

LA FORMACIÓN EN CIUDADANÍA EN PROFESORES DE HISTORIA Y GEOGRAFÍA DEL NORTE DE CHILE*

CITIZENSHIP EDUCATION AMONG HISTORY AND GEOGRAPHY TEACHERS IN THE NORTH OF CHILE

Franz Carvajal-Meza**, Andrea Alvarado-Urbina***y Carlos Mondaca-Rojas****

Resumen

Este artículo analiza la formación ciudadana desde el punto de vista de quienes tienen a cargo su implementación en las escuelas del norte de Chile; es decir, profesores/as de historia y geografía y docentes a cargo de los Planes de Formación Ciudadana en sus respectivas escuelas. Por otra parte, se incorpora también la visión de académicos/as de la Universidad de Tarapacá, quienes forman a los/as docentes a cargo de implementar la enseñanza de la ciudadanía. A partir del análisis de información obtenida en base a la administración de cuestionarios a docentes y académicos/as, se advierte que la mayoría de los/as docentes señalan no haber recibido una formación especializada en ciudadanía. A su vez, la mayoría de los/as académicos no produce investigación en esta área. Esto implica maneras disímiles de entender la ciudadanía, lo que, en la práctica, repercute en cómo se imparte la formación ciudadana en las escuelas. El artículo concluye entregando recomendaciones para mejorar la formación inicial docente en materia de ciudadanía, mejorando así la enseñanza de la ciudadanía en las escuelas, de acuerdo al Plan de Formación Ciudadana promovido por el Ministerio de Educación de Chile.

Palabras clave: formación inicial docente, formación ciudadana.

Abstract

This article analyzes citizenship education from the viewpoint of those professionals in charge of its implementation in schools in the north of Chile; that is, of history and geography teachers, and teachers in charge of Citizenship Education Plans in their respective schools. On the other hand, the study includes the perspective of Universidad de Tarapacá's academics, who prepare teachers in charge of implementing citizenship education. Based on the analysis of information collected by teacher and academic questionnaires, this article points out that most teachers indicate a lack of specialized training in citizenship education. Moreover, most academics do not produce research on this topic. This implies varying ways of understanding citizenship education, which, in practice, impacts the way in which citizenship education is taught in schools. This article concludes by providing a series of recommendations for improving initial teacher training, with the aim of advancing citizenship education in schools, according to the guidelines of the Ministry of Education of Chile.

Keywords: initial teacher training, citizenship education

Fecha de recepción: 06-10-2021 Fecha de aceptación: 05-01-2021

Preparar a las y los jóvenes para el ejercicio de la ciudadanía a lo largo de su vida es un tema que ha ido cobrando creciente importancia en el contexto educacional. Distintos autores coinciden en la relevancia de la formación ciudadana en el currículo escolar, señalando que la formación de competencias para ejercer la ciudadanía es una de las principales funciones del sistema educativo (Galston, 2001; Bonhomme *et al.*, 2015; Sánchez-González *et al.*, 2020). Esta constatación viene de la mano con el preocupante diagnóstico de una disminución en los niveles de participación ciudadana observado en distintos países (Putnam, 1995; Torney-Purta, 2002). En Chile, esta disminución de la participación ciudadana ha sido documentada como una baja en la participación electoral (Díaz, 2014) y también

como caída en la vinculación con organizaciones sociales (Herrmann & van Klaveren, 2016). Una participación disminuida es de preocupación porque, como señalan Sánchez-Melero y Gil-Jaurena (2015), la participación activa se ha convertido en una herramienta política fundamental en la búsqueda de la emancipación social (p. 144).

Esta desafección se enmarca en un contexto internacional de creciente deslegitimación de las instituciones democráticas, así como de aumento en la concentración de la riqueza y peso del poder financiero, ascenso de gobiernos autoritarios, y recorte de derechos y libertades; estas problemáticas, se suman a retos globales como el calentamiento global, el aumento en cifras de refugiados y

* Resultado del Proyecto FONDECYT N° 1191317

** Colegio TISA. Arica, Chile. Correo electrónico: fcarvajal@tisarica.cl

*** Investigadora Externa, Universidad de Tarapacá. Arica, Chile. Correo electrónico: andrea.alvarado.urbina@gmail.com

**** Departamento de Educación, Universidad de Tarapacá. Arica, Chile. Correo electrónico: cmondacar@academicos.uta.cl

migrantes, y las transformaciones económicas que afectan el empleo (Mesa, 2019). Estas problemáticas plantean un desafío a los sistemas educativos que requieren un abordaje transversal. Así, han emergido con fuerza conceptos como la educación para la ciudadanía global, que vincula las dimensiones local y global, con un enfoque integral basado en identificar problemas y sus causas, orientada por una perspectiva de Derechos Humanos (Bugallo-Rodríguez & Naya-Riveiro, 2018).

En Chile, el creciente interés por la formación ciudadana en las escuelas ha decantado en reformas recientes a la política educacional del país. En 2017, el Ministerio de Educación ordena implementar el Plan de Formación Ciudadana a todas las unidades educativas del país, lo que motiva la pregunta por el nivel de preparación existente en los y las docentes para cumplir con esta indicación. Así, surgen cuestionamientos desde el profesorado y particularmente de los especialistas en historia y geografía, respecto a la coexistencia de diferentes nociones de ciudadanía en la formación inicial docente. Cabe señalar que, previo a la instrucción de 2017 sobre formación ciudadana, existía un vacío de varias generaciones, ya que en 1998, durante el gobierno de Eduardo Frei Ruiz-Tagle, se elimina del currículo nacional la educación cívica. De esta manera, tuvieron que pasar casi veinte años para que la noción de ciudadanía recobrara centralidad y se implementara el Plan de Formación Ciudadana.

Este artículo busca profundizar en este diagnóstico, a partir del análisis de la manera en que los formadores de profesores de Historia y Geografía, los responsables del Plan de Formación Ciudadana en sus colegios, y los docentes de esta disciplina formados en la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad de Tarapacá, comprenden la ciudadanía. De esta manera, este estudio aborda la preparación sobre formación ciudadana que reciben profesores y profesoras, y con la cual posteriormente imparten estos conocimientos y habilidades.

Un antecedente importante de este estudio es el trabajo de investigación realizado por Cárcamo (2008), quien explora las nociones de ciudadanía que imperan en académicos y estudiantes de las carreras de pedagogía y educación parvularia de la Universidad del Bío-Bío en Chillán. El autor concluye que tanto académicos como estudiantes otorgan una alta valoración a la inclusión de la ciudadanía en la formación inicial docente; sin embargo, la idea de ciudadanía suele estar acotada a la idea de ciudadanía política, asociada a la definición más tradicional de educación cívica.

Este estudio busca conocer cuáles son las principales nociones de ciudadanía para formadores de profesores de Historia y Geografía, responsables del Plan de Formación

Ciudadana en sus colegios, y docentes de esta disciplina formados en la Universidad de Tarapacá en la frontera norte de Chile, y cuál es la valoración que le otorgan a la formación ciudadana. A su vez, este estudio busca conocer las percepciones de docentes y académicos sobre la formación inicial docente que reciben en la Universidad de Tarapacá en relación a la enseñanza de ciudadanía, identificando fortalezas y debilidades.

La metodología aplicada en este estudio es de carácter cuantitativo, ya que consiste en la administración de un instrumento de recolección de información de tipo encuesta. Específicamente, se aplicó un cuestionario adaptado a dos versiones: una versión para docentes egresados de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad de Tarapacá, y otra versión para académicos y académicas de dicha Facultad. El análisis de la información recopilada se realizó en SPSS y STATA, y es de carácter descriptivo.

Los principales resultados de esta investigación indican que la gran mayoría (86%) de los docentes egresados de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad de Tarapacá consideran que carecen de una preparación prolija en el ámbito de la formación ciudadana; el 98% señala que no tuvo una asignatura de ciudadanía, lo que indicaría una falta de herramientas necesarias para tener un conocimiento acabado en cuanto a la formación ciudadana, lo que repercutiría en su ejercicio docente en el aula. Por otra parte, 90% de los docentes acusan falta de especialistas en el área de ciudadanía, y falta de asignaturas en la malla curricular con relación a ciudadanía. La mayoría de los académicos encuestados coincide con esta visión. Así, los profesores en ejercicio han tenido que adquirir conocimientos de esta área de manera autónoma a través de estudios complementarios una vez ya insertos en el sistema educativo.

Definiciones teórico-conceptuales de ciudadanía

Organismos internacionales como la Organización de Naciones Unidas (ONU), la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) o la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) han propuesto definiciones de ciudadanía/ciudadanos que se orientan hacia la idea de una ciudadanía global o mundial. El reporte de la Comisión de Ciudadanía Global (Brown, 2016) se refiere a la ciudadanía mundial como acciones sociales, políticas, ambientales, y económicas de parte de individuos y comunidades con pensamiento global, a escala mundial; también, como la creencia de que los individuos son miembros de redes múltiples, diversas, locales y no locales, en vez de actores aislados. Por su parte, la UNESCO (2014) señala que la ciudadanía mundial se refiere a un sentido de pertenencia a una comunidad más amplia y a una humanidad común, haciendo hincapié en

la interdependencia política, económica, social y cultural y en las interconexiones entre los niveles local, nacional y mundial. De esta manera, estos organismos han incorporado nociones que superan el concepto tradicional de ciudadanía vinculado al Estado-nación.

Por su parte, CEPAL (2000) pone énfasis en que la vigencia de componentes valóricos como derechos humanos y democracia no está garantizada; por ello, es importante que los procesos de adquisición de conocimientos y habilidades induzcan a las personas a usar el conocimiento con mayor autonomía, a participar en debates y trabajo colaborativo, y adquirir mayor consciencia sobre sus deberes y derechos. De esta manera, es posible buscar la promoción de la ciudadanía desde un enfoque práctico, enfatizando la adquisición de habilidades para el ejercicio ciudadano.

La idea de una ciudadanía global también ha permeado el debate internacional sobre evaluación de los aprendizajes. En su informe de 2018, el estudio PISA (OECD, 2018) propone el marco de competencia global, un objetivo de aprendizaje multidimensional que refiere a la capacidad de examinar cuestiones locales, globales e interculturales, de comprender y apreciar diferentes perspectivas, de interactuar exitosa y respetuosamente con los demás, y de actuar en función de la sostenibilidad y el bienestar colectivo. Este enfoque apunta en la misma dirección que lo planteado por UNESCO y CEPAL, reafirmando la importancia de una educación para un mundo globalizado.

Para Lizcano (2012), el concepto de ciudadanía responde a dos campos semánticos: por una parte, la pertenencia a un colectivo, y por otra, la actitud o comportamiento esperado de quienes pertenecen a un colectivo. Jelin (1997) en cambio, distingue entre el sentido de pertenencia a una comunidad, y el ser reconocido efectivamente como consecuencia de ella; en ese sentido, "adquirir una conciencia de ciudadanía se relaciona directamente con la politización del individuo. El propio proceso que implica salir a la esfera pública, de sentirse con derecho a estar en la esfera pública, forma parte del proceso de construcción de una dimensión de la ciudadanía". (Jelin, 1997, p. 189).

Marshall y Bottomore (1998) comprenden la ciudadanía como una construcción histórico legal moldeada a través del tiempo y el contexto, producto de la constante lucha de los distintos sectores sociales. Este concepto se compondría de tres dimensiones: ámbito civil, ámbito político y ámbito social. El ámbito civil se refiere a los derechos que consagran la libertad individual, libertad de palabra, pensamiento y fe, así como también el derecho a la justicia. El ámbito político se consigna el derecho a participar en el ejercicio del poder político, vinculado a la noción de democracia. Por último, el ámbito social incluye el derecho al bienestar económico y la seguridad.

La ciudadanía es una construcción dinámica de las sociedades, un ideario que se va configurando y desarrollando asociado a cada contexto, por lo que es un constructo social coherente con el tiempo histórico de cada sociedad. En otras palabras, la idea de ciudadanía se comprende como práctica histórica construida socialmente. Giroux (1993) propone un concepto de ciudadanía con contenidos altamente políticos y críticos, de manera que se constituya en una herramienta de lucha social. Así, para Giroux, la ciudadanía es una práctica emancipadora, enfatizando una ciudadanía crítica que esté al servicio de los marginados. En la misma línea, Sacristán (2010) entiende la ciudadanía como una construcción históricamente muy elaborada "cuya esencia radica en comprendernos y respetarnos como libres, autónomos e iguales, al tiempo que se vive con otros" (p. 153); es decir, la ciudadanía implica la compresión del sujeto en relación a los demás. Si la ciudadanía es una construcción, también es un espacio de disputas ideológicas.

Diversos autores han buscado ampliar el concepto de ciudadanía más allá de sus fronteras clásicas. Adela Cortina (1998) propone una ciudadanía cosmopolita o comunitarista, poniendo énfasis en valores cívicos como la solidaridad, el respeto, la diplomacia y principalmente la libertad, como componentes de dicho concepto. Por su parte, Pérez Luño (2004) plantea los conceptos de ciudadanías culturales y multilaterales, planteando que no solo es posible ser titular simultáneamente de más de una ciudadanía, sino también es posible ejercerlas con mayor o menos intensidad según los sentimientos particulares hacia cada comunidad política.

En general, los autores mencionados coinciden en que las nociones de ciudadano y ciudadanía están lejos de ser conceptos estáticos y/o neutrales; por el contrario, son herramientas de transformación que sirven para cuestionar las relaciones de dominación existentes en la sociedad. Para Sacristán (2010), el sistema capitalista obstaculiza la participación porque no existe igualdad de condición en las herramientas necesarias para debatir como iguales; la competencia dificulta la posibilidad de ponerse en el lugar del otro, y la exacerbación de la propiedad privada no permite socializar los bienes. Así mismo, Cortina (1998) señala que las relaciones de dominación mundial y la transnacionalización de lo económico privan a los más desposeídos de la posibilidad real de ciudadanía.

Así, comprendemos la ciudadanía como una condición para la participación política; como una herramienta para la lucha de la igualdad en la sociedad; como una herramienta para la comprensión de los fenómenos sociales; y también para la acción, coincidiendo con Giroux (1993) en su definición de ciudadanía como una práctica emancipadora.

Ciudadanía y educación

En su documento de orientaciones para la elaboración de un Plan de Formación Ciudadana, el Ministerio de Educación (MINEDUC, 2016) señala que “el sistema educativo constituye el primer espacio de socialización fuera del hogar. En la escuela y el liceo las niñas, niños, jóvenes y adultos incorporan progresivamente la conciencia del otro y la pertenencia a una comunidad (...) con el fin de alcanzar una adecuada convivencia democrática” (p. 9). La idea de la escuela como espacio de socialización está presente en la literatura de manera transversal, desde visiones críticas como las que apuntan al rol reproductor de la desigualdad (Bourdieu & Passeron, 1977), hasta quienes asocian la escuela con la configuración de “actitudes, emociones, valores, creencias, conocimiento y capacidades, tanto individuales como colectivas, que posibilitan las identidades y las prácticas ciudadanas” (Ocampo-Talero *et al.*, 2008).

De esta manera, la escuela debe poner en sus prácticas educativas la reflexión crítica y la participación activa de los estudiantes como algo fundamental. Esta visión coincide con Perkins (1997), quien enfatiza que el conocimiento no es simplemente acumulado, sino que es actuado. Por su parte, Echavarría (2003), comprende la escuela como el espacio donde se construyen ambientes para la transformación del sujeto, propiciando el desarrollo del talento, y reconociendo en las habilidades y destrezas “diversas formas de racionalización que recrean y crean situaciones más propicias para el desarrollo humano de los sujetos comprometidos en un proceso de formación” (p. 2).

Para Mejías y Henríquez (2012), la escuela es un panorama de circulación de sentidos; un campo de interacción entre lo que se aprende y lo que se enseña, incluyendo contenidos culturales actuales, normas de convivencia en construcción, relaciones entre personas, y orden estructural organizativo. Así, la acción formativa y socializadora de la escuela busca responder a la aspiración de construir una sociedad más democrática, pluralista, y equitativa.

Por su parte, para Giroux (1993), los docentes son sujetos activos en la construcción de ciudadanía en cuanto se entiende la comunidad educativa como una comunidad política. El autor propone un método educativo que promueve alternativas pedagógicas que parten desde el desarrollo de un pensamiento y trabajo reflexivo, permitiendo así formular escenarios de aprendizaje diferentes dentro de los espacios escolares, lo que implica un ejercicio de desestructuración de las relaciones estamentales o jerárquicas.

De esta manera, y haciendo una síntesis de las distintas definiciones ofrecidas en la literatura, podemos comprender la formación ciudadana como el proceso de estudio y aprendizaje de habilidades sociales y desarrollo de

competencias como la tolerancia, la aceptación y la integración, vinculados directamente con los valores de la democracia, la igualdad, la libertad y el pluralismo, y que van en beneficio de la construcción de normas equitativas (derechos y deberes) para todos los sujetos que componen una sociedad. Además, siguiendo a los autores mencionados, la formación ciudadana debe incorporar el contexto en el cual se desenvuelven las comunidades educativas; en el Norte Grande de Chile, esto implica prestar particular atención a la formación en interculturalidad (Johnson Mardones, 2015; Mondaca Rojas & Gajardo Carvajal, 2015; Mondaca Rojas & Sánchez Espinoza, 2018; Sánchez Espinoza *et al.*, 2018; Mondaca-Rojas *et al.*, 2020).

Formación inicial docente y enseñanza de la ciudadanía

La formación inicial docente (FID) refiere al proceso de “formación de formadores” (Arias-Ortega *et al.*, 2017), es decir, a la preparación de futuros/as docentes en las competencias necesarias para asumir la formación de futuros estudiantes. Una revisión de la literatura internacional sobre FID (Prats Gil, 2016) señala que, a escala mundial, la formación del profesorado oscila entre dos modelos: por una parte, una formación orientada a profesionalizar la docencia, centrada en el desarrollo de la autonomía profesional, con foco en la investigación y resolución de problemas; por otra parte, una formación orientada a la ejecución práctica, enfocada en la transmisión de técnicas y habilidades profesionales (p. 28).

A lo largo del tiempo y particularmente en décadas recientes, la FID se ha transformado en foco de preocupación de académicos/as y hacedores de política pública. Como señala Ávalos (2014), la proliferación de pruebas estandarizadas nacionales e internacionales para medir el aprendizaje escolar ha dirigido la mirada al rol de profesores en los resultados académicos (p. 13), relevando así la importancia de la formación docente. La experiencia internacional sugiere que el foco en escuelas y estudiantes sería una condición crítica para la efectividad de iniciativas de FID, así como la promoción del desarrollo autónomo de los docentes, el trabajo colaborativo, y la innovación (Vaillant & Manso, 2012).

Los resultados educacionales dependen de una multiplicidad de factores, como por ejemplo, el tipo de liderazgo ejercido por los directivos de las escuelas (Bravo-Rojas *et al.*, 2021). No obstante, la preparación recibida por los y las docentes que imparten asignaturas de ciudadanía resulta un factor crítico. Según observan Cordero y Aguado (2015) en su análisis de la educación para la ciudadanía en España, docentes sin preparación específica en esta área suelen ceñirse de forma más rígida a los libros de texto, los que comúnmente promueven visiones más bien conservadoras y menos orientadas a la transformación social de la formación ciudadana (pp. 56-57). En un estudio sobre las

racionalidades curriculares en la formación de profesores de historia en Chile (Valdés Vera & Turra-Díaz, 2017), se observa que dicha formación continúa anclada en lógicas tradicionales y técnicas, sobretudo en universidades de larga tradición (p. 30). Así, primaria en la formación de profesores de historia una racionalidad técnica que comprende los procesos formativos como mecanismos para alcanzar conocimientos establecidos como necesarios, sin considerar entornos culturales y territoriales de los estudiantes (p. 25). Por esto, la educación para la ciudadanía en su dimensión más amplia requiere de docentes capacitados para enseñar y promover habilidades transversales y una visión analítica en sus estudiantes.

Metodología

El presente artículo es el resultado de un estudio de caso realizado en el Departamento de Ciencias Históricas y Geográficas de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad de Tarapacá, universidad pública ubicada en la ciudad de Arica, Chile. La metodología aplicada en este estudio es de carácter cuantitativo, centrada en la identificación de actitudes y opiniones a partir de la aplicación de un cuestionario a docentes egresados/as de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad de Tarapacá, y a académicos/as de la misma Facultad. El cuestionario aplicado cuenta con dos versiones, una para cada grupo señalado. Además, buena parte de los ítems del cuestionario responden al formato propio de la escala Likert. De acuerdo a Ñaupas *et al.*, (2018), la escala Likert consiste en un conjunto de reactivos que se presentan en forma de afirmaciones a las cuales los entrevistados deben responder, indicando su grado de acuerdo. Cada afirmación o juicio va acompañada de respuestas escaladas de un extremo a otro; por ejemplo, desde muy en desacuerdo hasta muy de acuerdo.

La población de estudio corresponde a dos grupos definidos. Por una parte, la categoría de docentes incluye a profesores/as encargados del Plan de Formación Ciudadana de unidades educativas de la ciudad de Arica, así como también a profesores/as de Historia y Geografía que habitan en el norte del país y que fueron formados en la Universidad de Tarapacá. Por otra parte, académicos/as del Departamento de Educación y del Departamento de Ciencias Históricas y Geográficas de la Universidad de Tarapacá. Se realizó un muestreo por conveniencia orientado a representar adecuadamente estos dos grupos, que finalmente produjo una muestra compuesta por 40 docentes de entre 24 y 40 años de edad (31 de ellos son profesores de Historia y Geografía), y 18 académicos/as de entre 30 y 71 años de edad.

La estrategia metodológica de este estudio consistió, en primera instancia, en la elaboración de un instrumento de recolección de información. Para ello, se realizó una revisión de literatura especializada, seguida de la formulación del

instrumento, para luego ser validado. El trabajo de campo propiamente tal fue realizado entre mayo y septiembre de 2019, partiendo por la aplicación del instrumento a profesores/as. En el caso de docentes que residen en Arica, se aplicó de forma presencial; para docentes de las regiones de Tarapacá, Antofagasta y Coquimbo, se elaboró una versión digital del instrumento. En el caso de los/as académicos/as, para la mayoría la escala fue aplicada en sus oficinas de la Universidad de Tarapacá, y en cuatro casos excepcionales, se utilizó una versión digital.

Con respecto a las variables utilizadas para el análisis, el estudio incorpora la noción de ciudadanía y conceptos relacionados como participación, democracia, derechos, libertad, y pluralismo. También, se incluye, percepciones sobre la importancia de los sistemas políticos, la enseñanza de la elección representativa, la participación de los estudiantes en los colegios, el protagonismo de los/as profesores/as en la configuración ciudadana en el ámbito universitario, y la existencia de espacios de discusión. Específicamente, se elaboraron dos instrumentos, uno para profesores/as y otro para académicos; estos instrumentos incluyen algunas preguntas de respuesta cerrada sí/no para caracterizar la muestra, y una serie de ítems consistentes en afirmaciones estilo escala Likert. Cada reactivo fue acompañado por una escala de cinco categorías de respuesta: muy en desacuerdo, en desacuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, de acuerdo, muy de acuerdo. En algunos casos, las categorías de respuesta refieren a relevancia en vez de acuerdo, en cuyo caso varían a: muy irrelevante, irrelevante, ni relevante ni irrelevante, relevante, muy relevante. Finalmente, cada instrumento incorpora tres dimensiones: noción de ciudadanía (conocimiento), docencia y ciudadanía (formación inicial docente) y finalmente, desarrollo de la ciudadanía en el aula (aplicación de la enseñanza). La primera dimensión contiene las mismas preguntas en ambos instrumentos, mientras que las demás dimensiones varían dependiendo a quién va dirigida.

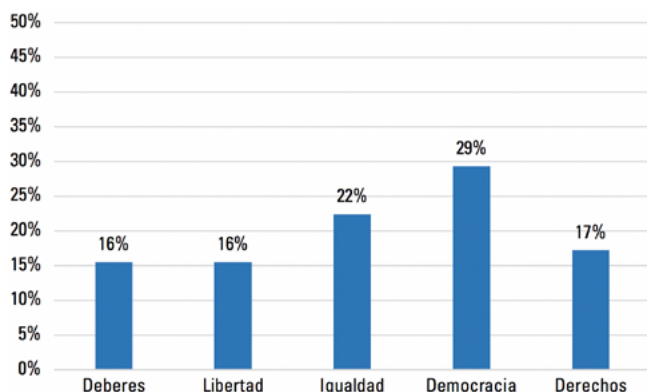
Resultados

Sobre la noción de ciudadanía

La primera pregunta de ambos cuestionarios le pide a los/as encuestado/as elegir hasta cuatro conceptos que asocien con la idea de ciudadanía, priorizándolos de mayor a menor de acuerdo a su importancia. La pregunta ofrece un total de cinco conceptos: *deberes*, *libertad*, *igualdad*, *democracia* y *derechos*. Con respecto al concepto elegido como primera prioridad (Gráfico 1), de un total de 58 encuestados, 17 de ellos (el 29%) asocia la idea de ciudadanía en primera instancia a *democracia*. Luego, 13 de los encuestados (22%) cree que la ciudadanía se asocia al concepto de igualdad. En tercer lugar, se asoció ciudadanía a derecho, con 10 personas (17%) eligiéndolo como primera asociación. Finalmente, nueve encuestados (16%) dieron primera

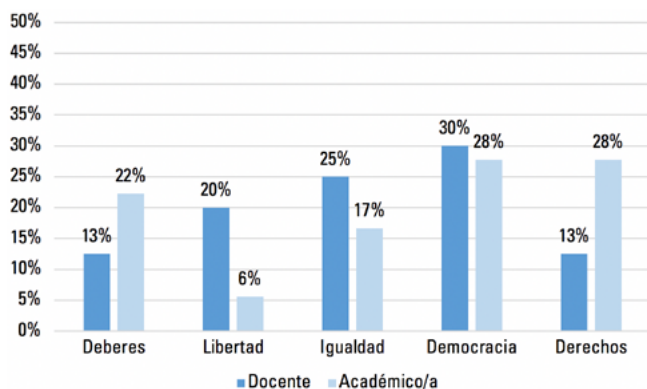
prioridad a *libertad*, y otro nueve a deberes. Este primer indicador sugiere que, efectivamente, entre profesores y académicos encuestados, coexisten diversos énfasis al momento de pensar en la ciudadanía.

Gráfico 1
Porcentaje de encuestados que opta por cada concepto en primera preferencia



Ahora bien, al dividir la muestra entre profesores/as (incluyendo encargados de Plan de Formación Ciudadana en sus unidades educativas) y académicos/as, se observan tendencias disímiles (Gráfico 2): mientras que los conceptos que la mayoría de profesores/as primero asocian a ciudadanía son *democracia* (30%) e *igualdad* (25%), los/as académicos/as eligen mayoritariamente en primera instancia los conceptos de *democracia* (28%) y *derechos* (28%). Por otra parte, ambos grupos coinciden en que el concepto al cual se le asigna menos frecuentemente la primera prioridad es *deberes* (13% de docentes y 22% de académicos/as). Pese a que el carácter de este estudio no permite abordar en profundidad el significado e implicancias de esta diferencia, es posible sugerir —a modo de hipótesis para futuras investigaciones— que la noción de *derechos* se asocia a una interpretación formal de la ciudadanía, propia de la educación cívica, mientras que la noción de *igualdad* refiere a un abordaje sustantivo y más complejo.

Gráfico 2
Porcentaje de encuestados que opta por cada concepto en primera preferencia, por categoría



A continuación, se preguntó a los/as encuestados/as por una serie de conceptos y su relación con el concepto de ciudadanía, ante lo cual indicaron su nivel de acuerdo con la existencia de dicha relación (Gráfico 3). Los conceptos que concitan mayor acuerdo entre los/as encuestados/as respecto a su relación con la ciudadanía son *pluralismo*, *multiculturalismo*, y *comunitarismo* (todos sobre 70% de acuerdo); *republicanismo* y *liberalismo* también se reconocen como vinculados a ciudadanía, pero concitan relativamente menor acuerdo (sobre 60%). Aunque existen algunas diferencias entre docentes y académicos/as en relación a estos ítems, dichas diferencias no son estadísticamente significativas (Gráfico 4).

Gráfico 3
Porcentaje de encuestados que está de acuerdo con que cada concepto se relaciona con ciudadanía (% de acuerdo + % muy de acuerdo)

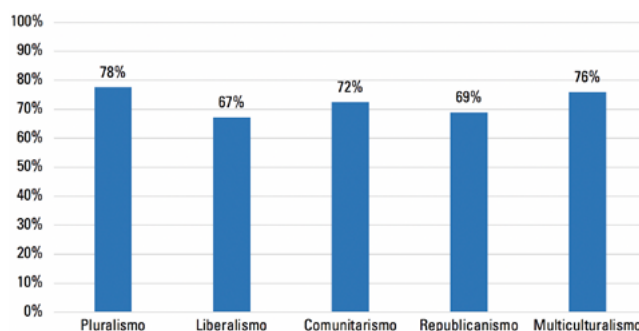
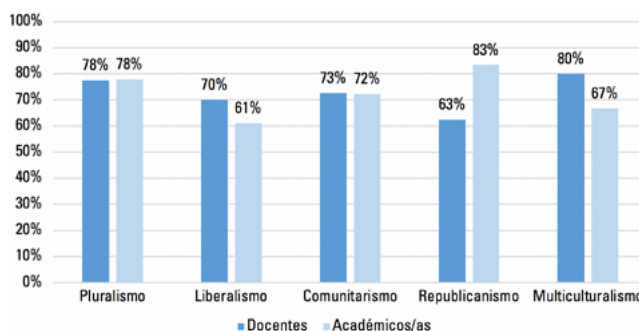


Gráfico 4
Porcentaje de encuestados que está de acuerdo con que cada concepto se relaciona con ciudadanía, por categoría (% de acuerdo + % muy de acuerdo)



Con respecto a la asociación entre ciudadanía y derechos, mientras un 95% de los/as encuestados/as reconoce una relación entre las nociones de ciudadanía y derechos (Gráfico 5), esta vinculación disminuye a alrededor de 83% al hablar de derechos medioambientales, e incluso a alrededor de 69% al mencionar derechos económicos (Gráfico 6).

Gráfico 5
Porcentaje de encuestados/as que asocia ciudadanía a derechos, en total y por categoría

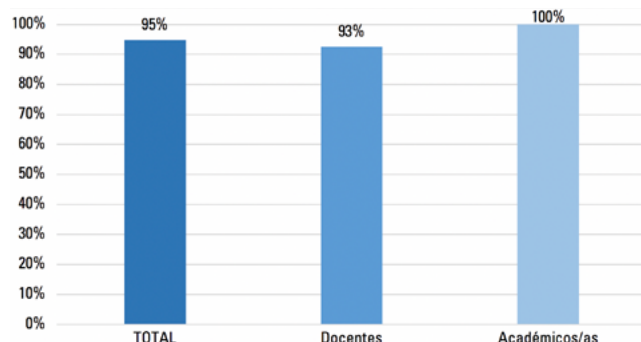
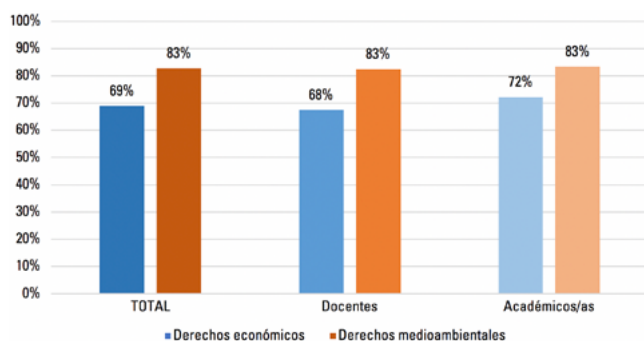


Gráfico 6
Porcentaje de encuestados/as que está de acuerdo con que ciudadanía se relaciona con derechos económicos y medioambientales, en total y por categoría (% de acuerdo + % muy de acuerdo)



Al abordar el tipo de contenidos que deben enseñarse en relación a la ciudadanía, emergen algunas diferencias estadísticamente significativas entre docentes y académicos/as. En particular, la enseñanza del sistema político, de la elección representativa, y de los derechos civiles conlleva un mayor grado de acuerdo entre académicos/as que entre docentes: entre los/as académicos/as, la enseñanza de dichos contenidos es considerada “relevante” o “muy relevante” por 89% - 94% de los casos, mientras que entre los/as docentes, estas categorías solo suman 45% - 60% de los casos (Gráficos 7 y 8). Por otra parte, las afirmaciones que señalan que “la enseñanza de la ciudadanía es importante por lo que se debe enseñar en los primeros años de escolarización y “la formación en valores democráticos solo se logra si se realiza también desde el hogar” también recibieron mayor acuerdo por parte de académicos/as que docentes, pero la diferencia no es estadísticamente significativa (Gráficos 9 y 10).

Finalmente, la afirmación “la participación de los estudiantes es bien valorada en los colegios” produce la mayor diferenciación entre docentes y académicos/as: mientras 83%

de este último grupo está de acuerdo o muy de acuerdo con este ítem, entre docentes, solo un 18% está de acuerdo o muy de acuerdo (Gráfico 11).

Gráfico 7
Porcentaje de encuestados/as que considera relevante la enseñanza del sistema político, de la elección representativa, y los derechos civiles (% relevante + % muy relevante)

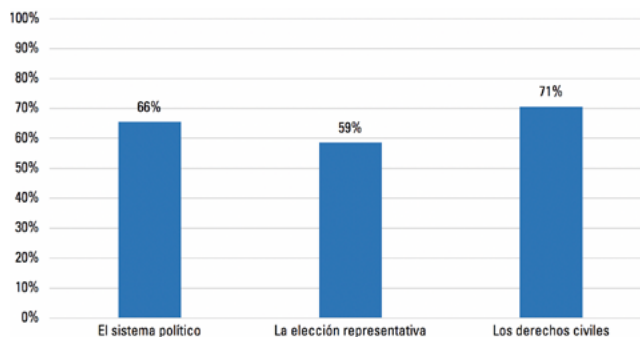


Gráfico 8
Porcentaje de encuestados/as que considera relevante la enseñanza del sistema político, de la elección representativa, y derechos civiles, por categoría (% relevante + % muy relevante)

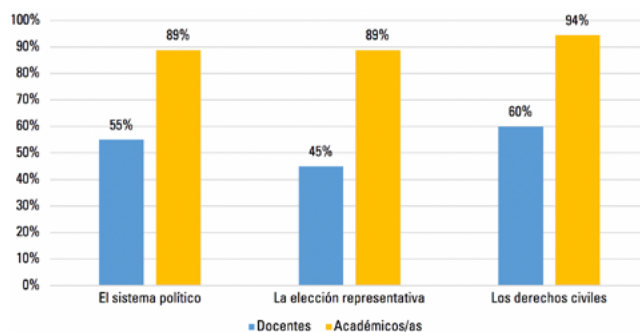


Gráfico 9
Porcentaje de encuestados/as de acuerdo con “La enseñanza de la ciudadanía es importante por lo que se debe enseñar en los primeros años de escolarización”, en total y por categoría (% de acuerdo + % muy de acuerdo)

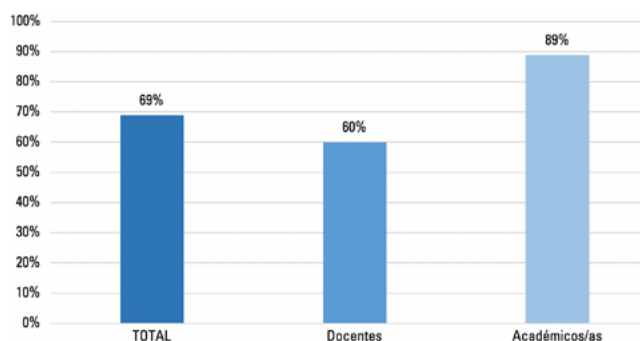


Gráfico 10
Porcentaje de encuestados/as de acuerdo con “La formación en valores democráticos solo se logra si se realiza también desde el hogar”, en total y por categoría (% de acuerdo + % muy de acuerdo)

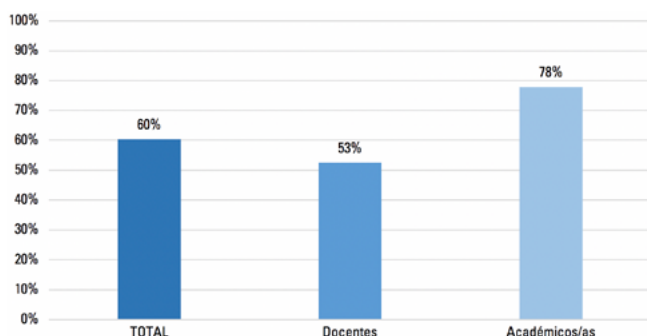
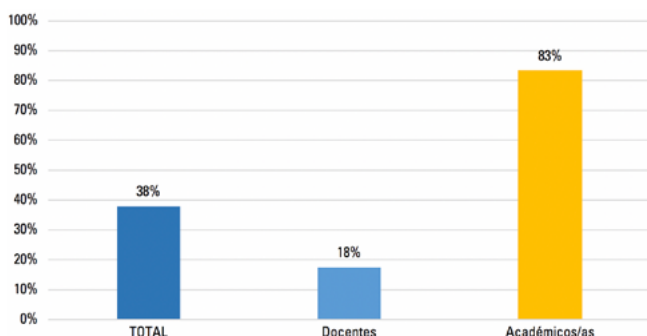


Gráfico 11
Porcentaje de encuestados/as de acuerdo con “La participación de los estudiantes es bien valorada en los colegios”, en total y por categoría (% de acuerdo + % muy de acuerdo)



La segunda dimensión contenida en la encuesta, “docencia y ciudadanía”, aborda la formación inicial docente en relación a la formación ciudadana. Esta sección incluye la preparación que han tenido los/as docentes egresados/as de la Facultad de Educación y Humanidades en cuanto a la ciudadanía, y también la importancia que le atribuyen los/as académicos/as a la formación de profesores en ciudadanía.

De un total de 40 profesores/as encuestados/as, 39 (98%) reporta no haber tenido asignaturas de formación ciudadana (Gráfico 12). En el caso de los/as académicos/as, se les preguntó si alguna vez han realizado clases en alguna asignatura de formación ciudadana o ciudadanía en la Facultad de Educación y Humanidades: de 18 académicos/as encuestados/as, solamente tres (17%) responden que sí, mientras que 15 (83%) indican que no (Gráfico 13).

La escasa formación en ciudadanía recibida durante su formación inicial docente es confirmada por la segunda pregunta de esta sección, en que docentes responden si, durante sus estudios de pregrado, tuvieron profesor(es)

especialista(s) en formación ciudadana. Solo cuatro (10%) de los/as docentes respondieron afirmativamente a esta pregunta. Por su parte, ante la pregunta sobre si realizan investigación orientada a la formación ciudadana, solo tres (17%) de 18 académicos/as respondieron afirmativamente.

Gráfico 12
Porcentaje de docentes que responde afirmativamente a reactivos sobre haber cursado asignaturas de formación ciudadana o haber contado con profesores especialistas en el área

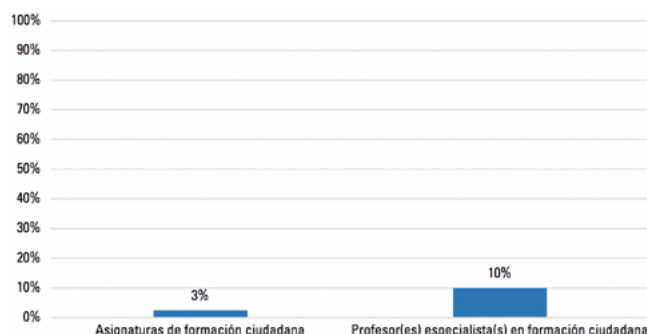
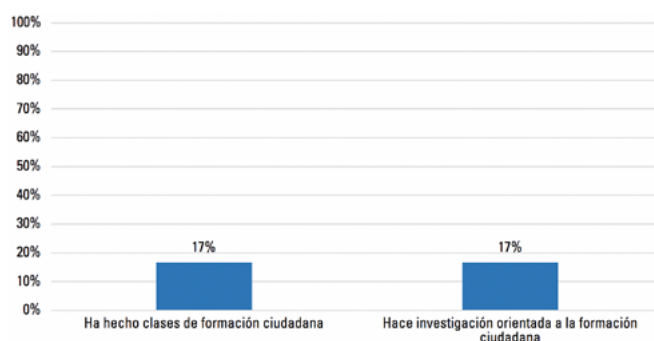


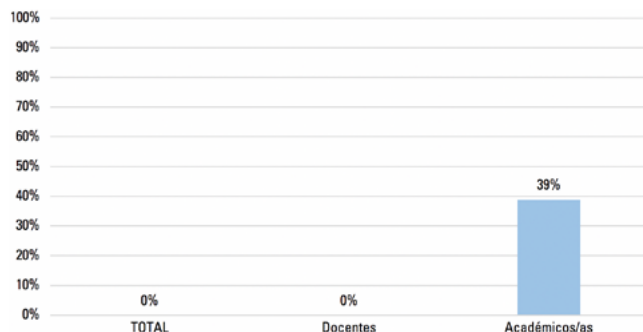
Gráfico 13
Porcentaje de académicos/as que responde afirmativamente a reactivos sobre dictar cursos o realizar investigación sobre formación ciudadana



Ahora bien, a pesar de que tanto académicos/as como docentes reportan una escasa dedicación a la formación en ciudadanía en la Facultad, la percepción respecto a este aspecto parece diferir entre ambos grupos. Las y los docentes respondieron según su grado de acuerdo con la siguiente afirmación: “en la formación inicial docente que recibí, la formación ciudadana fue implementada adecuadamente”. En el caso de los/as académicos/as, la afirmación correspondiente fue “en su facultad es implementada adecuadamente la formación ciudadana”. Asumiendo que ambas afirmaciones, pese a tener diferente redacción, apuntan a lo mismo, cabe comparar sus resultados (Gráfico 14): mientras que ningún docente señaló estar de acuerdo con la afirmación, 39% de los/as académicos (siete) estuvieron de acuerdo con ella (ningún encuestado/a estuvo “muy de acuerdo”).

Gráfico 14

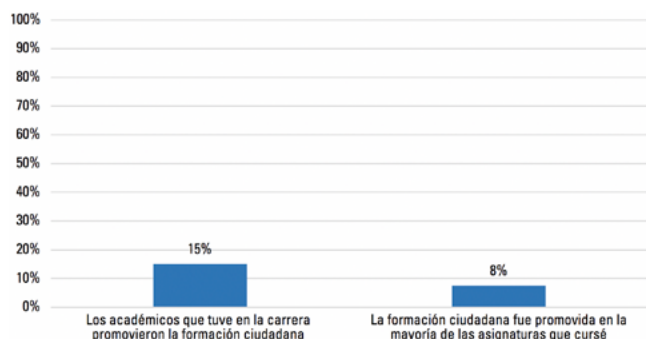
Porcentaje de acuerdo con la afirmación “en la Facultad, la formación ciudadana fue implementada adecuadamente”, en total y por categoría (% de acuerdo + % muy de acuerdo)



En el cuestionario dirigido a docentes se incorporaron otras dos preguntas orientadas a registrar la percepción de los y las docentes respecto a la formación que recibieron. La afirmación “los académicos que tuve en la carrera promovieron la formación ciudadana” solo concitó acuerdo por parte de seis (15%) docentes. Por su parte, la afirmación “la formación ciudadana fue promovida en la mayoría de las asignaturas que cursé” fue respaldada por sólo tres (8%) docentes (Gráfico 15).

Gráfico 15

Porcentaje de docentes de acuerdo con afirmaciones sobre la promoción de la formación ciudadana (% de acuerdo + % muy de acuerdo)



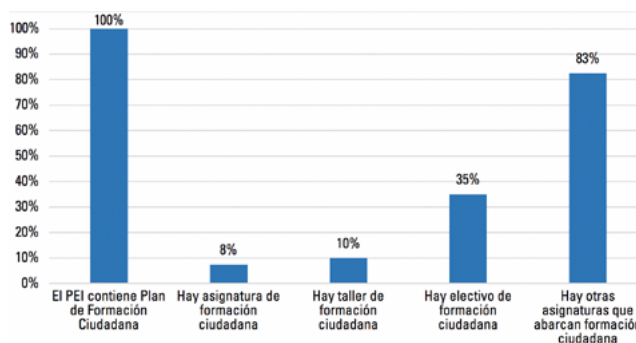
Formación ciudadana en las escuelas

La tercera dimensión del instrumento aborda la aplicación de la enseñanza sobre ciudadanía; en otras palabras, se refiere al desarrollo de la ciudadanía en el aula. El cuestionario de docentes incorpora una serie de preguntas respecto a la existencia de instancias de formación ciudadana en las escuelas en las que ejercen la docencia (Gráfico 16). El 100% de los/as docentes señaló que el Proyecto Educativo Institucional de su escuela contiene un plan de formación ciudadana. Sin embargo, solo tres (8%) indicaron que en

su escuela hay una asignatura de formación ciudadana; cuatro (10%) que hay un taller de formación ciudadana; 14 (35%) señalaron que hay un electivo de formación ciudadana; y 33 (83%) que hay otras asignaturas que abarcan formación ciudadana.

Gráfico 16

Porcentaje de docentes que responden afirmativamente a reactivos sobre instancias de formación ciudadana en sus escuelas



A continuación, una serie de preguntas de respuesta afirmativa o negativa aborda la manera en que se imparte la formación ciudadana en las escuelas (Gráfico 17). De los/as 40 docentes encuestados, 10 (25%) señala que el plan de formación ciudadana es sometido a consenso con los estudiantes. Por otra parte, 39 (98%) considera que hay instancias de trabajo en equipo; 36 (90%) afirma que hay espacios de discusión en el aula sobre temas contingentes; y 34 (85%) considera que se genera pensamiento crítico. Por último, respecto a los contenidos impartidos, 21 (53%) señala que se trabaja el concepto de ciudadanía política; 24 (60%) que se trabaja el concepto de ciudadanía social; y 33 (83%) que se aborda la ciudadanía crítica (Gráfico 18).

Gráfico 17

Porcentaje de docentes que responde afirmativamente a reactivos sobre la manera en que se implementa la formación ciudadana en las escuelas

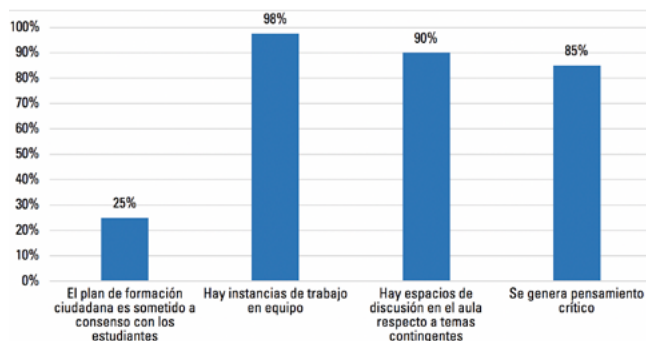
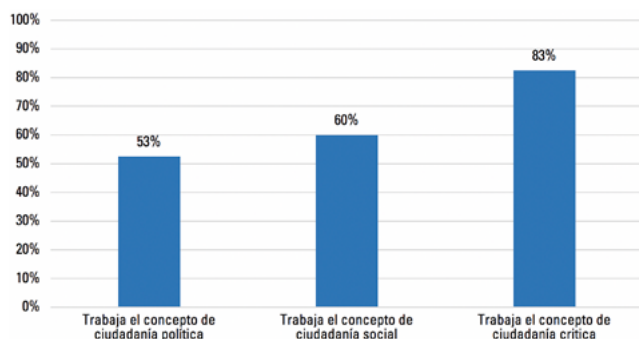


Gráfico 18
Porcentaje de docentes que responde afirmativamente a reactivos sobre incorporar distintas dimensiones de la noción de ciudadanía



Conclusiones

Los resultados obtenidos a partir de los instrumentos aplicados a docentes y académicos/as evidencian, en primer lugar, la limitada o incluso inexistente preparación especializada en formación ciudadana. El hecho de que la gran mayoría de docentes indicara no haber contado con cursos especializados en formación ciudadana, y que la mayoría de académicos/as tampoco realiza investigación en dicha área, resulta preocupante desde el punto de vista de la efectividad del Plan de Formación Ciudadana del Ministerio de Educación. Ciertamente, la implementación exitosa de una política de formación ciudadana en las escuelas de todo el país requiere de una preparación adecuada por parte de los y las profesionales a cargo de impartir dicha formación.

De acuerdo con los resultados obtenidos a partir de la aplicación de cuestionarios, hay antecedentes para señalar que en las comunidades educativas de las escuelas de la frontera norte de Chile existen diferencias en el entendimiento y práctica de la ciudadanía. Si bien las y los docentes se esfuerzan por ejecutar los planes educativos de la manera más adecuada y completa posible, su labor se ve entorpecida por la falta de preparación especializada en el área. En la práctica, cada unidad educativa trabaja de manera diferente porque cada profesor/a tiene una noción diferente de ciudadanía. Asimismo, cada docente en ejercicio tiene una noción diferente, poniendo distintos énfasis, ya que no cuentan con una preparación acabada y uniforme.

La falta de uniformidad conceptual respecto a la noción de ciudadanía queda de manifiesto en este análisis, al mostrar cómo docentes y académicos/as otorgan distintos énfasis a dicho concepto. De hecho, vimos que mientras la mayoría de docentes asocia ciudadanía en primer término con *democracia y libertad*, entre académicos/as la primera asociación es *igualdad y derechos*. Estos conceptos no son contra-

dictorios entre sí; sin embargo, implican énfasis distintos en la enseñanza de la ciudadanía. Asimismo, se observa entre académicos/as una preferencia por nociones convencionales de la ciudadanía, características de la educación cívica tradicional; estas nociones generan relativamente menor adhesión entre docentes. La pregunta por las implicancias prácticas de esta diferenciación, así como por sus posibles causas (por ejemplo, si son diferencias generacionales o si radican en distintos modelos de formación) es materia de futuras investigaciones.

Otro elemento relevante de destacar son las diferencias existentes entre docentes y académicos/as respecto de la valoración que realizan en función de este diagnóstico. En otras palabras, pese a que existe consenso entre los y las encuestadas sobre la ausencia de espacios de formación en ciudadanía para quienes están encargados de impartir dicha formación, la evaluación que se hace de esta ausencia es dispar. En particular, las/os docentes se manifiestan en desacuerdo con la idea de que la formación que reciben es adecuada, mientras que las/os académicas/os muestran un mayor grado de acuerdo con esta noción. Esta diferencia de percepción debe ser atendida, ya que son los/as docentes quienes se enfrentan día a día con el desafío de implementar la formación ciudadana en las escuelas, pero son los/as académicos/as quienes otorgan la preparación para dicha labor. Si desde la academia no se comparte el diagnóstico de que es necesario mejorar la preparación en la formación inicial docente, difícilmente se podrán generar cambios en esta dimensión.

Finalmente, a partir de los resultados de este estudio, se proponen orientaciones y medidas con el objetivo último de mejorar la implementación de la formación ciudadana en las escuelas del norte de Chile.

1. Las universidades públicas debieran fomentar los valores ciudadanos especialmente en las carreras de pregrado de educación.
2. Las carreras de pregrado de historia y de educación debieran tener, por lo menos, un/a especialista en ciudadanía.
3. Las carreras de pregrado de historia y de educación debieran tener en su malla curricular, al menos, una asignatura de ciudadanía.
4. Desde el Ministerio de Educación se debe fortalecer el Plan de Formación Ciudadana, entregando lineamientos rigurosos.
5. Desde el Ministerio de Educación se debe implementar una asignatura de carácter obligatoria de ciudadanía por lo menos en la enseñanza media.

6. Que las unidades educativas integren a toda la comunidad educativa en el Plan de Formación Ciudadana y no solo a estudiantes.
7. Que las unidades educativas otorguen la importancia necesaria a la ejecución del Plan de Formación Ciudadana, para que éste no sea solo una formalidad.
8. Que los/as profesores en ejercicio, en conjunto con las unidades educativas, busquen construir una cultura ciudadana dentro de las escuelas.

Agradecimientos: Los/as autores/as agradecen a la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) por el financiamiento otorgado a través del Proyecto Fondecyt N° 1191317, del cual este artículo es resultado parcial. Agradecemos también a la Universidad de Tarapacá por su apoyo, y a los/as evaluadores/as por su valiosa retroalimentación.

Referencias citadas

- Arias-Ortega, K., Quintriqueo, S., & Valdebenito, V.
2017. Monoculturalidad en las prácticas pedagógicas en la formación inicial docente en La Araucanía, Chile. *Educação e Pesquisa*, 44.
- Ávalos, B.
2014. La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 40(ESPECIAL), 11–28.
- Bonhomme, M., Cox, C., Tham, M., & Lira, R.
2015. *La educación ciudadana escolar de Chile 'en acto': Prácticas docentes y expectativas de participación política de estudiantes* (pp. 373–425).
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C.
1977. *Reproduction in Education, Society and Culture*. SAGE Publications. https://books.google.com/books?id=vl0n9_wrrbUC
- Bravo-Rojas, M., Rojas-Jara, A., & Mondaca-Rojas, C.
2021. Liderazgo distribuido y sistémico con pertinencia cultural en la educación media técnico profesional chilena: Desafíos y propuestas de política educativas. *Interciencia*, 46(12), 462–470.
- Brown, G.
2016. *The universal declaration of Human Rights in the 21st century: A living document in a changing world*. NYU Global Institute for Advanced Study.
- Bugallo-Rodríguez, Á., & Naya-Riveiro, M. C.
2018. Educación para la Ciudadanía Global (ECG): Comprendiendo lo internacional a través de lo local. *Revista Lusófona de Educação*, 41, 139–151.
- Cárcamo Vásquez, H.
2008. Importancia atribuida al desarrollo de la ciudadanía en la formación inicial docente. *Estudios Pedagógicos*, 34(2), 29–43.
- CEPAL.
2000. *Equidad, desarrollo y ciudadanía* (Agenda Social Tomo II).
- Cordero, C., & Aguado, T.
2015. Educación para la ciudadanía: Una asignatura a debate. Normativa, manuales y práctica escolar en España. *Diálogo Andino*, 47, 45–58.
- Cortina, A.
1998. *Ciudadanos del mundo: Hacia una teoría de la ciudadanía*. Alianza Editorial. <https://books.google.com.ni/books?id=IYI36wrS3uoC>
- Díaz, G.
2014. Educación para la ciudadanía y participación electoral en un contexto de voto voluntario. *Política. Revista de Ciencia Política*; Vol. 52 Núm. 1 (2014). <https://doi.org/10.5354/0716-1077.2014.33099>
- Echavarría Grajales, C.
2003. La escuela: Un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(2), 15–43.
- Galston, W. A.
2001. Political Knowledge, Political Engagement, and Civic Education. *Annual Review of Political Science*, 4(1), 217–234. <https://doi.org/10.1146/annurev.polisci.4.1.217>
- Giroux, H.
1993. *La escuela y la lucha por la ciudadanía: Pedagogía crítica de la época moderna*. Siglo XXI. <https://books.google.cl/books?id=idRstAEACAAJ>
- Herrmann, M. G., & van Klaveren, A.
2016. Disminución de la participación de la población en organizaciones sociales durante los últimos trece años en Chile e implicaciones para la construcción de una política de planificación urbana más participativa. *EURE (Santiago)*, 42, 175–203.
- Jelin, E.
1997. Igualdad y diferencia: Dilemas de la ciudadanía de las mujeres en América Latina. *Ágora. Cuadernos de Estudios Políticos*, 3(7), 189–214.

- Johnson Mardones, D. F.
2015. Formar ciudadanos interculturales en un mundo global: Algunas notas desde los estudios curriculares. *Diálogo Andino*, 47, 7–14.
- Lizcano Fernández, F.
2012. Conceptos de ciudadano, ciudadanía y civismo. *Polis (Santiago)*, 11, 269–304.
- Marshall, T. H., & Bottomore, T. B.
1998. *Ciudadanía y clase social*. Alianza. https://books.google.cl/books?id=jS0g7Lv_2YsC
- Mejías Sandía, C., & Henríquez Rojas, P.
2012. La ciudadanía como co-construcción de espacios de participación en lo público. *Sociologías*, 14, 192–213.
- Mesa, M.
2019. La educación para la ciudadanía global: Una apuesta por la democracia. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social*, 8(1), 15–26.
- MINEDUC.
2016. *Orientaciones para la elaboración del Plan de Formación Ciudadana*. División de Educación General DEG, Ministerio de Educación de Chile.
- Mondaca Rojas, C., & Gajardo Carvajal, Y.
2015. Interculturalidad, migrantes y educación. *Diálogo Andino*, 47, 3–6.
- Mondaca Rojas, C., & Sánchez Espinoza, E.
2018. Educación intercultural, atención a la diversidad y calidad de la formación inicial docente. *Diálogo Andino*, 57, 3–8.
- Mondaca-Rojas, C., Zapata-Sepúlveda, P., & Muñoz-Henríquez, W.
2020. Historia, nacionalismo y discriminación en las escuelas de la frontera norte de Chile. *Diálogo Andino*, 63, 261–270.
- Ñaupas, H., Valdivia, M., Palacios, J., & Romero, H.
2018. *Metodología de la investigación cuantitativa—Cualitativa y redacción de la tesis* (5a edición). Ediciones de la U.
- Ocampo-Talero, A., Méndez-París, S., & Pavajeau-Delgado, C.
2008. Las subjetividades como centro de la formación ciudadana. *Universitas Psychologica*, 7(3), 837–852.
- OECD.
2018. *Marco de Competencia Global. Estudio PISA. Preparar a nuestros jóvenes para un mundo inclusivo y sostenible* [PISA 2018]. Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD).
- Pérez Luño, A.
2004. *Ciberciudadanía o ciudadanía.com?* Gedisa Editorial. <https://books.google.cl/books?id=9vN6ngEACAAJ>
- Perkins, D.
1997. *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Gedisa.
- Prats Gil, E.
2016. La formación inicial docente entre profesionalismo y vías alternativas: Mirada internacional. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 68(2), 19–33.
- Putnam, R.
1995. Bowling alone: America's declining social capital. *Journal of Democracy*, 8(1), 65–78.
- Sacristán, J. G.
2010. *Educar y convivir en la cultura global*. Ediciones Morata.
- Sánchez Espinoza, E., Díaz Araya, A., Mondaca Rojas, C., & Mamani Morales, J. C.
2018. Formación inicial docente, prácticas pedagógicas y competencias interculturales de los estudiantes de carreras de pedagogía de la Universidad de Tarapacá, Norte De Chile. *Diálogo Andino*, 57, 21–38.
- Sánchez Melero, H., & Gil Jaurena, I.
2015. Análisis interseccional y enfoque intercultural en el estudio de la ciudadanía y la participación: Consideraciones epistemológicas. *Diálogo Andino*, 47, 143–149.
- Sánchez-González, E., Gatica-Coya, M., & Aguirre-Munizaga, C.
2020. Educando en valores democráticos y habilidades cívicas. Estudio de caso: Estudiantes secundarios vulnerables en la frontera norte de Chile. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(13), 91–99.
- Torney-Purta, J.
2002. Patterns in the Civic Knowledge, Engagement, and Attitudes of European Adolescents: The IEA Civic Education Study. *European Journal of Education*, 37(2), 129–141. JSTOR.
- UNESCO.
2014. *Global citizenship education: Preparing learners for the challenges of the 21st century*. UNESCO.
- Vaillant, D., & Manso, J.
2012. Tendencias en la formación inicial docente. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 3(18), 11–30.
- Valdés Vera, M., & Turra-Díaz, O.
2017. Racionalidades curriculares en la formación del profesorado de historia en Chile. *Diálogo Andino*, 53, 23–32.