

Representaciones sociales de la participación ciudadana en docentes de ciencias sociales: perspectivas para la nueva asignatura de formación ciudadana en Chile*

Juan José Salinas Valdés**, Montserrat Oller Freixa***, Carlos Muñoz Labraña****

RESUMEN

El presente artículo expone los resultados de un estudio realizado en Chile durante 2015, en el cual se ha indagado en las prácticas docentes y las representaciones sociales de la participación ciudadana, de un grupo de diecisiete profesores de ciencias sociales. Las representaciones identificadas han sido clasificadas mediante una reformulación de las categorías de McLaughlin y Kerr para clasificar las nociones de ciudadanía y los enfoques en educación ciudadana respectivamente. Así mismo, las representaciones sociales detectadas han sido contrastadas con los estilos docentes reconocidos. Los resultados señalan que en casi la mitad de los profesores analizados este tipo de representaciones son “minimalistas”, es decir, asociadas casi exclusivamente a la posibilidad de votar o ser electo en unas elecciones. Finalmente, los resultados son discutidos en el contexto del reciente anuncio, del Ministerio de Educación de Chile, sobre la creación de una nueva asignatura de formación ciudadana en secundaria a partir de 2017.

Palabras clave: educación ciudadana, participación ciudadana, democracia, representaciones sociales, profesorado de secundaria.

Social representations of citizen participation among social studies teachers: perspectives for the new chilean citizenship subject

ABSTRACT

The aim of this paper is to present the results of a study conducted in Chile, in 2015. It inquired about teaching practice and social representations of citizen participation among a group of

* Este estudio forma parte de la tesis doctoral “Transformando las representaciones sociales de la participación ciudadana mediante la acción sobre problemas sociales de la comunidad. Una investigación-acción con estudiantes de secundaria”. Financiada por CONICYT BCH/DOCTORADO 72150264.

** Magíster en Historia por la Universidad de Concepción, Máster en Investigación Educativa y doctorando en educación por la Universidad Autónoma de Barcelona. Chile. E-mail: juanjosalinas@udec.cl

*** Doctora en Pedagogía por la Universidad Autónoma de Barcelona. Profesora titular y coordinadora del Máster Universitario de Formación del Profesorado de la misma universidad. España. E-mail: montserrat.oller@uab.cat

**** Doctor en Educación y Magíster en Historia por la Universidad de Concepción. Profesor titular y director del Magíster en Educación de la misma universidad. Chile. E-mail: carlosem@udec.cl

seventeen Chilean social studies teachers. Social representations of citizen participation were classified by a reformulation of McLaughlin and Kerr categories, used to classify notions of citizenship, and approaches of citizen education respectively. Also, the identified social representations have been contrasted with the recognized teaching practices. This study has determined that in almost half, of the studied teachers, these kind of representations are “minimalist”, namely, associated almost exclusively to the possibility of voting or being voted in elections. Finally, the results are discussed in the context of the recent government announcement regarding the creation of a new citizenship subject, for high school, in 2017.

Key words: citizenship education, citizen participation, democracy, social representations, secondary school teachers.

1. El problema: ¿Cómo conciben la participación ciudadana un grupo de profesores chilenos de ciencias sociales?

Uno de los roles fundamentales de la escuela actual es el fortalecimiento de la democracia. Por tanto, la formación ciudadana posee un rol esencial a la hora de concebir una educación para el siglo XXI. Para Santisteban (2012) los objetivos más notorios de este tipo de educación son: “a) incorporar el presente y las cuestiones socialmente vivas en los estudios sociales; b) formar el pensamiento histórico y social, como pensamiento crítico-valorativo y como pensamiento creativo-divergente-alternativo; y c) la importancia de la educación democrática y la intervención social” (p. 278).

En el caso chileno, la educación ciudadana ha pasado por diversos ajustes desde el retorno a la democracia. Entre los años 1996 y 1998 se llevó adelante una reforma curricular que supuso todo un cambio de paradigma respecto a la anterior asignatura de “Educación Cívica”. Esta última, heredada de la dictadura militar, ponía el énfasis en la familia, el discurso nacionalista y el estudio de la constitución de 1980. En cambio, con esta reforma se buscó superar los contenidos conceptuales abarcando otros de tipo procedimental y valórico (Cox & García, 2015).

En 1999, el bajo rendimiento de los estudiantes chilenos en el *Civic Education Study*, llevó al Ministerio de Educación de Chile a replantearse la educación ciudadana en el país (MINEDUC, 2000). Como consecuencia, en 2004 se formó una “Comisión de Formación Ciudadana”, que abordó temas de enseñanza, currículum

y evaluación. Sus resultados tuvieron una fuerte influencia en los ajustes curriculares aprobados en 2009. Finalmente, en 2013 se realizaron nuevos cambios, esta vez, expresados en la creación de un eje de formación ciudadana al interior de la asignatura de historia, geografía y ciencias sociales. Pese a todos estos esfuerzos, la repetición en 2009 del estudio internacional de conocimientos ciudadanos, y malos resultados, nos indican los escasos avances en la materia (MINEDUC, 2010). En el mismo sentido, una serie de investigaciones han venido señalando insistentemente las serias deficiencias del sistema educativo chileno en materia de formación ciudadana (Aceituno, Muñoz, & Vásquez, 2012; Magendzo, 2004).

Ante el panorama descrito en los párrafos precedentes, en marzo de 2016 el Ministerio de Educación ha anunciado la incorporación, a partir de 2017, de una asignatura de formación ciudadana en los últimos dos niveles de la enseñanza secundaria. Se trata de una iniciativa que abre grandes retos y posibilidades educativas, aunque también grandes interrogantes en torno al escenario donde será inserta esta nueva asignatura: ¿Qué es la “formación ciudadana” para el profesorado de ciencias sociales? Y ¿cómo, hasta el momento, se ha educado en ciudadanía? ¿Qué representaciones sociales de la participación ciudadana poseen alumnos y profesores? ¿Cómo enseñar a participar? Dar respuestas a estas preguntas implica un complejo análisis de aspectos tan diversos como el alumnado, el profesorado, la cultura escolar, el currículum, la familia, entre otros.

En cuanto al profesorado, García (2011) ha advertido que las características de la formación ciudadana suponen asumir todo un cambio de “identidad profesional”. Ello se debe a que la cultura profesional docente, habituada a la tradición disciplinar y a la estructura escolar rígida, plantea una dificultad significativa en el momento de asumir un tipo de enseñanza que necesariamente debe estar vinculada a la comunidad, a la intervención social, a la participación y a un aprendizaje colaborativo donde es el alumno, y no el profesor, el centro del proceso educativo.

En este estudio se ha buscado precisamente profundizar en torno a los docentes chilenos de ciencias sociales, indagando tanto sobre sus concepciones sobre la participación ciudadana y la democracia como

en su práctica docente como formadores de ciudadanía. La relevancia de abordar este tema, recae en la necesidad de generar orientaciones que contribuyan a una exitosa implementación de la asignatura de formación ciudadana en el sistema educativo chileno.

2. El diseño metodológico

El presente estudio responde a una aproximación fenomenológico-hermenéutica y a un enfoque cualitativo. Sin embargo, se han incluido algunos procedimientos cuantitativos en el tratamiento de los datos, por lo que podemos hablar de una metodología mixta (Corbetta, 2007).

Este estudio se ha realizado durante 2015 y han participado diecisiete profesores y profesoras de ciencias sociales de secundaria. En concreto, se trata de diez mujeres y siete hombres, cuyas edades fluctúan entre los 24 y los 60 años. Un 76% de ellos han egresado de universidades pertenecientes al Consejo de Rectores de Chile (CRUNCH), mientras que el 24% restante se ha titulado en universidades que no pertenecen a dicha institución. Solo un 18% de ellos posee cuatro o menos años de experiencia en aula. Desempeñan funciones en las regiones de O'Higgins, Biobío, Araucanía y Metropolitana, tanto en centros educativos públicos (29%) como subvencionados (53%) y particulares (18%). La selección de los docentes partícipes, y de las regiones del país consideradas, se ha realizado en base a un criterio aleatorio y no proporcional.

Nuestro objetivo principal ha sido el estudio de las representaciones sociales presentes en el profesorado. El interés por estudiar este tipo de representaciones corresponde a la función de éstas como “pensamiento natural”, que permite a los seres humanos utilizar el conocimiento compartido por los grupos sociales, tanto para relacionarse entre ellos como con el mundo (Marková, 2008).

El principal instrumento de recogida de datos utilizado ha sido un cuestionario semiestructurado, compuesto por nueve preguntas cualitativas y semánticamente independientes entre sí. Se ha dividido en 3 ítems:

Ítem I. Contiene preguntas orientadas a explorar las representaciones sociales del profesorado sobre la democracia y sus formas de participación. A modo de ejemplo, una de sus preguntas cuestiona: *“Imagina que te encuentras con un antiguo conocido, tras una breve conversación él te comenta que no sabe realmente en que consiste la democracia. ¿Qué le diría usted para explicarle lo que es y cuáles son sus características?”* Mientras que luego se inquiriere de forma más directa: *“Por favor, señale la(s) forma(s) concreta(s) de participación que usted asocia al concepto de ciudadano”*.

Ítem II. Indaga sobre las prácticas docentes en torno a la educación ciudadana. En esta sección se busca profundizar en el tipo de clase que desarrollan, las temáticas que tratan y los materiales que utilizan. Las respuestas obtenidas han sido catalogadas en base a “referencias” entregadas respecto a cada tema. Además, se ha preguntado a los docentes sobre las temáticas que ellos creen necesario introducir en esta materia y su opinión sobre la conveniencia de tratar este tipo de educación en el aula desde: la transversalidad, una asignatura independiente o desde ambas simultáneamente.

Ítem III. Relativo a las características sociodemográficas básicas del profesorado partícipe.

Tras la valoración de los cuestionarios, ocho de los docentes partícipes han sido entrevistados mediante un formato también semiestructurado.

Modelo de análisis: las representaciones sociales de la participación ciudadana han sido clasificadas mediante una readaptación de las propuestas de McLaughlin (1992), quien ha definido como “*minimalistas*” o “*maximalistas*” las diferentes nociones del concepto “ciudadanía”, y de Kerr (2002), quien posteriormente ha reutilizado estos términos para clasificar los enfoques existentes en educación ciudadana. En ambos casos, “*minimalismo*” plantea una visión liberal que restringe la ciudadanía a sus aspectos jurídicos, mientras que el “*maximalismo*” supone una visión republicana y participativa. En líneas generales, otros autores, se refieren a esta dualidad de las nociones de ciudadanía como “*liberal*” frente a “*comunitarista*” (Magendzo, 2004) o “*patriótica*” frente a “*planetaria*” (García, 2009).

La categorización utilizada en el presente estudio mantiene un continuo lógico con los autores mencionados en el párrafo anterior. En nuestro caso, la categoría “minimalista” supone representaciones que limitan la participación ciudadana a las elecciones y al derecho a emitir una opinión públicamente. Mientras que las representaciones “maximalistas” conciben todas las formas de participación que un sistema democrático dispone para sus ciudadanos. Además, se ha introducido una tercera categoría denominada “ascendente”, necesaria para dar cuenta de las representaciones sociales intermedias. Finalmente, en la elaboración de esta categorización también se han tenido en cuenta las formas de participación ciudadana que Verba (1987) identifica como propias de una democracia. A continuación se presenta una descripción de estas categorías.

Cuadro I. Representaciones sociales sobre la participación ciudadana

MINIMALISTAS	ASCENDENTES	MAXIMALISTAS
Ideas restringidas y superficiales	La mayoría de la ideas son restringidas y superficiales	Ideas profundas y amplias
No están unidas a la realidad social	Limitadamente unidas al contexto y la realidad social	Unidas al contexto y la realidad social
Basan la participación solo en estructuras políticas y sociales pre-definidas	Basan la participación principalmente en estructuras políticas y sociales pre-definidas	Basan la participación en estructuras pre-definidas y en procesos construidos interactivamente
Se expresan en conocimientos	Se expresan en conocimientos y valores morales	Se expresan en conocimientos y valores socio-culturales democráticos
Participación: votar y postular a cargos de elección popular; opinar; participar pasivamente en instituciones locales pre-establecidas	Participación: votar y postular a cargos de elección popular; opinar; voluntariado social pasivo, participar activamente en instituciones locales pre-establecidas	Participación: votar y postular a cargos de elección popular; opinar informadamente; voluntariado social activo; participar activamente en instituciones locales pre-establecidas; participar activamente en organizaciones políticas o sociales auto convocadas; contactos auto-iniciados con autoridades; desarrollo de campañas sociales y políticas; protestar

Fuente: elaboración propia en base a McLaughlin (1992); Kerr (2002); y Verba (1987).

Categorizar las diversas nociones de la docencia, y las prácticas asociadas a ellas, no es una tarea fácil. En buena medida se debe a que las categorizaciones que existen al respecto usualmente surgen más de consideraciones teóricas que desde la práctica (Angulo, 2012). Por otro lado, éstas tienden a la rigidez mientras que los docentes suelen poseer prácticas diversas, que no siempre encajan en una sola categoría. Por tanto, categorizar su práctica puede resultar un ejercicio, por momentos, injusto.

Sin embargo, ante la necesidad de hacernos una idea de la labor docente del profesorado partícipe, se ha recurrido a una revisión teórica desde diversas perspectivas. Éstas han incluido “las concepciones del docente” (Angulo, 2012) propuestas por diversos autores críticos, así como el “interés cognoscitivo” de Habermas (1990) y los “estilos docentes” de Benejam (1997). Entre las tipologías de estos autores existe una fuerte relación, expresada en el siguiente cuadro.

Cuadro 2. Relación entre las tipologías de profesorado

CONCEPCIONES DEL DOCENTE (CONTRERAS, FREIRE, GIROUX)	ESTILOS DOCENTES (BENEJAM)	INTERÉS COGNOSCITIVO (HABERMAS)
Experto Técnico	Tradición Positivista	Técnico
Profesional Reflexivo	Tradición Humanista	Práctico
Intelectual Crítico	Conciencia Crítica	Emancipatorio

Fuente: Angulo (2012); Benejam (1997); Habermas (1990).

La estrecha relación entre las tipologías expresada en el cuadro 2, ha permitido el planteamiento de un criterio unificado al respecto. Sin embargo, se han mantenido las denominaciones propuestas por Benejam, ya que éstas han sido pensadas específicamente para el profesorado de ciencias sociales. A continuación se ofrece un breve resumen de cada una de ellas:

- **Tradición Positivista:** concibe al docente como un “experto técnico”, es decir, limita su labor a la solución instrumental de problemas mediante la teoría y la técnica creada por otros. Se educa por un “interés cognoscitivo técnico”, mediante acciones instrumentales que buscan el control y la gestión del medio. En

las clases positivistas de ciencias sociales se tiende a presentar los contenidos como verdades acabadas, mientras el tiempo y el espacio son vistos como algo objetivo. El profesor y su cátedra son el centro del proceso educativo, en tanto que el alumno generalmente no es más que un mero receptor de conocimientos, limitando su participación a repetir las respuestas únicas entregadas por el docente y el libro de texto.

- **Tradición Humanista:** concibe al docente como un “profesional reflexivo”, es decir, capaz de pensar sobre su propia práctica. Esto incluye sus fines, los contenidos y su propio papel en el interior del aula. Se trata de una reflexión que puede ser realizada de forma individual o colectiva, cuando incluye a otros docentes y/o al alumnado. En esta tradición se educa por un “interés cognoscitivo práctico”, que no busca “controlar” (como en el positivismo) sino que su interés está en comprender el medio e interactuar adecuadamente con él. En el aula, los profesores humanistas tienden a señalar el tiempo y el espacio como constructos personales. También buscan desarrollar la personalidad de sus alumnos, fomentando su participación en la clase y alentándoles a que se expresen individualmente.
- **Conciencia Crítica:** concibe al docente como un “intelectual crítico” que considera su labor como una tarea mental que une la conceptualización, la planificación y el diseño del currículum, con los procesos de aplicación del mismo. Un profesor crítico también parte de la reflexión pero superando las prácticas individuales y restringidas al aula, llegando a plantearse un proceso de cambio institucional y social. La obtención del conocimiento se realiza en base a un “interés emancipatorio” que espera, mediante la reflexión, desarrollar en el alumnado un estado de independencia y autonomía. Por tanto, el fin último de la educación es la formación de ciudadanos activos y participativos; para ello, el propio profesor debe convertirse en un intelectual transformativo, por lo cual no puede adoptar una posición neutral en el aula, sino que necesariamente debe posicionarse por la justicia social y el logro de un mundo mejor. En sus clases, los docentes críticos buscan la autorreflexión de sus alumnos bajo un modelo de enseñanza participativo, incitándoles

a buscar las intencionalidades de un tiempo y espacio construidos socialmente al servicio del poder. Se trabaja con problemas socialmente relevantes y la democracia es vista como la finalidad principal de la educación.

Pese a las limitantes de la categorización antes expuesta, especialmente en cuanto a la frecuente imposibilidad de calzar todas las concepciones y prácticas de un mismo docente en una sola categoría, ésta se ha mostrado útil para lograr nuestros objetivos de investigación.

3. Análisis de los resultados

El análisis de los resultados ha sido dividido en cuatro partes: las representaciones sociales de la participación ciudadana del profesorado; su práctica docente; sus consideraciones sobre enseñar ciudadanía; y su valoración respecto a los aprendizajes ciudadanos en la escuela, la familia, la televisión, internet y el país.

3.1. Representaciones sociales de la participación ciudadana

Los resultados indican que la mayoría del profesorado participe manifiesta una representación “*minimalista*” de la participación ciudadana (53%), un segundo grupo la percibe de forma “*ascendente*” (41%) y otro menor la representa de forma “*maximalista*” (6%), no existiendo relación entre estos resultados con el género del docente, el tipo de universidad de procedencia o el tipo de centro donde desempeñan labores. A continuación se presentan ejemplos de las diversas representaciones sociales detectadas:

Representación minimalista: *“La mayoría de las veces la participación se restringe a la votación, pero cuando se trata de construir ciudadanía la participación se trata de colaboración, de cuidar los espacios que son de todos. Por ejemplo, si se es un buen ciudadano se está preocupado de no lanzar basura en espacios que son de todos los demás”* (María).

Representación ascendente: *“Yo creo que la mejor forma de participación son las elecciones ya que el pueblo tiene derecho a decidir quién los va a gobernar. . . También en la política del país, es decir en las decisiones de*

quien nos gobierna, su forma de gobierno y en la participación en asociaciones que permitan expresar nuestras ideas” (Nadia).

Representación maximalista: *“Los ciudadanos pueden participar de alguna organización funcional: centro cultural, junta de vecinos, etc. Pueden participar de algún movimiento social: estudiantil, trabajadores, ambiental, entre otros. Pueden participar en algún partido político, participar en las elecciones de autoridades políticas, dirigentes sindicales, dirigentes sociales. También pueden expresar públicamente opiniones políticas, económicas o sociales. Pueden protestar” (Tamara).*

Los resultados expresados anteriormente, tienen concordancia con las formas concretas para participar en democracia identificadas por los docentes. En tal sentido, el acto de “votar” obtuvo un 41% de las referencias, mientras que participar en una “organización social pre-establecida” 27%, “opinar” 13%, “postular en unas elecciones” 11%, participar en una “organización social autoconvocada” 5% y participar en un “partido u organización política” solo un 3%.

3.2. Práctica docente

El resultado del análisis de los estilos docentes de los profesores de ciencias sociales, que han participado en el presente estudio, señalan que un 76% de ellos posee un estilo de enseñanza ligado a la “tradición positivista”. A continuación un ejemplo:

“Al inicio yo presento el tema que se trabajará en relación al contenido, se presenta el objetivo de la clase, que en este caso sería conocer las principales características de la democracia y el Estado. Contextualizo, bajo preguntas para sacar a flote sus conocimientos previos, hacemos una conclusión general y presento un video de los conceptos de democracia, Estado y nación. Luego se le da una actividad de aplicación en un tiempo adecuado. Finalmente, se revisa la actividad haciéndoles preguntas sobre la materia, por lista y al azar, para que todos estén atentos y motivados a cumplir con la actividad. Finalmente, se revisa dando las respuestas correctas” (Bernardo).

Un 12% del profesorado partícipe ha evidenciado un estilo docente inserto en la “tradición humanista”. En tal sentido se expresa la siguiente profesora:

“Comenzamos la clase con noticias recientes que involucren el tema: audiovisual, diarios, etc. Luego se toman los conceptos claves de la clase, se definen y se relacionan con la noticia. Se plantean preguntas tales como: ¿Cuál es su importancia? ¿Me influyen? ¿Cómo me influyen? ¿Me involucran? Si es pertinente, se trabaja en base al texto del estudiante: lecturas, observación de imágenes, etc. Dependiendo del tema de formación ciudadana, a veces se llevan a cabo elecciones dentro del curso o planes de acción que ellos puedan realizar” (Daniela).

Finalmente, otro 12% de docentes han presentado un estilo de enseñanza ligado a la denominada “conciencia crítica”. A continuación un ejemplo:

“Se deciden estrategias en conjunto con los estudiantes para que ellos elijan la forma como mejor obtienen aprendizajes significativos, fomentando así su participación en la toma de decisiones. Además, siempre trato de contextualizar los contenidos con el acontecer nacional actual, con el fin de que reflexionen y así generar ciudadanos conscientes de la realidad política, social y económica del país. Punto clave y trascendental para comenzar a formar una ciudadanía que mejore nuestra sociedad. Además se concreta la participación de mis estudiantes en actividades comunitarias como parte de su formación ciudadana” (Julio).

Sin llegar a ser una tendencia total, ha existido una cierta relación entre los estilos de enseñanza y las representaciones sociales sobre la participación democrática evidenciadas por los docentes. De esta forma, si bien es posible establecer una relación entre las representaciones sociales “minimalistas” de la participación ciudadana y el estilo docente positivista, el poseer una representación “ascendente” o “maximalista” no constituye una garantía para el desarrollo de un estilo humanista o crítico. De hecho, la única docente que ha manifestado una representación “maximalista” enseña de forma positivista. Los resultados de este análisis relacional son expuestos en el cuadro 3.

Cuadro 3. Relación entre representaciones sociales sobre la participación ciudadana y el estilo docente

REPRESENTACIÓN SOCIAL	ESTILO DOCENTE	PROFESORES
Minimalista	Positivista	53%
Ascendente	Positivista	17%
	Humanista	12%
	Crítico	12%
Maximalista	Positivista	6%

Fuente: elaboración propia.

El currículum chileno de ciencias sociales dispone la enseñanza de la ciudadanía a través de “aprendizajes transversales”. Además, incluye contenidos relacionados a ciudadanía en algunas unidades específicas. Por ello, los profesores partícipes han sido consultados sobre la forma en cómo ellos desarrollan aprendizajes ciudadanos en sus alumnos. En dicho sentido, un 47% de los profesores señala enseñar solo mediante las unidades específicas, mientras que el 35% indica hacerlo mediante ideas transversales de comportamiento ideal. Así mismo, un 18% dice hacerlo de ambas formas.

También se ha consultado a los profesores de ciencias sociales sobre las temáticas de clase utilizadas para desarrollar aprendizajes ciudadanos. Las referencias obtenidas apuntan a los siguientes temas: contenidos de cívica (42%), contenidos disciplinares de historia (19%), realidad nacional (16%), participación ciudadana (13%) y valores básicos (10%).

En cuanto a las fuentes de información que los docentes utilizan para educar en ciudadanía destacan: el libro de texto (31% de las referencias), textos sobre cívica (16%), páginas de internet (16%), la constitución política de Chile (13%), el contenido curricular (12%), la prensa (9%) y, en último lugar, la realidad social (3%).

Por otro lado, sobre el material utilizado para enseñar ciudadanía los profesores señalan emplear, principalmente, información de prensa (24% de las referencias), videos (22%) y el libro de texto (20%). En menor medida, usan temas específicos obtenidos de internet (7%),

diapositivas (5%), la constitución política de Chile (5%), imágenes (5%) y las representaciones teatrales (5%), entre otros (7%).

3.3. Consideraciones del profesorado sobre enseñar ciudadanía

Los docentes partícipes del cuestionario fueron consultados sobre una serie de temas relacionados con enseñar la ciudadanía. En primer lugar, los resultados indican que un 82% de ellos no logra diferenciar los conceptos de “Educación Cívica” y “Formación Ciudadana”, usando indistintamente uno u otro para referirse a su práctica docente. El 18% restante solo logra realizar una diferenciación parcial entre ambas. A continuación algunos ejemplos de ambos grupos:

No logra diferenciar: *“Yo les asocio bastante. . . considero que son muy parecidos”* (Bernardo).

Logra diferenciar parcialmente: *“Yo creo que la cívica está más relacionada con la teoría, en cambio, la formación ciudadana está más relacionada con la práctica de la ciudadanía”* (Silvia).

El profesorado partícipe en las entrevistas fue consultado directamente sobre si ellos se sentían preparados para educar en ciudadanía. El 50% de ellos señaló que “sí”, mientras que un 12,5% señaló que “solo parcialmente” y un 37,5% indicó que “no”. Resulta notorio que todos los profesores que han planteado sentirse preparados no logran diferenciar, ni siquiera parcialmente, la educación cívica de la formación ciudadana. Por otro lado, los docentes que señalan no sentirse preparados se han referido a su desconocimiento sobre cómo llevar adelante este tipo de educación y la carencia de formación sobre el tema, la cual señalan no haber recibido adecuadamente en sus universidades de origen. A modo de ejemplo, una profesora responde:

“No, porque la universidad no nos prepara para la formación ciudadana. Todo lo que yo estoy haciendo ha salido de la intuición y de las conversaciones cotidianas... entonces todo lo que yo voy haciendo en formación ciudadana de 4° medio tiene que ver casi solo con la intuición. . . . Me gustaría recibir capacitación en el área, es totalmente necesario” (Silvia).

Por otro lado, se ha consultado la opinión del profesorado entrevistado acerca de si los aprendizajes transversales, planteados en el currículum, son efectivamente enseñados. Al respecto, todos los docentes respondieron negativamente. Sus justificaciones a ello se han centrado en dos aspectos relacionados entre sí. Primero, debido a la gran cantidad de contenidos disciplinares presentes en el currículum, y segundo, a la existencia de la prueba nacional SIMCE. Esta última, señalan los docentes, impondría una gran presión a los centros educativos, obligándoles a dirigir sus esfuerzos exclusivamente en lograr que los alumnos memoricen la mayor cantidad posible de contenidos. A continuación se exponen algunos relatos en torno a este tema:

“...una no alcanza a llegar hasta estos temas porque ya debes pasar a otra unidad. Porque o es calidad de lo que se está enseñando o es cobertura. Es difícil sacar todo el contenido adelante... El SIMCE mide solo contenidos y presiona a los alumnos y los profesores para sacar buenos resultados, para trabajar en función del SIMCE, no para que los chicos aprendan. Solo para que aprendan a responder ciertas preguntas y así luego las respondan bien en el SIMCE...” (Valeria).

“En términos teóricos todas las asignaturas deberían contener los transversales de formación ciudadana, pero en la realidad el currículum chileno es tan extenso que no nos alcanza el tiempo para dedicarnos a esos temas, que además tampoco nos obligan a evaluar. Entonces lo que hacemos los docentes es enfocarnos en aquello que sí nos obligan a evaluar” (Silvia).

Por otro lado, se ha pedido la opinión de los docentes sobre la conveniencia de cada una de las diversas formas de entregar aprendizajes ciudadanos: transversalidades, una asignatura independiente o ambas simultáneamente. Un 94% de los profesores estimó que lo más conveniente sería “mediante ambas opciones”, abogando que así la educación ciudadana podría ser realmente llevada a la práctica. En dicho sentido, una docente señala que:

“...en historia existe un eje que se relaciona con ciudadanía, pero más que trabajar en torno a valores, se enseña sobre organización política. Yo creo que debe trabajarse desde ambos, tanto de

forma transversal como de algo que apunte específicamente a formar un buen ciudadano” (Daniela).

Finalmente, los profesores fueron consultados en torno a qué temáticas de educación ciudadana, según ellos, deberían ser agregadas o ampliadas. En sus respuestas destacaron los valores básicos (28% de las referencias), la enseñanza sobre formas de participación ciudadana (28%), más elementos de educación cívica (16%) y el potenciar el debate (11%), entre otros (17%).

3.4. Valoración del profesorado sobre los aprendizajes ciudadanos en espacios diversos: la escuela, la familia, la televisión, internet y el país

En las entrevistas realizadas se ha profundizado en torno a la percepción del profesorado sobre la escuela, la familia y la televisión, como espacios para aprender la ciudadanía. También se ha discutido sobre internet, entendiéndole como una de las herramientas de información más potentes de la actualidad y, por último, se les ha pedido una reflexión general sobre el país.

La escuela: un 75% de los profesores entrevistados creen que ésta solo juega un papel “mínimo” en la formación de los alumnos como ciudadanos, mientras que un 12,5% señala que posee un rol “menor pero en ascenso” en la materia, y otro 12,5% indica que desempeña un papel “negativo”. Durante las entrevistas, las críticas al rol de la escuela como formadora de ciudadanía, se han centrado en el currículum y en la falta de cultura democrática, tanto en la gestión de los centros educativos como en los mismos alumnos. A continuación un ejemplo:

“Yo creo que [la escuela] juega un papel pésimo, muy malo. . . cuando se trata de facilitar espacios para que el Centro de Alumnos se reúna con los estudiantes, para generar debate y discusión, el centro educativo no siempre accede a ello. . . Por ejemplo, el centro solicitó a nuestro Departamento de Ciencias Sociales, en el marco del Proyecto de Mejoramiento Educativo, un proyecto de formación ciudadana. Entonces un colega propuso un foro-debate enmarcado dentro del proceso actual de generar una nueva constitución. Y bueno, luego un día me encuentro con el jefe y al comentarle nuestra idea

él frunció el ceño, dejándome muy claro la respuesta que nos iban a dar...”
(Silvia).

La familia: los docentes han destacado la necesidad de que ésta cumpla su rol en la entrega de los valores básicos a los hijos y en la necesidad de trabajar en conjunto con la escuela. Sin embargo, todos estuvieron de acuerdo en que la mayoría de familias chilenas actuales juegan un papel mínimo en la formación de los jóvenes como ciudadanos. Los profesores señalan que la falta de tiempo y de los conocimientos específicos necesarios, dificultan a la familia dicha tarea.

“... siempre hay familias que, por lo menos, tratan de inculcar valores y esto va de la mano con formación ciudadana, pero lo que yo he visto con mayor frecuencias es que eso no sucede...” (Valeria).

“Creo que quizás desde sus vivencias y desde su realidad los padres puedan dar su opinión, una opinión pobre o no dependiendo de los padres... Pero yo creo que esto no se está haciendo pues no tienen tiempo” (Bernardo).

“Los padres no pueden educar ciudadanos pues ellos tampoco han recibido esa educación” (Ana).

La televisión: un 50% de los docentes entrevistados estiman que la televisión en Chile no juega ningún papel en la formación de los alumnos como ciudadanos. Por su parte, un 12,5% ha planteado que ésta solo aporta mínimamente, mientras que un 37,5% cree que la televisión juega un papel negativo. Las críticas de los docentes a la televisión chilena se centran en la falta de programación sobre temas culturales, sociales y políticos.

Internet: todos los profesores entrevistados estuvieron de acuerdo en que internet posee grandes posibilidades para la formación ciudadana, gracias a que es la herramienta principal para la búsqueda de información en el mundo actual. Sin embargo, se ha matizado insistentemente en que internet solo es una herramienta útil en la medida en que los alumnos estén motivados a usarla ampliamente, y no solo para sociabilizar o divertirse.

El país: se ha pedido a los profesores una reflexión general y libre sobre el país. Sus respuestas han sido desglosadas en diversos temas.

Estos han sido la “corrupción y degeneración de la política” (46% de las referencias), la “ignorancia política de la sociedad” (15%), la “necesidad de cambios en la educación” (15%) y la “persistencia de importantes problemas sociales” (8%). Por otro lado, se ha destacado “el bienestar económico” (8%) y un “incipiente despertar social” (8%) de la población.

“Yo siento que en nuestro país nos encontramos cada vez más frecuentemente con la corrupción, siento cada vez más que las personas que pretenden alcanzar algún cargo de autoridad lo hacen más para beneficiarse ellos mismos que para beneficiar a la sociedad. Es más, ellos ven la participación política como una oportunidad de ascenso social y eso me impacta, me impacta demasiado. . .”
(María).

Así mismo, un 37,5% de los profesores han señalado que la situación actual de la política chilena les supone dificultades a la hora de formar ciudadanos.

“Porque también es complicada la situación del país, aquí no se toman en cuenta las opiniones de la gente, entonces una puede estar diciendo una cosa, pero en realidad no se ve que el país sea efectivamente así” (Valeria).

4. Conclusiones

Se ha constatado un predominio, en el profesorado partícipe, de representaciones sociales “minimalistas” de la participación ciudadana y de un estilo docente positivista. Así mismo, ambas categorías poseen un cercano vínculo con los temas, los materiales y las fuentes de información utilizadas a la hora de enseñar ciudadanía. De esta manera, el alto número de docentes con un estilo de enseñanza positivista tiene relación tanto con el uso extensivo de la cátedra y el libro de texto como con el sistema educativo en sí mismo, cuyo indicador principal de aprendizaje no es más que la capacidad de memorizar contenidos temporalmente. Por otro lado, que el docente posea una representación “ascendente” o “maximalista” no es garantía de poseer un estilo docente humanista o crítico.

Las formas de participación más reconocidas por el profesorado han sido aquellas ligadas a las representaciones de tipo minimalista. Así

mismo, es notable que “*votar en unas elecciones*” haya sido mencionado con mucha más frecuencia que “*postular en unas elecciones*”. Cierta importancia lograron las formas de participación ciudadana ligadas a organizaciones sociales pre-establecidas, por ejemplo, las juntas de vecinos. Sin embargo, se trata de organismos donde la participación puede ser tanto restringida a las elecciones de directiva y a la asistencia a reuniones, como también puede llegar a implicar grados más importantes de compromiso. Por otro lado, formas de participación ligadas a representaciones maximalistas, como la auto-organización social y la participación activa en partidos/organizaciones políticas, solo han alcanzado una cantidad menor de referencias.

La educación ciudadana desarrollada por los profesores partícipes, en la mayoría de los casos, se corresponde con la denominada “*cívica*”, plasmada concretamente en algunas pocas unidades diseminadas por el currículum. Por otro lado, una parte de los docentes indica enseñar ciudadanía mediante “*transversalidades*”. Sin embargo, se trata simplemente de disposiciones actitudinales generales del tipo “*no lanzar papeles al suelo*” o “*no molestar a los compañeros*”, y no en base a la complejidad de los “*Aprendizajes Transversales*” propuestos por el currículum de ciencias sociales vigente. Por todo ello, no resulta extraño que todos los docentes planteasen, rotundamente, que los “*Aprendizajes Transversales*” no son realmente enseñados en el sistema escolar chileno. Las causas de ello son claramente señaladas: la inmensa cantidad de contenido disciplinar a enseñar y la prueba SIMCE. En dicho sentido, los profesores han valorado positivamente la posibilidad de una asignatura independiente de formación ciudadana.

Los resultados obtenidos guardan relación con el reciente estudio de Cox & García (2015), quienes han advertido que en los docentes chilenos de ciencias sociales predomina un estilo de enseñanza tradicional (positivista) y una visión de la educación ciudadana orientada más hacia mejorar la relación con otros en la vida cotidiana, que hacia la enseñanza/aprendizaje de habilidades críticas y argumentativas.

La valoración negativa que han realizado los docentes respecto a la escuela, la familia, la televisión y el país como formadores de ciudadanía, pone de manifiesto una visión compartida por

otros sectores más amplios de la población chilena. No obstante, pese a que es la sociedad en su conjunto la que finalmente forma a los nuevos ciudadanos, es la escuela la que prioritariamente debe asumir esta tarea, para que desde ella surjan los primeros lazos hacia la familia y la comunidad. Es justamente por ello que resulta tan preocupante el gran desconocimiento del profesorado partícipe, respecto a las grandes diferencias entre la rudimentaria y memorística “educación cívica” y la mucho más compleja y participativa “formación ciudadana”.

El factor más importante para comprender las carencias de los docentes de ciencias sociales en el campo de la educación ciudadana, tiene relación con deficiencias en las políticas públicas utilizadas para implementarla hasta el momento. En dicho sentido, el problema central radica en comprender la ciudadanía como “un contenido más” que se debe “pasar” al alumnado y que, por tanto, no requiere ninguna nueva competencia por parte del profesorado. De este modo, ninguna de las reformas efectuadas desde el retorno de la democracia ha contemplado la necesidad de formarles en la materia. Por otro lado, y tal como han señalado los docentes partícipes, las universidades chilenas no han tenido en cuenta este tipo de enseñanza o, en el mejor de los casos, ésta se ha restringido a algunas cátedras de teoría política, que en ninguna medida resuelven los retos didácticos que enfrenta el profesorado en el aula.

Afrontar las carencias del sistema educativo chileno en materia de formación ciudadana, supone una decidida inserción de este tipo de educación en las mallas curriculares de las carreras de pedagogía, en la formación continua del profesorado y en la cultura escolar de los centros educativos. En dicho sentido, es importante comprender que las características propias de este tipo de educación impiden que pueda ser simplemente implementada por decreto.

Resulta indispensable, para un desarrollo exitoso de la nueva asignatura, que las políticas públicas tengan muy en cuenta la necesidad de capacitar a todo el sistema educativo en la materia. En dicho sentido, el caso de la asignatura española para secundaria: *“Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos”*, supone un ejemplo notorio, ya que una de sus principales dificultades fue precisamente

“...el empeño del profesorado en seguir una enseñanza tradicional de conceptos, más que de actitudes y procedimientos, no siguiendo las directrices curriculares...” (Gómez, Ortiz & Ortuño, 2012, p. 62).

Para García (2011) el asumir la tarea de la formación ciudadana supone todo un reto, pues “...este cambio del conocimiento escolar ha de acompañarse de una profunda transformación de la cultura docente tradicional. Es necesario un docente que asuma su papel de educador de ciudadanos” (p. 119). En dicho sentido, resulta positivo que buena parte de los profesores y profesoras que han participado en esta investigación son conscientes de sus carencias formativas y la necesidad de recibir formación en esta área.

Referencias bibliográficas

- Aceituno, D., Muñoz, C. & Vásquez, G. (2012). Enseñanza y aprendizaje de la participación ciudadana en Chile: un estudio sobre alumnos y profesores de Historia de 2º año de enseñanza media. En N. De Alba, F. García, & A. Santisteban (Eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales Vol II* (1º, pp. 165-176). Sevilla: Díada/AUPDCS.
- Angulo, G. (2012). Las concepciones sobre el docente o diferentes maneras de concebir el ejercicio de la docencia. *Revista de Investigación*, 36(75), 11-32.
- Benejam, P. (1997). Las Finalidades de la Educación Social. *Enseñar y Aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 33-51.
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y Técnicas de Investigación Social*. (J. M. Cejudo, Ed.). Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España.
- Cox, C. & Castillo, J. C. (2015). La educación ciudadana escolar en Chile “en acto”: prácticas docentes y expectativas de participación política de estudiantes. En J. Castillo & C. Cox (Eds.), *Aprendizaje de la Ciudadanía. Contextos, experiencias y resultados* (p. 524). Santiago de Chile: Ediciones UC.
- Cox, C. & García, C. (2015). Objetivos y contenidos de la formación ciudadana en Chile 1996-2013: tres currículos comparados. En J. Castillo & C. Cox (Eds.), *Aprendizaje de la Ciudadanía. Contextos, experiencias y resultados* (pp. 283-318). Santiago de Chile: Ediciones UC.
- García, F. (2009). Educar para la participación ciudadana: un reto para la escuela del siglo XXI. *Investigación en la Escuela*, (68), 5-10.
- García, F. (2011). Problemas del mundo y educación escolar: un desafío para

- la enseñanza de la geografía y las ciencias sociales. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, 1(1), 108–122.
- Gómez, C., Ortiz, E. & Ortuño, J. (2012). La evaluación de la competencia educativa social y ciudadana: desde la didáctica de las ciencias sociales. Un estado de la cuestión. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, (26), 53-72.
- Habermas, J. (1990). *Conocimiento e interés*. Buenos Aires: Taurus.
- Kerr, D. (2002). An international Review of citizenship in the curriculum: The IEA national case studies and INCA archive. En G. Steiner-Khamsi, J. Torney-Purta, & J. Schwille (Eds.), *New paradigms and recurring paradoxes in education for citizenship: an international comparison* (pp. 207-238). Reino Unido: Elsevier Science.
- Magendzo, A. (2004). *Formación ciudadana*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Marková, I. (2008). The epistemological significance of the theory of social representations. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 38 (4), 461-487.
- McLaughlin, T. H. (1992). Citizenship, diversity and education: A philosophical perspective. *Journal of Moral Education*, 21(3), 235-250.
- MINEDUC (2000). *El estudio internacional de educación cívica de 1999*. Santiago.
- MINEDUC (2010). *Estudio internacional de educación cívica y formación ciudadana ICCS 2009. Primer informe nacional de resultados*. Chile. Santiago.
- Santisteban, A. (2012). La investigación sobre el desarrollo de la competencia social y ciudadana para una participación crítica. En N. De Alba, F. García, & A. Santisteban (Eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales, Vol I* (pp. 227-286). Sevilla: Díada/AUPDCS.
- Verba, S. (1987). *Participation and political equality*. Chicago: University of Chicago Press.