

Pensamiento del profesorado de Historia, Geografía y Ciencias Sociales sobre la formación ciudadana en Chile.

por *Marcela Altamirano Soto y Joan Pagés Blanch*

Universidad Autónoma de Barcelona, España
 maltamirano@userena.cl, joan.pages@uab.cat

Recibido: 30/03/2018 - Aceptado: 16/04/2018

Resumen

Esta investigación surge en el marco de una serie de cambios curriculares acontecidos en Chile, a raíz de la incorporación de la formación ciudadana como un eje central en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, del Plan de Formación Ciudadana para los colegios subvencionados por el estado y la creación de la asignatura de Formación Ciudadana. Se indaga cuál es el pensamiento del profesorado de historia, geografía y ciencias sociales sobre la formación ciudadana. El objetivo es interpretar sus creencias y enfoques, su formación académica y las estrategias didácticas declaradas por ellos. Bajo una metodología mixta y un diseño fenomenológico, se aplicó una encuesta a 82 docentes y una entrevista a 20 de ellos. Los resultados muestran que, ante la ausencia de formación académica y un programa de estudio, los docentes han optado por incorporar la ciudadanía a partir de su propio enfoque, el cual es más cercano a la educación cívica que a la formación ciudadana. Su pensamiento pone en evidencia los temas centrales de aprendizaje: los derechos y deberes del ciudadano, la participación política y la institucionalidad.

Palabras claves

ciudadanía, formación ciudadana, educación cívica, pensamiento docente

History, Geography and Social Sciences teachers' thinking on citizenship education in Chile.

Abstract

The investigation arises within the framework of a series of curricular changes occurred in Chile, due to the incorporation of citizenship education as a core axis in the subject of History, Geography and Social Sciences, of the Citizen Education Plan for schools subsidized by the state and the creation of the Citizen Training subject. It is investigated the thinking of teachers of history, geography and social sciences on citizenship education. The goal is to interpret their beliefs, approaches, academic training and teaching strategies declared by themselves. Basing on a mixed methodology and a phenomenological design, a survey was applied to 82 teachers and 20 of them were interviewed. The results show that, in the absence of academic training and a study program, teachers have opted to incorporate citizenship based on their own approach, this is closer to civic education than to citizen education, which is evidenced in a thought that puts as central themes of learning: the rights and duties of the citizen, political participation and institutionality.

Keywords

citizenship, citizenship education, civic education, teacher thinking

Introducción

A partir de 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). En 2017 y 2018 los colegios han comenzado a implementar la asignatura de manera piloto y deben hacerlo de forma obligatoria a partir de 2019. Para ello cuentan con el documento Orientaciones Curriculares, que el Ministerio ha puesto a disposición a partir de 2017.

Respecto a lo anterior, Cox (en García y Flores, 2011) señala que desde 1990 en Chile, tras el retorno a la democracia, se reinstala la importancia de la formación ciudadana y que ésta 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, la formación ciudadana 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, que se basaba fundamentalmente en la transmisión de contenidos institucionales. En cambio, 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 el profesorado en general y para los docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en particular, quienes tendrán que enfrentar la labor de educar para la ciudadanía y se estima que lo harán anclados en una visión restringida de ésta, concibiéndola sólo en sus dimensiones política y civil, sin trascender hacia una ciudadanía social y activa.

A esta conclusión han llegado las investigaciones precedentes que han indagado en las concepciones y conceptualizaciones sobre formación ciudadana del profesorado en Chile. La formación profesional, así como las experiencias de los y las docentes, muestran que la formación ciudadana se entiende más como una instrucción cívica, relacionada con el aseguramiento de la gobernabilidad (Reyes, Campos, Osandón y Muñoz, 2013), que como la educación de ciudadanos, entendidos no sólo como sujetos de derecho, sino también como personas autónomas.

Dados los cambios curriculares producidos y los resultados de las investigaciones sobre el tema, resulta conveniente investigar el pensamiento y las prácticas del profesorado en relación con la formación ciudadana, porque el rol que desempeñen en las aulas dependerá de sus creencias, conocimientos, perspectivas y experiencias, para luego accionar el proceso de enseñanza y aprendizaje en la selección de contenidos, en el desarrollo de estrategias didácticas específicas y en las evaluaciones.

Este estudio se basa en el supuesto que el profesorado de Historia, Geografía y Ciencias Sociales posee diversos enfoques, conceptualizaciones y conocimientos sobre la formación ciudadana; sin embargo, esa heterogeneidad de pensamiento no se refleja en sus prácticas en el aula, las cuales tienden a ser homogéneas y dirigidas hacia la enseñanza de la política institucional y los derechos y deberes del ciudadano, fundamentalmente porque su formación académica en ciudadanía ha sido muy escasa o no ha existido.

La presente investigación (que forma parte de un estudio más amplio, el cual incorpora también las prácticas observadas en el profesorado) tiene como objetivo en esta primera etapa describir e interpretar el pensamiento del profesorado sobre la formación ciudadana, a través de la aplicación de encuestas y entrevistas que permiten, desde un enfoque metodológico mixto, exponer un

panorama sobre sus ideas organizadas en base a dos ejes: a) El pensamiento del profesorado sobre los cambios curriculares en torno a la formación ciudadana y b) El enfoque que posee el profesorado sobre la formación ciudadana.

La formación ciudadana en el currículo de Chile, 1990-2017

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

De acuerdo a lo que plantea Cox (en García y Flores, 2011), en los primeros años de la década de los '90 aún se concebía como educación cívica, lo que implicó la transmisión de contenidos principalmente institucionales. Según el mismo autor, recién en 1997 comienza a desarrollarse un enfoque entendido como educación para la ciudadanía, buscando formar ciudadanos activos y comprometidos con la sociedad, que desarrollen conocimientos, habilidades y actitudes para participar en la democracia.

En el contexto de esta 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 esta inserción se refleja más en los objetivos transversales y objetivos fundamentales verticales, que en la matriz de contenidos mínimos, lo que 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. 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 esta última, 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).

En 2016 se promulga la Ley 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, estableciéndose como 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 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 Ministerio, 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 (Mineduc, 2016).

Está claro que en la región latinoamericana, así como en el contexto global, 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 y desarrollar una necesaria reconceptualización del modelo. Para ello es fundamental diseñar e implementar una asignatura de formación ciudadana, pero ésta debe ampliar significativamente su propósito de formación política y cívica hacia una ciudadanía global y socialmente activa.

Es fundamental que el espacio democrático no sea visto sólo 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 (2007:161) 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”.

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

Un enfoque para la formación de un ciudadano socialmente activo

En esta 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”.

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” (Tutiaux-Guillon, 2003:31).

Es imprescindible que el profesorado comprenda que los propósitos de la formación ciudadana no deben circunscribirse únicamente a la enseñanza de la institucionalidad política y la participación del estudiante en ésta. Es necesario dirigirla hacia la educación de sujetos soberanos, capacitados para construir su propia ciudadanía en un marco democrático. Lo anterior se fundamenta en lo planteado por Pagès y Santisteban (2013), quienes señalan que la finalidad más importante hoy de la enseñanza de las ciencias sociales es la educación para la ciudadanía democrática. Es decir, una enseñanza orientada a la formación del pensamiento social, geográfico e histórico de los niños y de las niñas, de los y de las jóvenes para que puedan decidir consciente y libremente qué tipo de ciudadano y ciudadana desean ser.

El Ministerio de Educación (2016:26) 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”.

No obstante, se considera que este currículo debe ir más allá, explicitando 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 sólo 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, sin perder la perspectiva global.

Al respecto, conviene considerar lo postulado por Costa-Lascaux (2000:125-126), 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”.

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. Docentes y 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 nuestro lugar en la Tierra.

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). En este artículo se plantea que esa identidad debe conformarse a partir de la cultura local, pero bajo valores supranacionales, que trasciendan las propias nacionalidades.

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

El rol del profesorado y su pensamiento sobre la formación ciudadana

Aunque exista un cambio curricular impulsado por políticas públicas, quienes lo implementarán serán los y las docentes en ejercicio, tal como lo señalan Pagès y Santisteban cuando afirman que “... 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).

Es por esto que resulta tan relevante conocer el pensamiento del profesorado. Como actor clave en este proceso de cambio 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.

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, lo que 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 la asignatura, lo que los obliga a pensar qué enseñar, para qué y cómo.

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 que espera de ellos y por qué” (en Pagés, 2013:125).

Para el desarrollo de una propuesta como la que establece este autor es necesario un profesorado competente. Sin embargo, en el área de educación ciudadana la formación académica del profesorado ha sido escasa o inexistente, tal como se ha expuesto en un estudio realizado por la Agencia de Calidad de la Educación, en el año 2016, cuyos resultados muestran 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.

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 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).

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 esta razón 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, la investigación expuesta en este artículo se basa en el profesorado de esta especialidad en particular, lo que se refuerza con el hecho que la normativa chilena establece que este profesorado es el encargado de implementar la asignatura de formación ciudadana (aunque no de forma privativa).

Los autores y autoras que han trabajado en ciudadanía 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 ideologías, 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.

Metodología

Esta investigación se sitúa en un paradigma interpretativo y una metodología mixta por considerar que la realidad no tiene un carácter objetivo, depende de las perspectivas de cada sujeto y de cómo éste percibe su entorno y su propia acción, por lo tanto, la realidad es inseparable de los sujetos. Se sigue lo que Ricoy (2016) denomina una perspectiva plural, por consiguiente, se han estimado como complementarias las metodologías cualitativa y cuantitativa para describir e interpretar el pensamiento del profesorado, a fin de obtener una comprensión más completa del fenómeno.

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. A este respecto, mencionan que: “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).

El presente estudio considera necesario superar la dicotomía entre lo cuantitativo y lo cualitativo, la separación carece de sentido y aporta poco al desarrollo científico. Diversos autores y autoras plantean que es posible establecer que el enfoque mixto ha cobrado gran utilidad en el campo de la educación a partir de los años '90 debido a las múltiples virtudes que reporta. La complementariedad de métodos puede utilizarse conjuntamente según las necesidades de la situación investigada (Pérez Serrano, 2004 Cook y Reichard, 2005 y Pereira, 2011).

En este marco, el diseño de investigación es fenomenológico porque se busca conocer el pensamiento del profesorado, lo que significa poner énfasis en interpretar la perspectiva construida

por los y las docentes, sus enfoques, creencias, conceptualizaciones y experiencias, basándose fundamentalmente en sus propias declaraciones.

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). A lo que Mertens agrega (en Hernández, Fernández y Bapista, 2010) que se pretende conocer el significado de un fenómeno o experiencia, a través de las percepciones de las personas y su perspectiva construida.

Para la recogida de información se han aplicado dos técnicas: en una primera fase, 82 cuestionarios y, consecutivamente, 20 entrevistas semiestructuradas. El uso de ambas técnicas permite la obtención de un panorama amplio y profundo del pensamiento docente.

El cuestionario es una técnica muy utilizada en estudios educativos (Torrado, en Bisquerra, 2004). Se comienza aplicando esta técnica por la posibilidad que ofrece de recoger una visión global de un número amplio de docentes. El cuestionario, elaborado con preguntas cerradas y abiertas, fue validado a través de una aplicación piloto a 3 docentes de características similares a la muestra y el juicio de 6 expertos internacionales.

Se enviaron mediante correo electrónico cuestionarios a 100 docentes, quienes fueron contactados previamente para consultar su voluntad de participar en el estudio. Se realizó de esta forma buscando evitar una alta mortandad en el retorno de los cuestionarios ya contestados.

La muestra es de tipo intencional o propositiva y se conformó 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 de Atacama, Coquimbo, Valparaíso y Metropolitana. La no representatividad permite la selección de la muestra por acceso, es decir, el acercamiento a docentes con disponibilidad para participar.

Para profundizar en el pensamiento del profesorado, la técnica más pertinente es la entrevista, ya que el objetivo de ésta 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). Se aplica una entrevista semiestructurada a 20 de los docentes encuestados. La estructura flexible de este tipo de entrevista favorece desentrañar el verdadero significado de las respuestas, así como permitir no sólo 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 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 es relevante porque permite recabar información más profunda no sólo a partir de los intereses del entrevistador, sino también del entrevistado.

En síntesis, la aplicación de la entrevista como técnica 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 que sea el tipo de entrevista, prestando atención a las características sociales, culturales y de género (Vargas, 2012).

Para este caso, se diseña un guión con 13 preguntas, que fue validado mediante una aplicación piloto a 3 docentes de características semejantes a la muestra y el juicio 6 expertos.

Los resultados que se presentan corresponden a una síntesis integrada de las respuestas expresadas por el profesorado en la aplicación de ambas técnicas, para lo cual se ha realizado un análisis de contenido. La literatura no es unívoca al señalar la definición de este tipo de análisis: “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). Siguiendo a Escalante y Páramo (2011), la perspectiva es temática y, por consiguiente, la preocupación se centra en el análisis del contenido. Esto se realiza: identificando la frecuencia con que la cual aparece una idea, concepto o tema, reconociendo las variaciones o diversidades que se

observan entre los participantes y estableciendo las relaciones que emergen entre algunas ideas y conceptos.

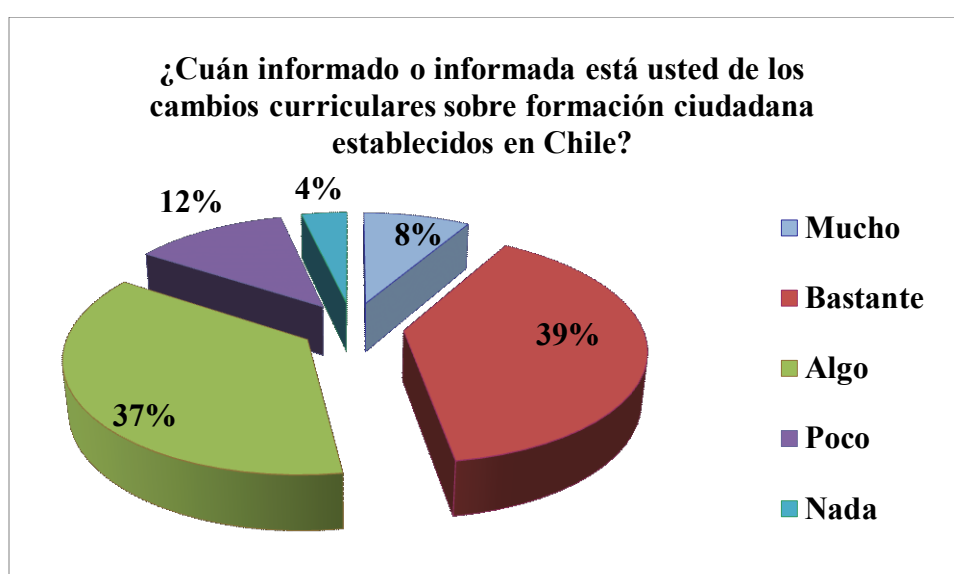
Resultados

A continuación se presenta un análisis integrado de los principales resultados, obtenidos a partir de 82 cuestionarios contestados y 20 entrevistas realizadas a docentes de historia y geografía, con el objetivo de describir e interpretar su pensamiento sobre la formación ciudadana en Chile.

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

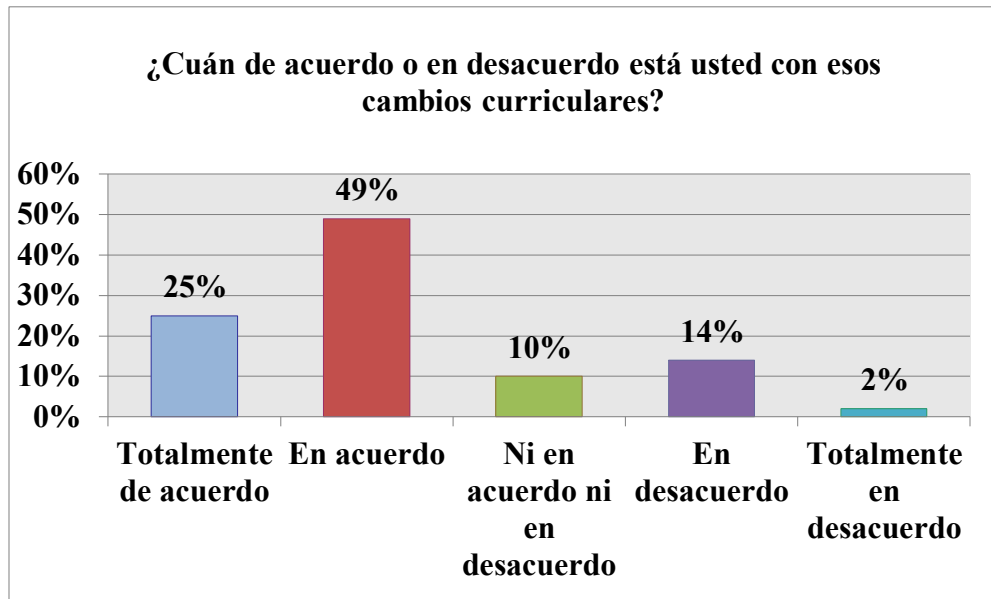
Con el propósito de conocer qué piensa el profesorado sobre la incorporación de la formación ciudadana en el currículo chileno, se les pregunta cuánto creen saber sobre esto y cuán de acuerdo están con esos ajustes, pidiéndoles que fundamenten su opinión al respecto.

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 sólo 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 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 resaltar las razones por las que están de acuerdo con éste.

Esta contradicción acontece porque valoran la mayor inclusión de la formación ciudadana en el currículo, lo que para ellos 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 logran, 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 sólo 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)

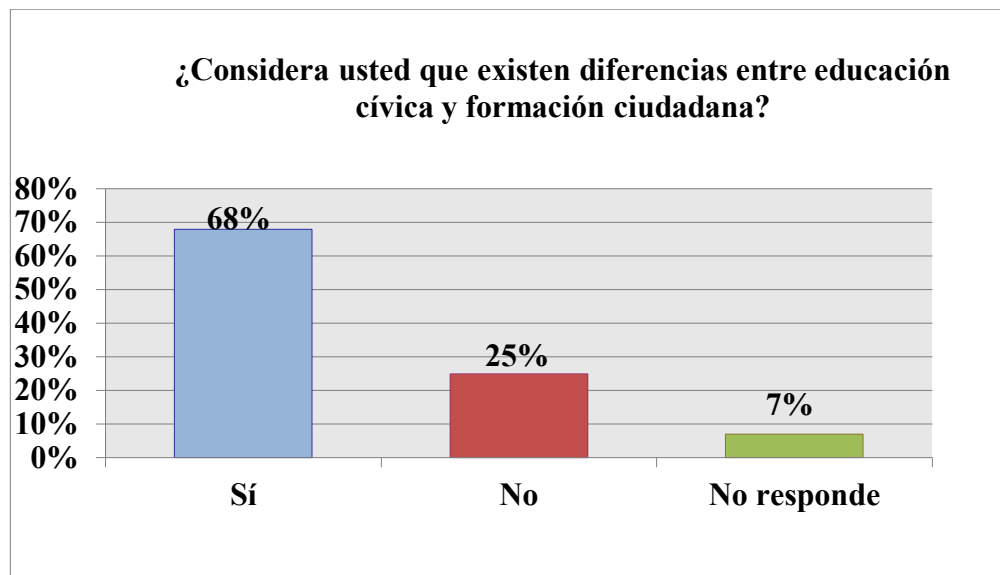
Incluso, un docente se refiere a los planes y programas de formación ciudadana, cuando aún no existe un programa de estudio emanado del Ministerio de Educación, sólo guiones didácticos. Este señala que:

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)

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 por qué 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)

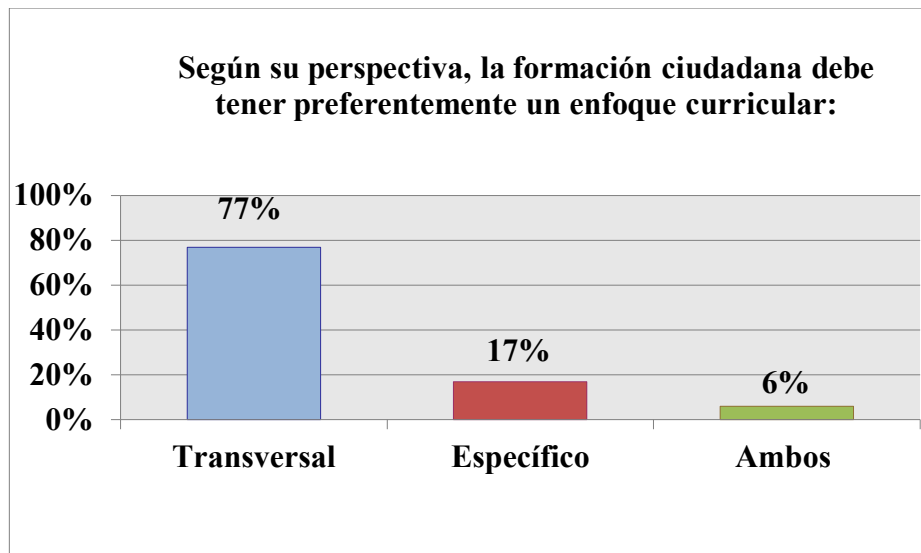
Considero que sí existen diferencias entre formación ciudadana y educación cívica, ya que esta última se enfatiza en el funcionamiento del estado, sus instituciones y la división de los poderes del estado, los cuales conllevan a la organización política de una sociedad llevada a cabo a través de la representación 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 comprobarse, homogéneo. Tal como se puede apreciar en el gráfico 3, un 25% no ve diferencias y un 7% no responde. Estos docentes dieron respuestas más escuetas que aquellos 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 aprecian diferencias no entregan argumentos plenamente desarrollados.

Los 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 re-implementación 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”.

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



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.

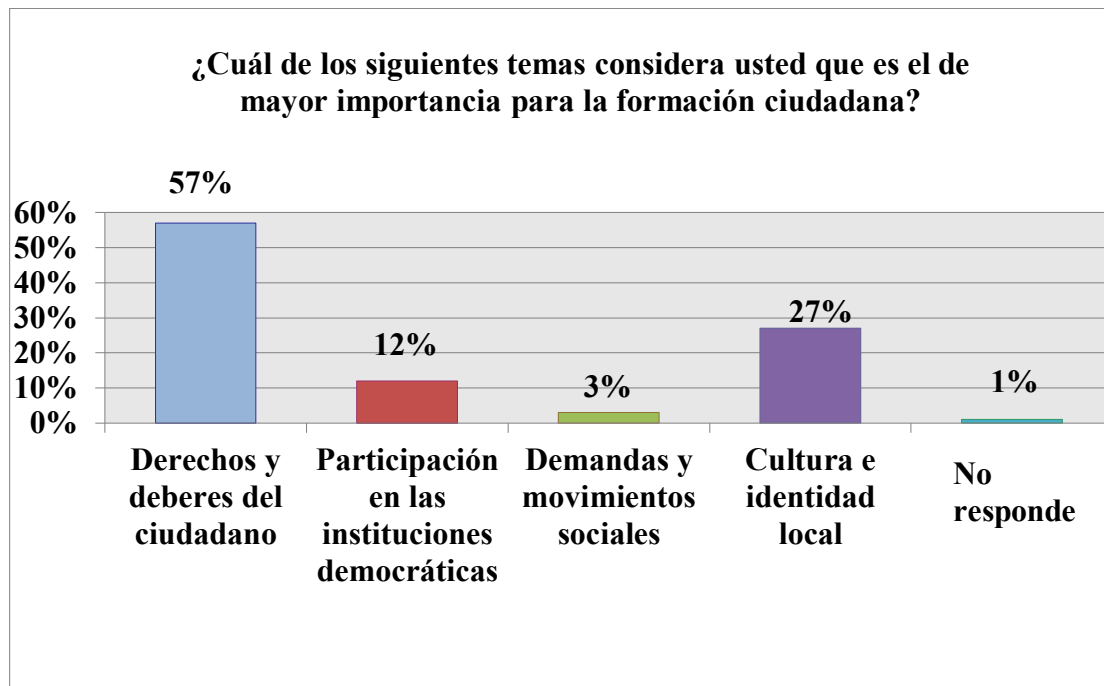
Las razones que esgrimen para optar por la transversalidad están relacionadas con que ésta favorece el desarrollo integral del estudiante, así como la profundización del tema a través de las diversas asignaturas. Una de las profesoras participantes en la investigación expresa:

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 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 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.

Conclusiones

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 actual de la formación ciudadana, la cual aboga por la construcción de una sociedad más justa, donde la participación del ciudadano sea socialmente activa y trascienda la mera acción electoral.

Para el 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, y conocer y comprender que ésta posee un cuerpo propio de conceptos y teorías, que pueden ser adaptados a cada uno de los contextos para trabajar en la resolución de problemas vividos por los y las estudiantes.

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. Esto implica una importante tarea para el Mineduc, que deberá impulsar acciones que favorezcan la apropiación curricular de los profesores, lo cual 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.

El tercer desafío surge para las carreras de Pedagogía en Historia y Geografía, que tendrán que incluir en sus mallas curriculares asignaturas específicas de formación ciudadana, ya que los actuales profesores no han recibido formación académica al respecto y han debido ser autodidactas, lo que no garantiza su especialización en la materia. De no acontecer este cambio, el fenómeno se repetirá con los futuros y las futuras docentes.

Bibliografía

- Agencia de Calidad de la Educación (2016).** *Formación Ciudadana en el sistema escolar chileno: una mirada a las prácticas actuales.* Disponible en http://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/uploads/2016/02/Estudio_Formacion_ciudadana_en_sistema_escolar_chileno.pdf
- Ariza, A. (2007).** Democracias, ciudadanías y formación ciudadana. *Revista de Estudios Sociales*, 27, 150-163.
- Biblioteca del Congreso Nacional (2006).** *Plan de formación ciudadana en establecimientos educacionales.* Disponible en <http://www.bcn.cl/leyfacil/recurso/plan-de-formacion-ciudadana-en-establecimientos-educacionales>
- Bisquerra, R. (coord.) (2004).** *Metodología de la investigación educativa.* Madrid: La Muralla.
- Cook, T. & Reichardt, C. (2005).** *Métodos cuantitativos y cualitativos en investigación evaluativa.* Madrid: Morata.
- Costa-Lascaux, J. (2000).** L'éducation civique peut-elle changer l'école? Obin, J. P. (coord.). *Questions pour l'éducation civique* (115-133). Paris: Hachette.
- Cox, C., Madgenzo, A., Muñoz, G. & Redón, S. (2016).** ¿Cómo debiera ser la formación ciudadana en la escuela? *Docencia*, 21(58), 4-17.

- Escalante, E. & Páramo, M. (comp.) (2011). *Aproximación al análisis de datos cualitativos. Aplicación en la práctica investigativa*. Mendoza: Universidad de Aconcagua.
- Fernández, F. (2002). El análisis de contenido como una ayuda para la investigación. *Revista de Ciencias Sociales*, 96(2), 35-53.
- Flanagan, A., Cerda, G., Lagos, D. & 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. *Última década*, 18(33), 115-137.
- García, C. & 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*, 37(2), 229-344.
- Hernández, R., Fernández, C. & Bapista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Mardones R., Cox, C., Farías, A. & García, C. (2014). Currículos comparados, percepciones docentes y formación de profesores para la formación ciudadana: tendencias y proposiciones de mejoramiento. En AAVV. *Propuestas para Chile 2014* (215-246). Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Ministerio de Educación (2016). *Orientaciones curriculares para el desarrollo del plan de formación ciudadana*. Santiago: Mineduc.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Pagès, J. & Santisteban, A. (2004). *La educación para la ciudadanía hoy*. España: Wolters Kluwer.
- Pagès, J. & Santisteban, A. (eds.) (2013). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona: Servei.
- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Educare*, 15(1), 15-29.
- Pérez Serrano, G. (2004). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- Quiroz, R., Monsalve, D., Sierra, Y. & Madrid, G. (2008). El profesor y la formación ciudadana. *Uni-pluri/versidad*, 8(1), 1-8.
- Reyes, L., Campos, J., Ossandón, L. & Muñoz, C. (2013). El profesorado y su rol en la formación de nuevos ciudadanos: Desfases entre las comprensiones, las actuaciones y las expectativas. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 217-237.
- Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Revista do Centro de Educação*, 31(1), 11-22.
- Santa Cruz, L. (2004). Reflexiones críticas en torno a la formación ciudadana en la institución escolar. *Docencia*, 23, 36-47.
- Santisteban, A., Pagés, J. & Bravo, L. (2008). History education and global citizenship education. In Davies, I. et al. (eds.). *The Palgrave Handbook of Global Citizenship Education* (457-472). London: Palgrave Macmillan.
- Tutiaux-Guillon, N. (2003). Los fundamentos de una investigación sobre las concepciones de las finalidades cívicas y culturales del profesorado de geografía e historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 2, 27-35.
- Valdivieso, P. (2003). Capital social, crisis de la democracia y educación ciudadana: la experiencia chilena. *Revista de Sociología e Política*, 21, 13-34.
- Vargas, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa. Nuevas tendencias y retos. *Calidad en la Educación Superior*, 3(1), 119-139.
- Verd, J. y López, P. (2008). La eficiencia teórica y metodológica de los diseños multimétodos. *Empiria. Revista de metodología de ciencias sociales*, 16, 13-42.