tiene un compromiso hacia la ciudadanía, la vida en común y la seguridad pública” (Daniela).

En esta primera clase se observa que la docente ha sido consecuente con la planificación que ha realizado, en la cual indica que enseñará “conceptos básicos” como el estado, el territorio y la nacionalidad. Tanto su planificación como su práctica en el aula evidencian que se sitúa en un enfoque político y cívico de la ciudadanía. Esto se demuestra porque la clase se centra en explicar la institucionalidad asociada al estado y define al ciudadano como aquel con derecho a voto.

1.3.2. Segunda clase:

El tema de la segunda clase es: El Gobierno. Para ello la profesora proyecta por medio de un *power point* una frase de Platón: “La mejor forma de gobierno sería aquella que nos enseñase a gobernarnos a nosotros mismos”. Posteriormente, define el gobierno de la siguiente manera:

Imagen 4: Diapositiva de concepto de gobierno.



La docente inicia un diálogo con los estudiantes en el cual les dice: “Gobierno viene de los griegos, quienes dicen que gobernar es como pilotear un barco” y les pregunta: “¿Por qué creen ustedes que ellos pensaban eso?”. Dos estudiantes levantan la mano para responder: “El que pilotea es el que gobierna” (Estudiante 8). “Porque va a dirigir a los que van el barco” (Estudiante 14). A continuación, la docente pregunta al último estudiante que ha contestado: “¿Tú crees que hay funciones de las personas en una sociedad?”. El estudiante responde: “Sí, respetar el derecho”. La profesora agrega: “¿Y de los ministros?”. El mismo estudiante responde: “Administrar”.

Como finalidades del gobierno, Daniela plantea que: “Debe velar por la paz, la justicia y la seguridad nacional basada en la libertad individual que confiere el uso nacional de los derechos de cada cual y el cumplimiento de los deberes de todos”. Se dirige a los estudiantes y agrega: “Un estado va a estar encargado de velar por nuestro bienestar. Ustedes deben entender que un gobierno tiene una base ideológica, política”.

Imagen 5: La profesora explicando las características del gobierno.



Consecutivamente, la profesora menciona que los gobiernos se encargan de las políticas públicas para resolver problemas como la educación gratuita, la inmigración y la ley de identidad de género. Esos temas no son desarrollados en la clase. Por lo tanto, no es posible observar que su práctica refleje una concepción de ciudadanía socialmente participativa, que es el enfoque presente en su pensamiento, de acuerdo a la entrevista que ella contestó.

Eso indica que la docente tiene presente en su pensamiento tanto un enfoque de ciudadanía socialmente activa como como un enfoque político y cívico de la ciudadanía, pero privilegia la definición de conceptos políticos por sobre las problemáticas sociales que conciernen a los estudiantes como ciudadanos del país. Por consiguiente, la heterogeneidad que muestra su pensamiento no se condice con su práctica docente.

Daniela sentencia: “El gobierno debe velar por nosotros, para que todos se mantengan saludables” y prosigue enseñando la república y la monarquía como tipos de gobierno. Lo define con la siguiente diapositiva:

Imagen 6: Diapositiva de los tipos de gobierno.



Las premisas que la profesora expone sobre este contenido son: “La república nos dice que se deben cumplir las leyes, en cambio en la monarquía uno no elige un rey o una reina, sólo es a través de la herencia y la única forma que el linaje se pierda es un derrocamiento del poder”, “La diferencia es que una república es dirigida por los representantes de los votantes”, “Nosotros vemos a quienes vamos eligiendo y quienes nos van a representar, en la república no son vitalicios, no son eternos”.

La docente interpela a los estudiantes: “¿Cómo sueñan una forma de organizarse? ¿Cuál es el ideal de gobierno que tienen en su mente?”. Un estudiante responde: “Democracia, que la justicia se cumpla” (Estudiante 12). La profesora lo

interroga: “¿Cómo ve su sociedad ideal?”. Estudiante: “Yo creo que un gobierno de república, pero que tenga más en cuenta la opinión del pueblo”. Profesora “¿Cómo se sentiría más parte de esta sociedad?”. Estudiante: “Yo creo que participando más, que no se concentre tanto el poder económico, sobre todo en los funcionarios que elige el pueblo, que haya más opinión de los ciudadanos”.

Ella da algunas respuestas como ciertas sin que la mayoría de los y las estudiantes hayan participado del tema. Son respuestas que se enmarcan en los contenidos revisados. Pero debe asegurar una mayor participación del grupo para que el aula se convierta progresivamente en un espacio democrático.

Lo anterior se refleja en el siguiente diálogo. Profesora: “¿Hoy en día se toma en cuenta la opinión de ustedes a la hora de legislar?”. Los estudiantes contestan al unísono: “No”. Profesora: “¿Por qué?”. Estudiante: “Porque eso se decide en las cámaras de diputados y senadores” (Estudiante 18). Profesora: “Hay muchas formas de cómo soñar una sociedad más justa. Hay algo en que concordamos todos, que vivamos bajo una democracia ¿Cierto?”

La docente indica a los estudiantes que pueden acercarse a su escritorio a resolver las dudas que tengan y con eso finaliza la clase.

Imagen 7: La profesora resuelve las dudas de los estudiantes en forma individual.



Creemos que construir una mejor sociedad para posteriormente asumir un rol comprometido y participativo como ciudadanos implica un mayor nivel de profundidad en la reflexión. Los y las estudiantes deben ser capaces de comprender las virtudes y limitaciones del sistema democrático representativo y conocer otros tipos de democracia como la participativa y la directa. Así mismo, deben construir colectivamente la imagen de sociedad deseada, eso les permitiría visualizarse como ciudadanos y, posteriormente, pensar cuál debe ser su actuar para alcanzar la sociedad que sueñan.

Lo anterior no se observa en la clase de Daniela. En esta segunda clase se aprecia un mayor vínculo de los contenidos que ella explica con la formación ciudadana en sí misma, aunque aún de forma limitada.

3.1.3. Tercera clase:

En la tercera clase el tema es: Democracia y Participación Ciudadana. La profesora inicia solicitando a los estudiantes que lean una frase de Octavio Paz: “Una nación sin elecciones libres es una nación sin voz, sin ojos y sin brazos” y consulta a los estudiantes a qué se refiere. Ellos responden: “Si no hay nación no hay nada” (Estudiante 21), “Una nación sin democracia les hace sentir a los ciudadanos que no tienen voz, que no tienen derechos” (Estudiante 6).

Sería esperable que los y las estudiantes comiencen a hablar de ciudadanos, en lugar de usar términos como sujetos, habitantes u otros. Porque todavía utilizan estos términos como sinónimos, sin darles una connotación conceptual dentro del marco de la formación ciudadana.

Daniela define y caracteriza la democracia con frases como éstas: “La democracia tiene que ver con la participación de la ciudadanía en conjunto, para seleccionar y elegir cómo se organiza la sociedad”, “La democracia es que los ciudadanos tienen el deber y el compromiso de elegir a sus representantes”, “La democracia significa pueblo y gobierno, demo y cracia, que vienen de Grecia”.

Es una clase en cual la docente transfiere la definición de conceptos políticos básicos, lo que es coherente con la planificación que ha realizado para la unidad didáctica, en la cual el tema es Conceptos e Ilustraciones Aplicadas.

La participación ciudadana que ha planificado para esta tercera clase, la define a través del uso de un power point y pide a los estudiantes que copien la dispositiva.

Imagen 8: Diapositiva del concepto de participación ciudadana.



Imagen 9: Los y las estudiantes copiando diapositivas.



Se observa que es una definición que no responde a un enfoque claro de la formación ciudadana al señalar “cualquier aspecto de la vida social...”. Nos preguntamos: ¿Significa eso que la participación ciudadana es toda acción que se

lleve a cabo en el marco de la sociedad en que se vive? Y ¿Cuáles son sus finalidades específicas? Estas interrogantes no quedan resueltas.

Sin embargo, esta definición es ejemplificada cuando la profesora señala: “Ustedes pueden buscar organizaciones como Green Peace y bomberos”. A partir de esto, dice a los alumnos: “La participación ciudadana está relacionada con nuestro actuar ¿Cuándo podemos ser ciudadanos?”. Un estudiante responde: “Cuando podemos votar” y la profesora agrega: “¿Ustedes creen que eso nos va a limitar para participar?”. Estudiantes: “No”.

Se aprecia una intención de trascender el enfoque político y cívico de la ciudadanía que se reflejó en la primera clase y para ello la docente continúa especificando ejemplos de participación ciudadana en organizaciones sociales, tales como: las juntas de vecinos, los clubes deportivos y el voluntariado solidario hacia las personas sin techo. Para explicar esto recurre al uso de diapositivas.

Imagen 10: Diapositiva con ejemplos de organizaciones sociales.

 <p>Junta de Vecinos Villa Olímpica, Nuñoa, Santiago de Chile (2012).</p> <p>Las juntas de vecinos son formas de participación ciudadana que representan y defienden los intereses de un barrio. Los objetivos de las organizaciones vecinales dependen de los problemas y necesidades que cada comunidad tenga que enfrentar, pero en general, todas buscan el desarrollo de esta. Entre sus acciones, trabajan por los derechos de los vecinos y colaboran con las autoridades municipales y estatales.</p>	 <p>Voluntarios de Un techo para Chile (julio 2006).</p> <p>Los voluntarios de Un techo para Chile trabajan en los campamentos de nuestro país, construyendo mediaguas, investigando, denunciando, apoyando y capacitando a los pobladores, a sus familias y comunidades para que cuenten con oportunidades reales que les permitan salir de su situación de pobreza.</p>	 <p>Club deportivo y social San Cristóbal (2012).</p> <p>Los niños y niñas pueden participar en la comunidad a través de clubes deportivos, organizaciones scout, iglesias y otras organizaciones. La participación debe hacerse con compromiso, es decir, cumpliendo con las responsabilidades y siendo constante y perseverante.</p>
--	--	---

A continuación, Daniela incorpora el tema de la corresponsabilidad necesaria para fomentar la participación ciudadana señalando: “Este gobierno está hablando de corresponsabilidad (...), está enfocado en dos ámbitos, estado-ciudadanía y ciudadanía-estado. El estado se va a comprometer a dar participación a los ciudadanos, pero también me debo comprometer. Este gobierno se compromete con una cultura de la participación”.

En relación con este tema abre un diálogo con los estudiantes. Profesora: “¿Creen que hoy hay una verdadera participación ciudadana?” Estudiantes: “No”. Profesora: “¿Por qué?”. Estudiantes: “Porque la mayoría no vota” (Estudiante 9), “Porque la mayoría no se responsabiliza de cuidar el medio ambiente” (Estudiante 4), “Nosotros elegimos a los que proponen las ideas, pero al final no llegan a un acuerdo y algunos no cumplen las ideas que dicen” (Estudiante 17).

Esta interlocución muestra que los estudiantes tienen una percepción de la corresponsabilidad, en la cual conciben tanto el deber del gobierno como el de ellos mismos para llevar a cabo la participación ciudadana. Además, se observan dos situaciones: primero, el protagonismo que aún tiene el voto como forma de participación ciudadana y segundo, el descontento con el incumplimiento de propuestas por parte de las autoridades.

La importancia central que se otorga al voto también se aprecia en que la profesora considera justamente este tema para continuar el diálogo: “¿Se puede hablar de una mala participación ante el voto?”. Los estudiantes responden a viva voz: “Sí”.

Profesora: “¿Por qué?”. Un estudiante contesta: “Porque no toman importancia a la opinión”.

Las razones de la desafección hacia la participación electoral también se observa cuando la profesora plantea: “¿Ustedes creen que sólo es responsabilidad del ciudadano o hay otras razones que hacen que las personas hayan dejado de votar?”. Los estudiantes responden: “Se pierde la esperanza” (Estudiante 18), “No cumplen” (Estudiante 3).

El lugar que ocupa el voto como forma principal de participación ciudadana se refuerza al finalizar la clase, cuando Daniela se refiere a la democracia en Chile: “¿Por qué Chile es una república democrática?”. Estudiante: “Porque en la república hay un presidente y eso se elige por el voto”, (Estudiante 12), “Porque la democracia considera la opinión de todas las personas” (Estudiante 21). La profesora pregunta “¿Expresada en qué?”. Estudiante: “El voto”. Profesora: “En la democracia se elige a los representantes, siempre que las personas tengan los requisitos para adquirir la ciudadanía”.

La visión reflejada en las explicaciones e interrogantes de la docente así como en las respuestas de los estudiantes, se orienta hacia una ciudadanía política y cívica. Sólo se observan atisbos de enseñar una ciudadanía socialmente activa cuando Daniela interroga: “¿En qué instancias podemos participar no sólo como ciudadanos, sino como personas de nuestra nación?”. Los estudiantes responden: “En las elecciones del centro de alumnos”, “En las protestas”, “En manifestaciones”.

Profesora: “¿Ustedes asisten a alguna instancia de participación?” Estudiantes: “Visitar los espacios públicos“, “Conservar los espacios públicos“, “Limpiar la playa“.

En este diálogo se observa la inclusión de las organizaciones sociales como formas de participación ciudadana. Pero la primera pregunta de Daniela encierra una contradicción, porque separa el concepto de ciudadano de “las personas de nuestra nación”. Por lo que se puede afirmar que hay una intención de enseñar que ser ciudadano es participar activamente en la sociedad en que se vive, no obstante, en el pensamiento de la docente aún está internalizado que ciudadano es el que vota, lo que corresponde a un enfoque político y cívico de la ciudadanía.

3.1.4. Cuarta clase:

La cuarta clase es dedicada a la realización de afiches, en los cuales los estudiantes deben graficar cómo entienden cada uno de los conceptos aprendidos.

La actividad consiste en que los y las estudiantes, en forma individual, dibujen una imagen representativa por cada uno de los siguientes conceptos: Estado, nacionalidad, territorio y ciudadanía.

Imagen 11: La profesora entregando las instrucciones de la actividad.



Imagen 12: Los y las estudiantes trabajando en la elaboración de afiches.



El tiempo restante de la clase es dedicado al desarrollo de esta actividad. La docente supervisa y resuelve dudas de los estudiantes. Así culmina esta sesión.

Al entrevistar a Daniela, una vez que finaliza la secuencia de clases, se le pregunta ¿Cuál es el vínculo de los contenidos enseñados con la formación ciudadana? A lo que ella contesta:

Para mí la base de enseñarles los conceptos iniciales es para que ellos se puedan desenvolver dentro de todo ámbito ciudadano, para que cuando tengan 18 años puedan votar y sean una persona responsable con derechos y deberes, tienen que entender las diferencias que existen en cada concepto. Perderse en estado y gobierno no nos garantiza nada, entonces habría un desconocimiento. Para mí primer año es eso, aclararles todos los conceptos básicos para que ellos después puedan entender de manera mucho más holística todo el proceso de formación ciudadana, que vendría siendo educarse para formar una democracia.

Su respuesta refleja una coincidencia entre lo que declara en esta entrevista y lo que hace. La docente posee un enfoque de la formación ciudadana que es puesto en práctica de manera consecuente en su planificación de clase y en lo que ella explica a sus estudiantes, esto es: conceptos básicos de la institucionalidad política.

En sus clases se observa ciertos indicios de un enfoque de la ciudadanía socialmente participativa, en cuanto consideró enseñar temas como la integración en organizaciones sociales. Pero esta aparición incipiente del enfoque no se consolida a

través de contenidos, objetivos y estrategias didácticas que permitan a los estudiantes concebirse a sí mismos como ciudadanos. Por el contrario, la mayor parte de los contenidos evidencian un enfoque político y cívico de la formación ciudadana, lo que se confirma con sus propias declaraciones.

Al finalizar la secuencia de las cuatro clases observadas, realizamos un grupo focal con los estudiantes, como parte de la investigación. Una de las preguntas que se les formula es ¿Qué han aprendido sobre ciudadanía en estas clases?. El propósito es conocer cuáles son los contenidos que ellos destacan para contrastarlo con aquello que la profesora dice enseñar y aquello que se ha observado.

Las respuestas a esta pregunta, tal como las han mencionado los estudiantes, son:

- Los valores y derechos
- La democracia y la república
- El presidente, el voto y las elecciones
- Los medios en los que es posible participar como ciudadanos
- Las acciones que se pueden realizar siendo ciudadanos
- Que tenemos derechos y no se puede pasar sobre eso
- Que los derechos son fundamentales para vivir en sociedad
- La opinión de las personas en la democracia
- Los derechos y deberes al cumplir 18 años

Los y las estudiantes dicen haber aprendido lo que la docente pretendi enseñó, esto es: conceptos políticos que les permitan comprender la democracia como un modelo de gobierno en el cual los derechos y deberes son esenciales para la convivencia social y donde el voto es visto como la principal forma de ejercer la participación ciudadana. No obstante, sólo nombran los temas y no expresan explicaciones o ejemplos que permitan observar este aprendizaje.

En síntesis, sobre la práctica de Daniela en relación con la formación ciudadana, es posible establecer:

Primero, que la planificación de las clases se realiza a partir de sus propias concepciones e ideas, al no contar con un Programa de Estudio de Formación Ciudadana que le permita tener un referente curricular de qué es aquello que los y las estudiantes deben aprender al respecto.

Segundo, que la falta de experiencias asociadas a la formación ciudadana dificulta la preparación de clases y su puesta en práctica. Es la primera vez que se implementa el Taller de Educación Cívica en su colegio y ella sólo cuenta con tres años de desempeño docente, por lo que no hay antecedentes en la institución escolar ni en su experiencia como profesora que constituyan un soporte sobre el tema.

Tercero, que la praxis en el aula es coherente con su pensamiento. Lo que ella concibe como importante para la formación ciudadana es lo que efectivamente planifica y enseña. Posee un pensamiento político y cívico de la ciudadanía, por lo tanto, dedica sus clases a enseñar conceptos políticos básicos y derechos y deberes.

Cuarto, que sus estudiantes aprenden bajo un enfoque político y cívico de la ciudadanía, lo que provoca que conciban el ejercicio del voto como principal forma de participación en el modelo democrático. Ellos comprenden que su participación ciudadana es importante para la vida en sociedad, pero no son conscientes de visibilizar al otro ni asumen una responsabilidad frente a la resolución de problemas sociales.

1.4. El caso de la profesora Drina:

Drina se ha desempeñado como profesora de historia, geografía y ciencias sociales durante 4 años. Trabaja en un colegio de administración católica, de modalidad científico-humanista y técnica.

Las clases observadas corresponden a la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, en el nivel de tercero medio.

El curso está compuesto por 39 hombres y 3 mujeres y, además de la profesora que está a cargo de impartir la asignatura, cuentan con la presencia permanente de una psicopedagoga que apoya a la docente manteniendo un clima de orden y ayudando a los y las estudiantes a resolver los trabajos que deben realizar durante las clases.

La unidad didáctica programada por la profesora se denomina: Los Movimientos Obreros de los siglos XIX y XX y la Formación de Ciudadanos. De

acuerdo al Programa de Estudio de la asignatura, corresponde enseñar el tema de los movimientos obreros en la historia de Chile, aunque no de manera relacionada con la ciudadanía. La profesora lo vincula con la formación de ciudadanos, porque se le ha solicitado observar la presencia de este tema en sus clases.

3.2.1. Primera clase:

El contenido que la profesora ha planificado para la primera clase es: El Auge Salitrero y la Participación Ciudadana de inicios del siglo XX. Los objetivos de aprendizaje son: Comprender las primeras décadas del siglo XX en Chile y comparar el contexto político, social y cultural de este periodo con la actualidad. Las destrezas a desarrollar en los estudiantes son: Comprender y reflexionar. Las actitudes: Respeto y amor por el trabajo.

Drina inicia la clase explicando el ciclo del salitre de forma general y luego explica un mapa conceptual sobre las consecuencias sociales de este proceso, para ello usa un *power point* que le sirve como recurso de apoyo.

Imagen 13: Diapositiva con una síntesis del ciclo salitrero.

Ciclo Salitrero

- La propiedad de las oficinas salitreras estaba mayoritariamente en capitales extranjeros
- El Estado chileno obtenía ingresos a través de los derechos aduaneros de exportación
- Con las ganancias permite financiar en la modernización del país
- Efecto dinamizador sobre el conjunto de la economía
 - Mercado para la producción agrícola y manufacturera
 - Mercado laboral

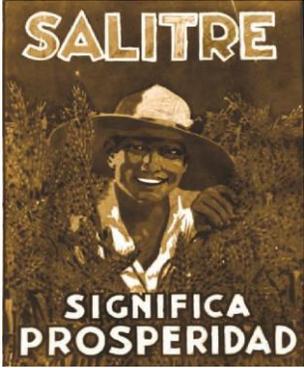
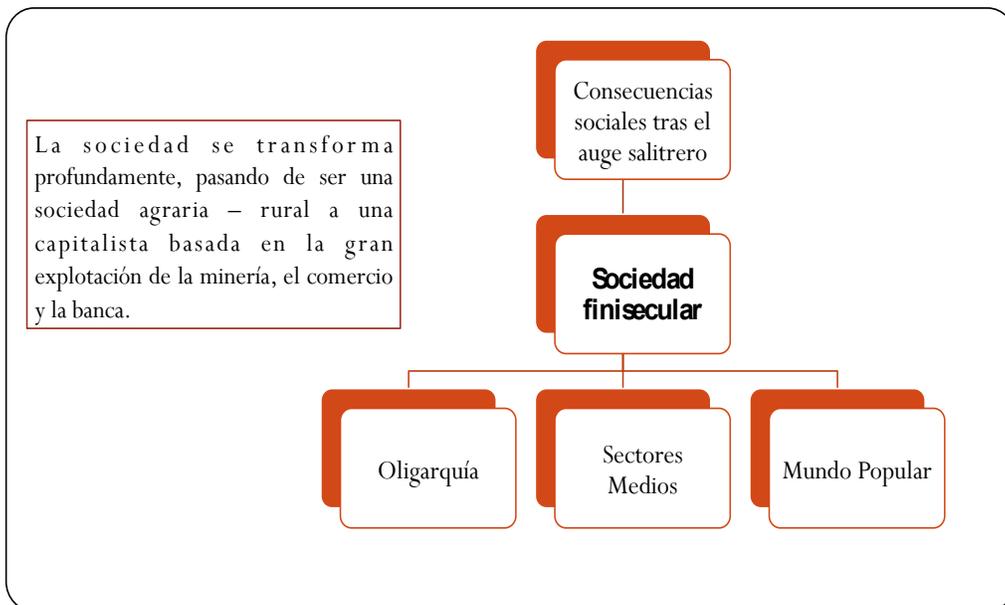


Imagen 14: Diapositiva con el mapa conceptual sobre las consecuencias del auge salitrero.



Luego de relatar el tema, pregunta a los estudiantes: “¿Quiénes eran los dueños de las salitreras? ¿Qué significa que éste sea un proceso dinámico?”. Las

preguntas formuladas son retóricas, porque no espera la respuesta de los estudiantes y continúa explicando el tema.

La profesora señala: “Las promesas del salitre eran como las promesas de los políticos actuales, la sociedad capitalista del salitre era parecida a la sociedad capitalista actual chilena y así surgen los sectores medios y agrega ¿Qué pensaba un ciudadano que iba del campo al norte?”.

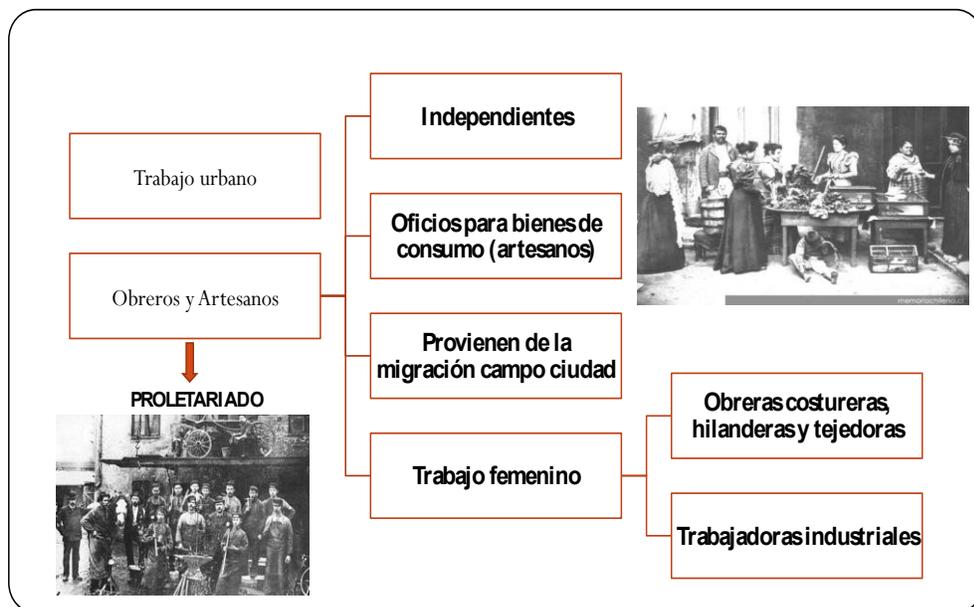
En medio de la exposición temática, dice a los estudiantes: “Me interesa que aprendan el proceso, causas y consecuencias. No que memorice, no voy a preguntar en la prueba de memoria, me interesa que aprenda”. Con esa intervención culmina el relato de la docente y solicita a los estudiantes que escriban la información que está en las diapositivas.

Esta primera parte de la clase muestra una metodología expositiva por parte de la docente y un relato descriptivo de los contenidos. No se observa que los temas y estrategias didácticas se relacionen directamente con la formación ciudadana, sólo nombra una vez el concepto de ciudadano para referirse a los obreros del salitre, en el contexto de los inicios del siglo XX en Chile, pero esta mención es una interrogante que no es contestada por ella ni por los estudiantes.

Mientras los estudiantes copian la información que aparece en el *power point*, la profesora recorre la sala observando como trabajan y explicando el significado de las palabras poco comunes, así como reforzando aquellas ideas que los estudiantes no comprenden.

La profesora continúa exponiendo los contenidos. El siguiente tema que aparece en el *power point* es: Los oficios y el trabajo femenino. Drina relata los diversos tipos de trabajo proletario del periodo histórico y hace énfasis en las malas condiciones laborales, aludiendo a que no existía contrato de trabajo ni leyes de protección social.

Imagen 15: Diapositiva con el diagrama del trabajo proletario.



Drina se dirige a los estudiantes: “¿Preguntas, consultas, reclamos, sugerencias?”. Los estudiantes no formulan preguntas, ante lo cual ella señala: “Continuamos ¿Se va a cumplir la prosperidad del salitre? ¿Quién se favorece con esto?”. Estas interrogantes son retóricas, usamos este concepto para referirnos a que son preguntas dichas con vehemencia, pero a las cuales no se les da un desarrollo que favorezca la reflexión de los estudiantes.

Posteriormente, continúa con la lectura de las diapositivas. Para explicar la cuestión social plantea la interrogante: ¿Cuestión social o cuestión política? Esto se aprecia en la imagen siguiente.

Imagen 16: Diapositiva con la definición de la cuestión social.

¿Cuestión social o cuestión política?

- La **cuestión social** refiere a las nuevas modalidades de existencia popular, asociadas al hacinamiento urbano, el trabajo industrial, o la despersonalización de las relaciones laborales.
- *“La distancia entre ricos y pobres se fue tensando, confrontando, reconociendo, haciéndose más evidente y expresándose en diversos campos de la vida social. La vida entre ricos y pobres se fue politizando”. – Mario Garcés*



Las ideas planteadas por la docente son: “La cuestión social es el resultado del progreso y la desigualdad”, “La gente comienza a involucrarse en la política, comienza a querer involucrarse y tomar decisiones ¿Y por qué no hay igualdad? ¿Por qué no podemos votar? ¿Por qué no podemos participar?”.

Aunque habla en tercera persona plural, se está refiriendo al contexto histórico de los movimientos obreros en Chile en los inicios del siglo XX.

Las anteriores interrogantes planteadas por la profesora, referidas a la igualdad, las votaciones y la participación no tienen desarrollo. Es decir, no se

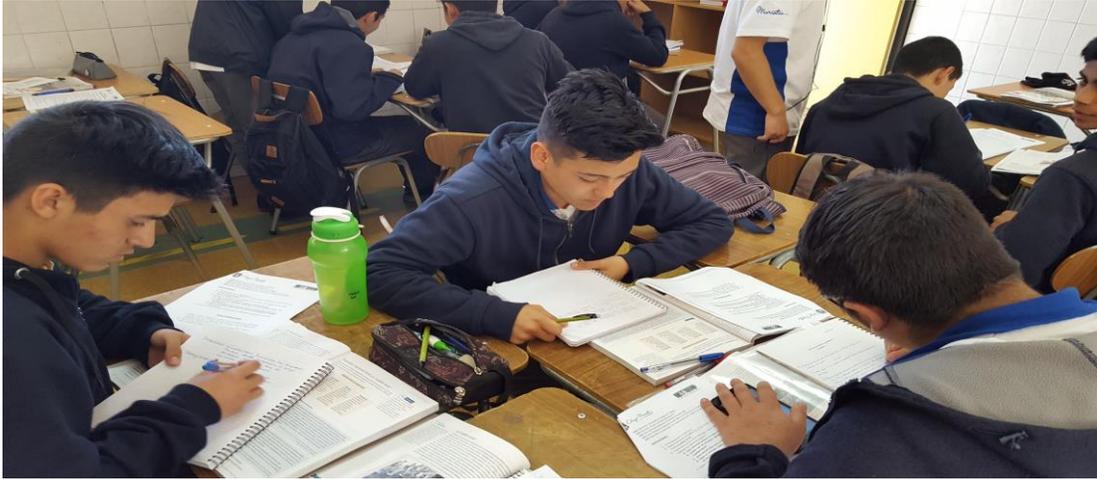
impulsa a los estudiantes a pensar para contestarlas, por lo tanto, no se estimula la comprensión y la reflexión, que son las destrezas que la profesora ha planificado desarrollar en la clase.

Seguido de lo anterior, la profesora señala: “Ahora vamos a trabajar en una guía, pueden trabajar de 2 ó 3 personas, deben sacar su libro”. Esta guía de actividades se titula: Chile en el siglo XX.

De acuerdo con las instrucciones entregadas por la docente, la clase prosigue con la realización de la actividad señalada. Mientras los y las estudiantes desarrollan su trabajo en equipos, la profesora se dedica a supervisar la labor y orientarlos a responder aquellas preguntas que no comprenden. Esto se lleva a cabo durante 40 minutos y la clase finaliza.

En síntesis, se observa que Drina usa principalmente las siguientes estrategias para la enseñanza aprendizaje de los contenidos, ninguna de las cuales tiene relación directa con la formación ciudadana: exposición descriptiva de los temas, desarrollo de guía de actividades y lectura del libro de texto y monitoreo permanente del trabajo de los y las estudiantes.

Imagen 17: Los estudiantes desarrollando la guía de actividades.



3.2.2. Segunda clase:

El tema de la segunda clase es: Los Movimientos Obreros y la Formación de Ciudadanos. El objetivo que plantea la profesora es: Analizar los movimientos obreros de los siglos XIX y XX. Las destrezas a desarrollar son: Situar y analizar. La actitud: Respeto.

La docente expone sobre el tema en forma similar a la primera clase, es decir, va leyendo y explicando los contenidos que ha escrito en un *power point*. Esos contenidos son los que se muestran en las siguientes diapositivas. Drina no agrega información complementaria ni realiza un diálogo con los estudiantes. Su estrategia consiste en explicar las ideas y conceptos con un lenguaje más simple que el que se muestra en las diapositivas, para hacerlo comprensible para los estudiantes.

Imagen 18: Mapa conceptual sobre el movimiento obrero en Chile.

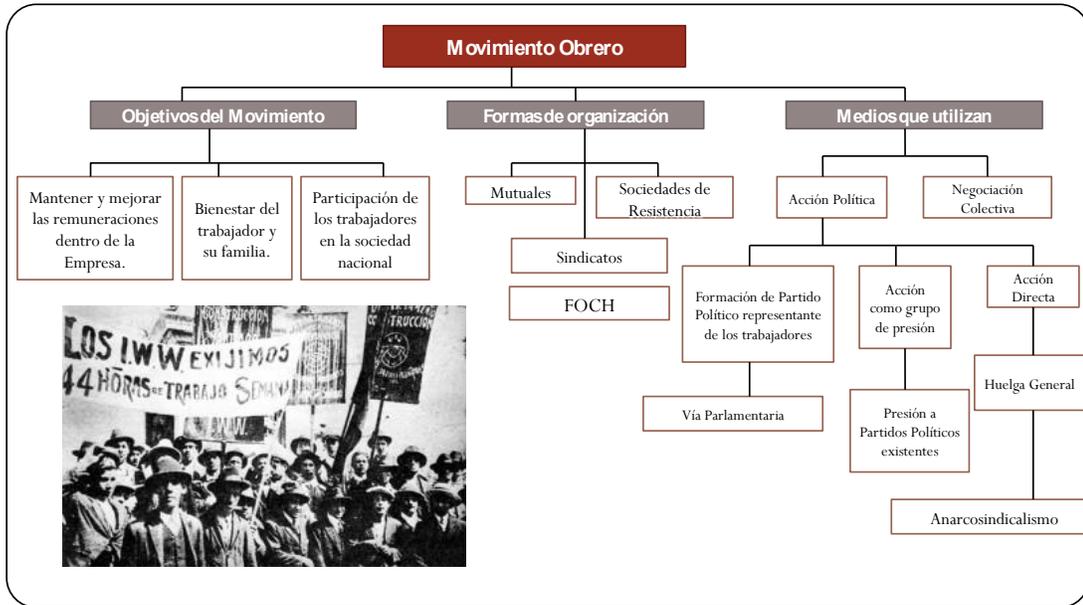
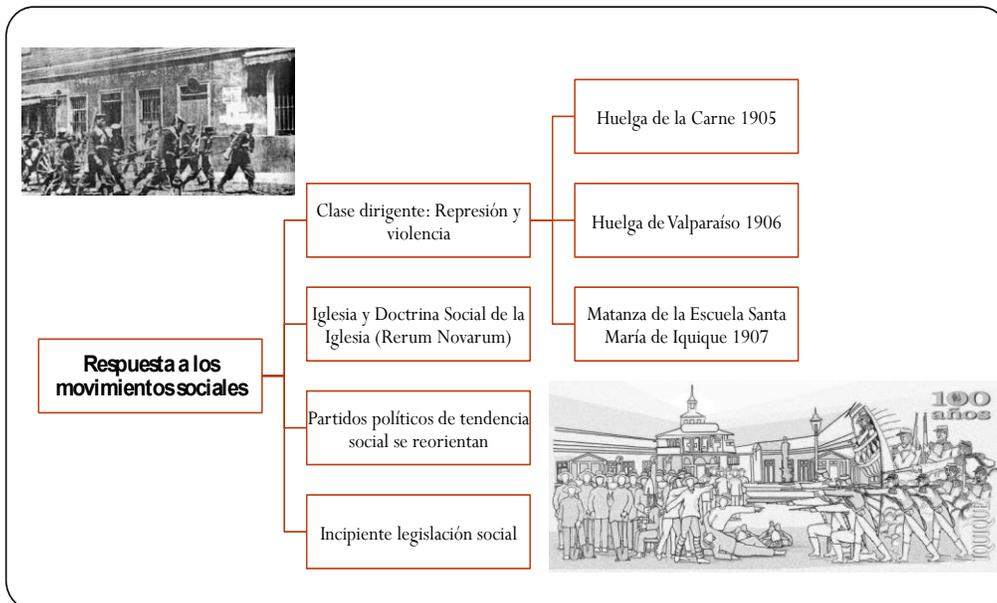


Imagen 19: Diagrama sobre la respuesta a los movimientos obreros.



Una vez que la profesora ha relatado los temas que aparecen en las diapositivas anteriores, de inmediato entrega las instrucciones para que los estudiantes comiencen a desarrollar un trabajo en equipos: “Ya, niños, silencio. Van a realizar un trabajo en grupos de dos a cuatro personas, deben leer las páginas 22 y 23 del libro y responder las preguntas de la guía”.

Se observa que los y las estudiantes comienzan a trabajar en medio de conversaciones. La profesora supervisa el trabajo de cada equipo y se queda varios minutos explicando a cada uno lo que deben hacer y respondiendo sus consultas. También les hace hincapié en que deben trabajar, porque están muy inquietos.

Básicamente, son las mismas estrategias didácticas usadas en la clase anterior: exposición de los temas y desarrollo de las actividades que aparecen en la guía y en el libro del estudiante.

Luego de unos minutos el ambiente de la clase muestra que algunos estudiantes siguen conversando, pero la mayoría de ellos trabajan respondiendo las preguntas de la guía. Esta es la dinámica que se desarrolla durante toda la clase.

La docente se dedica a estar un tiempo con cada uno de los equipos para explicar las ideas que no han comprendido, ayudarlos a formular las respuestas de la guía y verificar que estén trabajando de manera efectiva. Eso se puede apreciar en la siguientes fotografías donde se observa el monitoreo que Drina lleva a cabo.

Imagen 20: La profesora monitorea el trabajo de los estudiantes y resuelve dudas.



Imagen 21: La profesora explica a los estudiantes cómo resolver la guía.



Unos minutos antes de finalizar, Drina se dirige a los estudiantes y señala: “Chiquillos, les voy a explicar la tarea para que puedan trabajar mañana. Vamos a realizar un afiche, es importante que usted traiga imágenes, pueden ser impresas o hechas por usted. Sólo si puede trae imágenes”. De esta manera culmina la clase.

Con base en lo observado, es posible señalar que la docente realiza un esfuerzo permanente por apoyar el aprendizaje de los estudiantes, orientándolos en todo momento para que resuelvan las actividades indicadas por ella. No obstante, el tratamiento de los temas, así como las estrategias, no permiten visualizar una presencia concreta de la formación ciudadana.

3.2.3. Tercera clase:

Drina inicia la clase escribiendo en el pizarrón. Allí consigna el siguiente objetivo de aprendizaje: Elaborar un afiche del movimiento obrero. Las destrezas a desarrollar son: Aplicar y analizar. La actitud: Amor por el trabajo.

Cuando termina de escribir, se dirige al curso y plantea: “Pongan atención, van a elaborar el afiche, para eso deben leer lo que está en la pizarra. Apliquen su creatividad. Debe hacerlo sin tanta información, recuerde que en el afiche va la información justa y precisa”.

Imagen 22: La profesora explica en qué consiste la actividad de elaborar afiches.



La profesora continúa diciendo: “¿Cómo puede influir un movimiento social a la formación de ciudadanos? Esa es la pregunta, ahí usted da su punto de vista. Tienen una hora para realizarlo. Al final deben hacer un comentario ante el curso, brevemente. Esto lo harán sólo algunos grupos, no todos”.

Durante el desarrollo del trabajo, la profesora se dedica a pasar por cada equipo para orientarlos, tarda varios minutos en cada uno. Como se ha señalado antes, Drina refuerza mucho esta estrategia de monitoreo del trabajo de los y las estudiantes, porque se observa que a ellos les cuesta avanzar sin las orientaciones directas de ella. Los estudiantes comienzan a elaborar los afiches, mientras algunos se ponen de pié, conversan y esperan su turno para que la docente les explique lo que deben realizar. Esta dinámica es habitual en las clases observadas.

Imagen 23: La profesora explicando cómo deben elaborar los afiches.



Imagen 24: Estudiantes elaborando los afiches.



Hasta ahora, no se observa que los estudiantes hagan preguntas o comentarios en voz alta, excepto un estudiante que alza la voz para preguntar: “¿Es con nota?” (Estudiante 23). La profesora contesta: “Acumulativa”.

Uno de los equipos que está cerca de mi ubicación en la sala, me pregunta: “¿Qué es el lugar? ¿Cómo se hace la importancia para la formación ciudadana?”. Dado que mi posición es de observadora participante pasiva, les señalo que no puedo intervenir en las respuestas que van a escribir, pero ante su insistencia decido resolver sus consultas. Esta decisión se basa en que es importante que los estudiantes resuelvan sus dudas y aprendan; además, este hecho no interfiere ni altera la observación como parte de la investigación.

Mientras los equipos se encuentran desarrollando la guía, Drina interviene para decir: “Vamos a dejar el trabajo un momento y vamos a responder ¿Qué cosas como ciudadanos vamos aprendiendo? ¿Qué cosas aprendemos de ellos?”.

Ante las interrogantes que plantea la docente, un grupo levanta la mano en forma voluntaria para leer su afiche. Uno de los estudiantes lee el afiche que se titula: Sismo de Valparaíso acontecido en los inicios del siglo XX. El estudiante plantea lo siguiente: “La importancia de la formación ciudadana (frente a este hecho) es que se mantenga informado ante la catástrofe” (Equipo 4). Profesora: “¿Por qué es importante mantenerse informado frente a la catástrofe y hacer caso a las autoridades? Para no caer en pánico y hacer cosas más peligrosas todavía. Hay que hacer lo que dice la autoridad, porque han estudiado más el tema que el común de los mortales. Hay que ser solidarios y colaborar”.

Otro grupo levanta la mano voluntariamente para leer su afiche, que se trata de las huelgas y las manifestaciones de comienzos del siglo XX en Chile. La profesora pregunta al equipo: “¿Qué valores se defienden con esto?” Estudiante: “Los derechos, se puede manifestar la opinión personal” (Equipo 2). Profesora: “Todos tenemos derecho a manifestar nuestra opinión, pero con respeto y en el momento adecuado”.

Drina complementa la información que están exponiendo los y las estudiantes, a través de la lectura de sus afiches, señalando lo siguiente: “Hoy día debemos valorar que gracias a estas personas nosotros podemos tener derecho a votar, a manifestarnos. Ellos pagaron con su vida y con la de sus familias. Ellos no exigían regalos, exigían cosas mínimas que hoy no las consideraríamos. Muchos de estos trabajadores no tenían idea de sus derechos y por eso luchaban”.

Un estudiante interviene para decir: “Incluso los bolivianos apoyaron a los chilenos” (Estudiante 16). Los estudiantes escuchan atentamente esta intervención, pero la docente no considera este comentario para profundizar en el tema o generar un diálogo, sólo continúa con el tema que estaba explicando: “Entienden que son derechos que se han ido ganando con el tiempo, con luchas. Estas personas tomaron conciencia que no son robot que deben obedecer a sus jefes, autoridades, profesores. Con respeto puedo decir lo que pienso ¿Se entiende?”. Los estudiantes no responden.

La docente finaliza la clase dando las siguientes instrucciones: “Van a entregarme el afiche los que hayan terminado. Los que no han terminado tienen plazo

hasta la tarde para llevarlo a mi oficina, estaré esperando”. Sin más intervenciones por parte de ella o los estudiantes, la clase culmina.

3.2.4. Cuarta clase:

El tema de esta clase es: Ser ciudadanos en el siglo XX. La profesora copia en la pizarra lo siguiente: Destreza: Reflexionar. Actitud: Amor al trabajo. Objetivo: Reflexionar sobre la participación ciudadana de inicios del siglo XX.

Posteriormente, da las siguientes instrucciones: “Hoy deben finalizar los afiches, reunirse en parejas y leer la página 34 del libro, para elaborar un esquema de las ideas principales”.

Se observa el siguiente diálogo entre la docente y los estudiantes. Profesora: “¿Cuándo digo ciudadano con qué lo relaciono?”. Estudiante: “Con una persona con derechos, con el presidente, con los trabajadores y con el gobierno” (Estudiante 6). Profesora: “Todos tenemos una idea con una palabra ¿Qué me imagino?”. Estudiante: “El país y los deberes” (Estudiante 14). Profesora: “¿Cuál será la diferencia entre ser un ciudadano de inicios del siglo XX y uno de hoy?”. Estudiantes: “Tenemos más derechos”, “Hay menos esclavitud”, “Ahora respetamos más los derechos que antes”, “Somos tratados por igual” (Diversos estudiantes).

Drina prosigue con la interrogante: “¿Cuáles creen que son las características de un ciudadano de principios del siglo XX?”. Estudiantes: “Es pobre”, “Hay

explotación y abuso de poder”, “Depende del nivel de la clase social” (Diversos estudiantes).

Profesora: “¿Podríamos hablar de igualdad de derechos?”. Estudiantes: “No”.
Profesora: “¿Por qué?”. Estudiante: “Porque habían grupos” (Estudiante 18).
Profesora: “Habían grupos beneficiados y otros postergados. Estaba muy desigual ¿Qué pasó entonces?”. Estudiante: “Habían protestas, huelgas y movimientos de resistencia” (Estudiante 34). Profesora: “¿Y fueron respetados por las autoridades?”
Estudiantes: “No”. Profesora: “¿Por qué?”. Estudiante: “Para mantener el control de la población” (Estudiante 14).

La docente continúa con el diálogo: “¿Qué acción puede llevar a cabo una persona hoy?” Estudiantes: “Ir a votar”, “Tiene mejores condiciones de trabajo”, “Tiene un trabajo digno” (Diversos estudiantes).

Drina finaliza esta conversación con la premisa: “Da lo mismo si tengo dinero y educación o no. Está la condición que no vulneren mi dignidad, sin menoscabo de la persona”.

Así finaliza la actividad. La profesora sólo agrega: “Ahora van a terminar los trabajos”. Los y las estudiantes dedican el tiempo que queda de la clase para completar los afiches y así se cierra la sesión.

Imagen 25: La profesora dando las instrucciones finales de la clase.



Al final la observación de las cuatro clases, realizamos un breve grupo focal con los y las estudiantes. La primera pregunta formulada es: ¿Qué aprendieron sobre ciudadanía en estas cuatro clases? Los estudiantes responden:

- Que todos tenemos derechos y deberes
- Que no sobrepasen nuestros derechos
- Sobre los derechos que tiene cada persona y que deben ser respetados
- Que ahora la mujer tiene más derechos
- Que ahora se respetan las leyes y no se explota a los trabajadores
- Aprender a defender nuestros derechos y en ciertas ocasiones exigir

Las respuestas muestran una clara tendencia a situar los derechos y deberes como conceptos centrales dentro de la formación ciudadana. Como hemos señalado, esto corresponde a la ciudadanía política y cívica, que es el enfoque más básico de los que se reconocen en el pensamiento del profesorado.

En el caso de la profesora Drina, las respuestas de su entrevista permiten establecer que ella posee un enfoque de ciudadanía socialmente participativa. Por lo tanto, al comparar el aprendizaje declarado por los estudiantes y el enfoque que ella manifiesta tener de la ciudadanía, se aprecia una inconsistencia.

Otra de las interrogantes planteadas a los estudiantes es: ¿Cuáles estrategias utilizadas por la profesora les facilitan más el aprendizaje? Las respuestas son:

- Cuando las clases son con *power point* porque son más entretenidas
- Hacer trabajos dinámicos como guías y *power point*
- Uso de guías y resúmenes que nos ayudan a simplificar y ver de forma más sencilla la historia
- Con las manualidades porque se quedan “grabadas en la cabeza”
- Cuando la profesora explica para todos

En sus respuestas se puede apreciar que todas las estrategias utilizadas por la profesora durante las cuatro clases, son vistas por los y las estudiantes como formas que les permiten aprender mejor. De esto se puede inferir que, aunque no sean

estrategias innovadoras o especialmente diseñadas para la enseñanza de la formación ciudadana, motivan y facilitan el aprendizaje de los estudiantes en este caso.

En síntesis, sobre la práctica de Drina en relación con la formación ciudadana, es posible establecer:

Primero, que las clases se desarrollan de acuerdo a los contenidos planificados. Sin embargo, las destrezas que ella busca desarrollar en los y las estudiantes no son estimuladas a partir de estrategias didácticas específicas para tales fines, principalmente en lo que se refiere a la habilidad de reflexionar.

Segundo, que su práctica docente en el aula no es coherente con su pensamiento. Lo que ella concibe como importante para la formación ciudadana, desde un enfoque de ciudadanía socialmente participativa, no es lo que enseña, porque las clases están orientadas a relacionar un proceso de la historia nacional con la actualidad, pero ese vínculo sólo se realiza respecto de los derechos y deberes de los ciudadanos, lo que corresponde a un enfoque de ciudadanía política y cívica.

Tercero, sus estudiantes aprenden un enfoque político y cívico de la ciudadanía, lo que provoca que conciban los derechos y deberes como principal elemento de participación en el modelo democrático. Ellos y ellas no manifiestan ideas referidas a comprender que su participación ciudadana es importante para la vida en sociedad en otros ámbitos como el social y el cultural, no asumen una responsabilidad frente a la resolución de problemas sociales, porque esto no se les ha enseñado.

3.2. El caso del profesor Cleyton:

El profesor Cleyton realiza un Taller de Formación Ciudadana, asignatura que se realiza por segundo año consecutivo en el colegio donde él se desempeña.

La asignatura ha sido creada por el propio docente con supervisión de la unidad Técnico Pedagógica. Para la elaboración del programa del taller utilizó diversas fuentes bibliográficas, entre ellas el documento curricular emanado del Ministerio de Educación: Orientaciones e Instrumentos de Evaluación Diagnóstica, Intermedia y Final en Formación Ciudadana.

Algo muy importante de mencionar es que para elaborar este programa el docente consultó a los y las estudiantes qué temas les interesaría que se incluyeran y les pidió que entregaran un listado de esto.

El taller está destinado a los y las estudiantes de primer año medio y el curso está conformado por 16 hombres y 13 mujeres.

El docente ha realizado un cronograma de las clases correspondientes al semestre. De acuerdo a este documento, las clases observadas están destinadas a los siguientes objetivos y actividades:

- Los valores de la democracia / dramatización

- Los valores de la democracia / guía de contenidos y actividades

- Nuestros derechos, los derechos humanos y la Constitución / Guía de contenidos y actividades
- Delitos y derechos humanos / Afiches

3.3.1. Primera clase:

El profesor entra en la sala, saluda a los estudiantes y, sin dar orientaciones para el inicio de la clase, comienza a dibujar en el pizarrón.

Cleyton dibuja un cubo en la pizarra y pregunta: “¿Qué es?” Estudiantes: “Una casa”. Luego, pide a los estudiantes vayan en forma individual a dibujar partes de la casa. Los estudiantes se motivan con la idea y varios dibujan los siguientes elementos: una piscina, agua potable, luz eléctrica, un árbol, un auto, el techo de la casa, un perro y un camino de acceso.

Imagen 26: Los y las estudiantes dibujando los elementos de la casa.



El docente continúa diciendo: “La pregunta es ¿Por qué estamos dibujando una casa? Ustedes hicieron lo que consideraban necesario para vivir bien. Esto representa lo primero que veremos en formación ciudadana este año”.

Mientras los estudiantes escuchan atentamente al profesor, éste prosigue: “Primer tema: los valores ¿Qué tiene que ver con la casa? La metáfora es que se puede vivir en un auto, en un puente, en la calle, pero se vive mal. Lo mismo pasa con los valores democráticos, ciudadanos. Se puede vivir con discriminación, sin democracia, pero con los valores se puede vivir mejor, nos ayuda a vivir bien entre nosotros”.

El primer tema que el docente ha elegido para enseñar la formación ciudadana: los valores democráticos, fue considerado porque los estudiantes lo pidieron cuando realizaron el listado de intereses que tenían sobre el tema de la

ciudadanía. Esto permite establecer que el docente tiene una visión contextualizada de la práctica en el aula y esto es relevante porque considera aquello que los y las estudiantes ven como propio de su vida cotidiana y su entorno, lo que se relaciona con una ciudadanía socialmente participativa, porque uno de los elementos que la caracterizan es precisamente éste.

Posteriormente, el docente comienza a dar las instrucciones para la realización de una actividad y señala: “Les voy a entregar una guía que deben desarrollar en forma individual, en ella aparecen cinco valores ciudadanos muy importantes. Nos vamos a enfocar en cinco valores y sus definiciones. Tienen 25 minutos para generar un diálogo que dure de 2 a 3 minutos sobre un valor y luego presentarlo. Pueden mover las mesas y hacer los grupos”.

Los estudiantes forman los equipos de trabajo, mientras el profesor se preocupa de integrar a aquellos que han quedado sin grupo. Cleyton entrega a cada equipo 2 tarjetas, una de ellas contiene un problema, situación o tema y la otra, un valor. Seguido de esto, les señala: “Deben crear un diálogo sobre la situación aplicando el valor. El diálogo debe terminar con una moraleja”.

Se observa que el profesor pasa por cada equipo observando el trabajo. Los estudiantes ríen, conversan, trabajan y hacen preguntas al profesor. Hay mucho ruido, pero el profesor no pide silencio, se ocupa de pasar por cada equipo para orientarlos y darles ideas de cómo pueden elaborar el diálogo.

Imagen 27: El profesor entregando orientaciones para realizar el diálogo.



Luego de 30 minutos de trabajo, el docente pregunta: “¿Están listos? Hay grupos que lograron terminar, ahora lo importante es ver las presentaciones. Tienen 5 minutos más”.

Es importante destacar que esta estrategia didáctica fue elaborada por el docente especialmente para enseñar la formación ciudadana, porque, tal como expresó en la entrevista, él considera que el aprendizaje de la ciudadanía debe basarse en la reflexión y el diálogo como formar de participación dentro del aula.

Para continuar con la actividad, el profesor escribe en la pizarra las situaciones o problemas que ha entregado a los estudiantes en las tarjetas: 1. Contaminación ambiental 2. Diferencias de salarios entre hombres y mujeres por igual trabajo 3. Persona en silla de ruedas que no puede subir a la micro 4. Participar

en las votaciones del CEC 5. Evitar peleas sobre cómo decorar la sala. Cleyton pregunta: “¿Qué valores hacen falta? ¿Qué valores no se están aplicando?”. Los estudiantes responden en el siguiente orden: 1. Solidaridad 2. Igualdad 3. Inclusión 4. Libertad y participación 5. Diálogo.

Luego les solicita a los equipos que pasen al frente de la sala para dramatizar los diálogos que han creado en torno a esas situaciones.

Imagen 28: Los y las estudiantes dramatizando los diálogos.



Con posterioridad a la presentación del primer equipo, el docente señala lo siguiente: “La conclusión es que cada valor arregló un problema o situación. Ahí están los valores, valen por estas cosas. Hay que ver si los estamos aplicando o no ¿Si hay problemas de convivencia en la clase, qué valor hace falta? Esta clase consistía

en conocer cuáles y porqué. Los valores cobran sentido porque nos permiten estar juntos como curso, como colegio, como compañeros”.

El tiempo de la clase termina y las presentaciones de los otros equipos quedan pendientes y así concluye la sesión.

Debemos decir que, cuando hemos realizado la clasificación de los tipos de enfoques sobre la ciudadanía que emergen del pensamiento docente, los valores democráticos aparecen asociados a la ciudadanía política y cívica; mientras que los valores sociales se vinculan a la ciudadanía socialmente participativa. En este caso, el docente se refiere a valores democráticos, por lo que su práctica estaría enmarcada en un enfoque de ciudadanía política y cívica desde la perspectiva de los contenidos enseñados. Pero la forma en que el docente desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje, particularmente en lo que se refiere a las estrategias didácticas, corresponde más bien a una ciudadanía socialmente participativa. Esto concuerda con los resultados de las entrevistas del profesorado, donde se observa que el pensamiento docente presenta matices y contradicciones en sus enfoques, dado que se encuentran en una etapa de construcción del pensamiento en torno a la formación ciudadana.

3.3.2. Segunda clase:

De acuerdo a lo planificado por el docente, esta clase está destinada a seguir con las dramatizaciones de los diálogos creados por los y las estudiantes.

Cleyton comienza señalando: “Hoy veremos los valores democráticos. Tienen 5 minutos para terminar de preparar las presentaciones” y agrega: “Los valores nos permiten vivir bien con los demás. Lo que ustedes van a presentar se enmarca dentro de esta idea, cómo los valores democráticos, los valores ciudadanos, nos permiten vivir bien con los demás”.

El primer equipo en presentar su dramatización del diálogo en esta clase, muestra una situación referida a la elección del presidente de curso. Ante ello, el profesor comenta: “El diálogo resuelve los problemas entre las personas, eso es lo que permite la democracia. La solución no es negarlos, es escuchar a esas personas que están teniendo problemas”.

El siguiente equipo expone un diálogo referido al femicidio, ante lo cual el docente pregunta: “¿Por qué creen que las personas ya no tienen respeto hacia los demás?”. La interrogante no es respondida por él ni por los estudiantes y da paso a la presentación de otro equipo.

Este equipo realiza un diálogo sobre la discapacidad. El profesor comenta: “Aquí se ve la solidaridad porque pensaron en los demás. Lo interesante es algunos de ustedes han hablado no sólo una solidaridad con otros seres humanos, sino con los animales también y les han dado valor a ellos”.

Imagen 29: El profesor exponiendo las conclusiones de la actividad.



Una vez que las dramatizaciones finalizan, el docente realiza las conclusiones: “Es importante escuchar y ver cuáles son los valores presentes en cada situación. Decir siempre la verdad ante cualquier hecho, porque si no se lleva a más problemas. Entonces, los valores democráticos son libertad, igualdad, solidaridad, respeto y diálogo”.

Para cerrar, refuerza el propósito de la actividad realizada: “La actividad era cómo la ausencia de un valor genera malestar, problemas, nos hace sentir mal. Entonces el valor lo que hacía era mejorar la situación. La presentación era para demostrar porqué los valores valen y nos permiten vivir bien ¿Podemos estar bien sin ellos? Sí, pero no por eso va a ser una buena vida”.

Respecto de esta actividad en relación a la formación ciudadana, podemos decir que:

Se trabaja sobre los valores democráticos, no sobre los derechos y deberes. Lo que sale de la clásica visión de los docentes por comenzar las clases de ciudadanía revisando el tema de los derechos y deberes.

La estrategia didáctica elaborada por el docente no es nueva, pero sí pertinente a la formación ciudadana, porque estimula la reflexión y creación a través de la elaboración de diálogos y fomenta la participación de los y las estudiantes por medio de las dramatizaciones.

El discurso del docente es unilateral, ya que en su explicación de los contenidos no estimula a los y las estudiantes a intervenir por medio de preguntas y comentarios. Es él quien va entregando las ideas de lo que se debe creer en torno a la formación ciudadana. Consideramos que esta modalidad de clase expositiva requiere enfatizar la participación de los estudiantes, de lo contrario, es probable que ellos adquieran como propio el pensamiento expresado por el profesor.

En esta misma clase, Cleyton realiza otra actividad, la que consiste en leer una guía que él entrega a los estudiantes, en la cual aparecen diversos valores democráticos. Los y las estudiantes deben leer cada uno de esos valores ante el curso y comentar una reflexión.

Antes de comenzar la lectura de la guía, el docente señala algunas orientaciones y varias premisas sobre el tema: “Ahora imaginemos estos valores en

otros lugares como el barrio, la ciudad, la comuna, el país ¿Cómo sería si se aplicara en la cotidianeidad de cada uno de nosotros? ¿Cómo sería en la práctica de los negocios y colegios? Yo vivo mis valores porque me permiten vivir bien y con los demás. Lo hago para vivir bien y vivir feliz. El valor no tiene la obligación y si no lo cumplimos nos va a ir mal. Diciéndolo en forma simple, los valores sirven”.

El docente agrega: “Ahora, según su guía, lo que vamos a hacer es trabajar el valor en forma general. Estos valores pueden estar presentes en nuestra vida cotidiana. La idea es que pensemos también cómo se pueden aplicar en otras esferas, en otros ámbitos del país”.

Se observa que los y las estudiantes están muy atentos a las instrucciones y comentarios del docente, mientras él pide que lean algunos fragmentos de la guía. Luego pide que respondan: “¿Qué podrían ustedes decidir aquí en el colegio?” Estudiantes: “El horario de clases”, “La sala que queremos”, “Decidir aprender” (Diversos estudiantes).

El docente vuelve a plantear una interrogante: “¿Usted se siente parte de la comunidad del colegio Americano?” Los y las estudiantes responden con vehemencia: “Sí!”, “No!”. Cleyton no pide a los estudiantes que fundamenten sus respuestas, sólo agrega: “Esto se puede aplicar de dos formas, comunidad y política. La política es participar en las decisiones y la comunidad es con qué convivo”.

Cleyton continúa señalando: “Si nosotros vivimos en una democracia, que es un sistema político donde los ciudadanos participan en las decisiones ¿Usted

considera que se participa en las decisiones aquí en la escuela?”. Nuevamente los estudiantes alzan la voz para decir: “No!”, “Sí!”, “Porque todo lo que queremos decir no nos escuchan” (Diversos estudiantes).

Lo que aquí se observa es que el docente integra el espacio directo de los y las estudiantes al análisis sobre los valores democráticos y, particularmente, la participación en el colegio. Aunque no es explícito al señalar que ellos son ciudadanos aunque no tengan 18 años de edad, se infiere que esa idea es parte de su pensamiento, porque les explica que la participación puede acontecer en cualquier tiempo y lugar y que además, tomar decisiones es parte de la ciudadanía. Esto es reflejo de lo que hemos denominado una ciudadanía socialmente participativa.

Profesor: “Vamos a recordar algo de sexto básico, vimos la esclavitud ¿Por qué es malo ser esclavo? ¿Por qué no tenían derechos?”

Cleyton prosigue con las siguientes premisas: “La esclavitud significaba que había alguien que era dueño mío, yo no era dueño mío. Soy más un objeto que una persona. La libertad es lo contrario, no tengo a ese dueño, yo soy dueño de mí mismo. Yo no quiero que otros tomen las decisiones por mí. Pero tampoco significa hacer lo que uno quiere, hay que llegar a un acuerdo. Si vivo en comunidad, yo participo de lo que se debe hacer”.

El docente pide a un estudiante que lea el valor de la libertad en la guía y luego comenta: “Como yo soy dueño mío, realizo las acciones sin que los demás tengan derecho a intervenir. Por ejemplo, algo que pasó en mi familia, mi papá era de

Chile y mi mamá de Brasil, mi abuela intervenía para que mi madre no se viniera a este país, pero mi mamá tuvo la libertad de inmigrar a Chile ¿Por qué? Porque cada uno tiene la libertad de hacer su vida”.

Luego continúa explicando otro ejemplo: “¿Si yo nací en Coquimbo, debo vivir y morir allí? No, porque puedo decidir donde vivir. Yo puedo elegir ciertas acciones que quiero para mi vida. Ustedes hacen uso de la libertad en otras cosas”.

El profesor dibuja en la pizarra una biblia y una persona, escribe la palabra sexo y señala: “Aquí podemos encontrar que en su familia consideran que debe esperar hasta el matrimonio. La biblia es un código de leyes religiosas, dentro de esas leyes está esperar hasta el matrimonio. Ustedes deciden en el uso de esa libertad, porque tal vez se enamoró de alguien o quiere experimentar sensaciones nuevas. Usted se da su propia ley y decide. Eso es la libertad como autonomía”.

Se observa que los estudiantes no intervienen en el relato del profesor. El sigue con la exposición de ejemplos sobre el valor de la libertad: “Por ejemplo, usted considera que es malo comer carne y se hace vegano, es su decisión, usted está regulando su propia alimentación. Usted puede darse sus propias leyes sobre su alimentación, su vida sexual y muchas cosas más. Pero las decisiones no se toman a la ligera, hay que informarse”.

Estos ejemplos implican que los estudiantes conciban la libertad como un derecho, que les permite tomar decisiones sobre lo que quieren hacer con su propia vida, en torno a temas como: el amor, la inmigración, la alimentación y la sexualidad.

También alude a que esta libertad implica la responsabilidad de actuar y tomar decisiones a favor de la comunidad en que se vive. Esto se acerca al enfoque de una ciudadanía socialmente participativa, visión que Cleyton declara tener. No obstante, sería esperable que el docente fomente que los y las estudiantes generen sus propios ejemplos, interrogantes y respuestas.

El profesor pregunta: “Pensemos en la comunidad, en el país ¿Con cuántos años puedo ejercer mi voto?”. Un estudiante responde: “Con 18 años”. Profesor: “Dijimos que hay que ejercer la autonomía ¿Por qué ustedes no pueden votar entonces? ¿Qué tenemos de distinto entonces?”. Estudiantes: “Por la inmadurez, todavía no sabemos elegir” (Estudiante 7), “Porque a esa edad podemos estar mejor informados” (Estudiante 19).

El diálogo continúa. Profesor: “¿Ustedes creen que es necesario tener 18 años para ser libres, para participar en su comunidad con el voto, para tomar sus propias acciones? Ustedes dijeron que no por inmadurez, porque es necesario informarnos y elegir. De alguna manera este valor de la libertad lo que hace es, tal vez, no tener la comodidad que antes tenía, implica asumir una responsabilidad. Implica que me hago cargo de mi vida, la mía. Todo lo bueno y todo lo malo puede pasar conmigo”.

En lo anterior se observa otra de las características de la ciudadanía socialmente participativa: la concepción del ciudadano

Sin preguntas ni comentarios de los estudiantes, la clase termina con una sentencia del profesor: “Como vivimos en comunidad debemos también pensar en los

otros. Pero la libertad no va sola, la democracia va acompañada de muchos otros valores”.

3.3.3. Tercera clase:

La clase se inicia con las palabras del profesor: “Esta clase vamos a ver los derechos humanos ¿Qué relación tienen los derechos humanos con los valores democráticos?”. Esta interrogante es planteada como introducción a la clase, sin esperar respuesta de los estudiantes, el docente continúa: “Vamos a hablar de mis derechos y mis deberes”.

Para definir los derechos señala: “Los derechos son normas jurídicas, que son creadas para que tengamos la oportunidad de disfrutar de una buena vida” y agrega que se pueden encontrar en dos documentos: La Declaración Universal de los Derechos Humanos y la Constitución Política de la República de Chile.

Clayton realiza la explicación de los contenidos sin usar recursos de apoyo, sólo se basa en su alocución para indicar las siguientes ideas: “Tenemos los derechos humanos por el sólo hecho de ser personas. Se basan en que cada ser humano tiene dignidad y, por lo tanto, merece ciertas cuestiones mínimas para vivir bien. Toda persona debe exigir estos derechos para que de esa manera tenga una vida digna”.

Luego formula la siguiente pregunta “¿Qué es la constitución de la república?” y responde: “Esta debe basarse en los derechos humanos. Si, por ejemplo,

los contradice usted puede reclamar ante una corte internacional para que cambie las leyes del país. La constitución es la ley fundamental del país y garantiza ciertos derechos mínimos para sus habitantes ¿Para todos sus habitantes? Para todos, sin importar su nacionalidad”.

El docente prosigue con el planteamiento de interrogantes que él mismo contesta: “¿Y qué tiene que ver el estado? Es el encargado de garantizar estos derechos, es decir, asegurar que se cumplan ¿Qué pasa si un derecho no se cumple? Se lo debemos exigir al estado, eso es importante, tenemos derecho a exigir. A la vez, usted tiene deberes, responsabilidades, son las acciones que debemos realizar para que los derechos puedan ser vividos en la vida cotidiana”.

Se observa que el docente pide a los y las estudiantes que participen haciendo comentarios, pero ellos no responden. Luego, reparte una hoja con la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Los estudiantes se distraen, conversan y el profesor dialoga con ellos mientras entrega el material.

El tiempo de la clase termina justo cuando el docente está entregando el material, por lo que el cierre de ésta consiste en señalar que la próxima clase continuarán con la lectura del documento.

A la luz de lo observado en las clases del profesor Cleyton, es posible sostener que:

Primero, el docente ha realizado la planificación de los contenidos incluyendo los temas que los y las estudiantes declararon que son de su interés. Por lo tanto,

incorpora el contexto en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la formación ciudadana. Con esto se encamina a hacer del aula un espacio democrático, tal como él declara. Sin embargo, esto está en un proceso de desarrollo incipiente.

Segundo, el docente utiliza estrategias didácticas que ha formulado especialmente para la enseñanza de la formación ciudadana, como la realización de diálogos y dramatizaciones por parte de los y las estudiantes. Estas estrategias, sin ser innovadoras, impulsan la reflexión y participación del alumnado, condiciones ineludibles para el aprendizaje de la ciudadanía. No obstante, aún falta que en la exposición de los contenidos impulse a los y las estudiantes a formular sus propias interrogantes y ha responder las que él formula. Es posible sostener que su enfoque de ciudadanía socialmente participativa es coherente con su práctica docente.

CAPITULO V

DISCUSION DE LOS RESULTADOS

En relación a la formación académica del profesorado en el área de educación ciudadana, los hallazgos de nuestra investigación coinciden con lo señalado por la Agencia de Calidad de la Educación en Chile, cuyos resultados del estudio publicado en 2016 muestran que la formación académica del profesorado en ciudadanía es escasa o inexistente, porque no está presente en las mallas curriculares de Pedagogía en Historia y Geografía en las diversas universidades del país, las cuales están claramente inclinadas hacia las asignaturas de historia.

Más del 50% de los y las docentes participantes en nuestro estudio manifiestan que no han recibido formación académica en educación ciudadana, ni en sus carreras de pregrado ni en su formación continua. Esta falta de formación académica también concuerda con los hallazgos de la investigación efectuada por Mardones, Cox, Farías y García (2014), la cual concluye que el profesorado carece de formación en contenidos y didáctica para enseñar las temáticas ciudadanas.

En lo referido a la opinión que el profesorado participante manifiesta sobre los cambios curriculares de la formación ciudadana en Chile, esta concuerda parcialmente con la crítica realizada por Vallejos (2016). Esta concordancia no es total, porque en las opiniones de los y las docentes surgen algunas paradojas. Un 74% tiene una

percepción positiva de los ajustes curriculares que se han establecido en los últimos años. Pero, cuando se les solicita que argumenten su perspectiva, los y las docentes muestran una tendencia a criticar los aspectos deficientes de este currículo, más que resaltar las razones por las que sí están de acuerdo con este. Dicha contradicción podría deberse al desconocimiento del currículo sobre formación ciudadana, lo que va en la línea de lo planteado por Muñoz (2010).

Esta contradicción acontece porque valoran la mayor inclusión de la formación ciudadana en el currículo, lo que para ellos y ellas ofrece mayores posibilidades de que esta materia se desarrolle en el aula. Sin embargo, opinan que los cambios son insuficientes, limitados y poco claros, aludiendo a que estos enfatizan los contenidos más que la participación ciudadana cotidianamente activa.

Según los y las docentes participantes, los cambios curriculares son cosméticos y obligados para incorporar la formación ciudadana de alguna manera, pero no se le da la importancia y el valor que debe tener. Como decíamos, esto se relaciona, aunque no taxativamente, con las afirmaciones de Vallejo (2016), cuyo juicio sobre el currículo de formación ciudadana es lapidario, al decir que es el resultado de la confusión, la contradicción y la falta de precisión en el discurso ciudadano.

En lo que respecta al pensamiento docente sobre las diferencias entre formación ciudadana y educación cívica, las concepciones son heterogéneas. Sin embargo, es posible establecer que la mayor parte de ellos y ellas afirman que sí

existen diferencias entre educación cívica y formación ciudadana, señalando que esta última es mucho más amplia y compleja, con diferencias conceptuales, teóricas y metodológicas, tales como: el tipo de valores que cada una fomenta, el tipo de sociedad que mantiene o transforma, los contenidos centrales, el tipo de aprendizaje desarrollado y las diversas metodologías. Por lo tanto, es factible sostener que existe cierta diferencia con las investigaciones precedentes que muestran que la formación ciudadana se entiende más como una instrucción cívica, relacionada con el aseguramiento de la gobernabilidad y las participaciones en las votaciones a nivel nacional (Flanagan, Lagos, Cerda y Riquelme, 2010; Reyes, Campos, Osandón y Muñoz, 2013).

Aquella concepción de la formación ciudadana como una instrucción cívica parece estar quedando, progresivamente, fuera del pensamiento docente. Aunque no es posible afirmar que exista un pensamiento docente consolidado al respecto, pero sí al menos uno de carácter incipiente que es capaz de reconocer diferencias entre la educación cívica y la formación ciudadana.

En lo relativo a los enfoques sobre la formación ciudadana de los y las docentes participantes, se distinguen tres tipos: la ciudadanía política y cívica, la ciudadanía socialmente participativa y la ciudadanía crítica y comprometida con la justicia social. Esto es similar a los tipos de ciudadanía establecidos por Westheimer y Kahne (2002).

Los autores plantean tres tipos de ciudadanía que es posible reconocer en el pensamiento de los y las docentes participantes de esta investigación. La primera es la ciudadanía personalmente responsable, la que corresponde a una visión individualista, en la cual el ciudadano cumple con las normas jurídicas y ejerce su derecho a voto, pero es una concepción conservadora en tanto el ciudadano no se compromete con los problemas sociales de su comunidad. En nuestra investigación hemos llamado a este enfoque ciudadanía política y cívica, porque se caracteriza principalmente por tratar contenidos de política institucional, derechos y deberes y establece el voto como principal condición de la ciudadanía.

La segunda es la ciudadanía participativa, según los autores, esta se caracteriza por ampliar su visión hacia el compromiso con el entorno local y la realidad nacional, por consiguiente, los ciudadanos actúan de forma organizada para cuidar a los más vulnerables, no obstante, una de sus limitaciones radica en que no desarrolla una crítica sociopolítica que permita cuestionar y cambiar las condiciones de vida estructurales que afectan a las minorías. De acuerdo a lo que emerge de nuestra investigación, este segundo enfoque lo hemos denominado ciudadanía socialmente participativa, en la cual el ciudadano es concebido como un sujeto social que visibiliza al otro y se compromete activamente con la toma de decisiones y la resolución de problemas que afectan a su comunidad.

La tercera ciudadanía establecida por Westheimer y Kahne (2002), está orientada a la justicia, esta concepción es más amplia y crítica que las anteriores, ya que evalúa y denuncia las injusticias sociales, centrándose en una labor activa para

transformar las estructuras políticas, económicas y sociales generadoras de injusticias. Este enfoque, que hemos denominado ciudadanía crítica y comprometida con la justicia social, está presente en un grupo minoritario de los y las docentes participantes y su elemento principal es creer que la ciudadanía debe enfocarse en transformar las estructuras políticas y sociales, no solo en mejorar la sociedad, sino en cambiar los modelos generadores de desigualdad.

Como hemos mencionado, en el profesorado participante en esta investigación se reconocen tres tipos de ciudadanía y no dos. Por lo que no sería coincidente con los hallazgos expuestos por Reyes (2013), que muestran que el profesorado posee dos enfoques sobre la formación ciudadana: minimalista y maximalista. El primero es factible asociarlo a la ciudadanía política y cívica, mientras que el segundo se concide con la ciudadanía crítica y comprometida con la justicia social. Pero en nuestra investigación emerge un tercer tipo de ciudadanía, que ocupa un lugar intermedio entre estas dos: la ciudadanía socialmente activa y es el enfoque que predomina en el pensamiento del profesorado, específicamente en un 45% de la muestra.

Los y las docentes participantes expresan un pensamiento sobre la ciudadanía que hemos clasificado en tres tipos (como ya se dijo), por lo que tampoco coincide con otras clasificaciones dicotómicas, como la liberal versus la comunitaria que hemos recogido de Magendzo (2016), o la pasiva versus la activa, establecida por Beade (2012).

Las prácticas docentes que hemos observado en los y las docentes van en la línea de los hallazgos expuestos en los estudios anteriores sobre el tema. Aunque la

literatura sobre prácticas docentes en formación ciudadana en Chile son escasas, es posible contar con algunos referentes.

En la investigación realizada por Flanagan, Cerda, Lagos y Riquelme (2010), el profesorado reconoce que desarrolla de manera escasa la entrega de información al estudiante para que participe de manera activa en su entorno, en el marco de la formación ciudadana. Reyes (2013) expone que los y las docentes llevan a cabo estrategias en el aula que son semejantes y que se basan más en sus experiencias sobre el ejercicio de la ciudadanía que en la formación académica que han recibido; y Cerda (2004) plantea que existen debilidades en la práctica docente que dificultan alcanzar el objetivo de promover en forma efectiva la formación ciudadana en las escuelas.

Los resultados de nuestra investigación sobre las prácticas docentes del profesorado chileno en formación ciudadana guardan relación con los estudios mencionados anteriormente. Esto porque los contenidos que enseñan los y las docentes participantes son, principalmente: el origen de la democracia, los derechos y deberes del ciudadano, la política institucional y la participación electoral; lo que corresponde a un enfoque de ciudadanía cívica y política y no una ciudadanía socialmente participativa o a una ciudadanía crítica y comprometida con la justicia social.

Las estrategias didácticas implementadas por el profesorado para enseñar la ciudadanía se caracterizan por ser heterogéneas y tradicionales. En la mayoría de los casos observados se aprecia una preponderancia de clases expositivas, en las cuales el

profesor explica los contenidos con utilización de un power point. A lo anterior se suma el desarrollo de estrategias como: la resolución de guías donde los y las estudiantes deben responder preguntas y analizar imágenes, la elaboración de afiches sobre hechos y conceptos políticos, la construcción de diálogos y dramatizaciones en torno a valores democráticos.

De acuerdo a lo anterior, no se evidencia que los y las docentes estén desarrollando la formación ciudadana basándose en temas y estrategias didácticas propios de esta. Es decir, se observan debilidades a la hora de planificar y poner en práctica una enseñanza de la formación ciudadana basada en los conceptos y teorías que la conforman. El profesorado no se orienta hacia la enseñanza y el aprendizaje de la participación social y el compromiso con la justicia social, lo que da cuenta de la poca concordancia entre su pensamiento y sus prácticas. Esto se debería a la falta de formación académica y la ausencia de un Programa de Estudio sobre formación ciudadana.

CAPITULO VI

CONCLUSIONES

En conformidad con la información expuesta a lo largo del informe es posible sostener que se ha logrado el objetivo general establecido en esta investigación: Interpretar el pensamiento y las prácticas del profesorado de Historia, Geografía y Ciencias Sociales sobre la formación ciudadana en Chile y clasificar según sus enfoques.

Con base en el análisis realizado a partir de los hallazgos encontrados en las declaraciones de los y las docentes, recogidos por medio de la aplicación del cuestionario y las entrevistas semiestructuradas, se han interpretado sus ideas, perspectivas y concepciones sobre: el currículo de formación ciudadana en Chile, los propósitos y contenidos de la formación ciudadana, la definición del concepto de ciudadano; y las diferencias y similitudes entre la educación cívica y la formación ciudadana. Cumpliendo de esta manera lo referente a interpretar el pensamiento.

Para la clasificación del pensamiento según los enfoques de ciudadanía presentes en el profesorado chileno, se ha establecido una taxonomía con tres tipos de perspectivas: la ciudadanía política y cívica, la ciudadanía socialmente participativa y la ciudadanía crítica y comprometida con la justicia social. Esta clasificación considera como referente los planteamientos de Westheimer y Kahne, pero se otorga

protagonismo a la división que emerge espontáneamente de las ideas planteadas por los y las docentes participantes, reconociendo las convergencias y divergencias en su pensamiento. De esta forma se alcanza otra parte del objetivo general.

El objetivo general se completa con la interpretación de las prácticas del profesorado. Esto se evidencia a través de la descripción detallada de las clases observadas, donde se muestra un análisis de contenido del proceso de enseñanza y aprendizaje enfocado en la formación ciudadana, que cada uno de los y las docentes participantes lleva a cabo durante una secuencia de cuatro sesiones. Esta interpretación sobre sus prácticas docentes ofrece información sobre qué enseñan y cómo lo enseñan, en contraste con lo que ellos y ellas declaran hacer y aquello que sus estudiantes declaran aprender.

Basándonos en los hallazgos, es factible afirmar que el pensamiento del profesorado chileno sobre la formación ciudadana es heterogéneo, con predominancia del enfoque que hemos denominado ciudadanía socialmente participativa. Además, en el pensamiento de cada docente se reconocen contradicciones que indican que sus ideas sobre el tema están en un estado de construcción incipiente, es decir, no es viable hablar de un pensamiento consolidado y basado en conocimientos sobre la educación ciudadana. Esto se refleja, por ejemplo, en las paradojas presentes en sus opiniones sobre currículo de formación ciudadana establecido por el Mineduc, donde los y las docentes señalan estar de acuerdo con los cambios establecidos, pero argumentan su visión destacando, principalmente, las debilidades de este currículo.

En relación a las prácticas docentes de los y las docentes observados es posible establecer que son tradicionales, relativamente homogéneas e inconsistentes con su pensamiento. Se concluye que son tradicionales porque las estrategias didácticas implementadas en el aula no son creadas específicamente para la enseñanza y aprendizaje de una formación ciudadana en la cual se estimule la reflexión crítica y creativa de los y las estudiantes. Sino que recurren a metodologías donde ellos y ellas exponen los contenidos y plantean las interrogantes, esto implica que asumen un rol protagónico en la dinámica de la clase y transfieren su propia visión de la ciudadanía, impidiendo que los y las estudiantes construyan un pensamiento autónomo.

Sus prácticas son relativamente homogéneas porque, salvo algunas excepciones, los y las docentes coinciden en realizar clases expositivas con uso de power point como recurso didáctico. También convergen en: ser ellos y ellas quienes formulan las preguntas, plantear interrogantes retóricas sin esperar las respuestas de los y las estudiantes, usar el análisis de imágenes como estrategia para matizar el relato de los contenidos, organizar trabajos en equipos para la elaboración de afiches y orientar para el desarrollo de guías de actividades. Las excepciones aparecen en solo uno de los docentes observados, quien permite que sean los y las estudiantes quienes elijan los temas que se abordarán en la asignatura; además, implementa la estrategia de construcción de diálogos en torno a problemas sociales y valores democráticos.

También sostenemos que no existe una relación concordante entre su pensamiento y sus prácticas docentes. Esta afirmación nace de las evidencias recogidas al interior del aula, en las que se refleja que dos de los tres casos analizados tienden a la enseñanza y aprendizaje de una ciudadanía política y cívica; mientras que el enfoque de los tres es de una ciudadanía socialmente participativa, lo que queda de manifiesto en lo que declaran a través de las entrevistas previa y posterior a la observación de la secuencia de sus clases.

En lo relativo a los supuestos, en esta investigación se han planteado únicamente dos, por considerarse de reducida significación las presuntas ideas del investigador en el marco de los estudios con peso cualitativo.

El primer supuesto señala que: El profesorado de Historia, Geografía y Ciencias Sociales posee diversas concepciones, enfoques, conceptualizaciones e ideas sobre la formación ciudadana; sin embargo, esa heterogeneidad de pensamiento no se refleja en sus prácticas en el aula, las cuales tienen a ser homogéneas y dirigidas hacia la enseñanza de la política institucional.

Esta idea se cumple en tanto se ha mostrado que en el pensamiento del profesorado participante en la investigación se reconocen al menos tres tipos de enfoques respecto de la ciudadanía. Esta heterogeneidad también se visualiza en sus concepciones sobre el ser ciudadano, ya que algunos y algunas docentes lo definen como el sujeto individual con derecho a voto y responsabilidades en la participación cívica y política; mientras que otros y otras lo conciben como un sujeto social que

trasciende estas dimensiones y que, por ende, es ciudadano no porque el estado le otorgue esa facultad, sino porque es capaz de participar de manera permanente y comprometida en su comunidad, reflexionando y tomando decisiones para disminuir los problemas sociales.

También se ha

El segundo supuesto planteado es que: El pensamiento del profesorado de Historia, Geografía y Ciencias Sociales no es coherente con sus prácticas para la enseñanza y el aprendizaje de la formación ciudadana, porque su formación académica en el tema ha sido muy escasa o no ha existido.

Hemos revelado que esta idea también se cumple, porque más del 50% del profesorado participante en la investigación no ha recibido formación académica de pregrado en el área de la educación para la ciudadanía y más del 60% no ha tenido postformación en la materia. Según las declaraciones de los y las docentes, sería esta inexistencia de preparación académica la explicación de las inconsistencias en su pensamiento y la poca coherencia de este con sus prácticas en el aula.

A partir de los resultados y las conclusiones anteriores, hemos respondido la pregunta central de nuestra investigación: ¿Cuál es el pensamiento y cuáles son las prácticas del profesorado de Historia, Geografía y Ciencias Sociales sobre la formación ciudadana en Chile? Por lo que creemos relevante exponer algunas indicaciones finales.

A modo de sugerencias, planteamos algunos desafíos y tareas que debieran afrontar los diversos actores involucrados en la formación ciudadana, en el contexto de Chile.

Para parte del profesorado el desafío está en superar la visión de educación cívica y el anclaje en la historia como disciplina de referencia para enseñar la formación ciudadana. Deben conocer y comprender que esta posee un cuerpo propio de conceptos y teorías, que pueden ser adaptados a cada uno de los contextos para trabajar en la resolución de los problemas vividos por los y las estudiantes. Es menester que su pensamiento se desarrolle, orientándose a superar las limitaciones presentes en el enfoque de ciudadanía política y cívica y avance hacia otros enfoques como la ciudadanía socialmente participativa y la ciudadanía crítica y comprometida con la justicia social.

Por las declaraciones del profesorado, es factible sostener que poseen un escaso conocimiento sobre los cambios curriculares que han afectado a la formación ciudadana en Chile, desde 1990 en adelante; así como una visión negativa de los ajustes implementados por el Ministerio de Educación. Esto implica una importante tarea para el Mineduc, que deberá impulsar acciones que favorezcan la apropiación curricular de los profesores. Esto se torna una labor urgente considerando que en 2019 todos los colegios deberán poner en marcha la asignatura de formación ciudadana.

Unido a lo anterior, aparece la necesidad de la creación de un Programa de Estudio de Formación Ciudadana por parte del Ministerio de Educación, porque la instalación de esta materia en el currículo es vista por el profesorado como limitada y poco clara, por lo que es necesario ampliar los esfuerzos en este sentido. Esto porque los documentos curriculares como las Orientaciones Curriculares para la Formación Ciudadana o los Guiones Didácticos puestos a disposición del profesorado, no son vistos como herramientas suficientes para orientar la planificación de las clases. Los y las docentes demandan la existencia de un Programa de Estudios que los faculte para saber qué enseñar, para qué enseñar, cómo enseñar y cómo evaluar la formación ciudadana.

Por último, surge el desafío y la labor para las carreras de Pedagogía en Historia y Geografía de incrementar la formación académica en didáctica de las ciencias sociales e incluir en sus mallas curriculares asignaturas específicas de formación ciudadana, ya que el profesorado declara haber recibido una escasa formación académica al respecto. De hecho, más de la mitad del profesorado participante en esta investigación no ha recibido ningún tipo de formación al respecto y, por consiguiente, están implementando la educación para la ciudadanía desde sus propias perspectivas y conocimientos autodidactas. Se requiere que la renovación curricular de las carreras que forman a los futuros docentes de la especialidad consideren que la formación ciudadana es, actualmente, uno de los tres ejes centrales de la enseñanza de las ciencias en los colegios chilenos. Esto significa que tiene tanta

importancia como la historia y la geografía, peso que debiera equilibrarse en la formación académica.

En esta misma línea, surge la demanda y a la vez la posibilidad que las universidades chilenas ofrezcan cursos de formación continua sobre la materia, ya sean postítulos, diplomados u otros; e incluso, parece viable elaborar programas de magíster en formación ciudadana o de didáctica de las ciencias sociales con especialidad en educación para la ciudadanía. Hoy no existe en el país ningún grado académico en didáctica de las ciencias sociales y, de mantenerse esa situación, los y las docentes que ya están ejerciendo la labor de enseñar la formación ciudadana seguirán repitiendo el fenómeno del que hemos dado cuenta en esta investigación, esto: un pensamiento limitado y escasamente relacionado con los conceptos y teorías expuestos en la literatura especializada sobre la formación ciudadana; así como unas prácticas docentes tradicionales y no pertinentes a estimular en los y las estudiantes la construcción autónoma de la ciudadanía y el compromiso con la justicia social.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

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

Ariza, A. (2007). Democracias, ciudadanías y formación ciudadana. Una aproximación. *Revista de estudios sociales*, (27), 150-163. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/815/81502711.pdf>

Ávila, R., Alcázar, C. y Díaz, C. (eds.). (2008). *Didáctica de las ciencias sociales, currículo escolar y formación del profesorado*. Jaén: Universidad de Jaén.

Beade, Ll. (2012). Ciudadanos activos y pasivos: un análisis crítico de las reflexiones kantianas acerca del derecho de ciudadanía. *Revista de filosofía*, 44(132), 83-104. Recuperado de: http://revistas.iberomex.mx/filosofia/articulo_detalle.php?id_volumen=3&id_articulo=72

Benedito, V. (1987). *Introducción a la didáctica: Fundamentación teórica y diseño curricular*. España: Editorial Barcanova

Biblioteca del Congreso Nacional. (2006). *Plan de formación ciudadana en establecimientos educacionales*. Recuperado de: <http://www.bcn.cl/leyfacil/recurso/plan-de-formacion-ciudadana-en-establecimientos-educacionales>

Biblioteca del Congreso Nacional. (2016). *Plan de Formación Ciudadana en establecimientos educacionales*. Recuperado de: <https://www.bcn.cl/leyfacil/recurso/plan-de-formacion-ciudadana-en-establecimientos-educacionales>

Bisquerra, R. (coord.). (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

Blanco, P. De la Calle, M. Fernández, C. Molero, B. Ortega, D. Sánchez, M. (2008). La formación en didáctica de las Ciencias Sociales del maestro de educación infantil. Una propuesta adaptada al Espacio Europeo de Educación Superior. En Ávila, R. (Ed.), Cruz, A. (Ed) y Díez, M. (Ed.), *La formación en didáctica de las Ciencias Sociales del maestro de educación infantil. Una propuesta adaptada al Espacio Europeo de Educación Superior* (113-134). España: Universidad de Jaén, Servicio de Publicaciones.

Boudon, R. (2003). Beyond rational choice theory. *Annual review of Sociology*, 29, 1-21. Recuperado de: <https://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev.soc.29.010202.100213>

Calderhead, J. y Shorrok, S. (2003). *Understanding Teacher Education: Case Studies in the Professional Development of Beginning Teachers*. Londres: The Falmer Press.

Callejo, J. (2002). Observación, entrevista y grupo de discusión: el silencio de tres prácticas de investigación. *Revista española de salud pública*, 76(5), 409-422, Recuperado de: <https://www.scielosp.org/pdf/resp/2002.v76n5/409-422/es>

Cerda, A. Egaña, M. Magendzo, A. Santa Cruz, E. y Varas, R. (2004). *El complejo camino de la formación ciudadana: una mirada a las prácticas docentes*. Santiago: LOM. Recuperado de: www.canoalibros.com/pdfNovedadesCreador.php?id=379

Chávez, C. y Pagès, J. (2017). Didáctica de la historia y enseñanza del pensamiento histórico en formación inicial de docentes de secundaria en Chile. En Martínez, R. (coord.), García-Morís, R. (coord.) y García, C. (coord.), *Investigación en didáctica de las ciencias sociales. Retos preguntas y líneas de investigación* (73-82). España: Universidad de Córdoba. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=699144>

Clark, C. y Peterson, P. (1986). Procesos de pensamiento de los docentes. En M. C. Wittrock (Comp.), *La investigación de la enseñanza vol. III*. Barcelona: Paidós.

Cohen, L. y Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

Colomina, R., Mayordomo, R. y Onrubia, J. (2001). El análisis de la actividad discursiva en la interacción educativa. Algunas opciones teóricas y metodológicas. *Infancia y aprendizaje*, 93, 67-80. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/233602248> El analisis de la actividad di

scursiva en la interaccion educativa Algunas opciones teoricas y metodologicas
Analysis of discursive activity in educational interaction Some theoretical an
d methodolog

Cook, T. y Reichardt, C. (2005). *Métodos cuantitativos y cualitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.

COSTA-LASCOUX, J. (2000). L'éducationciviquepeut-elle changerl'école? En: OBIN, J.P. (coord.) (2000). Questionspourl'éducationcivique. Hachette. Págs. 115-133. París.

Cox, C. Magendzo, A. Muñoz, G. y Redón, S. (2016). ¿Cómo debiera ser la formación ciudadana en la escuela? *Revista docencia*, 58, 4-17. Recuperado de: http://revistadocencia.cl/~revist37/web/images/ediciones/Docencia_58.pdf

De Lella, C. (1999). Modelos y tendencias de la formación docente. En *I Seminario taller sobre perfil del docente y estrategias de formación*. Recuperado de: <http://www.oei.es/cayetano.htm>

Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. En M. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (3rd ed., pp. 392–431). New York: Macmillan, Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED315883.pdf>

Escalante, E. (Comp) y Páramo, M. (Comp). (2006) Aproximación al análisis de datos cualitativos. *Aplicación en la práctica investigativa*. Mendoza: Editorial de la Universidad del Aconcagua

Fernández, F. (2002). El análisis de contenido como una ayuda para la investigación. *Revista Ciencias Sociales*, 96(2), 35-53. Recuperado de: <http://revistacienciasociales.ucr.ac.cr/wp-content/revistas/96/03-.pdf>

Flanagan A. Cerda G. Lagos González D. y Riquelme S. (2010). Tensiones y Distensiones en torno a la Ciudadanía y Formación Ciudadana: Comparación de los significados de profesores y estudiantes secundarios en la región de Valparaíso. *Ultima década*, 18(33), 115-137. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362010000200007>

Fontana, A. Frey, J. (2005). The Interview, from neutral stance to political involvement. En N. K. Denzin & y S., Lincoln (Comp). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (695-727). London, UK: Sage.

García, C. y Flores, L. (2011). Los desafíos de la formación ciudadana y la cohesión social frente a la des-subjetivación del sistema: Hacia una interpretación del fenómeno social desde la subjetividad. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*. 37(2), 329-344. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000200020>

García-Cabrero, B., Loredó, J., & Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista electrónica de investigación educativa*, 10(spe), 1-15. Recuperado en 12 de septiembre de 2018, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412008000300006&lng=es&tlng=es.

García-Cabrero, B., Loredó, J., Carranza, G., Figueroa, A., Arbesú, I., Monroy, M. y Reyes, R. (2008). Las aproximaciones teórico-metodológicas en los trabajos de la RIED: consideraciones en torno a la construcción de un modelo de evaluación de la práctica docente. En M. Rueda (Ed.), *La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica* (162-220). México: IISUE-UNAM-Plaza y Valdés.

Gil, J. (2003). La estadística en la investigación cualitativa. *Revista de Investigación Educativa*. 21(1), 231-248. Recuperado de: <http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/99191/94791>

Hernández, R., Fernández, C. y Bapista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.

Jara, M. y Boixader, A. (2013). El currículo y la innovación en la enseñanza de las Ciencias Sociales, de la Geografía, de la Historia y de la educación para la ciudadanía. En Pagès, J. (Ed.) y Santisteban, A. (Ed.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro* (53-78). Barcelona: Servei de Publicacions. Recuperado de: http://didactica-ciencias-sociales.org/wp-content/uploads/2013/11/XXVSIMPO1_v2.pdf

Jiménez, A. y Feliciano, L. (2006). Pensar el pensamiento del profesorado. *Revista Española de Pedagogía*, año LXIV(233), 105-122. Recuperado de: https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2007/05/PensarElPensamientoDelProfesorado_cortar_233.pdf

Levstik, L. (2013). What can History and the Social Sciences contribute to Civic Education? En Pagès, J. (Ed). y Santisteban, A. (Ed.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro*, 43-52. Barcelona: Servei de Publicacions. Recuperado de: http://didactica-ciencias-sociales.org/wp-content/uploads/2013/11/XXVSIMPO1_v2.pdf

López, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *Revista de Educación*. (4), 167-179. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=309707>

Mardones R., Cox C., Farías A. y García C. (2014). Currículos comparados, percepciones docentes y formación de profesores para la formación ciudadana: tendencias y proposiciones de mejoramiento. *Revista Propuestas para Chile*, (sin número), 215-246.

Ministerio de Educación. (2004). *Formación ciudadana en el currículo de la reforma*. Santiago: Unidad de currículum y evaluación.

Ministerio de Educación. (2016). *Orientaciones curriculares para el desarrollo del plan de formación ciudadana*. Recuperado de: <http://formacionciudadana.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/46/2016/11/Orientaciones-curriculares-PFC-op-web.pdf>

Ministerio de Educación. (2016). *Crea el Plan de Formación ciudadana para los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado*. Recuperado de:

https://formacionciudadana.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/46/2016/03/LEY-20911_02-ABR-2016.pdf

Miralles Martínez, P.; Molina Puche, S. y Ortuño Molina, J. (2011). La importancia de la historiografía en la enseñanza de la historia. *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*. 29(1), 149-173. Recuperado de: http://didactica-ciencias-sociales.org/articulos_archivos/2011-INVESTIGACION-DCS-miralles.pdf

Morin, E. (2001). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma-reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Muñoz, C. Victoriano, R. Luengo, H. Ansonera, N. y Naíl, N. (2010). *El desafío de la formación ciudadana, principios para un modelo de integración curricular en lenguaje y comunicación y estudio y comprensión de la sociedad para la EGB*. Chile: Editorial Oscar Lermenda.

Pagès, J., Estepa, J. y Travé, G. (eds.). (2000). *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de ciencias sociales*. Huelva: Universidad de Huelva.

Pagès, J. (2002). Aprender a enseñar Historia y Ciencias Sociales: el currículo y la Didáctica de las Ciencias Sociales. *Pensamiento educativo*, 30(1), 255-269. Recuperado de: <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/222/476>

Pagès, J. Y Santisteban, A. (2004). *La educación para la ciudadanía hoy*. España: WOLTERS KLUWER ESPAÑA

Pagès, J. (Ed). y Santisteban, A. (Ed.). (2013). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro*. Barcelona: Servei de Publicacions. Recuperado de http://didactica-ciencias-sociales.org/wp-content/uploads/2013/11/XXVSIMPO1_v2.pdf

Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista electrónica Educare*. 15(1), 15-29. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194118804003>

Pérez Serrano, G. (2004). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.

Porta, L. y Silva, M. (s.f). La investigación cualitativa: el análisis de contenido en la investigación educativa. Recuperado de: <http://anthropostudio.com/wp-content/uploads/2015/04/Luis-Porta.-La-investigaci%C3%B3n-cualitativa.-El-An%C3%A1lisis-de-Contenido-en-la-investigaci%C3%B3n-educativa..pdf>

Prats, J. (1997). Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales. *Revista Historia & Ensino*. 9, 1-25. Recuperado de: http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/lineas_investigacion_didactica_ciencias_sociales.pdf

Quiroz, R. Monsalve, D. Sierra, Y. y Madrid, G. (2008). El profesor y la formación ciudadana. *Uni-Pluri/Versidad*. 8(1), 1-8. Recuperado de: <https://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/view/1312>

Reyes L. Campos J. Osandón L. y 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 (Valdivia)*. 39(1), 217-237.

Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100013>

Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Revista do Centro de Educação*, 31(1), 11-22. Recuperado de:

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117117257002>

Santa Cruz, L. (2004). Reflexiones críticas en torno a la formación ciudadana en la institución escolar. *Revista Docencia*, 23, 36- 47. Recuperado de:

<http://www.diversidadinclusiva.com/wp-content/uploads/2016/02/Ensayo-sobre->

[Reflexiones-Cr%C3%ADticas-en-torno-a-la-Formaci%C3%B3n-Ciudadana-en-la-](http://www.diversidadinclusiva.com/wp-content/uploads/2016/02/Ensayo-sobre-Reflexiones-Cr%C3%ADticas-en-torno-a-la-Formaci%C3%B3n-Ciudadana-en-la-)

[Instituci%C3%B3n-Escolar.pdf](http://www.diversidadinclusiva.com/wp-content/uploads/2016/02/Ensayo-sobre-Reflexiones-Cr%C3%ADticas-en-torno-a-la-Formaci%C3%B3n-Ciudadana-en-la-Instituci%C3%B3n-Escolar.pdf)

Santisteban, A. Pagès, J. y Bravo, L. (2018). History Education and Global Citizenship. En Davis, I. (Ed), Peterson, A. (Ed), Peck, C. (Ed), Sant, E. (Ed), Waghid, Y. (Ed), Ching Ho, L. (Ed). Kiwan, D (Ed), Education. *The Palgrave Handbook of Global Citizenship and Education* (457-472). Londres: Palgrave Macmillan

Taylor, S. y Bogdam, S. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. España: Paidós.

Tedesco, J. (1996). La educación y los nuevos desafíos de la formación del ciudadano. *Revista Nueva Sociedad*. (146), 74-89. Recuperado de: http://nuso.org/media/articles/downloads/2548_1.pdf

Tutiaux-Guillon, N. (2003). Los fundamentos de una investigación sobre la concepción de las finalidades cívicas y culturales del profesorado de geografía e historia. Objetivo de esta etapa. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (2) 27-35. Recuperado de: <https://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/126151>

Valdivieso, P. (2003). Capital social, crisis de la democracia y educación ciudadana: la experiencia chilena. *Revista de Sociología e Política*, (21), 13-34. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=23802103>

Vallejos, N. (2016). Supuestos y Marcos Conceptuales de Formación Ciudadana que Subyacen en el Currículum Ministerial de Historia, Geografía y Cs. Sociales en la Enseñanza Básica Chilena. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*. 24, 1-37. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/2750/275043450024.pdf>

Vargas, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa. Nuevas tendencias y retos. *Revista Calidad en la Educación Superior*. 3(1), 119-139. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3945773>

Verd, J. y Lozares, C. (2016). *Introducción a la investigación cualitativa. Fases, métodos y técnicas*. Madrid: Síntesis.

Verd, J. y López, P. (2008). La eficiencia teórica y metodológica de los diseños multimétodos. *Revista Empiria*. (16), 13-42. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=297124024001>

Westheimer, J. y Kahne, J. (Septiembre 2002). Educating the “good” citizen: Political choices and pedagogical goals. *Annual Meeting of the American Political Science Association*, Boston, Massachusetts. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED474166.pdf>