

**Estrategia Regional sobre Docentes  
OREALC/UNESCO  
Secretaría Técnica CPCE**

**INFORME NACIONAL SOBRE CHILE RESPECTO A LA FORMACIÓN  
INICIAL DE DOCENTES EN EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA**

**Investigadora responsable: Ana Farías Antognini  
Investigadora de apoyo: Claudia Morales**

**Septiembre de 2015**

## Introducción

El presente informe da cuenta de aspectos generales de formación inicial docente para la educación de la ciudadanía en Chile. El cual forma parte de un conjunto de estudios de casos para la tercera fase de la construcción de la Estrategia regional sobre Políticas por América Latina impulsada por UNESCO- OREALC, que cuenta con el apoyo del Centro de Estudios de Políticas y prácticas en Educación (CEPPE).

De acuerdo a los términos de referencia el propósito del presente estudio de caso es: “Proporcionar información sistematizada sobre políticas y oportunidades de aprendizaje ofrecidas por instituciones de educación superior formadoras de futuros docentes de educación básica y secundaria en las asignaturas del área de ciencias sociales, sobre materias de educación cívica y ciudadana”, para Chile en este caso.

Con tal finalidad el informe sobre Chile se estructura en cuatro apartados. En el primero se realiza un análisis sobre políticas oficiales de formación inicial docente en general en base a información secundaria. En el segundo apartado, se realiza un análisis de las políticas e iniciativas de formación inicial docente en educación ciudadana en particular, así como también se analizan las definiciones curriculares o planes de estudios de diferentes instituciones de enseñanza superior para las carreras de pedagogía básica y de pedagogía en historia con el fin de identificar la carga académica en cursos ligados por la temática. En tercer lugar, se expone los resultados de la investigación empírica realizada en cuatro centros de formación universitaria. Las universidades seleccionadas fueron la Universidad Alberto Hurtado, la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, la Universidad de Chile y la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE). La selección de las universidades se realizó tomando en consideración un análisis previo para identificar instituciones que tuvieran diferentes grados de desarrollo del área de formación ciudadana, y que algunas de estas fueran públicas y tradicionales (Universidad de Chile y UMCE) y otras privadas, que es la situación de las otras dos universidades. En estas se identificaron las carreras de pedagogía en historia, por cuanto, la responsabilidad de la educación ciudadana o cívica en los establecimientos educacionales ha estado tradicionalmente ligada al curso de historia y ciencias sociales y aquellas universidades que tienen alto prestigio en sus carreras de educación básica, como la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE).

Por último, en la cuarta sección se exponen los hallazgos del focus group realizado a estudiantes y egresados de la carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales de la Universidad Alberto Hurtado.

## **1. Antecedentes Acerca de las Políticas de Formación Inicial Docente en Chile**

Las políticas que abordan la formación docente inicial han ido evolucionando en el tiempo. A inicios de siglo XIX se expande la formación de profesores primarios con el establecimiento de nueve escuelas normales a lo largo de todo Chile. Avanzado el siglo hubo discusiones sobre los enfoques pedagógicos, y se reclamó la base científica de la pedagogía, lo que constituiría el fundamento para lograr calidad académica y profesional de los profesores (Ávalos, 2003). Por su parte, durante todo el siglo XX, se avanza en pos de ampliar el número de profesores secundarios para un sistema educativo que aumentaba fuertemente su cobertura principalmente en educación básica y en menor medida para la enseñanza secundaria.

Bajo el gobierno del presidente Eduardo Frei Montalva en la década de los 60s, se impuso una gran reforma educativa que logró disminuir los niveles de analfabetismo y ampliar el acceso y retención de niños y niñas en la enseñanza básica. Sin embargo, más adelante, con el advenimiento del régimen autoritario se produjeron cambios, que si bien no se mantuvieron en el tiempo, dejaron huellas profundas en la evolución de las políticas educacionales. En el período de la dictadura se produjo un proceso de represión y exoneración de académicos por motivos ideológicos en las distintas universidades y facultades a cargo de la formación de docentes del país, a la vez que se restringieron importantes sumas presupuestarias, lo que debilitó la calidad del trabajo de formación, al mismo tiempo que se rebajó la carrera a niveles no universitarios (Ávalos, 2004; Núñez, 2002). Luego de esto, en los 90' se evidenciaron las graves consecuencias que tuvieron las reformas realizadas durante la dictadura; se había desvalorizado la profesión, lo que se tradujo en graves deterioros en las remuneraciones y bajo interés de los jóvenes por estudiar carreras de pedagogía. Asimismo, disminuyó el número y la calidad académica de los estudiantes matriculados debido a la baja calidad de los programas de formación docente, y de la mala perspectiva de los estudiantes acerca de estas carreras (Ávalos, 2003).

Por otro lado, la Ley N°18.962, Orgánica Constitucional de Enseñanza, LOCE, publicada el 10 de marzo de 1990, en los días finales de la dictadura, dio autonomía universitaria y libertad académica a las universidades, lo que le restó en buena parte autoridad al Ministerio de Educación para regular los programas de formación docente del país. La misma situación ocurrió con los institutos profesionales, los cuales tienen como única obligación para con el Ministerio comunicar las modificaciones curriculares de las carreras de pedagogía.

A pesar de esto existen dos entes reguladores que afectan también a las carreras de pedagogía; el Consejo Superior de Educación, quien tiene la facultad de intervenir en el reconocimiento oficial de nuevas universidades e institutos privados; y el Sistema Nacional de Acreditación de las Carreras de Pregrado, el cual tiene el objetivo de llevar a cabo procesos

experimentales de acreditación de carreras y programas conducentes a títulos profesionales y técnicos de licenciatura desde 1999, posterior a la LOCE (Ávalos, 2004)<sup>1</sup>.

Respondiendo a este panorama, a partir de la década del 90 se comenzaron a tomar medidas en pos de mejorar la profesión docente, una de ellas fue la creación del Estatuto Docente, el cual a pesar de ser criticado en la actualidad por sus rigideces (García- Huidobro, 2011) se instauró con el fin de “*incentivar la profesionalización en el ejercicio de la labor docente*” e intenta consolidar el carácter universitario de la formación, por primera vez cimentó la competencia técnica que supone la profesión a través de las “Bases de conocimiento científico y teórico alcanzables sólo en una formación de nivel superior”. Los gobiernos democráticos se comprometieron además a mejorar paulatinamente las remuneraciones, lo que derivó en que al 2001 se habían elevado los sueldos en un promedio de 140% (Ávalos, 2002). El estatuto ha sufrido varios cambios en su estructura, incluyendo el 2004 el sistema de evaluación docente de los profesores municipales (García- Huidobro, 2011).

Bajo el concepto de que los distintos programas de formación docente no entregaban las herramientas necesarias a los nuevos profesores para cumplir con los desafíos instalados en la reforma educacional, y también sometido al diagnóstico que los estudiantes no tenían la calidad suficiente para realizar la carrera de pedagogía, además de otras carencias, como falta de infraestructura y problemas de coordinación entre las instituciones universitarias, el Estado intervino con la creación del proyecto de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (Ávalos, 2002), el cual tiene dos componentes principales: el primero, que los estudiantes destacados que egresan de educación media obtengan becas para financiar sus estudios de pedagogía; y el segundo, mejorar la calidad de la formación inicial de docentes a través de 17 proyectos implementados en centros de formación inicial (Ministerio de Hacienda, 2001). Estos proyectos fueron sometidos a concurso público, estableciendo en las bases que se debían proponer medidas para la innovación y mejoramiento de la estructura, contenidos y procesos de formación; y además en el mejoramiento de la calidad del cuerpo académico encargado de la formación (Ávalos, 2004)

Otra de las iniciativas para mejorar las carreras de pedagogías, que ya habíamos abordado tangencialmente en los párrafos anteriores, fue la elaboración de un sistema de evaluación aplicable a profesores por egresar basado en estándares de desempeño, los cuales se hicieron bajo el contexto del anterior programa descrito. Estos están basados en la evaluación de los docentes según lo que el profesional debiese saber y hacer, estructurado en 4 dimensiones importantes, a saber: a) planificación del trabajo de enseñanza; b) organización del clima o ambiente conducente a una buena relación en el aula; c) conducción del trabajo de

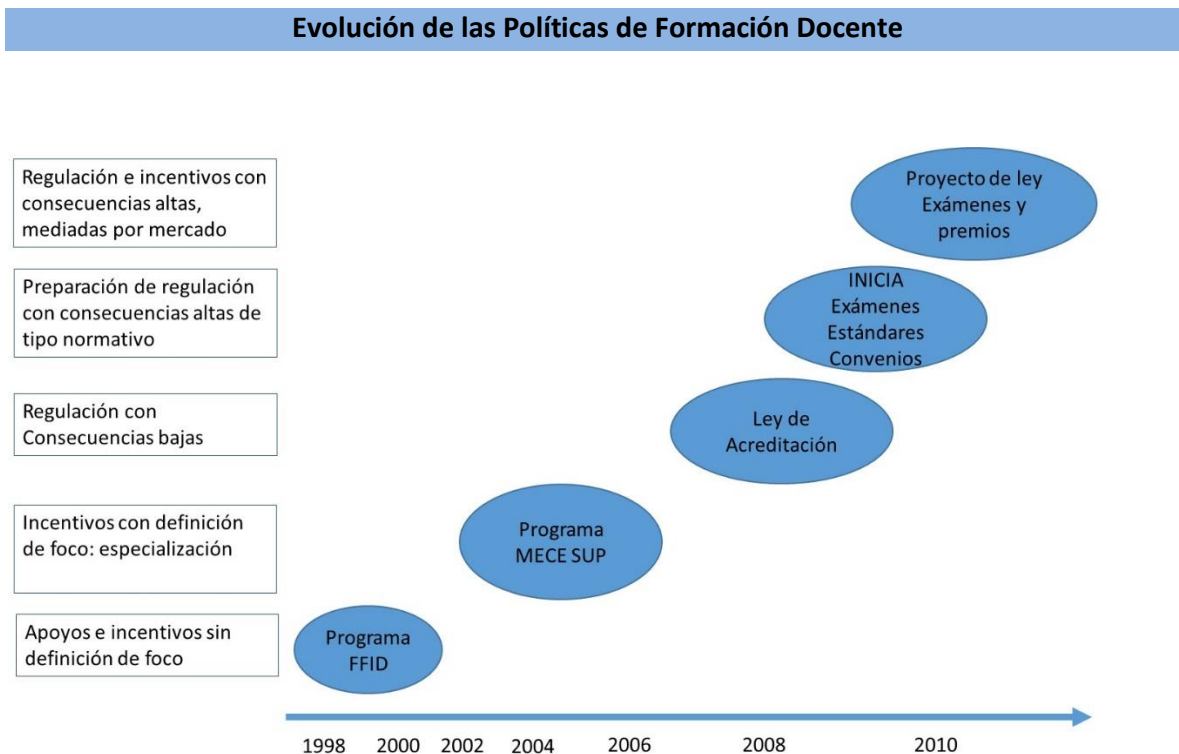
---

<sup>1</sup> Actualmente, este sistema cuenta con la Comisión Nacional de Acreditación y el Consejo Nacional de Educación, los que tienen las funciones de “licenciamiento de Instituciones de Educación Superior, de acreditación institucional y de programas, y proveer información al sistema” (Centro de Políticas Públicas UC, 2011, p. 1).

enseñanza en el aula mediante los procesos de interacción con los alumnos y finalmente; y d) desempeño profesional fuera del aula, en el establecimiento escolar, con sus colegas, y con la comunidad en general. Estos estándares, sin embargo, fueron planteados de forma general y no especificaron contenidos en cada una de las asignaturas o áreas de la educación. Por otro lado, esto ayudó a mejorar la calidad de los “formadores de formadores”, quienes son los que forman a los futuros profesores (2004).

El programa MECESUP, el cual se estableció en 1998 en convenio con el Banco Mundial y el cual fue un ambicioso proyecto de mejoramiento de la calidad de la educación terciaria (MINEDUC, 2014). Ayudó también al fortalecimiento de la formación docente cuando contempló líneas especiales para la formación docente desde el 2004 (MECESUP 2); en el 2011-2012 se manifiesta una intensificación de esta línea con los Convenios de Desempeño para la Formación de Profesores, el cual es un programa que promueve, apoya e incentiva “el análisis y cambio estratégico institucional para la formación de profesores (...) preparados para la obtención de mayores logros de aprendizaje en los diferentes contextos de enseñanza (...)” (MINEDUC, 2012) en el marco del programa de fomento a la calidad de la formación inicial docente

Hoy, existen más y nuevos mecanismos que han intentado asegurar la calidad de la formación inicial docente, en el cuadro siguiente se muestran las iniciativas más importantes para establecer una política pública que guíe la formación de profesores en el país:



Fuente: CEPPE, 2011

Otras iniciativas que se han aplicado además de los destacados por el CEPPE son, por ejemplo, el programa de perfeccionamiento fundamental, entre 1999 y 2003 que acompañó el inicio de la reforma curricular, este se preocupó de *“perfeccionar a directivos y docentes del segundo ciclo de enseñanza básica y de enseñanza media de las modalidades humanista científica y técnico profesional de establecimiento subvencionados para que comprendan y utilicen los nuevos planes y programas de estudio elaborados por el MINEDUC”* (Ministerio de Hacienda, 2002). Anteriormente, desde 1997 se realizaron acciones similares en relación al primer ciclo de educación básica.

Por otro lado, se impulsó en el 2006 la acreditación obligatoria para las carreras de pedagogías por medio de la ley de educación superior y en el 2008 el programa Inicia ambas iniciativas forman hoy el marco de políticas que guían la formación docente en Chile. Sin embargo, a pesar de que se haya impuesto la acreditación obligatoria para las carreras de pedagogía, esta medida no evita que haya universidades que aunque no están acreditadas impartan igualmente las carreras de pedagogía. La medida solo evita que esas universidades reciban fondos del estado para implementar los planes de estudio de la carrera (Sotomayor y Gysling, 2011).

Por otra parte, en 2008 se establece El programa Inicia (Programa de Fomento a la Calidad de la Formación Inicial de Docentes), realizado por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). Este programa constituye una iniciativa que tiene el objetivo de fortalecer la formación de docentes que imparten las instituciones de educación superior, sus líneas estratégicas se basan en la definición de orientaciones para la formación inicial docente y estándares para cada carrera de pedagogía; el diseño e implementación de una Evaluación Diagnóstica de los conocimientos de los egresados de carreras de pedagogía; y una línea de apoyo a las instituciones formadoras de docentes, mediante recursos concursables para ejecutar proyectos que mejoren las carreras de pedagogías sobre la base de los estándares y los resultados derivados (MINEDUC, ayudameduc, 2014).

El objetivo de la evaluación Inicia, es entregar información a las instituciones académicas que les permita orientar sus procesos hacia el mejoramiento de la formación inicial docente; entregar información a los egresados sobre el desempeño de las carreras; y también entregar información para el diseño de políticas públicas que permitan mejorar la calidad de la formación docente (CEPIP, 2014). Esta prueba aun es voluntaria para los egresados de pedagogía, sin embargo en el marco de la nueva política nacional docente se modifica el uso actual de esta, el cual *“se aplicará a la mitad de la carrera como instrumento de evaluación y mejoramiento institucional para las universidades”*. Sin embargo, es importante recalcar que a pesar de que esta prueba no busque ser habilitante, la nueva política que hoy se discute en el

congreso concuerda con una carrera profesional docente que además de otras características tales como tramos obligatorios y otros, también busque la certificación, lo que combinará un “portafolio” y una prueba de conocimientos disciplinares (MINEDUC, 2015).

Entre otras iniciativas que se han impulsado a favor del mejoramiento de la formación inicial docente, se destaca la beca de vocación de profesor, que financia totalmente la carrera a los estudiantes que ingresan a pedagogía con más de 600 puntos. La nueva política nacional docente continúa con esta línea, con el énfasis en “atraer a estudiantes con vocación y aptitudes para la docencia”, con medidas como elevar el puntaje PSU paulatinamente para el ingreso a las carreras de pedagogía y el desarrollo de un programa de detección de talentos para la pedagogía a través del Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE) (MINEDUC, 2015)

Según la literatura estas medidas no consiguen que la formación de profesores pueda mejorar en su totalidad, debido a que generan consecuencias no deseadas. Tal es el caso de la prueba estandarizada Inicia, la cual tiene limitaciones de implementación debido a que se aplicó cuando aún no habían claros estándares de egreso consensuados por las universidades para los docentes. Por otro lado, la política de regular las carreras académicas a partir de sus egresados es contraproducente para aquellos estudiantes que han financiado su carrera en una universidad que no les ofreció las suficientes herramientas para validarse a través de una prueba como profesionales competentes para ejercer en el aula. Esto responde a una realidad que va más allá de que el profesional que egresa de la educación superior esté o no preparado para ejercer su profesión, sino que responde al sistema desregulado de las universidades (Sotomayor y Gysling, 2011). Por otra parte, los estándares también presentan problemas, no existe claridad respecto si las 4 asignaturas troncales (ciencias naturales, ciencias sociales, lenguaje y matemática) deben ser dominadas en su totalidad por los egresados de básica o si habrán especialidades entre los profesores (García-Huidobro, 2011).

Estas son sólo algunas de las críticas que se le ha realizado al programa Inicia, las cuales acusan la desregulación de la formación inicial docente. Tal como lo mencionan algunos autores, las medidas que se han tomado *“no aseguran un sistema articulado de regulación basado en estándares que considere la acreditación de las carreras de pedagogía, la certificación para ejercer la profesión y el registro de los nuevos profesores”* (Sotomayor y Gysling, 2011). En esta línea, señalan que en Chile los estándares funcionan como mecanismos de control, lo que a través de la experiencia internacional se ha demostrado que no logra impulsar cambios educativos debido a que no forman parte de un sistema articulado de dispositivos o engranajes que quieran mejorar el aprendizaje de los futuros profesores. Principalmente porque son mecanismos instalados externamente, y no producto de la deliberación y participación de los actores directos de este proceso; profesores, estudiantes y entidades educativas con trayectoria (Sotomayor y Gysling, 2011).

Para el caso de Chile, en que el Estado se plantea como un evaluador de la calidad de la formación docente y que minimiza su acción en el sistema educativo, las evaluaciones se utilizan como un sistema de información para crear rankings institucionales, dejando que el mercado regule la calidad en función de la demanda. Chile figura como uno de los países que se encuentra en el extremo de la desregulación educativa debido principalmente a que el sistema de educación superior opera en forma autónoma y liberalizada, lo que no garantiza ni la calidad ni la eficiencia en la provisión de nuevos docentes, y tampoco que las universidades o institutos estén interesados en asegurar la calidad de la formación inicial, si su acreditación no es obligatoria (Bellei, 2010; Sotomayor y Gysling, 2011).

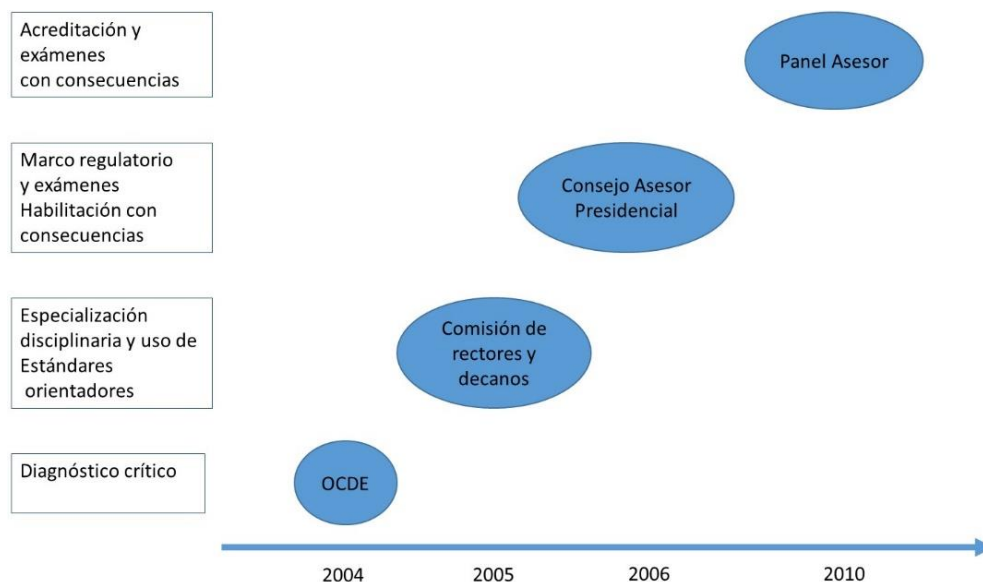
Recientemente se están estableciendo mecanismos de regulación de la calidad a través del proceso de acreditación, y aun así estos no son suficientes si la obligatoriedad anteriormente señalada de acreditación de las carreras de pedagogía, solo limitan a las universidades en términos de financiamiento, es decir, ninguna carrera de pedagogía no acreditada tiene la obligación de cerrar su plan de estudio, solo se le impide obtener recursos del Estado (2011). Por otra parte, las agencias acreditadoras son seleccionadas y pagadas por la institución que será evaluada, lo que revela graves conflictos de interés y heterogeneidad en términos de criterios, lo cual produce que existan agencias privadas y no un sistema centralizado de acreditación. También se ha criticado las limitadas capacidades del campo educacional respecto a pares evaluadores lo que afecta directamente el proceso de acreditación, poniéndolo en cuestionamiento (Cox, Meckes y Bascopé, 2010).

El diagnóstico da cuenta que existe una descoordinación entre la expansión explosiva de la oferta de carreras de pedagogía y el lento ritmo con el que las políticas de formación inicial de docentes ha avanzado hacia un regulación y mejora del sistema. Lo primero obedece sin duda a las lógicas de mercado integradas en el sistema educacional de Chile, lo cual ha llevado a una masificación y deterioro del perfil docente, siendo fruto de una creciente demanda de movilidad socioeducativa de sectores de menores recursos que comienzan a acceder a la educación superior. Las instituciones académicas no han encontrado impedimentos para disminuir las barreras de ingreso a los planes de estudio, que aumentan en cobertura y en muchos casos son de baja calidad (Cox, Meckes y Bascopé, 2010). Esto constituye una realidad preocupante para la educación en Chile, debido a la importancia que tienen los profesores en el proceso educativo. Resulta crucial que se constituya una política para la formación inicial docente que logre abarcar de manera asertiva las deficiencias que presenta el sistema educativo, realizando programas y políticas concretas basadas en estándares que definan tanto las metas del currículo (de contenido) y los niveles de logro de la consecución (desempeño) de estos, acordados por la comunidad de actores relevantes en el proceso educativo, para producir cambios profundos y duraderos en la política de formación inicial docente (Sotomayor y Gysling, 2011).



Por lo anterior, se han hecho varios intentos por diagnosticar los problemas de esta política y además se han instaurado distintos acuerdos de qué hacer y cómo seguir. El siguiente cuadro da cuenta de las distintas instancias diferenciadas según la intensidad de sus propuestas:

### Instancias y Propuestas de cambio a la institucionalidad de Formación Inicial Docente



Fuente: Cox, Meckes y Bascope, 2010

El informe de la OCDE (2004) figura como la intervención de menor intensidad debido a que diagnosticó problemas, pero no propuso cursos de acción concretos. Por su parte, la comisión sobre formación inicial<sup>2</sup> docente en el 2005, fue interna y discutió principalmente sobre la institucionalidad formadora de profesores, centrando sus propuestas en la especialización disciplinaria de profesores de educación básica y el uso de estándares como orientaciones para el currículum de las instituciones académicas. En tanto, el Consejo Asesor Presidencial de 2006, el cual surgió a raíz del movimiento social de estudiantes secundarios del mismo año, discutió a grandes rasgos la política docente, y propuso “cambios con consecuencias”, como lo serían la habilitación obligatoria de egresados a través de exámenes, si bien, fue una medida que no alcanzó consenso en el Consejo. Estas propuestas se agudizan en intensidad cuando se forma el panel asesor en el 2010, que agrega la obligatoriedad de la habilitación basada en estándares, el cierre de carreras que no obtengan la acreditación, y que

<sup>2</sup> Se conformó con autoridades de 46 universidades e institutos profesionales formadores de docentes, el colegio de profesores y el MINEDUC, en el contexto del encuentro nacional: Propuestas de Políticas para la Formación Docente en Chile, realizado el 6 y 7 de Octubre de 2005 en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

las universidades se hagan cargo de la nivelación de egresados que hayan reprobado la prueba habilitadora (Cox, Meckes y Bascope, 2010).

Enmarcado en este tipo de instancias nace Plan Maestro, el cual se constituyó el año 2014 como un *“un espacio de participación y diálogo en el que se reúnen diversos saberes, trayectorias, experiencias vitales y visiones sobre la profesión docente”* (Plan Maestro, 2014), cuyo objetivo es generar nuevas visiones sobre los cambios que necesita la política docente en general. En este trabajo se reúnen tanto las propuestas como las divergencias, así como aquellos aspectos sobre los que no se alcanzó acuerdo indicando los principales argumentos que se contraponen.

Dicho informe fue elaborado por una amplia gama de participantes, se destaca el consenso existente sobre la necesidad de elevar las exigencias actuales para acceder a las carreras de pedagogía, dando una señal de discriminación positiva que sea captada por los estudiantes mejor preparados para ser docentes. Por otro lado, también se parte de la base de que en la formación inicial no se terminan las instancias formativas de los profesores. Se plantean las siguientes propuestas para mejorar la formación docente:

Análisis de oferta y regulación de carreras de educación, atendiendo a estudios de demanda de docentes a nivel nacional y local. Asimismo se propone que simultáneamente la escasez de docentes en algunas regiones sea abordada mediante estímulos o reconocimientos para desempeñar la docencia en estos lugares.

- Atraer buenos candidatos para la docencia, con capacidades detectadas tempranamente y con alta motivación: cursos de nivelación a estudiantes de educación media ofrecidos por las universidades, facilitando el futuro desarrollo de las habilidades pedagógicas.
- Regular el acceso a las carreras de educación estableciendo exigencias nacionales mínimas: ubicación mínima del estudiante en el ranking de su promoción, y generar protocolos para identificar durante el proceso a los estudiantes incompatibles con el ejercicio de la docencia.
- La formación inicial debe ser exclusiva responsabilidad de las universidades, lo que les permitirá a los estudiantes adquirir el grado de licenciatura y continuar estudios de post grado.
- Intervenir positivamente en las condiciones en que se imparte la preparación de los docentes en algunas instituciones académicas, abordando por ejemplo aranceles de referencia, y el costo real que una buena profesión indica.
- El ejercicio de la docencia debe estar reservado solo para profesores titulados.
- Regular la calidad de los formadores de docentes.
- Plan nacional de mentorías.

- Nuevo sistema de evaluación de la calidad de los egresados de carreras de educación (El Plan Maestro, 2014).

## **2. Política de Formación Inicial Docente en Educación para la Ciudadanía**

En relación a la formación inicial docente en materias de educación ciudadana se ha enfatizado sobre la necesidad adecuación del currículo. Los actuales currículums que rigen los contenidos de la formación ciudadana en los establecimientos educacionales para la educación básica y media, han cambiado a través del tiempo a lo menos 4 veces en las últimas décadas. La primera vez que se redefinió fue durante el régimen autoritario en 1980-1981, en el cual abundaron los valores nacionalistas y estuvo centrada en el conocimiento y difusión de la Constitución de 1980. Luego, en democracia, se estableció la reforma entre los años 1997 y 1998, para culminar con un ajuste curricular el año 2009, el cual estuvo fuertemente influenciado por la comisión que convocó el Presidente Ricardo Lagos en el 2004 para discutir sobre formación ciudadana. Finalmente, el último cambio al currículum de formación ciudadana fue el 2013, el cual integró explícitamente un eje de formación ciudadana en la asignatura de historia, geografía y ciencias sociales tanto en el nivel de básica como en media (Cox, Mardones, et. al, 2014), y se mantuvieron los objetivos transversales sobre el tema en ambos niveles.

Por otro lado, la preocupación sobre la formación de profesores en este tema ha sido precaria y se ha puesto escaso énfasis desde la política pública, lo que explica que existan múltiples deficiencias en esta área. Uno de los problemas detectados por la literatura es que existe una falta de síntesis disciplinaria e interdisciplinaria en función de la formación ciudadana escolar por parte de las ciencias sociales y las humanidades para nutrir de manera asertiva los contenidos de formación ciudadana, que pertenecen por excelencia a carreras como la ciencia política, la sociología o la filosofía. El análisis de las mallas curriculares de 30 universidades muestra que solo 21 de ellas ha incorporado en sus mallas de la carrera de pedagogía en historia cursos que tienen relación con ámbitos de la Educación Ciudadana. El otro tercio de universidades no tiene ningún curso, y casi ninguna universidad tiene cursos que puedan colaborar en la capacitación de los docentes para enfrentar las exigencias didácticas de la Educación Ciudadana (Cox, Mardones, et.al, 2014).

Sin embargo, una de las pocas medidas en pos de establecer criterios de lo que un profesional de la educación debe saber y poder hacer, es la construcción de estándares, los cuales fueron publicados a partir del 2011 para educación básica y desde el 2012 para educación media. En el primer caso, existen dos estándares para la sub área de formación ciudadana, la cual está contenida en el área de historia y ciencias sociales. Un profesor debe *“comprender los conceptos fundamentales de las ciencias sociales relacionados con formación ciudadana, identidad cultural y organización económica”*, además de *“ser capaz de promover en los estudiantes competencias cívicas y ciudadanas para la democracia”*. Según los indicadores, esto

se manifestará cuando el profesional sea capaz de identificar conceptos como libertad, igualdad ante la ley, respeto de los derechos fundamentales, entre otros. Además de conocer la organización económica y política básica de Chile y conceptos básicos de teoría económica. Asimismo debe ser capaz de establecer relaciones entre conceptos fundamentales de educación cívica y ciudadana que conlleven a la valoración de deberes y derechos en la vida en sociedad y la democracia, junto al aprendizaje de valores que lleven a una convivencia armoniosa y al ejercicio de la ciudadanía activa. Así también se establece que debe ser capaz de analizar críticamente los conceptos de identidad y diversidad, y de relacionar conceptos claves con la configuración de las sociedades modernas y explicar la cohesión social en sociedades diferenciadas y desiguales, de comprender la participación ciudadana, la cohesión social y el desarrollo de un sentido de pertenencia que requiere equilibrar la valoración de la diversidad con el respeto y las tradiciones (MINEDUC, 2011).

En el segundo caso, los estándares definidos el 2012 para la educación media, estipulan entre otros aspectos: promover las competencias cívicas y ciudadanas para la democracia, lo que se manifiesta cuando el profesor es capaz de diseñar estrategias pedagógicas que logren desarrollar progresivamente actitudes y valores cívicos. También el profesional debe identificar oportunidades para enseñar a los estudiantes a evaluar puntos de vista diferentes, plantear situaciones en que los estudiantes apliquen conceptos propios del área para que se reconozcan como sujetos activos de la comunidad, así como crear espacios para promover la participación y los valores que tienen que ver con la educación ciudadana, negociación, diversidad, entre otras (MINEDUC, 2012).

Los estándares señalan que en la sub área de formación ciudadana el profesional de la educación debe ser capaz de *“desarrollar estrategias didácticas que promuevan los aprendizajes, valores y conductas ciudadanas, conducentes a hacer de sus estudiantes sujetos activos y responsables ante el desafío de la convivencia democrática y el desarrollo sustentable”*, entre los indicadores que se desarrollan figuran en su mayoría el diseño de situaciones y el aprovechamiento de oportunidades que conduzcan e incentiven el debate, la participación en proyectos colaborativos, la exploración de diversas culturas y su capacidad de criticar, evaluar y valorarlas. Además también se exige que los profesores sean capaces de incorporar estrategias didácticas y diseñar actividades que les permitan observar, discutir, fundamentar e investigar a través de ensayos u otro tipo de actividades sobre temas como el estado de derecho, los derechos humanos, la equidad, la libertad de prensa, entre otros (MINEDUC, 2012).

Los estudiantes que se están formando como futuros profesores no alcanzan a cubrir en su formación inicial todos los contenidos y exigencias que los estándares mínimos sugieren. Esto se explica debido a la escasa vinculación interdisciplinaria, principalmente entre las carreras de pedagogía en historia con otras áreas de las ciencias sociales en particular de la ciencia política, así como la débil preparación que tienen en didáctica y diseño de estrategias pedagógicas respecto a esta área. Esto se ha evidenciado en los estudios acerca de la percepción

de los profesores de enseñanza media en Historia y Ciencias Sociales, los cuales realizan un diagnóstico crítico sobre su propia formación universitaria respecto a las materias de formación ciudadana. Señalan que se les presenta una paradoja al no sentirse preparados para educar en temáticas cívicas o ciudadanas, a pesar que son ellos los que debieran ser especialistas en este tipo de materias. Los profesores apelan mucho al concepto de que han sido “*formados en la marcha*”, teniendo alto interés en tomar cursos de especialización, enfocándose especialmente en la necesidad de la didáctica (Cox, Mardones, et. al, 2014).

### **3. Política Curricular sobre Formación Ciudadana**

Ampliando la discusión, en Chile existe una política curricular que abarca los conceptos de formación ciudadana. Según la Ley N° 20.370 General de Educación, LGE, que reemplazó a la LOCE en septiembre de 2009, establece que es la educación media el nivel educacional que está dirigido a “*desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes que permitan la ciudadanía activa y la integración a la sociedad*”, dejando a la educación básica con la tarea de orientar la formación integral de los alumnos (LGE, 2009). Es decir en educación básica a pesar que en los currículos de historia se aborda la formación ciudadana, esta no se enfatiza, debido a que existe la creencia que es la educación media el nivel adecuado para educar ciudadanos.<sup>3</sup>

#### **OBJETIVOS LGE de Básica**

##### **EN EL ÁMBITO PERSONAL Y SOCIAL**

Actuar de acuerdo con valores y normas de convivencia cívica y pacífica, conocer sus derechos y responsabilidades, y asumir compromisos consigo mismo y con los otros.

Reconocer y respetar la diversidad cultural, religiosa y étnica y las diferencias entre las personas, así como la igualdad de derechos entre hombres y mujeres, y desarrollar capacidades de empatía con los otros.

Trabajar individualmente y en equipo, con esfuerzo, perseverancia, responsabilidad y tolerancia a la frustración.

##### **EN EL ÁMBITO DEL CONOCIMIENTO Y LA CULTURA:**

Conocer los hitos y procesos principales de la historia de Chile y su diversidad geográfica, humana y sociocultural, así como su cultura e historia local, valorando la pertenencia a la nación chilena y la participación activa en la vida democrática.

Conocer y valorar el entorno natural y sus recursos como contexto de desarrollo humano y tener hábitos de cuidado del medioambiente

---

<sup>3</sup> A propósito de lo señalado, la Secretaría Técnica considera necesario tener presente lo que se indica en el párrafo destacado en rojo

Tanto las bases curriculares del 2013 que contienen los objetivos de aprendizaje de primero básico a sexto básico, como las bases curriculares de séptimo hasta segundo medio, señalan que se nutren considerando especialmente las conclusiones y recomendaciones que surgieron en la Comisión de Formación Ciudadana del 2004 y la mesa de trabajo sobre la misma materia convocada por el Ministerio de Educación en el 2011 (Bases curriculares, 2013). Asimismo, entre los objetivos de aprendizaje transversales, se cuenta en la dimensión socio-cultural, *“situar a la persona como un ciudadano en un escenario democrático, comprometido con su entorno y con sentido de responsabilidad social”*. Además se promueve la resolución pacífica de conflictos y el respeto por el otro. Esto no solo exige una formación inicial docente que sea capaz de abordar los contenidos específicos de cada una de las asignaturas, sino que debe reforzar la convivencia democrática dentro del aula de clases y el establecimiento, desarrollando habilidades que permitan al estudiante desenvolverse plenamente en sociedad *“de acuerdo con valores democráticos y normas de convivencia cívica”* (Bases curriculares, 2013).

Actualmente la discusión sobre la formación ciudadana y la educación cívica ha tomado notoriedad en la agenda pública a partir del anuncio del gobierno de fortalecer este ámbito. Desde el ejecutivo se envió un proyecto de ley al Congreso el 8 de mayo de 2015, para la creación de un plan de formación ciudadana para los establecimientos educacionales, cuyo objetivo es que *“todos los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado cuenten con un plan explícito para abordar la formación ciudadana de sus estudiantes”* (Boletín 10043-04, 2015).

El mensaje presidencial que acompaña el proyecto establece como objetivos del Plan: a) Promover una adecuada comprensión y análisis del concepto de ciudadanía y los derechos y deberes asociados a ella; b) Fomentar en los y las estudiantes el ejercicio de una ciudadanía crítica y responsable; c) Promover el adecuado conocimiento, comprensión y análisis del Estado de Derecho y la Institucionalidad en Chile; d) Promover el conocimiento, comprensión y compromiso de los y las estudiantes con los derechos humanos; e) Fomentar en los y las estudiantes la valoración de la diversidad social y cultural del país; f) Fomentar la participación de los y las estudiantes en temas de interés público; g) Promover una gestión y cultura democrática y ética en la escuela; h) Fomentar una cultura de la transparencia y la probidad. Para el cumplimiento de estos objetivos se señala que dada la oportunidad que representa la formulación del currículum diferenciado para tercero y cuarto año de la enseñanza media, el Ministerio de Educación presentará al Consejo Nacional de Educación en el año 2017, una propuesta *“para formar ciudadanos activos y críticos, que construyan, participen y se comprometan con la democracia”* (Boletín 10043-04, 2015).

El Plan deberá considerar a su vez la implementación de acciones concretas que permitan cumplir con estos objetivos, entre otras se consigna *“La formación de docentes y directivos específicamente en esta área”* (Boletín, 2015). Lo que abre un nuevo escenario a la formación

inicial docente en la materia. Cabe señalar que la decisión del ejecutivo se fundamentó, entre otras circunstancias, en la propuesta que el Consejo Asesor contra los Conflictos de Interés, Tráfico de Influencias y Corrupción, presidida por Eduardo Engel, la cual recomienda intensificar la formación ciudadana y ética con el fin de construir una comunidad humana para que los miembros de ella sean capaces de convivir en sociedad, tener una identidad individual autónoma con capacidad de tomar decisiones, interactuar en base a principios de respeto, tolerancia, transparencia, cooperación y libertad, además de contribuir a la construcción de un desarrollo económico sustentable del entorno y de los otros (Engel et.al, 2015).

En este sentido, la comisión propuso que el proyecto exija la explicitación de planes de formación ciudadana, y demande que los profesores tanto de educación media como de básica sean capaces de abordar los conocimientos que la formación ciudadana abarca. En este sentido, se hace vital la preparación de estos para cumplir el rol que se les está exigiendo hoy tácitamente, el cual es formar a niños, niñas y adolescentes para convivir en un espacio que permita el desarrollo pleno de la democracia y sistema económico, y ya no solo traspasar los conocimientos de las asignaturas que las bases curriculares señalan. Al respecto proponen que se considere como una *“Disciplina curricular, no solo como “currículo escolar”, sino como una intervención multi-sistémica que oriente y permita la toma de decisiones sobre los contenidos culturales que el Estado establece como fundamentales en la formación de los niños, niñas y jóvenes del país* (Engel et al, 2015; 90).

En un ámbito más concreto, analizamos de qué forma se están educando a los profesores de educación básica en temas de formación ciudadana. Observamos en la siguiente tabla, que en 36 universidades chilenas analizadas, privadas y tradicionales, existen solo 13 de estas que otorgan algún curso que tenga que ver con temáticas relacionadas con la formación ciudadana. En proporción, un 37% de las universidades tradicionales dictan algún curso de formación ciudadana, y un 35% de las universidades privadas. Con esto queda claro, que casi dos tercios de las universidades deja fuera estos contenidos en la formación inicial docente de los estudiantes de pedagogía general básica, lo que afecta a gran cantidad de estudiantes que salen de estas carreras, sin poder cumplir con los estándares de formación docente anteriormente señalados.

**Tabla 1: Número de cursos en temas de ciudadanía en pedagogías de Educación Básica según tipo de Universidades**

Formación Inicial Docente en temas de educación ciudadana Pedagogías de Educación Básica						TOTAL
Universidades del CRUCH		Universidades Adscritas al proceso de Admisión PSU		Universidades Privadas		
Universidad	Nº Cursos	Universidad	Nº Cursos	Universidad	Nº Cursos	
PUC	0	UNAB	0	U Adventista	0	
U Austral	0	Finis Terrae	0	U Bolivariana	1	
PUCV	1	U Andes	0	U Central	0	
UCH	1	UAH	2	UCINF	2	
U de Conce	2	UDP	0	U Viña del Mar	1	
U de Serena	0	UDD	0	U Leones	1	
UCSC	0			UST	0	
UMCE	1			USS	1	
U de Mag.	0			UBO	0	
U Playa Ancha	0			UR	0	
U Tarapacá	0			USEK	0	
USACH	0					
UCN	1					
UA	2					
U Bio Bio	0					
UDA	0					
UNAP	0					
UCM	0					
UCT	1					
<b>TOTAL</b>	<b>9</b>		<b>2</b>		<b>6</b>	<b>17</b>

Fuente: Elaboración propia en base a mallas curriculares disponibles en la web

En tanto, las mallas curriculares para la formación de estudiantes de las carreras de pedagogía en historia y ciencias sociales, muestran un diagnóstico diferente al presentado en las pedagogías básicas. El estudio de Cox, Mardones, Farías y García, establece que la mayoría de las universidades que cuentan con carreras de historia ha incorporado temáticas de formación ciudadana: 21 universidades incorporan al menos un curso y 9 instituciones, cerca de un tercio de las universidades analizadas, no cuentan con ningún curso, situación que se hace más evidente en las universidades tradicionales, en que la proporción supera el 40%.



**Cuadro 2: Números de cursos en Carreras de Pedagogía en Educación Media según denominaciones y tipo de Instituciones.**

Cuadro 2: Formación Inicial Docente Pedagogías en Historia de Enseñanza Media							
Nombre de la Carrera	Universidades Tradicionales			Universidades Privadas			TOTAL
	Nº	Universidad	Nº Cursos	Nº	Universidad	Nº Cursos	TOTAL
Pedagogía en Historia y Geografía	5	UDEC	2	5	UCSH	1	10
		ULS	0		UBO	1	
		ULAGOS	0		UPV	2	
		UTA	0		USS	0	
		UPLA	3		USEK	2	
Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales	4	UV	2	5	UAH	1	9
		USACH	1		UANDES	1	
		UACH	1		U. ACADEMIA <sup>4</sup>	0	
		UMAG	1		ARCIS	1	
					U. La República	1	
Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales	1	UCV	1	1	U.AUTONOMA	1	2
Pedagogía en Historia, Geografía y Educación Cívica	2	UMCE	1	1	UDLA	2	3
		UFRO	0				
Licenciatura en Historia - Programa de Formación Pedagógica	2	PUC	0	4	UDP	2	6
		UCH	0		UNAB	1	
					UFT	0	
					UGM	1	
<b>TOTAL</b>	14			16			30

Fuente: Cox, et.al, 2014

<sup>4</sup> el estudio en que se basa este cuadro, no presenta ningún curso para la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, pues consideró aquellos cursos que en su nombre hacen directa mención a términos como “formación ciudadana”, “política”, “economía” e “historia política”. Sin embargo, los estudios de caso que más adelante se presentan incluyen a esta institución con cursos que tienen otras dimensiones.

Asimismo, si se observa el siguiente cuadro, se puede notar que los contenidos de los cursos que se dictan en las carreras de pedagogía versan principalmente sobre la formación ciudadana y educación cívica en general, dejando a un lado temas como los derechos humanos, la democracia, la economía, la cultura y la diversidad, lo que sugiere una dificultad que los profesores de básica pudieran abordar todas estas temáticas. No obstante, debemos advertir que existe un límite en este análisis, debido a que no podemos saber con seguridad sobre qué contenidos o temas son tratados a lo largo de estos cursos dado que no hemos tenido acceso a los programas de estudio de los mismos.

**Cuadro 3 Tópicos abordados en Formación Inicial Docente de Pedagogía Básica**

Formación Inicial Docente en Pedagogía Básica	Universidades Tradicionales			Universidades Privadas			TOTAL
	Nº	Universidad	Nº Cursos	Nº	Universidad	Nº Cursos	TOTAL
<b>Tópico del Cursos</b> <b>Formación Ciudadana y Educación Cívica</b>	4	PUCV	1 (Formación ciudadana y económica)	3	UCINF	1(Geografía y Formación ciudadana)	7
		UCH	1 (Orientación y educación ciudadana en la Educación Básica)		U Leones	1 (Formación para la ciudadanía)	
		UA	1 (Formación ciudadana)		USS	1 (Formación Ciudadana)	
		UCT	1 (Educación cívica y Formación Ciudadana)		U. Viña del Mar	1 (Historia de Chile y Formación Ciudadana)	
<b>Economía</b>	2	U.de C	1 (Economía en un mundo globalizado)	1	UAH	2 (Nociones Básicas de Economía/ Sociedad, economía y educación)	3
		PUCV	1 (Formación ciudadana y económica)				
<b>Derechos Humanos</b>	1	UA	1 (Democracia, Diversidad y DDHH)	1	U Bolivariana	1 (DDHH)	2

<b>Democracia</b>	3	U de C	1 (Ejercicio ciudadano en una sociedad democrática)	0			3
		UCN	1 (Democracia y Desarrollo)				
		UA	1 (Democracia, Diversidad y DDHH)				
<b>Cultura y Diversidad</b>	1	UA	1 (Democracia, Diversidad y DDHH)	1	UCINF	1	2

Fuente: Elaboración propia en base a mallas curriculares disponibles en la web

**4. Instituciones Universitarias Estudiadas: Universidad Alberto Hurtado; Universidad de Humanismo Cristiano; Universidad de Chile y Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.**

En Chile, la educación ciudadana en los establecimientos educacionales se encuentra asociada a los cursos de historia y ciencias sociales, por ello los programas de formación inicial escogidos para la investigación son aquellos ligados a las pedagogías en historia, y en un caso se observó también el programa de pedagogía básica (UMCE). En cuanto a las universidades se tomó en cuenta, en primer lugar, que sus respectivas carreras de pedagogía en historia tuvieran cursos con contenidos de formación ciudadana en sus mallas, requisito que cumplen las universidades Alberto Hurtado y Academia de Humanismo Cristiano. En segundo lugar, se decidió que en la selección se incorporaran universidades privadas como el caso de la UAH y UAHC y tradicionales, como es el caso de la Universidad de Chile y La UMCE.

**Caso 1: Carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales. Universidad Alberto Hurtado**

La Universidad Alberto Hurtado fue creada en octubre de 1997, es uno de los centros de formación universitaria de la red de universidades jesuitas. El programa de formación inicial docente seleccionado es la carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales, acreditada por 6 años, la cual forma parte del Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Junto con la carrera de pedagogía, la universidad imparte la carrera de

Licenciatura en Historia en pregrado y los postgrados de Magister en Historia de Chile Contemporáneo y el Magíster en Didáctica de la Historia y Ciencias sociales.

Para la investigación se entrevistó a Liliana Bravo, Doctora en Pedagogía de la Universidad Autónoma de Barcelona, Licenciada en Educación de la Universidad Católica del Norte, y Profesora de Historia, Geografía y Educación Cívica de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Ella desempeña el cargo de directora de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales. La entrevista se realizó durante el mes de abril de 2015

La modalidad de funcionamiento para las pedagogías en educación media en la universidad es alojarlas en las respectivas facultades disciplinarias, es por ello que la carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales se encuentra en la Facultad de Filosofía y Humanidades, la cual coordina y organiza la formación de los profesores que entran a estudiar por un período de 5 años. La vinculación del programa con la Facultad de Educación tiene que ver con los fundamentos pedagógicos: pensamiento pedagógico, currículo, evaluación, realidad educación chilena, entre otras materias. Por su parte, en la Facultad de Educación están aquellas pedagogías en que no hay desarrollo disciplinar al interior de la universidad, como las pedagogías en educación básica, inglés, diferencial, matemática y ciencias.

La formación inicial docente en la carrera analizada tiene dos mallas funcionando simultáneamente, una del año 2005 y otra más reciente del 2013. La primera se encuentra en su penúltimo año y tiene un curso que se denomina "Educación Ciudadana"; y en la última malla se incorporaron 3 cursos obligatorios que se relacionan con la formación ciudadana: a) Teoría y Pensamiento Político; b) Teoría y Pensamiento Económico; y c) Didáctica de la formación ciudadana. Los tres cursos están a cargo de docentes especialistas en la temática (politólogo; economista y educador, respectivamente) para tener distintas miradas disciplinarias. Los tres cursos tienen una duración semestral.

Independiente de los cursos analizados, la universidad tiene una clara línea de formación ciudadana para los futuros profesores de historia que atraviesa de forma transversal las distintas cátedras de la carrera, se ha optado por un perfil de egresado como profesionales que se hacen cargo de la "justicia social". Esto se realiza enfocando en el primer año de la carrera el análisis de las problemáticas contemporáneas con la idea de que los estudiantes comprendan que son sujetos históricos y que deben tomar decisiones que los instalen en el mundo, de acuerdo a Bravo: *"Si queremos formar un profesor como líder transformativo en la escuela y que trabaje por la justicia social, debemos hacer que se pregunte por las problemáticas actuales y también que tenga una línea didáctica de la formación ciudadana"*. En el segundo año se incorporan contenidos de alfabetización política y aprendizaje de la didáctica de la formación ciudadana. La entrevistada establece que la pregunta esencial en la carrera y sobre todo en las didácticas es *"¿Cómo yo me hago cargo de la ciudadanía a través de la enseñanza de la historia?"*

En los cursos de didáctica se trabaja a partir del contexto de la escuela, realizando una reflexión en torno a *¿Cómo levantamos la enseñanza de la historia en un contexto específico?*, y en la didáctica de la especialidad (Formación ciudadana), que es el primer curso de didáctica específica que tienen, los contenidos dialogan con el curso de teoría política y se trabaja en torno a la conceptualización de la formación ciudadana y su cabida en la escuela a partir de la historia y la geografía. Lo cual da cuenta de la centralidad que tiene la formación ciudadana en la formación inicial. En palabras de Bravo, esto se expresa de la siguiente forma: *“Para nosotros la formación ciudadana es un pilar. Tenemos 3 líneas de especialidad en didáctica: historia, geografía y educación ciudadana, lo que es además de los cursos temáticos”*. Lo cual tiene la implicancia de que *“Se asume al formador de historia como un formador de ciudadanía, y desde esa base enseña historia”*. Es desde estas concepciones y premisas que se construyó la propuesta curricular.

En cuanto a las metodologías utilizadas se ha optado por el posicionamiento teórico y práctico, a través de los cuales los estudiantes deben pensar cómo llevar estos conocimientos al aula. La directora de la carrera señala que a final de cada año se realiza una actividad en la cual los estudiantes van a las escuelas a observar y analizar sobre cuál es el lugar de la historia en la escuela. Por su parte, en el ramo de didáctica de la ciudadanía, a final del segundo semestre los estudiantes deben hacer un diagnóstico de las lógicas de participación y del ejercicio de poder en las escuelas a las que acuden. A partir de esto, proponen, diseñan y planifican un taller extra-programático, creando una mirada crítica en base a preguntas problematizadoras basadas en los conceptos de participación, poder, memoria y construcción colectiva como ejes para intervenir al interior del establecimiento educacional. Los mejores proyectos se aplican en terreno, lo cual genera procesos de empoderamiento tanto a los estudiantes como a los profesores. Bajo dicha metodología los estudiantes analizan aspectos específicos de la escuela, que ellos primero estudiaron desde la teoría, y luego aplicaron los métodos de indagación pedagógica.

En términos de los conceptos lo más destacado en la formación ciudadana según la entrevistada, son aquellos derivados de la teoría política y de una formación política interdisciplinaria. La entrevistada destaca temáticas relevantes para cada área de la formación de un profesor de historia, para el caso específico de la educación ciudadana estas son la participación, la institucionalidad política y las dinámicas de gestión del poder, y desde la historiografía, apunta que los contenidos de memoria, identidad y participación, aportan como ejes de ciudadanía, los cuales se unen metodológicamente para la enseñanza de la historia. Finalmente, desde la geografía se trabajan otros núcleos temáticos tales como el grado de pertenencia a una determinada sociedad y temáticas relacionadas con la territorialidad.

El diseño de los cursos analizados se estableció teniendo en cuenta los contenidos de los diferentes currículos en materia de educación cívica y ciudadana establecidos por el Ministerio de Educación. La entrevistada señala que se consideraron los estándares y

contenidos curriculares que exige el ministerio, así como la evaluación de la carrera docente practicada en el proceso de acreditación que la universidad experimentó. Ambos procesos les ha servido para mejorar los contenidos de la formación docente en la materia y hacerse cargo de la transversalidad de la formación ciudadana estipulada por el Ministerio.

Así también, en la universidad se realiza una evaluación intermedia que dialoga con el currículo y con los estándares de formación inicial, sobre todo para testear qué aspectos son posibles de mejorar en los años restantes de la carrera. Los aspectos que se consideran en esta evaluación son principalmente las habilidades de desempeño, como capacidad de reconocer problemas en el aula, diseñar alternativas desde la lógica ciudadana y el abordaje desde lo pedagógico y didáctico de propuestas para trabajo en el aula.

A modo de conclusión, es posible establecer que en la Universidad Alberto Hurtado, hay un marcado interés por inculcar en sus estudiantes contenidos de formación ciudadana como parte de la misión de la universidad. Esto se expresa con mayor fuerza en los últimos años y en particular en la carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales, dada la responsabilidad que tendrán los futuros profesores de esta disciplina en la formación ciudadana en los establecimientos.

Dos aspectos que destacan en la propuesta de formación inicial docente de la Universidad Alberto Hurtado, por una parte, la mirada interdisciplinaria que se le entrega a esta en sus cursos, estableciéndose la necesidad de contar con especialistas de otras disciplinas externas a la educación y la historia, como es el caso de la ciencia política, economía y geografía. Por otra parte, destaca la combinación de aprendizaje teórico con didácticas específicas en contenidos de formación ciudadana y el ejercicio práctico de estos aprendizajes en terreno de los estudiantes en establecimientos educacionales, lo que se realiza desde los primeros años de la carrera.

## **Caso 2: Carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano**

La Universidad nace a partir del centro de estudios denominado Academia de Humanismo Cristiano creado por el Cardenal Raúl Silva Henríquez en 1975. Este se transforma en Universidad en 1988, la cual se define como una universidad no confesional y pluralista.

El programa seleccionado es la carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales acreditada por 6 años (2015 al 2021) de la Facultad de Pedagogía, la cual tiene una duración de 9 semestres. La entrevista se realizó a Paloma Abett de Latorre Díaz, Doctora en La Perspectiva Feminista como Teoría Crítica de la Universidad Complutense; Licenciada en Historia y

Licenciada en Educación de la Universidad de Chile, quien se desempeña como jefa de la carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales.

La modalidad de funcionamiento de las pedagogías de educación media en la universidad se vincula directamente a la Facultad de Pedagogía, con un plan de formación concurrente, esto quiere decir que existe una formación disciplinaria de la misma especialidad junto a ramos pedagógicos. La carrera tiene una duración de 9 semestres.

En la carrera existen diferentes ramos que tocan directamente el ámbito de la formación ciudadana. En la actualidad se encuentran en funcionamiento paralelo dos mallas, una primera del año 2008 y otra reciente del 2014, existiendo en ambas formación respecto a la temática. La malla del 2008 incorpora tres instancias obligatorias: a) la cátedra de “Género en Derechos Humanos y Multiculturalismo”; b) la cátedra de “Ética y Formación en Valores”; y c) el “Taller de Formación Ciudadana”. Por su parte, la malla de 2014 cuenta con cuatro instancias a) la cátedra de “Pedagogía y Diferencia en la Cultura Escolar”; b) la cátedra de “Pedagogía, Territorio y Cultura”; c) Taller de Formación Ciudadana; y c) Taller de didáctica de la Geografía.

Respecto a estos cursos la directora de la carrera señala que la cátedra “Género en Derechos Humanos y Multiculturalismo”, aborda temáticas relacionadas a nuevas demandas ciudadanas, siendo un ramo común para las distintas carreras de la Universidad, la cual depende del Instituto de Humanidades de la misma casa de estudios. Junto a este el ramo de “Ética y Formación en Valores” es impartido para la Facultad de Pedagogía, en el cual se aborda temáticas sobre Derechos Humanos, el cual tiene una fuerte su vinculación con el Currículo Nacional estipulado por el Ministerio de Educación, específicamente con el tema de los objetivos fundamentales transversales de educación en general, abordando temáticas de educación cívica. Además, en una línea que fomenta la integración profesional, se imparten talleres de práctica, siendo cursos exclusivos de la carrera de Pedagogía de Historia destinados a una escasa cantidad de estudiantes (20 como máximo), en donde se aborda la enseñanza y aprendizaje de la historia y ciencias sociales, estando uno de estos cursos centrado en la Formación Ciudadana. Todos los cursos son obligatorios y tienen duración semestral.

Sumado a lo anterior, existen cursos de la línea de formación pedagógica que de manera transversal tratan de mencionar cuestiones de formación ciudadana y derechos humanos. Existe un curso que se llama “Pedagogía y Diferencia en la Cultura Escolar”, el cual busca profundizar en temas relacionados a la diversidad y el multiculturalismo, por lo tanto integra una interpelación respecto a la noción de ciudadanía. Existe otro curso denominado “Pedagogía, Territorio y Cultura”, que si bien aún no se imparte, puesto que pertenece a la malla del 2014, y todavía no hay estudiantes que estén en el nivel asignado al curso en la carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales (tercer año), en él se plasma la temática de las demandas ciudadanas que tienen como origen el territorio al igual que en el Taller de Didáctica a la Geografía, de práctica, en donde también se da una mirada espacial y territorial.

La universidad tiene una clara línea de formación ciudadana para los estudiantes de pedagogía en historia y ciencias sociales, quienes tienen un perfil de egresado como profesionales que se hacen cargo de una criticidad respecto a las nociones de ciudadanía y de los temas asociados a ella. Esto se ve potenciado por un acercamiento teórico inicial a las temáticas de ciudadanía, para luego, a través de una aproximación empírica, basada en ejemplos de organizaciones ciudadanas, se trabaje en el análisis de respuestas a las problemáticas sociales. En términos conceptuales, la universidad releva el ejercicio de ciudadanía en función de las problemáticas sociales basadas en experiencias concretas. En palabras de la entrevistada: *“Nosotros entendemos una mirada de formación ciudadana mucho más amplia, en la cual es importante tener una mirada histórica de lo que nosotros enseñamos, al entender la participación que va más allá de la votación en urna, sino que existen otras formas de participación, esto último se ve expresado en los diversos seminarios realizados por nuestros estudiantes”*

En relación al curso específico de “Taller de Formación Ciudadana”, tiene como propuesta la realización de una revisión de qué es lo que se entiende por ciudadanía, abordando nociones desde las teorías liberales y comunitaristas, además de visiones críticas que han emergido últimamente con respecto a las nuevas demandas de la actualidad. Posteriormente, el curso realiza un análisis de cómo se ha conceptualizado la noción de ciudadanía en Chile y cómo se incorpora esta al currículum nacional y finaliza con un análisis de las entradas que permite el currículum enfocado en propuestas de intervenciones concretas. A nivel de contenidos, la entrevistada afirma que es inevitable que al existir una conceptualización del concepto de ciudadanía, haya una relación al concepto de democracia, siendo uno de los puntos que se aborda.

En el Taller I de las Didácticas Sociales, se aborda a la ciudad como un espacio educativo, es así como se pueden insertar problemáticas de larga duración, que permiten problematizar problemas sociales amplios y se dan ejemplos de solución desde la acción ciudadana. En estos talleres se invita a participar a colectivos sociales, para fomentar la relación de los estudiantes con organizaciones de la sociedad civil en términos de buscar propuestas a los procesos abordados. Al respecto, hay una clara opción por vincular la formación inicial docente con otros espacios y disciplinas, sobre lo cual la directora de la carrera señala: *“Nosotros no creemos que el tema de la formación ciudadana puede ser monopolizado en la formación docente, sino que es necesario que esté en otros currículums, ya que todos somos ciudadanos”*. No obstante, se reconoce que en el sistema educacional chileno se le ha asignado al profesor de historia la responsabilidad de la enseñanza de temáticas vinculadas a la formación ciudadana, lo cual se refleja en que otras pedagogías que se imparten en esta casa de estudio, no cuentan con un curso de educación ciudadana.

En cuanto a la metodología para el abordaje de la formación ciudadana, la carrera ha optado por una mezcla de cursos de cátedra teórica en la que se desarrollan conceptos y



contenidos principalmente relacionados con el ámbito de los derechos humanos y la reflexión sobre el ejercicio de la ciudadanía, junto con talleres de práctica, en los cuales se incluyen horas de intervención en los establecimientos educacionales, con una exigencia práctica, lo que se entrega tanto a través del Taller de Formación Ciudadana como en Didáctica de la Geografía. Por último, en la malla del 2014 son los seminarios de grado, en los cuales existe una gran cantidad de temas que tratan sobre la Formación Ciudadana, que no se condice con la formación ciudadana clásica.

La malla de la carrera mantiene una estrecha relación con el currículum del Ministerio de Educación en general, como para el tratamiento de las temáticas de educación ciudadana. Al respecto la posición señalada por Abett es: *“Nosotros tenemos un vínculo y responder siempre lo que propone el MINEDUC sin traicionar lo que creemos”*. Con respecto al anuncio del Gobierno de reponer un curso específico de educación cívica, y adelantándose a que lo más probable sea que quede bajo el dominio de los profesores de historia, la jefa de carrera afirma que *“nosotros sentimos que con la formación que tienen nuestros estudiantes, podríamos responder a esta nueva demanda que va a emerger del currículum nacional. Con la nueva malla curricular esperamos que tengan los contenidos propios desde la criticidad para enseñar”*.

A modo de conclusión, podemos establecer que en la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, al igual que en el caso analizado anteriormente, se le entrega un espacio importante a los contenidos de ciudadanía en la formación de sus estudiantes. Situación que ha demostrado un avance en el tiempo al incorporarse nuevos curso en las mallas curriculares más recientes. Un aspecto que se releva en la formación de los futuros profesores por parte de esta institución es la relación de los estudiantes con el medio externo, fomentando el vínculo con los contextos sociales y culturales donde luego se desempeñaran como profesionales a través de prácticas en terreno, principalmente en territorios en condiciones de vulnerabilidad.

### **Caso 3. Licenciatura en Educación Media y Profesor de Educación Media en las Asignaturas Científico Humanistas con Mención en Historia y Geografía. Universidad de Chile**

En nuestro tercer caso de estudio la carrera seleccionada es la Licenciatura en Educación Media y Profesor de Educación Media en las Asignaturas Científico Humanistas con Mención en Historia, de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile. El programa se encuentra a cargo del Departamento de Estudios Pedagógicos, y está acreditado por 6 años desde 2014 a 2020, y tiene una duración de 3 semestres. La carrera está dirigida a quienes ya poseen el grado de licenciado o un título profesional equivalente ofrecido por la Universidad de Chile u otra universidad en disciplinas compatibles con el currículum de educación media del Ministerio de Educación, por lo cual el ingreso no es vía proceso de la PSU.

El entrevistado para este caso es Luis Osandón, Doctor en Ciencias de la Educación y Profesor de Historia y Geografía de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Desempeña actualmente el cargo de coordinador de posgrado y académico de Departamento de Estudios Pedagógicos.

En la pedagogía de educación media con mención en historia, la cual es una carrera de tipo consecutivo, es decir los contenidos disciplinares han sido abordados durante la respectiva licenciatura y luego se cursa la licenciatura en educación los estudiantes, se abordan el tema de la ciudadanía, en tanto problema histórico, no como un desafío en términos de educación cívica. En el ámbito de los cursos que se imparten, hay distintas formas de enfrentar la formación ciudadana. Por una parte, en las cátedras de pedagogía donde el énfasis está puesto en la formación ético formativa del ámbito pedagógico, donde se realizan reflexiones sobre la identidad profesional y la responsabilidad formativa que se tiene sobre los adolescentes. Así también están aquellos ramos de didáctica vinculados con la práctica, y los de bases teóricas de la educación que incluyen la educación ciudadana, junto al curso vinculado a temas de currículo. Lo que al menos suma 4 cursos, todos semestrales.

Es decir, si bien no existen cursos específicos de formación ciudadana, el entrevistado señala *“... que sí hay un enfrentamiento al tema de la ciudadanía, debido a que parte de la mirada en torno a la formación docente tiene mucha relación con lo que es la pedagogía crítica, la cual tiene un vínculo entre pedagogía y formación social y educación para la autonomía. Esto implica tomar elementos del contexto, políticos, culturales, económicos, etc, de los estudiantes, de lo cual los futuros profesores de historia tienen mucha claridad, sobre todo sobre el rol que ellos tienen en la configuración del ciudadano que están formando en las escuelas (...) el estudiante es capaz de realizar vínculos e insertar en el contexto de aprendizaje la dimensión socio política de la formación del adolescente. Por el lado de la autonomía, conformación social, participación social, etc.”*

De acuerdo a la información recopilada, los estudiantes que egresan de la pedagogía en educación media tienen claridad de la necesidad de articular el currículo escolar al contexto específico en el cuál hacen clases. Se les inculca que no trabajen en la idea de un currículo estándar que se aplica de la misma forma independiente del lugar donde se esté. Por el contrario, la universidad fomenta el ejercicio de una permanente lectura de los contextos socioculturales y de la constitución del sujeto y la cultura juvenil, y a partir de esto se les pide contextualizar los contenidos de aprendizaje. Asimismo, a través de los cursos de didáctica de la historia, aparece el tema de formación ciudadana, *“no como educación cívica sino como la historia al servicio de la configuración del ciudadano (...) haciendo que este se empodere de su historicidad. Más que historia política, el foco está puesto en el sujeto adolescente, el cual debe tomar los contenidos de historia para leer su propio contexto y realidad, y esto es empoderar ciudadanamente al sujeto.* El entrevistado señala que esto significa que no incorporan los

contenidos específicos de educación cívica sino que estos se ocupan en la medida que les resulten pertinentes a los futuros profesores.

Adicionalmente el profesor Osandón, entregó información sobre la carrera de Pedagogía Básica de reciente creación en la Universidad de Chile, y cuenta con sólo un semestre en ejercicio. Desde el punto de vista curricular, los estudiantes tienen la posibilidad de salir con dos menciones, combinando arte, matemática, ciencias sociales, lenguaje, ciencia, esperando que hagan cruces totalmente libres entre las especialidades. En cuanto a la especialidad en ciencias sociales en enseñanza básica, esta se enfoca en el dominio epistemológico de la disciplina, en conjunto con conocimientos sobre geografía, historia y ciencias sociales. El eje transversal de toda la carrera de pedagogía básica son los derechos de los niños. La inspiración central, al igual que en la carrera de párvulos, es la idea de la niñez como categoría central, lo que permea toda la carrera constituyéndose en “el ethos formativo de la carrera” de acuerdo a nuestro entrevistado. En esta carrera no existen cursos específicos de formación ciudadana al igual que en Pedagogía en Historia. No obstante, existen cursos de formación general en pedagogía y de didáctica en general, donde abordan temáticas vinculadas a esta área. Por ejemplo en la Pedagogía Básica con mención en Ciencias Sociales, en la cual la temática se encuentra presente, pero no se trabaja particularmente. La postura que asume la Universidad de Chile respecto a la formación ciudadana es visibilizarse, pero como una dimensión más dentro de las diversas áreas que se trabajan. Nuestro entrevistado afirma que *“... no está invisibilizada (...) no sé si agregaría un curso, porque en rigor, si uno observa desde la didáctica de la historia y de las ciencias sociales, la didáctica de la formación ciudadana es un tema que está transversalizado (...) no hay una didáctica específica de la formación ciudadana en la academia”*.

En resumen, si bien los programas de formación inicial docente para la educación básica y media de la Universidad de Chile no incorporan cursos específicos de formación ciudadana, los lineamientos que les guían, son la pedagogía crítica y las temáticas de identidad profesional vía saberes pedagógicos, que tiene como finalidad la autonomía del sujeto adolescente lo que involucra necesariamente las temáticas de ciudadanía. En suma, la importancia que adquiere en la carrera el análisis de los contextos de aprendizaje, la dimensión sociopolítica del adolescente y las demandas levantadas desde su experiencia vital para efectos de aportar el currículo en términos formativos, acercan a los objetivos de la formación ciudadana.

La metodología que se ocupa, es principalmente la construcción de la identidad profesional a través de historias de vida y escritura narrativa sobre experiencias de docencia. Según lo informado por Osandón, los futuros profesores en los talleres de práctica *“revisan la propia biografía, en términos de cómo conciben la pedagogía, el tema del rol docente, y luego, una vez que ellos comienzan a hacer clases, hacen el ejercicio constante de escribir sobre su experiencia de práctica, la cual es sometida a un proceso de reflexión y análisis.”* Este conocimiento se asume como un recurso de construcción de la identidad profesional y también

como instrumento para la interacción pedagógica con respecto a los estudiantes con los cuales trabajan, *“son profesores que salen enseñando en función de la escuela”*.

En cuanto a la relación de la formación impartida por las carreras de pedagogía y el eje transversal de educación cívica en el currículo del Ministerio de Educación se nos señaló que este se trabaja de forma integrada a la disciplina, no como una tercera asignatura en el sector de aprendizaje. Lo cual es coherente con la postura que asume la Universidad de Chile en términos de no concebir como necesarios los cursos de alfabetización política, sino que valorar la formación ciudadana como un tema transversal en la carrera, *“más como una experiencia que algo que pueda ser enseñado”*.

#### **Caso 4. Educación Básica Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación**

El cuarto caso de estudio seleccionado es la carrera de Educación Básica de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. El programa se encuentra a cargo del Departamento de Educación Básica, tiene una duración de 10 semestres. La carrera ofrece cinco menciones: 1) Mención 1° ciclo para quienes se desempeñarán como profesores de 1° a 4to básico; 2) Mención Lenguaje y Comunicación; 3) Mención Matemáticas; 4) Mención Ciencias Naturales y; 5) Mención Ciencias Sociales.

El entrevistado para este caso es Guillermo Castro, Profesor de Historia, Geografía y Educación Cívica y Magister en Historia, quien se desempeña actualmente como encargado de aseguramiento de la calidad de la carrera

La malla curricular actual tiene vigencia a partir del 2010, teniendo sus primeros egresados en el año 2014. La malla se estructura por menciones esencialmente disciplinarias, conviviendo en la carrera 5 orientaciones formativas por cada una de las menciones. El primer año de la carrera es común y se divide en semestres, luego los estudiantes optan por alguna de las 4 menciones disciplinares: ciencias, lenguaje, matemática e historia o bien la mención de ciclo básico. A partir del tercer semestre tendrán algunos ramos comunes en el proceso de titulación final, ligados en su mayoría al proceso de formación práctica. Es decir, el 90% de la carrera la realizan en el marco de su mención, y tienen ramos de carácter pedagógico general, impartidos por el Instituto de Formación Pedagógica de la Universidad, que presta servicios a todas las carreras.

La carrera de Educación Básica, tiene 5 ámbitos formativos. El primero de ellos, lo constituye los ramos denominados *“institucionales”* que son generales, para ejemplificar, estos pueden ser sobre TICs, salud del niño y del profesor, gestión educativa, entre otros; luego están aquellos del ámbito formativo general que corresponden a formación pedagógica que abordan ciertas orientaciones generales en el ámbito de lo pedagógico; un tercer ámbito es el de investigación, esencialmente para la enseñanza de metodologías cualitativa y cuantitativa en

investigación educativa, pero sin precisiones disciplinarias lo que genera una tensión, puesto que los estudiantes ya se encuentran insertos en su mención y por lo tanto sus necesidades en investigación se identifican con esta y les es difícil hacer dialogar esa formación específica con orientaciones generales; en cuarto lugar está el ámbito formativo de mención, y por último el ámbito de formación práctica.

En cuanto a la educación ciudadana en la carrera, el entrevistado señaló dos ramos. El primero se da en el plan común en el primer año, que es de formación pedagógica referido a las políticas educacionales y su relación con el contexto histórico general. Los profesores en este curso trabajan la idea de escuela, comunidad, contexto y las relaciones entre organizaciones sociales, condición etnográfica de los estudiantes, de forma de conocer el contexto en que se desenvuelven los estudiantes, lo cual se considera como una idea basal. Se lo vincula a la educación ciudadana por cuanto: *“Tiene ciertas salidas, pero no está intencionado ni declarado en el marco de lo que es la educación ciudadana. Pero lo que se levanta de aquí, es que uno puede colgar algunas cositas a propósito de las definiciones conceptuales que el curso hace. Es una mezcla de antropología y sociología de la educación (...) hay algunas cosas que a mi juicio personal tienen que ver con un concepto de ciudadanía que no es el declarado formalmente pero que causa un impacto positivo entre los estudiantes en términos de interés”*.

El segundo curso mencionado se denomina *“Formación ciudadana”*, es parte de la malla de la mención de ciencias sociales de la carrera, el cual trata sobre el contexto y la implementación en el aula de la formación ciudadana. Se dicta en octavo semestre de la carrera. Originalmente fue concebido como el concepto tradicional de ciudadanía, con contenidos formales de educación cívica. De acuerdo al académico: *“Empezó siendo un curso que era relativamente tradicional de educación cívica. Parte en la malla del 2010, porque la anterior era una malla en la que optabas a la mención en el último año, y hacías solo un año de mención. Entiendo, hasta donde yo conozco la malla (antigua) no habían elementos de formación ciudadana, no había nada declarado ni intencionada sobre educación ciudadana”*.

A pesar de que se ha implementado en 4 ocasiones, señala que es un ramo tradicional de educación cívica. A pesar de ello, se ha transformado en un espacio de mucha discusión en términos de las temáticas más vigentes, puesto que los estudiantes cuestionan que la formación entregada sea habilitante para entender la participación ciudadana dentro de los cánones tradicionales. Sin embargo, señala el entrevistado, esta discusión no es intencionada ni por el profesor ni por el enfoque del ramo, textualmente dice *“Es un ramo muy tradicional y los estudiantes cuestionan mucho esa forma, y luego van entendiendo que son temas que ellos mismos los van transformando en debate, es muy común que las clases sean mucha discusión incluso cuando él profesor no quiere que discutan.”* Se señala que este ramo fue diseñado inicialmente para cubrir los contenidos curriculares de las bases de educación básica que hacen mención al tema de ciudadanía. Así se elaboró en una relación directa con el currículo del Ministerio de Educación.

En términos generales la malla de la carrera, tienen una didáctica disciplinar. De acuerdo a lo señalado, en un 70% son disciplinares y en un 30% son pedagógicos. Por ejemplo en la mención de ciencias sociales, hay una secuencia muy ordenada en función de la cronología de los hechos históricos con una visión tradicional de estos, pero respecto a la didáctica señala *“...no hay una secuencia didáctica, no hay una percepción respecto a lo que es didáctica, ni hay elementos comunes por los cuales nosotros entendamos que didáctica es tal cosa. Pesa mucho más lo disciplinar, y lo didáctica no”*.

Dicha situación, tiene como consecuencia que aquella mención especial para los cursos más pequeños (mención de primer ciclo) no tenga ningún curso de formación ciudadana, ya que el curso se da para la mención de ciencias sociales.

El entrevistado señala que se está planificando un proceso de reestructuración de la malla curricular el cual responderá e irá aparejado con la acreditación de la carrera que debe desarrollarse el año 2016. Se ha pensado que el cambio profundizará ciertos ejes que articularán la malla. Entre ellos destaca el perfilamiento de las prácticas y la interculturalidad, puesto que plantean que incorporar la interculturalidad a la formación inicial de profesores básicos, tiene que ver con atender a una población importante de migrantes, específicamente latinoamericanos en las escuelas municipales, al mismo tiempo que prevén que en el corto o mediano plazo se incorporarán a la carrera de pedagogía básica estudiantes de diversos orígenes culturales. Al respecto señala que *“Lo de ciudadanía es lo menos visualizado todavía, pero a nosotros nos parece que esto va a producir un link en términos de como entendemos el tema ciudadano de una perspectiva distinta; asociada al tema de derechos, pero además asociada a comunidades que culturalmente son distintas y que ocupan ese espacio, porque el fenómeno de la migración Latinoamericana nosotros pensamos en como instalar en los perfiles de egreso de la carreras de pedagogía ciertos elementos que guñaran esta interculturalidad.”*

En términos de cursos en la nueva malla, el entrevistado dice que se piensan en nuevos ramos: uno que desarrolle el concepto de la diversidad asociado al tema de los derechos ciudadanos, ligándolo a diversas situaciones por ejemplo, señala: *“...lo queremos ligar a necesidades educativas especiales, pero contextualizamos en el ámbito de lo que es sociedades diversas, con poblaciones diversas”*. Y un segundo que incorpore elementos de la ciudadanía tradicional pero que se encarne en el análisis organizacional, que se basa en una segunda preocupación: *“se discute dentro de la mención de las ciencias sociales que siguen manteniendo un enfoque más tradicional en la escuela de pedagogía, entonces lo que se ha discutido hasta ahora es la necesidad de re mirar esos tramos de módulos, historia de Chile, universal, tratar de sacar de ese recipiente tradicional y meterlos en el concepto de ciudadanía”*. Este último responde a un debate interno en la carrera sobre la formación en ciencias sociales, la cual plantea debiera ser una formación en el marco de la ciudadanía global para mirar las particularidades que existe en la sociedad chilena, y entenderlo históricamente, en concreto

recalca que *“Debiera haber ahí una transformación del enfoque de la mención, que es tradicional porque a la vez el enfoque del currículo es muy tradicional.”*

## **5. Análisis de Focus Group con estudiantes y egresados de la carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales. Universidad Alberto Hurtado**

La selección de la Universidad Alberto Hurtado para la realización del focus group con estudiantes se realizó debido a que en el análisis realizado de la carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales se demostró que ésta incorpora la formación ciudadana como un eje en la formación inicial docente y cuenta con cursos especializados en la materia como parte de la malla curricular. El grupo estuvo compuesto por 6 estudiantes, 4 hombres y dos mujeres. Algunos de ellos cursan el segundo año de la carrera, por tanto se les aplica la malla de 2014 con mayor número de cátedras referidos a la materia de estudio, y otros de los participantes fueron estudiantes egresados que estudiaron con la malla 2008

Los estudiantes mostraron una excelente disposición a participar de la iniciativa, lo mismo que las autoridades de la carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales de la Universidad Alberto Hurtado, quienes aportaron con el espacio para realizar la iniciativa además de convocar a los estudiantes, quienes además se expresaron muy interesados en el estudio y en general en la materia analizadas. A pesar de ello, tanto los estudiantes como los egresados que participaron del focus group tuvieron una aproximación muy crítica a la temática de formación inicial docente en materias de educación ciudadana. La cual se sustenta en una visión negativa del proceso de apropiación del concepto de ciudadanía por parte de la sociedad chilena, y en particular en el sistema educativo. Dicha predisposición es probable que se encuentre asociada al contexto político de movilización estudiantil en pos de cambios en la estructura educacional del país, y a los procesos de crisis de representación y legitimidad de las instituciones políticas tradicionales, y no a la falta de importancia que le dan a la educación ciudadana. Por el contrario, los participantes abogaron por una educación ciudadana amplia, transversal a la sociedad, y que conjugue el conocimiento con la práctica en los territorios y en las comunidades. Es decir, una formación en ciudadanía que sobrepase los límites de la universidad y del sistema de educación formal.

Los estudiantes señalaron que su concepción de ‘formación ciudadana’ alude a un concepto más amplio e innovador, en comparación con el término tradicional de la educación cívica. La formación ciudadana en la voz de uno de los participantes *“va dirigida a formar una persona, que vive y que asume que vive en comunidad, que no es ajeno, que hay otro, que tiene que relacionarse con el otro y que en definitiva tiene que asumir que es una parte de un todo, que tiene sus diferencias con la gente y que perfectamente puede convivir, puede discutir, sin temor a que esto lleve a dejar de ser ciudadano. En definitiva la formación ciudadana tiene que*

*ver más con formar personas para vivir en comunidad y para organizarse en comunidad, que a saber cómo votar”*

Los estudiantes coinciden en la importancia de la formación de un sujeto crítico, que tenga conciencia sobre su realidad social y que no tenga “trabas” a la hora de debatir temas, que participe del dialogo dentro de la comunidad, “que sepa que hay diferentes escenarios de acción, de intervención y de opinión, que pueda agruparse para un fin en común, más allá del voto o de la legislación”, y rechazan el aprendizaje de contenidos referidos a las instituciones políticas, lo cual asocian a la educación cívica que se aleja de esta línea de aprendizaje.

Respecto a su formación en la Universidad, algunos de los participantes mencionan dos ramos relacionados con la educación ciudadana, uno que plantea el perfil de la formación ciudadana que se encuentra al final de la malla, y otro denominado Didáctica de la Ciudadanía. Uno de los estudiantes señala que el primer ramo descrito aborda “(...) *la idea es lograr identificar que la educación cívica es un proceso histórico dentro de la enseñanza pedagógica de la historia, porque la educación cívica tiene que ver con la institucionalidad, con la normalización de las personas. Entonces el cambio de transición al siglo de ahora al concepto de ciudadanía que existe, las movilizaciones sociales y los derechos sociales han cambiado la perspectiva de la ciudadanía*”.

Respecto al ramo de didáctica de la ciudadanía, detallan que en éste se les instruyó en temas de formación ciudadana, y que la lógica de la didáctica no es realizar una planificación para el abordaje de la ciudadanía, sino que propender a formar instancias donde se formen ciudadanos. Una de las estudiantes, manifestó que los ramos señalados han sido un espacio de aprendizaje y reflexión muy necesario, y otro de los participantes destacó una otra instancia que va en la línea de fomentar la ciudadanía: “*nosotros ahora tenemos un ramo que se llama jefatura de curso, y también hay que discutir el rol de profesor jefe y cómo puede contribuir a formar a estos ciudadanos, sujetos*”, sin embargo, se critica que los cursos no siempre están conectados con la realidad de las escuelas, particularmente de aquellas que se emplazan en lugares de alta vulnerabilidad.

Los participantes en su totalidad criticaron la forma en que se está abordando la formación ciudadana, en primer lugar por la falta de transversalidad, que según ellos presenta la formación de ciudadanos, en la cual argumentan, no es sólo el profesor de historia quien debiera jugar un rol preponderante. Por otro lado les parece contradictorio que se pueda “enseñar a ser ciudadano”. Para algunos lo que se debiera enseñar es aprender a visibilizar que los estudiantes son ciudadanos.

Una opinión que se expresó reiteradamente es la concepción de que la ciudadanía es un ejercicio constante y no teórico. Por tanto, acusan que la ciudadanía es una cuestión de práctica, y que esto no es posible desarrollarlo en los espacios educativos si los establecimientos educativos no tienen la disposición a que los alumnos practiquen y ejerzan



la ciudadanía: Al respecto señalan críticamente: *“¿cómo podemos enseñarle ciudadanía a los estudiantes si el colegio inhibe que haya Centro de Alumnos? ¿Cómo enseñar ciudadanía si el chico no tiene derecho a plantear si usa o no uniforme? Mientras más se coarten esas libertades de poder debatir, actuar y poder decidir en conformidad, y que las mismas autoridades y profesores tengan la libertad para hablar con los estudiantes... ¿de qué ciudadanía estamos hablado?”*

Otra inquietud que surgió de los participantes fue el abordaje del concepto de ciudadanía en el aula de clases y en sus propias carreras docentes, frente a lo cual señalaron que no existe consenso al respecto: *“Ahí está el conflicto entre lo que va a enseñar el profesor y lo que se ve. De qué manera abordarlo. Si yo creo que ciudadanía es participar en las marchas e ir a votar, es un concepto de ciudadanía, pero si yo creo que ciudadanía es que tú en tu comunidad te organices, ayudar a los vecinos, te conectas con otras personas que también se organizan y generan organizaciones más grandes, eso para mí por ejemplo es ciudadanía.”* Por ello, generaron una demanda por espacios en donde se pueda discutir qué es ser ciudadano. Al respecto apuntaron a que el ramo de didáctica ciudadana les ha hecho entender el concepto más ampliamente, conociendo otras formas de hacer participar a los estudiantes, haciendo que sientan que puede haber un cambio de la realidad. Por su parte, algunos de los participantes señalaron que la ciudadanía no debe ser una imposición formal y que se puede trabajar en forma diferente, construyendo talleres como espacios de reflexión.

La principal demanda respecto a la formación inicial docente, por parte de los estudiantes, es que les enseñen *“a la luz de lo que está pasando, no tanta teoría”*, para lo cual proponen que se establezcan ramos de discusión y reflexión, tipo talleres, en los cuales les enseñen metodologías participativas para la elaboración de proyectos para que los puedan aplicar en los establecimientos educacionales con el fin de fomentar la participación y organización de los niños y adolescentes. Ligado al fortalecimiento de las mecanismos de participación estudiantil, señalaron que es necesario democratizar la información, la cual se debe trabajar *“sin tabúes en la sala de clase”*, así como también establecieron la importancia de incluir aspectos territoriales y geográficos al ramo de didáctica de la ciudadanía por el valor que estos tienen en las expresiones ciudadanas en términos de apropiación del espacio.

En tal sentido, se realizó una fuerte crítica respecto a las universidades argumentando que éstas no levantan de buena manera el entendimiento y aprendizaje de la formación ciudadana. Al respecto, uno de los entrevistados señaló que no se trata de disponer de un ramo o algún contenido que pueda otorgar la universidad, sino que la institución debiera coordinarse con los sectores populares y con las organizaciones sociales: *“La gente más desorganizada es la gente de los sectores periféricos, la universidad tiene el tema de la intelectualidad, de la cultura, y yo creo que la cultura no se tiene que enseñar, sino que entregar, guiar a esos lugares que hace falta (...) Yo creo que debe haber un trabajo comunitario entre los sectores populares y las universidades”*. Dicha aproximación conlleva la necesidad que desde la academia se

complemente la docencia de contenidos con el trabajo empírico y con investigación en la materia como herramientas de construcción de conocimiento y ciudadanía. De acuerdo al cuestionamiento de los participantes, se requiere de una transformación de ser universidad ya que *“el conocimiento académico está en cúpula, no se desarrolla. No se democratiza”*.

Así también se aboga por una adaptación generacional a la temática y conceptualización de la ciudadanía, que no se estaría produciendo en las instituciones académicas, lo que genera un distanciamiento entre las expectativas de los estudiantes y la formación que reciben. En palabras de uno de los participantes, el conflicto se expresa de la siguiente manera, *“...para la generación que diseñó los planes y programas y para la generación que diseñó nuestra propia malla curricular, es distinto. De repente las discusiones con los profes en los mismos ramos son por estas cosas, porque hay profes que no consideran que esta forma es una manera correcta o válida de hacer ciudadanía. Y ellos son los que tienen el poder de evaluarte, ellos siguen adelante con su concepto. Hay un tema generacional en el que la U no tiene capacidad de adaptarse tan rápido a la noción de ciudadanía que está ocurriendo afuera”*

Si la crítica se dirige a las universidades, frente a los establecimientos educacionales de enseñanza básica y media esta se agudiza aún más. Al respecto, la visión tanto de los estudiantes como de los egresados es extremadamente negativa. El sistema educacional es percibido como un espacio donde no es posible ejercer la ciudadanía por parte de la comunidad escolar. En su opinión se caracteriza por *“(...) mucha segregación, hay guetos de aprendizaje, el colegio está un siglo atrasado, siguen los cánones del XIX, es decimonónico”*, en tanto las universidades estarían más avanzadas, puesto que al menos se ha comenzado a integrar el debate sobre la ciudadanía y los derechos en un contexto en que la gente se ha ido progresivamente empoderando, mientras que en las escuelas no habría espacio para estos procesos. Sobre este punto señalan, *“Nosotros agradecemos el ramo de ciudadanía, otras universidades no tienen, no tienen ni siquiera didáctica. Entonces no hay conexión social en ellas”*. Los participantes en su crítica al rol que cumple la escuela en la formación de ciudadanía, mencionan que ésta se ha convertido en un bastión de los cánones normativos antiguos y tradicionales, sin embargo, es la instancia institucionalizada que está llamada a generar y promover los cambios en la sociedad, *“lo que es una gran contradicción”* señalan. Para su propio ejercicio profesional este punto revela un conflicto dado que *“te dicen que enseñes ciudadanía, pero la escuela te está gritando que no te organices, te está gritando que no seas un sujeto político”*.

## Conclusiones

En los últimos años la educación ciudadana ha tenido una creciente importancia en Chile, la cual se expresa tanto en la opinión pública como en la institucionalidad política del país. Este proceso se enmarca en el contexto social y político en que se encuentra el país, marcado por un aumento de la participación ciudadana a través de los movimientos sociales, encabezados principalmente por los estudiantes secundarios y universitarios, y por un deterioro del sistema político y de sus instituciones, debido a fenómenos de crisis de legitimidad de la política, deficiencia en los canales de participación y representación ciudadana, así como por fenómenos de corrupción que afectan a diferentes figuras políticas.

Los recientes anuncios de la Presidenta Michelle Bachelet respecto a reponer el curso de educación cívica en la educación formal; el proyecto de ley que incorpora un Plan de Formación Ciudadana en los establecimientos educacionales con financiamiento estatal; la propuesta de Consejo Asesor contra los Conflictos de Interés, Tráfico de Influencias y Corrupción de fortalecer la educación ciudadana como una medida en pos de mejorar la democracia, así como una creciente demanda de la sociedad civil y de la ciudadanía en general para el fortalecimiento de la educación ciudadana<sup>1</sup>, y la reforma educacional en discusión, se han transformado en una ventana de oportunidad para introducir cambios a la formación inicial de docente en la materia.

Sin embargo, la demanda se enfrenta a un diagnóstico que enfatiza la debilidad de la formación ciudadana en las universidades chilenas en las carreras de pedagogía, así como la percepción crítica de los estudiantes y los profesores respecto a su formación, lo cual, según su experiencia, no los valida como los actores destinados a asumir el desafío a que la sociedad de hoy los convoca. Es sabido que la oportunidad de aprendizaje de los futuros profesores de enseñanza básica y media se encuentra hoy mediada por la carrera y universidad en que estudien, no siendo posible establecer un diagnóstico homogéneo de la situación en general en el país. El estudio, si bien acotado, demuestra una gran diversidad en la formación inicial docente, lo cual da cuenta de falencias profundas en las políticas oficiales y de un espacio fuertemente desregulado, donde la voluntad y creencias de las autoridades universitarias definen los planes de estudios que impactarán en la educación para la ciudadanía de sus estudiantes.

Así también, si bien no es tema del presente informe, la situación de la educación ciudadana en los establecimientos de educación básica y media da cuenta de la heterogeneidad en la formación de los profesores. Por ello, las opiniones vertidas por los estudiantes en el presente estudio, respecto a la importancia de incorporar una educación interdisciplinaria, abierta a la comunidad, con énfasis en la participación ciudadana y que combine la transmisión y discusión de contenidos con metodologías participativas y en terreno cobra sentido en el contexto actual.

En el marco de la evidencia proporcionada por estos estudios surge la propuesta de incorporar en las mallas curriculares que conducen al título de profesor de historia, geografía y ciencias sociales, al menos dos cursos obligatorios que aborden temáticas de formación ciudadana, los cuales deben tener un contenido distintivamente politológico, puesto que no basta con adentrarse en el conocimiento de la historia. Por lo menos uno de los cursos debe ser para adentrarse en los contenidos básicos acordes al currículum de educación ciudadana, y el otro para el aprendizaje de las distintas didácticas que promuevan el aprendizaje de habilidades y valores que la formación ciudadana requiere. En otra línea de propuestas debiera estar considerado también el perfeccionamiento continuo que en esta temática debieran tener los profesores, orientando la oferta universitaria de cursos, talleres y diplomados que aborden la formación disciplinaria en ciencia política y las estrategias pedagógicas necesarias para enseñarlas en clase. Asimismo debiera superarse en las carreras de pedagogía en historia el sesgo meramente histórico que tiene, lo que no permite cumplir con los estándares ya mencionados, incluyendo en las mallas cursos de acercamiento a las ciencias sociales, como metodologías y estadísticas para el análisis competente de encuestas para insumos básicos en los procesos de deliberación y toma de decisiones políticas (Cox, Mardones, et.al, 2014).

## Bibliografía

- Ávalos, B. (Diciembre de 2004). *La formación docente inicial en Chile*. Obtenido de Universidad de Barcelona:  
<http://www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Aspectes%20laborals/Documents/La%20Formacion%20Docente%20Inicial%20en%20Chile.%20AVALOS.pdf>
- BCN. (2009). *LGE*. Obtenido de BCN: <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>
- Bellei, C. (2010). La Carrera Docente: mucho más que un esquema salarial. *Revista Docencia*, 42, 30-32.
- Cox, C. M. (2010). La institucionalidad formadora de profesores en Chile en la década del 2000: velocidad del mercado y parsimonia de las políticas. *Revista Pensamiento Educativo*, 46, 205-245.
- Cox, C., Mardones, R., & et. al. (2014). Currículos comparados, percepciones docentes y formación de profesores para la formación ciudadana: tendencias y proposiciones de mejoramiento. En Centro de Políticas Públicas UC, *Propuestas Para Chile: Concurso políticas públicas 2014* (págs. 215-246). Santiago.
- El Plan Maestro. (2014). *Plan Maestro*. Obtenido de Principios y Propuestas de Plan Maestro:  
<http://www.elplanmaestro.cl/wp-content/uploads/2014/09/Propuestas-y-Principios-de-El-Plan-Maestro.pdf>
- Elige Educar. (s.f.). *Elige Educar*. Obtenido de Antecedentes Generales de la Evaluación Inicia:  
[http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/Image/Estudiantes\\_pedagogia/orientaciones\\_inicia/orientacion1.pdf](http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/Image/Estudiantes_pedagogia/orientaciones_inicia/orientacion1.pdf)
- Engels et. al. (24 de Abril de 2015). *CONSEJO ASESOR PRESIDENCIAL CONTRA LOS CONFLICTOS DE INTERÉS, TRÁFICO DE INFLUENCIAS Y LA CORRUPCIÓN*. Santiago. Obtenido de EMOL.
- García Huidobro, J. (2011). La política docente hoy y la formación de profesores. *Revista Docencia*, 43, 12-22.
- Meckes, L. (Abril de 2011). *MIDEUC*. Obtenido de Formación Inicial docente: [http://mideuc.cl/wp-content/uploads/2014/04/Panel\\_1\\_Mejoras\\_a\\_Ev\\_Docente\\_L\\_Meckes\\_22042014.pdf](http://mideuc.cl/wp-content/uploads/2014/04/Panel_1_Mejoras_a_Ev_Docente_L_Meckes_22042014.pdf)
- MINEDUC. (2011). *Estándares Orientadores para Egresados de Pedagogía Básica*.
- MINEDUC. (2012). *Estándares Orientadores para Egresados de Pedagogía en Educación Media*.

- MINEDUC. (2013). *Bases Curriculares*. Obtenido de Currículum en línea:  
[http://curriculumenlinea.mineduc.cl/sphider/search.php?query&t\\_busca=1&results&search=1&dis=0&category=1](http://curriculumenlinea.mineduc.cl/sphider/search.php?query&t_busca=1&results&search=1&dis=0&category=1)
- MINEDUC. (2014). *ayudamineduc*. Obtenido de Programa Inicia:  
<https://www.ayudamineduc.cl/Temas/Detalle/81704d80-4f80-e211-8ee2-005056ac71af>
- MINEDUC. (2014). *MECESUP*. Obtenido de ¿Qué es MECESUP?:  
[http://mecesup.cl/index2.php?id\\_portal=59&id\\_seccion=3586&id\\_contenido=14892](http://mecesup.cl/index2.php?id_portal=59&id_seccion=3586&id_contenido=14892)
- MINEDUC. (2014). *MINEDUC*. Obtenido de Estándares de Formación Inicial Docente:  
<http://www.mineduc.cl/usuarios/cpeip/doc/201407081651580.PRESENTACIONDIFUSIONNUEVOSESTANDARES.pdf>
- Ministerio de Hacienda. (2001). *Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente*.
- Núñez, I. (2002). La formación de docentes. Notas históricas. En B. Avalos, *Profesores para Chile: Historia de un Proyecto*. . Santiago: Ministerio de Educación.
- OCDE . (2004). *Revisión de políticas nacionales de educación*. Chile. Paris.
- Sotomayor, C. &. (2011). Estándares y regulación de calidad de la formación de profesores: discusión del caso chileno desde una perspectiva comparada. *Calidad en la educación*, 35, 91-129.

---

<sup>1</sup> Al respecto, se ha considerado las opiniones vertidas en los procesos participativos llevados a cabo por el Consejo Nacional de la Infancia, PNUD y MINEDUC para la construcción una política de garantías de derechos de la niñez y adolescencia en los cuales se da cuenta de la demanda por cursos de educación ciudadana en los establecimientos educacionales