



Valoraciones, conocimientos y prácticas pedagógicas del profesorado en educación para la ciudadanía

Silvia Redon, Annachiara Del Prete, Natalia Vallejos
y Camila Beláustegui

Línea 2: Ciudadanía y Educación

Coihue

Nothofagus dombeyi

Valoraciones, conocimientos y prácticas pedagógicas del profesorado en educación para la ciudadanía

Silvia Redon, Annachiara Del Prete, Natalia Vallejos y Camila Beláustegui

Línea 2: Ciudadanía y Educación



El Coihue o coigüe (*Nothofagus dombeyi*) -del mapudungun koywe o koiwe «renovador del agua», es un árbol perenne que crece en el centro y sur de Chile, desde el nivel del mar hasta 1.200 metros de altitud en Los Andes.

Es una especie frondosa, con múltiples propiedades medicinales, capaz de vivir sobre suelos volcánicos, restableciendo en corto tiempo el ecosistema interrumpido por la emisión de lava volcánica. Tiene un alto rango de tolerancia, pero donde mejor se desarrolla es a orillas de ríos y lagos. Puede llegar a medir 35 metros de altura.

Cómo citar este documento: Redon, S., Del Prete, A., Vallejos, N., Beláustegui, C. (2021). Valoraciones, conocimientos y prácticas pedagógicas del profesorado en educación para la ciudadanía. Valparaíso: Centro de Investigación para la Educación Inclusiva, Serie por una Educación Inclusiva, Nro. 5.

CENTRO DE INVESTIGACIÓN PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

EDITORA DE LA SERIE: Verónica López

ASISTENCIA EDITORIAL: Ariela Parra-Araya

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN: Área de Comunicaciones - Centro Eduinclusiva



Se permite compartir, copiar y redistribuir esta publicación en cualquier medio o formato, así como transformar y construir a partir del material para cualquier propósito, siempre y cuando se reconozca la fuente y se indique a la editora en caso que se realicen cambios.

Viña del Mar, 2021

Contenidos

Introducción	5
Entrevistas etnográficas y grupos focales	6
Palabras finales	22
Referencias	24
Autoras	25

Introducción

El presente documento da cuenta del trabajo realizado por la línea de Ciudadanía y Educación durante los años 2018 - 2019 y expone las analíticas de las voces del profesorado en la quinta región, sobre la educación para la ciudadanía. Chile en su política pública educativa, promulga la Ley de Educación Ciudadana (20.911) que exige a todos los establecimientos educacionales desarrollar un plan de formación ciudadana para toda la comunidad escolar.

En el marco de este mandato gubernamental, hemos recogido información a través de 99 entrevistas etnográficas y 2 grupos focales¹ interpellando a maestros y maestras para conocer sus creencias, saberes, valoraciones y prácticas, desde su experiencia como formadores en ciudadanía.

El Plan de Formación Ciudadana (PFC, Ley 20.911), vigente desde el año 2016, constituye una herramienta que forma parte de una política educativa en torno a la educación para la ciudadanía, cuyo propósito específico es, precisamente, que las comunidades educativas “registren de manera explícita las acciones con las cuales abordan la formación ciudadana de sus estudiantes, visibilizando este tema y posicionándolo como un eje de acción prioritario (...)” (PNUD, 2018, p. 9).

En ese sentido, pone de relieve la importancia por desarrollar un proyecto de educación para la ciudadanía, a través de un plan que obedezca a las características, necesidades y/o problemáticas que afectan a cada escuela, con la participación y aporte de todos sus miembros. De esta forma, el Plan se relaciona con la idea de que si faltan ciudadanos que posean estas cualidades, las democracias se vuelven difíciles de gobernar e incluso inestables.

Como observa Habermas, “las instituciones de la libertad constitucional no son más valiosas que lo que la ciudadanía haga de ellas” (Habermas, 1992, p. 7, como se citó en Kimlicka y Norman, 1997). Ahora bien, es claro que la vida no cambia por decreto o normativa. Al contrario, requiere de configuraciones subjetivas, voluntades y actitudes ancladas en sujetos particulares que se concreten en la cultura escolar, es decir, la vivencia de los valores que subyacen a dichas normas. Esta afirmación lleva a preguntarse si, a cinco años de la promulgación de la Ley 20.911, se han creado las condiciones para que las escuelas en Chile se transformen y generen las “disposiciones y oportunidades que darán vida a la democracia” (Apple, 2008, p. 24).

¹ La realización de las 99 entrevistas y de los dos grupos focales contó con la participación de: Camila Beláustegui; Ramiro Catalán, Francisco Guerrero; Cristina Oyarzo; Silvia Redon; Alejandro Rabucco; Natalia Vallejos, y Daniel Salazar.

Entrevistas etnográficas y grupos focales

La puesta en vigor de la Ley No. 20.911 (año 2016) establece la obligatoriedad de todos los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado de crear un Plan de Formación Ciudadana. Este plan mandata a las escuelas para que aborden la formación ciudadana en distintas instancias y a través de diversas acciones que desarrolle la comunidad escolar, las cuales pueden ser incluidas o declaradas en su proyecto educativo o en sus planes de mejoramiento. Esto supone que profesores y profesoras posean conocimientos y habilidades para crear, desarrollar e implementar este plan de educación para la ciudadanía en sus comunidades educativas, supuesto que levanta la siguiente inquietud: ¿Qué saben, creen, hacen y dicen los profesores y profesoras para educar en ciudadanía?

En el estudio que reporta este documento², la problemática de investigación señalada ha sido enmarcada en una epistemología hermenéutica, puesto que tiene por objetivo conocer y comprender los significados que construye el profesorado en torno a la educación para la ciudadanía. La metodología utilizada ha integrado técnicas cualitativas de recolección de la información vinculadas a entrevistas etnográficas y grupos focales.

Con la técnica de entrevista como conversación y diálogo, se trata de recoger con la mayor intensidad la subjetividad de las/os informantes (99 en total), enfatizando en sus explicaciones,

supuestos, e interpretaciones, tal como ellos y ellas son capaces de verbalizar y exponer en sus pensamientos. La realización de los grupos focales (2 en total) obedeció a la necesidad de resguardar el criterio de saturación por muestra razonada y permitió identificar las cadenas de consenso que construye el discurso social como trama normativa u horizonte ideológico que se articula en esta temática.

Para la selección de las/os entrevistados/as participantes de los grupos focales se utilizó una muestra razonada por criterios de género, edad, dependencia de la escuela y disciplina que imparte (Tabla 1), y se observó un muestreo por conveniencia, de acuerdo con la factibilidad y disposición de las personas para participar de la investigación.

El protocolo de la entrevista etnográfica así como el guión de los grupos focales circuló por temáticas de identificación, conocimientos en torno a educación ciudadana, formación continua, política pública y aspectos didácticos de su quehacer docente, siguiendo una matriz teórica organizada en torno a las siguientes dimensiones: 1) Preguntas de identificación o habla situada: género, edad, tipo de escuela (dependencia administrativa), disciplina que imparte, cargos administrativos en la escuela; 2) Preguntas vinculadas al diagnóstico de procesos formativos docentes en educación para la ciudadanía; 3) Preguntas vinculadas a rol docente y deberes

² El presente documento da cuenta del trabajo que la Línea de Ciudadanía y Educación ha venido desarrollando desde el año 2019, en el marco del proyecto de investigación titulado: Valoraciones, Conocimientos y Prácticas Pedagógicas del Profesorado en Educación para la Ciudadanía.

pedagógicos en la educación para la ciudadanía; 4) Preguntas sobre prácticas de ciudadanía en la escuela (contenidos curriculares, didáctica y evaluación); 5) Preguntas vinculadas a conocimientos específicos sobre ciudadanía, educación para la ciudadanía y política pública vinculada a esta última.

Finalmente, se consignó un área en el protocolo para que el profesorado hable de su vida en la escuela, redes vinculares, clima, gobierno y sentido democrático.

Tabla 1

Características de la muestra de docentes entrevistados

Docentes	Mujeres	Hombres	Administración		
			Pública	Particular subvencionada	Particular pagada
Primaria	23	13	20	8	7
Secundaria	17	17	18	12	4
Primaria y secundaria	15	15	8	12	10
Subtotal	54	45	46	32	21
Total		99		98+1 polivalente	

Análisis de datos

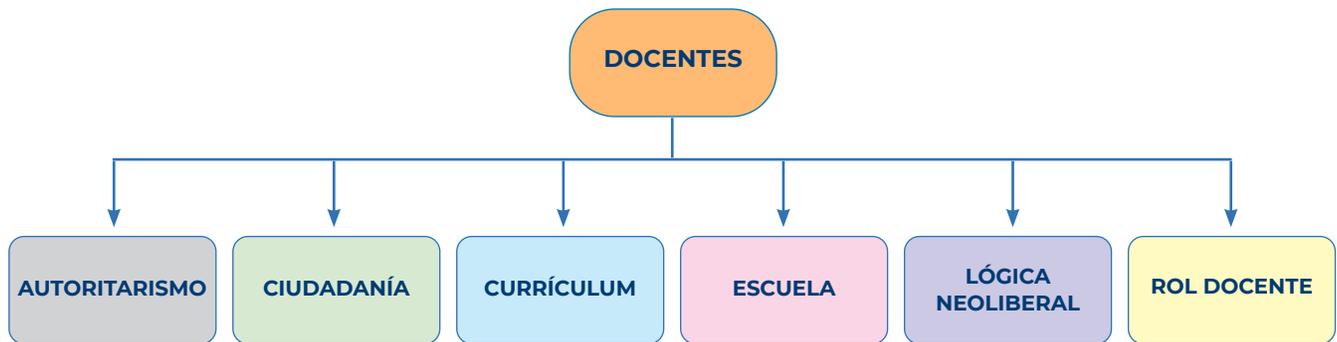
En la fase de análisis se contemplaron cuatro momentos o etapas. En primer lugar, se procede a una codificación abierta, que buscó sintetizar y expresar los discursos docentes a través de la clasificación y agrupamiento de estos según componentes temáticos o tópicos, los que dan forma a nudos libres o códigos de primer orden. En un segundo momento, y una vez configurados los nudos libres, se procedió a la estructuración de categorías que suponen una comprensión más profunda del texto, ya que su significado no es puramente descriptivo. En un tercer momento

o etapa de análisis, se vincularon las categorías conforme las conexiones temáticas existentes entre ellas, dando lugar a una red semántica conformada por seis macrocategorías: Escuela, Autoritarismo, Lógica Neoliberal, Currículo, Rol Docente y Ciudadanía (Figura 1), organizadas en base a la categoría matriz Docentes. Por último, se procedió a levantar árboles categoriales según la dependencia administrativa de la escuela a la que pertenecían los y las docentes³.

³ Dada la gran cantidad de información y la densidad discursiva de las entrevistas y grupos focales, en este documento no se presentan los resultados analizados según dependencia administrativa del profesorado.

Figura 1

Mapa macrocategorías principales



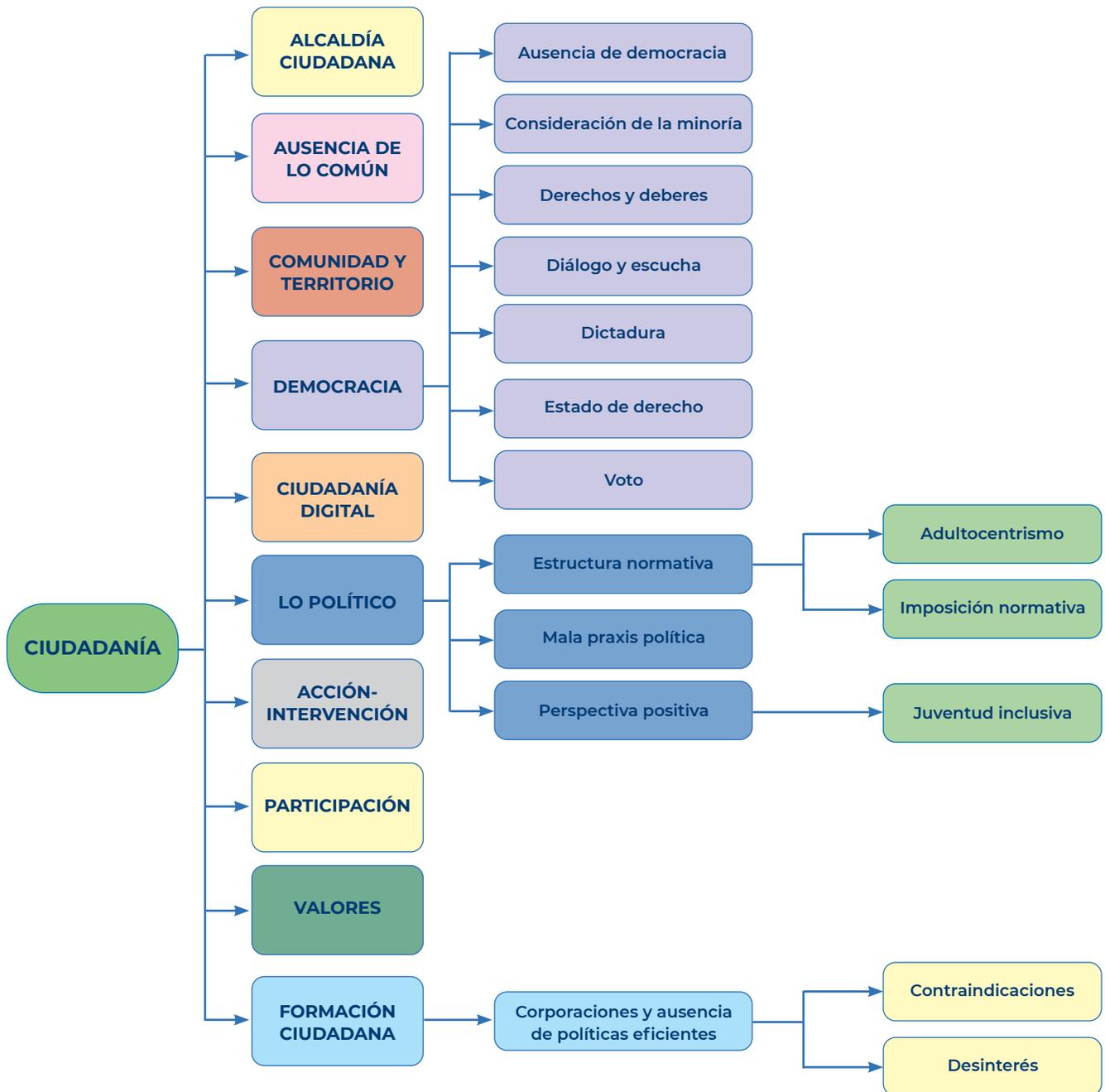
Resultados

A continuación, se presenta cada una de las macrocategorías, subcategorías y categorías temáticas que han surgido del trabajo de análisis de los discursos docentes. A partir de una breve descripción de todas las macrocategorías, las subcategorías y categorías se pretende mostrar -sucintamente- la complejidad significativa que alberga cada macrocategoría (ver Figura 2).

Ciudadanía

Con la finalidad de encontrar claves de interpretación de las creencias y las opiniones docentes, respecto al significado de conceptos complejos, como: Ciudadanía, Democracia, Lo Político y Lo Común, la macrocategoría Ciudadanía reúne diferentes subcategorías temáticas que, a su vez, se ramifican según la complejidad de sus discursos, como se muestra en la Figura 2.

Figura 2
Mapa macrocategoría Ciudadanía



Las subcategorías se han ido creando por una coincidencia temática en los discursos y por la densidad de referencias respecto cada nudo de significado que en ella se reúne.

En un primer análisis general del corpus de la categoría **Ciudadanía** se destaca una evidente fisura entre la Ciudadanía percibida, desde la vivencia ciudadana y la misma práctica docente, y la Ciudadanía concebida desde las creencias de los sujetos. Profundizando en las subcategorías que se han generado desde las creencias docentes, es posible señalar que, la opinión común de las y los entrevistados, concibe la Ciudadanía como una forma de habitar lo social desde la pertenencia y el reconocimiento de la red vincular, que pone el acento en la comunidad más que en una perspectiva liberal, en la cual el sujeto de derecho prima sobre toda forma de “común”.

De hecho, en las subcategorías de **Acción-Intervención, Comunidad y Territorio, Lo Común, y Participación** se agregan discursos que apuntan a la importancia de generar acción y participación crítica ciudadana, dirigida a la transformación de valores y prácticas sociales que, en la actualidad del contexto chileno, vienen percibidas con una marcada caracterización de ausencia de lo común y falta de democracia.

Respecto de la descripción de **Lo Político** como valor y *praxis* ciudadana, se encuentran discursos que dan cuenta de cómo el profesorado, en su definición y caracterización de lo político, advierte un fuerte carácter normativo de la *praxis* cotidiana que en muchas ocasiones se impone desde el gobierno y la institución educativa; esto se refleja en particular en las regulaciones de las relaciones entre los actores educativos y la implementación del currículum; este último hecho llevaría a una **Mala *praxis* política**, que en opinión de los y las docentes, caracterizaría al país en la actualidad; no obstante es posible rescatar una **Perspectiva positiva** del hacer político, sobre todo considerando las ideas y las acciones de la **Juventud inclusiva** que, en particular en los últimos años, estarían caracterizando al alumnado.

En relación con la subcategoría **Democracia**, las temáticas que se presentan con mayor intensidad son las que apuntan a una **Ausencia de democracia** en las prácticas diarias, así como en las prácticas educativas. Al mismo tiempo, desde los discursos sobre el concepto de democracia, se hace referencia a una democracia “percibida” y “transmitida” por el Estado, que apuntaría de manera prevalente a transmitir los conceptos de **Derechos y deberes** en el marco de un **Estado de derecho**. Esta percepción, confirmaría lo encontrado en los discursos que hacen referencia a la Estructura normativa recogida en la subcategoría de Lo Político y se opondría a una *praxis* crítica y transformadora sostenida por las y los sujetos entrevistados. Al mismo tiempo, se destacan discursos que reflexionan sobre la importancia del derecho y del ejercicio del **Voto** para ejercer la *praxis* ciudadana; si bien la opinión común de las y los docentes sostiene que el voto no debe ser el único derecho y acción de la ciudadanía, y que la acción formativa hacia una práctica ciudadana no puede limitarse a la práctica electoral.

En la misma subcategoría de Democracia, encontramos discursos que nos hablan de la importancia de la **Inclusión de las minorías** como prácticas democráticas y de lo crucial que representa el **Diálogo y la escucha** de todos los actores sociales y educativos, para que se realice un real y democrático ejercicio ciudadano. Por último, se presentan referencias con una importante densidad que hablan de la **Dictadura** cuya influencia es percibida y “sufrida” todavía hoy en día, y se anida en las ideologías y prácticas cotidianas de algunos individuos y del Estado.

La subcategoría **Formación Ciudadana**, en la macrocategoría **Ciudadanía**, da cuenta de la importancia que las y los docentes atribuyen al proceso y al proyecto de formación ciudadana. En esta subcategoría se encuentran principalmente discursos que destacan la necesidad de una formación integral, que no se limite a la trasmisión de contenidos de carácter cívico, sino que apunte a una práctica compartida con la comunidad educativa.

En los discursos docentes analizados se observa una convicción general de que, para llevar a cabo una Formación Ciudadana efectiva y transformadora sería necesario reforzar y establecer como eje central la vinculación con el medio y con la comunidad; así como trabajar para una mayor y efectiva participación de la familia en el proceso educativo. Se destaca además, la importancia de retomar los propósitos de una formación en Valores y poder por parte de las instituciones educativas, familiares y sociales entregar las herramientas necesarias a la juventud (y a la ciudadanía), para reflexionar sobre el significado de ser ciudadano/a y sobre los valores que se adoptan y se transmiten desde la sociedad.

De este modo, se reafirma la necesidad de intervenir en la construcción neoliberal de un sujeto concentrado en su individualidad y enfrentado a los otros, en pos de la igualdad, la inclusión, el respeto, etc.; y se reconoce, por parte de los y las docentes la necesidad de una “transformación” ciudadana para lograr una “formación eficaz”. Finalmente, emergen como subcategorías la **Ciudadanía Virtual**, y la **Alcaldía Ciudadana**⁴. En esta última se reúnen discursos respecto a la efectividad y la incidencia en el día a día de esta propuesta municipal; no obstante, su densidad discursiva es mucho menos respecto de las subcategorías antes mencionadas.

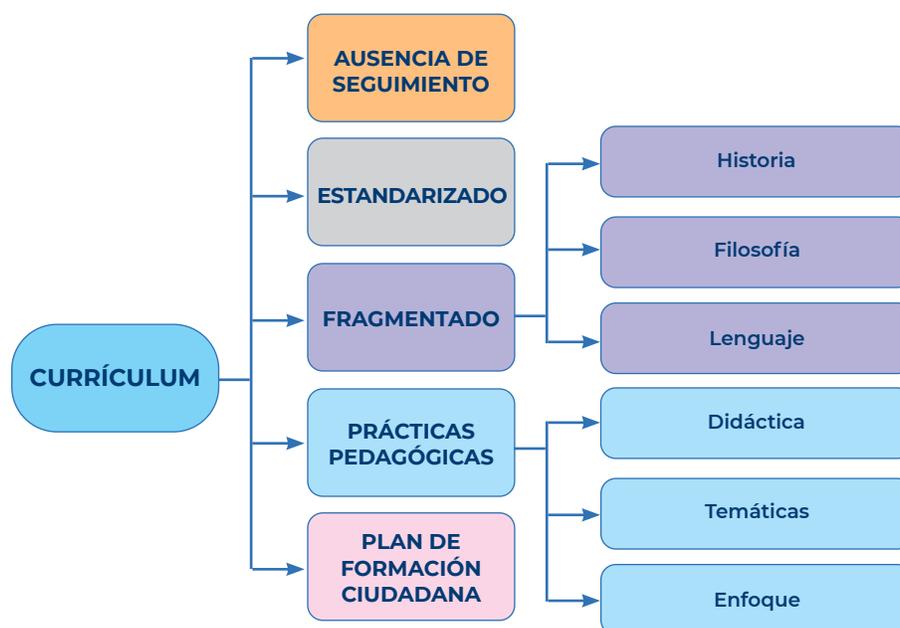
Currículum

La macrocategoría **Currículum** reúne todos los discursos docentes que entienden el currículum de educación para la ciudadanía como un corpus o selección cultural de contenidos y a su vez, como una estructura general -emanada del MINEDUC- que condiciona la labor docente (estructura entendida como programas de asignaturas, objetivos de aprendizaje, cantidad de horas pedagógicas y disposiciones sobre evaluación). Esta macrocategoría se compone de las siguientes subcategorías temáticas: **Ausencia de Seguimiento, Estandarizado, Fragmentado, Prácticas Pedagógicas y Plan de Formación Ciudadana**, tal como se muestra en la Figura 3.

⁴ El concepto *Alcaldía Ciudadana* alude al proyecto presentado por Jorge Sharp al asumir la alcaldía de Valparaíso el año 2016. Destaca en dicho proyecto la intención de democratizar los espacios de participación y toma de decisiones de los ciudadanos porteños con respecto a los problemas que aquejan a su ciudad.

Figura 3

Mapa macrocategoría Currículum



La subcategoría **Ausencia de Seguimiento** contiene discursos que hacen referencia a la falta de seguimiento por parte del Estado en la implementación de políticas públicas educativas (como es el caso de la Ley No. 20.911).

En **Estandarizado**, los y las docentes destacan la existencia de un currículum nacional que no reconoce la particularidad de los contextos escolares.

Por su parte, la subcategoría **Fragmentado** agrupa voces que reclaman la existencia de un currículum que -desde su configuración- dificulta la existencia de un trabajo interdisciplinario, transformándose este último en una conquista de cada escuela en particular (según sea el proyecto educativo que la inspire). El currículum prescrito fragmentado opera más bien como compartimentos estancos. La subcategoría Fragmentado contiene -a su vez- tres categorías: Historia, Filosofía y Lenguaje.

En **Historia** se agrupan preferentemente referencias que aluden a que la enseñanza de la ciudadanía debiese impartirse desde la asignatura de Historia o por el/la docente a cargo, o se halla concentrada en la misma. Aunque también junto a estos discursos predominantes emergen algunas voces disidentes que reclaman que la enseñanza de la ciudadanía no es una tarea exclusiva del profesor o profesora de Historia. En **Filosofía** los discursos seleccionados destacan cómo la educación para la ciudadanía constituye una temática de enseñanza que el/la docente de esta área se encuentra capacitado para impartir (se alude incluso a la oportunidad laboral que significaría este hecho en cuanto a aumento de sus horas de clases). En el caso de **Lenguaje** el sentido de los discursos es similar, es decir, apuntan a que esta asignatura sería una de las más pertinentes para concentrar la enseñanza de contenidos de educación ciudadana.

La subcategoría **Prácticas Pedagógicas** agrupa discursos docentes sobre la implementación y/o desarrollo -en diversas instancias- de la educación para la ciudadanía al interior de cada comunidad educativa. Prácticas Pedagógicas se compone de las siguientes categorías: Didáctica, Temáticas y Enfoques. En la categoría **Didáctica** se han codificado todos aquellos discursos en que los/las docentes describen y detallan las actividades de aprendizaje que abordan en el aula para favorecer la enseñanza de contenidos de formación ciudadana. En la categoría **Temáticas**,

por su parte, las y los docentes dan cuenta de los saberes que privilegian al abordar la enseñanza de la ciudadanía.

Por último, en la categoría **Enfoques** las voces docentes dan cuenta de las perspectivas que utilizan y enfatizan al desarrollar la enseñanza de contenidos vinculados a la educación para la ciudadanía (esta categoría se diferencia de Didáctica al ser más general y no remitir estrictamente a actividades de aprendizaje). La Tabla 2 detalla cada una de estas tres categorías.

Tabla 2
Categorías que componen Prácticas Pedagógicas

Didáctica	Temáticas	Enfoques
uso de espacios libres	convivencia	conocimiento cívico
debates	medio ambiente	comprensión, compromiso y respeto
proyectos	género	comunicación
talleres	territorio local	opinar y elegir
salidas pedagógicas	la familia	participación
cartas	motricidad y cuerpo	responsabilidad social
feria científica	identidad	pensamiento reflexivo y crítico
encuentro de chilenidad	derechos humanos	pertinencia curricular
campanas eleccionarias	voto y leyes	guiados por textos escolares
revistas	temas de contingencia	trabajo colaborativo
aplicar conocimientos	solucionar problemas	transversalidad
discursos	pueblos originarios e interculturalidad	autonomía
juicios orales	valores	aplicar conocimientos
plan lector	efemérides	formación en valores
videos	los otros postergados	
diálogos y conversatorios	la política	
ensayos	conocimiento de la realidad	
radio	valoración de la democracia	
ferias	cambio social	
escuela abierta	sexualidad	
vivencia y relación con el mundo	conflicto	
énfasis actitudinal	respeto	
metodologías distintas	deberes	
centros de interés	el valor de la historia	
abp (aprendizaje basado en problemas)	biopolítica	
participación en concursos externos	vivir en comunidad	
	participación	
	desigualdad social	
	democracia	
	derechos y flexibilidad laborales	
	derecho a la ciudad	
	patrimonio local	

La subcategoría temática **Plan de Formación Ciudadana** contiene discursos docentes que dan cuenta de la forma en que este ha sido elaborado e implementado en las escuelas (constatándose, incluso, su inexistencia pese a ser promulgado por la ley No. 20.911 de 2016). En general, las voces docentes tienden a presentar una mirada crítica. Mencionan que en la elaboración del Plan no han sido consultados/as, y que su construcción se ha dejado en manos de personas encargadas o departamentos que trabajan de manera aislada al interior de la comunidad educativa. En ese sentido, destacan la existencia de lógicas de trabajo más bien verticalistas e impositivas en contraposición a dinámicas de trabajo democrático-dialógicas y colaborativas.

Al mismo tiempo, las y los docentes aluden a una instrumentalización o burocratización del Plan de Formación Ciudadana cuando sostienen que su creación se ha llevado a cabo únicamente para cumplir con las exigencias ministeriales, relevando -además- la ausencia de correlato entre lo que

se declara en dicho instrumento y lo que se vive cotidianamente como ciudadanía y democracia al interior de la escuela. En términos generales los y las docentes consideran que la propuesta ministerial de educación para la ciudadanía constituye una sobre exigencia, pues se añade a la lista de elementos de la política pública educativa que el Ministerio exige a las escuelas. Señalan, de igual forma, la tensión que ello provoca con el PEI (proyecto educativo institucional).

Escuela

La macrocategoría **Escuela** se compone de aquellas subcategorías temáticas y categorías en que los discursos docentes definen y caracterizan el espacio escolar desde los miembros que lo componen (y sus relaciones) y la existencia de una convivencia democrática en su interior. Esta macrocategoría se compone de las subcategorías temáticas: Democracia y Escuela, Estudiantes, Apoderados, Directivos y Contextos Familiares, tal como se observa en la Figura 4.

Figura 4

Mapa macrocategoría Escuela



La subcategoría temática **Estudiantes** reúne los discursos docentes que caracterizan a estos/as en términos de su relación con el aprendizaje de contenidos vinculados a la formación ciudadana, la convivencia con otros/as estudiantes al interior de la escuela y su interés por la realidad circundante. En los discursos codificados se destaca una visión crítica hacia el estudiantado, aludiendo a que son más bien pasivos y reproductores, se encuentran consumidos por las OLSN (*online social networks*), desconocen la realidad, no manifiestan -en general- preocupación por el otro, y la educación para la ciudadanía carece de relevancia para ellos.

La subcategoría temática **Apoderados** contiene referencias en que los/as docentes detallan la relación de estos con la escuela. Predomina en los discursos docentes la percepción de una desconfianza de la institución escolar hacia las y los apoderados, y la constatación de un desinterés y falta de tiempo de aquellos por involucrarse en las actividades escolares. No obstante, parte de los datos recogidos también aluden a un vínculo de compromiso de las y los apoderados con las actividades desarrolladas en la escuela y con el deber de apoyar la educación de sus hijos e hijas.

La subcategoría **Contextos Familiares** contiene una sola categoría que es **Vulnerabilidad**. En ella las voces de las y los docentes dan cuenta de los entornos de precariedad en que habita el estudiantado (hogar y territorio), relevando aspectos como situaciones de abuso sexual, prostitución, drogadicción, hacinamiento, abandono familiar y otros tipos de violencia.

La subcategoría **Directivos** agrupa todas aquellas referencias en que el profesorado destaca que los equipos que dirigen las escuelas se encuentran distanciados de los/las docentes, son resistentes a los cambios, y muchas veces están desconectados de la realidad de su escuela y de la comunidad en la que esta se halla inserta.

La subcategoría **Democracia y Escuela** agrupa los siguientes elementos: Espacio democrático,

Diversidad-Inclusión, Ausencia de democracia y Rescate de la escuela pública. **Espacio Democrático** reúne los discursos en que el profesorado da cuenta de los atributos que valoran en la definición de su escuela como espacio democrático. Sobresalen entre estos lo que se identifica como autonomía pedagógica (capacidad docente para tomar decisiones pedagógicas en el aula y desarrollar proyectos al interior de la escuela), la existencia de un espacio de confianza, diálogo, respeto, participación y sentido de pertenencia al interior de la comunidad (esto es, sentirse parte de la escuela).

Destacan -igualmente- discursos que relevan la presencia de un liderazgo distribuido en la toma de decisiones (con un director consultivo que considera el juicio de los docentes), y el desarrollo de prácticas y espacios que se consideran participativos en la escuela. **Diversidad-Inclusión** agrupa las voces docentes que retratan la escuela como un espacio de diversidad, desde la presencia de estudiantes migrantes y de estudiantes con necesidades educativas especiales en su aprendizaje. Al mismo tiempo, surge un eje discursivo en torno a las dificultades que implica la inclusión de la diversidad en la escuela relevando dos dimensiones: la falta de apoyo para abordar pedagógicamente el aprendizaje de estudiantes con necesidades educativas especiales y las dificultades de adaptación de los estudiantes migrantes.

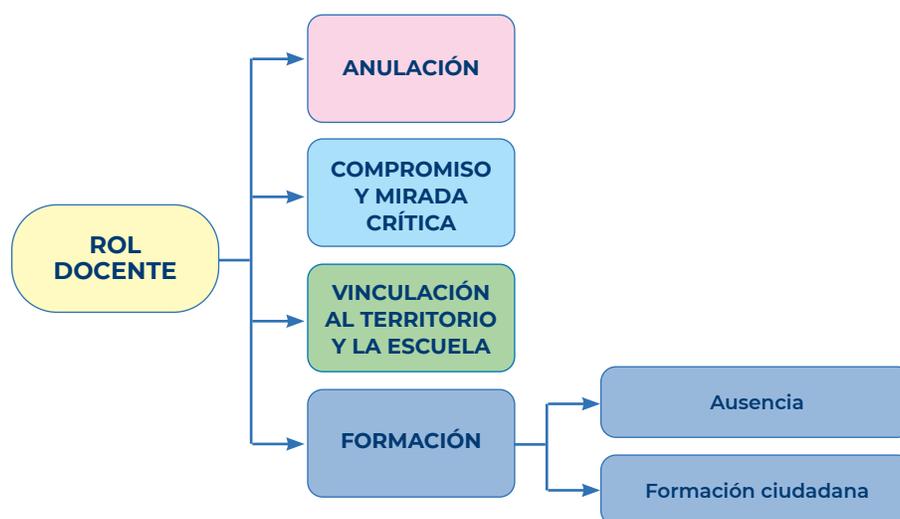
Ausencia de democracia, por su parte, agrupa todas aquellas referencias a través de las cuales el profesorado considera que su escuela no constituye un espacio de convivencia democrática. Sobresalen -a modo de ejemplo- discursos que apuntan a la ausencia de participación de las familias en las escuelas (ya sea porque no se observa interés de estas en participar, o porque se considera que la escuela es quien no las incluye ni genera instancias participativas para las familias). Los y las docentes mencionan, de igual modo, la invisibilización de los conflictos, y la idea de que la participación estudiantil constituye más bien un simulacro, es decir, que los espacios existen para

cumplir con indicadores externos, pero carecen de relevancia y significado como instancias reales de vivencia de la ciudadanía y la democracia. Por último, se alude a una escuela centrada en sí, que no se vincula y desconoce la comunidad local en la que se halla situada.

Finalmente, en **Rescate de la escuela pública** los y las docentes enfatizan la importancia de la escuela pública como espacio de sociabilidad (en especial para estudiantes que habitan contextos de vulnerabilidad) y cohesión social.

Figura 5

Mapa macrocategoría Rol Docente



En un primer análisis general del corpus de la macrocategoría **Rol Docente** se destaca una evidente confrontación del docente respecto a un rol de compromiso social y pedagógico sobre su propia intención de educar para la ciudadanía. Por otro lado, los discursos sostienen la falta de una formación en sus Universidades, y las dificultades de formar a ciudadanos en la actual sociedad chilena.

En la subcategoría **Anulación**, la opinión común de las y los entrevistados refleja una mirada crítica del sistema educacional que limita, obstaculiza o provoca un cambio de eje o sentido de su propio rol, debido a la imposición, verticalismo y burocratización de la política educativa, que

Rol Docente

La macrocategoría **Rol Docente** reúne todos los discursos que tienen la finalidad de encontrar claves sobre qué saben, creen, hacen y dicen los profesores y profesoras en relación con su rol de educar en ciudadanía. Esta macrocategoría se compone de las siguientes subcategorías temáticas: Anulación, Compromiso y Mirada Crítica, Vinculación al Territorio y la Escuela, y Formación, tal como se muestra en la Figura 5.

provoca una ausencia de trabajo colaborativo, abandono de apoyo directivo, y desvinculación con la comunidad que afecta la práctica docente, llegando a anular su rol o desprofesionalizar su labor. Se observa en los discursos un sentimiento de mirada culposa de la sociedad y los gobiernos, hacia ellos. De ahí que el castigo, la sobrecarga laboral, las evaluaciones constantes, el agobio, la violencia, el estrés, el daño emocional, las licencias médicas, las constantes reformas y leyes, y, en general, las lógicas de mercado (todas temáticas que emergen en sus discursos), los termina llevando a cuestionar o dudar sobre cuál es su rol verdadero dentro de la actual sociedad. La Tabla 3 muestra el detalle de las categorías de **Anulación**:

Tabla 3
Categorías que componen Anulación

Anulación
Agobio
Ausencia de trabajo colaborativo
Desafección
Desinformación
Desmotivación
Distancia profesional
Falta de apoyo del equipo directivo
Menospreciado
Miedo a pérdida de autoridad
Pérdida de mirarse en la comunidad
Rebaño
Reproductor de rutinas y <i>status quo</i>
Responsabilidad culposa

La subcategoría **Compromiso y Mirada Crítica**, promueve desde el discurso del profesorado, una necesidad de impulsar una ciudadanía transformadora, comprometida, activa y participativa, pero no sólo en el marco escolar, sino proyectada a diversas esferas de la vida pública, desde una posición crítica de la sociedad y sus desafíos o dificultades para transformarla. Una educación para la ciudadanía, dirigida a la transformación de valores y prácticas sociales que debe impregnar la cultura propia de los centros de educación. La Tabla 4 muestra el detalle de la categoría Compromiso y Mirada Crítica

Tabla 4
Categorías que componen Compromiso y Mirada Crítica

Compromiso y mirada crítica
Cargo en Formación Ciudadana
Deber de Educar para la ciudadanía
Educar en el ejemplo
Educar para transformar
Escuchados y apoyados
Intelectuales de la Educación
Reserva de la Humanidad
Resistente
Vínculo estudiante-profesor

La subcategoría **Vinculación al Territorio y a la Escuela**, hace referencia a aquellos discursos que dan una importancia a la necesidad de que el/la docente incorpore en su labor elementos de reconocimiento de los contextos donde se va a trabajar. Debe indagar, averiguar sobre los problemas que vive su escuela e involucrarse con la comunidad. Es necesario para las y los entrevistados, que el profesorado se vincule con el entorno, en la vida diaria de los niños, y que la escuela no se aleje de la vida real de sus estudiantes.

Finalmente, la subcategoría **Formación** contiene una gran cantidad de referencias a discursos que reflejan una preocupación por la ausencia de cursos de formación ciudadana durante su proceso de formación profesional. Se advierte, por algunos discursos, la problemática que puede generar para las y los profesores la educación para la ciudadanía, en particular, cuando son de áreas no afines a las ciencias sociales, o que no tienen tradicionalmente una vinculación con temáticas relacionadas a la ciudadanía. Con relación a lo señalado, destaca una categoría (**Mirada Autodidacta**), que concentra todos los discursos sobre como el/la docente, desde su rol, se ve obligado o siente como una necesidad autoeducarse en ciudadanía. Los discursos que muestran alguna formación en ciudadanía especifican que la han recibido desde una participación universitaria en centro de alumnos o proyectos adjudicados y en experiencia en organizaciones de distinto tipo (comunitarias, militancia política, iglesia, etc).

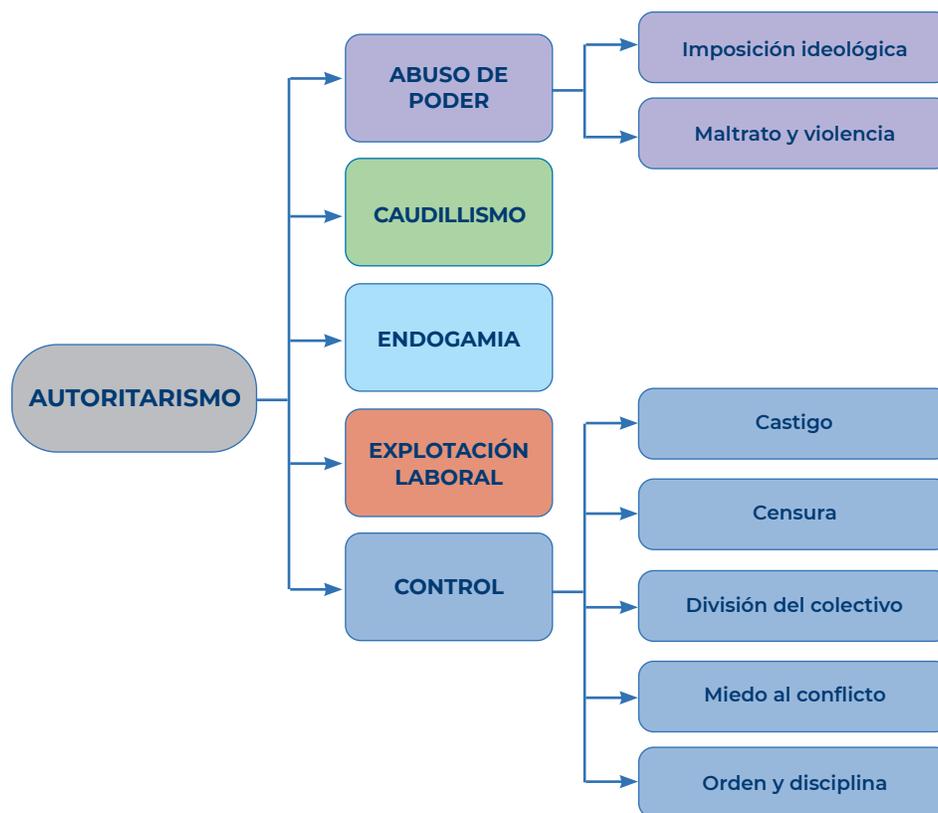
Autoritarismo

La macrocategoría **Autoritarismo** está compuesta por discursos docentes que aluden a prácticas autoritarias dentro de los espacios educativos que, si bien son vivenciadas por profesores/as y estudiantes, están principalmente enfocadas a las vivencias docentes. Esta macrocategoría se compone de subcategorías temáticas y categorías que responden a las distintas dimensiones donde las y los profesores caracterizan la vivencia del autoritarismo en la escuela: Abuso de Poder,

Caudillismo, Endogamia, Explotación Laboral y Control, tal como se observa en la Figura 6.

Figura 6

Mapa macrocategoría Autoritarismo



La subcategoría **Abuso de Poder** incluye discursos que hacen referencia a las formas en que el autoritarismo se expresa en la escuela desde prácticas de los equipos directivos, principalmente hacia el profesorado, haciendo uso del poder que tienen las autoridades de la escuela para conseguir la asimilación de conductas o prácticas deseadas. Se compone de las categorías **Imposición ideológica** junto con **Maltrato y violencia**. Estas modificaciones responden a omisión de contenidos, pero también a discursos negacionistas. En estos casos, resalta la forma de imponer por parte de las autoridades un discurso único como válido que, junto a las posibles consecuencias de la desobediencia, actúa finalmente como mecanismo para hacer abuso del poder.

La segunda categoría **Maltrato y violencia**, reúne discursos que expresan situaciones de violencia física y psicológica de las que han sido víctimas los y las docentes; violencia ejercida por autoridades escolares, apoderados/as y estudiantes. En estos casos, las situaciones de maltrato y violencia expresadas por los/as docentes se enmarcan en estructuras autoritarias que les impiden o inhiben las posibilidades de resguardo.

La subcategoría **Caudillismo** incluye discursos que aluden a prácticas informales pero que norman la cotidianeidad en la escuela, las que involucran la mantención de liderazgos en los establecimientos educativos por medio de conductas que favorezcan a unos grupos por sobre

otros, generando redes que le permiten a la(s) autoridad(es) la mantención del *status quo*. Se relaciona con la subcategoría **Endogamia**, donde se reportan este tipo de prácticas, pero enfocadas en beneficiar a miembros familiares (directos o políticos) en puestos de liderazgo en las escuelas.

Por otro lado, la categoría **Explotación Laboral**, reúne discursos donde los/as docentes expresan situaciones de vulneración de su calidad de trabajador, con prácticas ilegales o presiones para ejercer labores profesionales que no están consideradas en sus contratos ni son consensuadas, lo que obedece, principalmente, al clima de abuso de poder que señalan los/as docentes.

En cuanto a la subcategoría **Control**, alude a la vigilancia por parte de las autoridades de los discursos y prácticas docentes, como observaciones sorpresa a las aulas o utilización del registro de cámaras. Para esto, se utilizan distintos dispositivos que se explicitan en las categorías que componen esta subcategoría: Castigo, Censura (y Autocensura), Orden y disciplina, División del colectivo y Miedo al conflicto.

En la categoría **Castigo**, el profesorado expresa que este mecanismo se utiliza como ‘amonestación’ para aquellos que toman posturas críticas frente a la forma en que las autoridades conducen la escuela. Esto implica principalmente el cuestionamiento de decisiones por parte de la autoridad, que incluye prácticas albergadas en la subcategoría Explotación Laboral, como también Abuso de Poder. Dentro de las represalias expuestas, la práctica reiterada en los discursos es el despido de profesores.

La categoría **Censura**, alude a temáticas que se nombran como vetadas en las escuelas. Estas, por lo general, se relacionan a temas considerados ‘conflictivos’, en especial relacionados a lo político y valórico, tales como contenidos curriculares (por ejemplo, sobre Derechos Humanos, vulneración a estos derechos por parte del Estado o derechos de la comunidad LGBTIQ), participación política docente (organizaciones sindicales, huelga o

paros), y prácticas -en general- que apuntan a controlar el tipo de actividades y/o contenidos que profesores/as desarrollan dentro y fuera del aula. Esta categoría está acompañada de Autocensura, práctica donde los mismos profesores/as evitan ciertas temáticas para eludir que los consideren ‘adoctrinadores’.

Por otro lado, la categoría **Orden y disciplina** da cuenta de discursos en los que el profesorado expresa que estas características son altamente valoradas por parte de las autoridades escolares, relevándolas como punto de referencia a la hora de evaluar el trabajo de un ‘buen’ profesor. En estos discursos, se observa que los/as docentes tienen una postura crítica frente a estos valores, considerando que muchas veces reprimen la diferencia y autonomía del estudiantado, puesto que no permiten tener en consideración acciones que se desvíen de la norma, producto de necesidades del momento, o privilegian el silencio en el aula por sobre las situaciones de aprendizaje. Lo anterior se relaciona con la categoría **Miedo al conflicto**, donde se expresa el temor por parte de la escuela a la controversia, entendida como posturas diversas frente a una misma temática, debido a que pueden estar situadas en distintos sistemas de creencias o valores y, por tanto, generan conflictos o no permiten el consenso.

Finalmente, la categoría **División del colectivo** alude a prácticas utilizadas por las autoridades escolares que buscan fraccionar el cuerpo docente. El profesorado explica que este tipo de prácticas se desarrolla principalmente en torno a grupos de profesores organizados gremial o sindicalmente, como también hacia individuos o pequeños grupos de docentes que tengan una mirada que difiera a la presentada por autoridades escolares. Por ejemplo, describen situaciones en las cuales tienen prohibición de compartir información relacionada a temas sindicales en la escuela, generación de rumores para aislar a docentes, conversaciones sólo con individuos y no con el colectivo (para temas que involucran al grupo), entre otras.

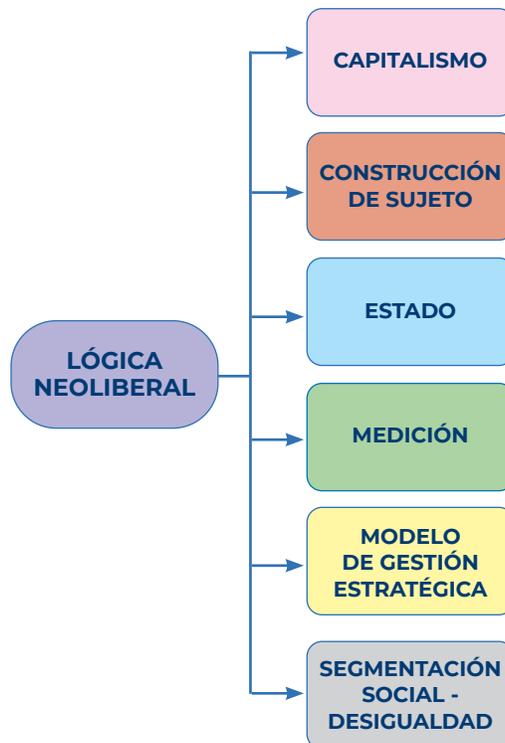
Lógica Neoliberal

La macrocategoría **Lógica Neoliberal** reúne todos los discursos docentes que relevan la transformación y destrucción de la educación bajo principios en que el lucro y la lógica empresarial asociada a la productividad, eficiencia y competitividad imperan como fundamento del funcionamiento de la escuela y de las relaciones sociales en general.

Esta macrocategoría se compone de las siguientes subcategorías temáticas: **Capitalismo, Construcción de Sujeto, Estado, Medición, Modelo de Gestión Estratégica y Segmentación Social-Desigualdad**, tal como muestra la Figura 7.

Figura 7

Mapa macrocategoría Lógica Neoliberal



La subcategoría **Capitalismo** reúne aquellos discursos en que profesores destacan la idea -desde una mirada crítica- de la educación como un bien de consumo, puesto que nos desenvolvemos al interior de una sociedad en la que todo se haya atravesado por lógicas de mercado. En esta escuela, entendida como un negocio, el estudiantado y sus apoderados/as son concebidos (y se perciben a sí mismos muchas veces) como matrícula, y actúan como consumidores de un bien, pero no como ciudadanos. El ciudadano consumidor es el que financia la escuela y permite la proyección en el tiempo de un proyecto educativo, pero no se involucra en la concreción de este.

La subcategoría **Construcción de Sujeto** incluye aquellos discursos que apuntan a una configuración de sujeto (estudiante) anulado y rendido, que se siente al margen de la sociedad, que se forma bajo lógicas individualistas, exaltadoras de la competitividad y el consumo, centrado en su beneficio personal, que desconfía y es indiferente al otro, y es reproductor del *status quo*.

En la subcategoría **Estado** se han agrupado los discursos de las y los docentes que manifiestan una mirada crítica hacia el actuar de un Estado al cual -según sus palabras- no le importa la ciudadanía ni sus derechos sociales, y que se relaciona con ella (particularmente con aquellos que se encuentran en situación de pobreza) a través de políticas asistencialistas-paternalistas. De igual forma, en esta categoría sobresalen las voces de quienes dan cuenta de la destrucción y desprestigio de la educación pública y del profesorado que en ella se desempeña, fenómeno que ha ocurrido de forma paralela a los procesos de privatización y neoliberalización de la educación en nuestro país.

La subcategoría **Medición** comprende aquellos discursos en los que se visibiliza la realidad de una escuela atrapada por mediciones estandarizadas (SIMCE y PSU) y la rendición de cuentas, que -en la necesidad de obtener buenos resultados, por ejemplo- transforma el currículum priorizando

asignaturas, reduce la formación del estudiante a aquello que será medido y, por ende, entiende el aprendizaje como buenos puntajes.

Modelo de Gestión Estratégica reúne los discursos de docentes en que se ponen de relieve -desde una mirada crítica- los procesos de burocratización que atraviesan las escuelas, la lógica de control y la presión por obtener buenos resultados en pruebas estandarizadas nacionales (PSU, SIMCE), que son -a fin de cuentas- las que determinan el valor, la eficacia y eficiencia de un proyecto educativo.

En la subcategoría **Segmentación Social-Desigualdad**, las voces docentes señalan que la falsa igualdad que existe en Chile, el clasismo, el machismo y el racismo aniquilan un proyecto verdadero de ciudadanía, pues para que esta exista debe haber real igualdad de derechos y deberes en las personas. Sin embargo, nuestro país se haya atravesado por la desigualdad en todas las dimensiones y derechos que son necesarios para una vida de calidad: educación, salud, alimentación, transporte, recreación, etc. Respecto a la educación, los y las docentes advierten que la segmentación opera claramente al concebir una educación para “ricos” (escuelas particulares pagadas), para “clase media” (escuelas subvencionadas) y para “pobres” (escuelas municipalizadas). En su opinión la “educación para pobres”, cuyo centro de atención está en las escuelas municipalizadas, figura como un espacio de albergue para lo que “el sistema rechazó”.

Palabras Finales

Desde la década de los '90 hasta la actualidad nuestro país ha atravesado por sucesivos cambios en el currículum prescrito, resultante de reformas, procesos de ajuste curricular y promulgación de una Ley General de Educación (Ley 20.370, año 2009) que originan nuevos instrumentos curriculares comprometidos con la educación para la ciudadanía (Bases Curriculares Primero a Sexto Básico año 2012, Bases Curriculares 7° año EGB a 2° EM año 2013, Orientaciones Curriculares para la elaboración y desarrollo del Plan de Formación Ciudadana año 2016 y -recientemente- Bases de Educación Parvularia, año 2019).

Desde esta plataforma declarativa, la educación para la ciudadanía es comprendida a partir de los saberes y/o contenidos que aparecen seleccionados y son presentados o relevados en el currículum prescrito, para dar forma a un tipo de sujeto y sociedad (Angulo, 2016; Silva, 2001). No obstante, junto con lo anterior, debe advertirse que un currículum no se reconoce únicamente en su texto, sino también en su contexto, es decir, en los procesos prácticos y la convivencia que se desarrolla al interior de cada institución educativa. Es decir, desde esta perspectiva (práctica) se visibilizan y rescatan las acciones, significaciones y valoraciones de aquel que cotidianamente se manifiestan al interior de las escuelas por parte de quienes se desenvuelven en ella (Vallejos, 2020).

El interés de la línea de Ciudadanía y Educación por visibilizar las "Valoraciones, creencias, conocimientos y prácticas pedagógicas del profesorado en educación para la ciudadanía" busca poner de relieve una mirada acerca de la ciudadanía, la democracia y lo político, enfatizando que estos elementos no pueden comprenderse exclusivamente desde los discursos contenidos en documentos educativos oficiales, ni desde los imperativos que emanan del poder institucionalizado y representado a través de autoridades

de gobierno, o desde mecanismos de participación tradicionalmente aceptados y validados (sufragio), y reconocidos como representativos de la soberanía popular. Ello, puesto que, desde una dimensión prescrita y normativa, se tiende a reproducir el orden instituido, anulando el vigor o energía que subyace en lo político como fuerza de transformación:

Podríamos señalar que distinguimos dos grandes tendencias para conceptualizar lo político. La primera de ellas se aproxima al concepto desde nociones absolutas, configurado y tejido por fibras de certezas grecolatinas, coronado por el surgimiento del estado-nación en la modernidad, y cuya plataforma básica está dada por la constitución y las formas de organización de los poderes del Estado de manera absoluta, verdadera y efectiva. Esta comprensión de lo político de carácter normativo opera por regulación externa a la comunidad, con una idea de "bien-común" como consenso que regula, organiza y ordena a la comunidad.

La segunda forma de aproximarse al concepto de lo político es configurándolo histórica y por tanto dinámicamente en las coordenadas de tiempo, territorio, cultura e intersubjetividades. Cambia, muta y se reconfigura en la relación dialógica e intersubjetiva de los sujetos. (Redon, 2018, p.243)

Las voces de profesores y profesoras, recogidas en entrevistas y grupos focales, no solo visibilizan diversas líneas discursivas de gran relevancia, densidad y profundidad en torno a la educación para la ciudadanía; también nos invitan a relevar la importancia de indagar en el mundo de quienes asisten y trabajan diariamente en las escuelas -más allá de aquello que se declara y establece como un mandato educativo respecto a la formación ciudadana-. En otras palabras, nos exhortan a comprender que la profusa cantidad de documentos curriculares existentes en educa-

ción para la ciudadanía y la política de fortalecimiento de la cual ha sido objeto a nivel curricular (Cox, 2005), traducida en una nueva asignatura para 3o y 4o año EM, instrumentos curriculares y normativa sobre educación para la ciudadanía (Ley No. 20.911), no bastan (Bolívar, 2003; Gimeno, 2003) si la ciudadanía no se comprende y se vive como una *praxis* instituyente, y la educación para la ciudadanía no se asume como una vivencia cotidiana que debiese impregnar las experiencias diarias que acontecen en escuelas y aulas.

Referencias

- Angulo, J., (2016). In search of the lost curriculum. In J. Paraskeva & S. Steinberg (Eds.), *Curriculum: Decanonizing the field* (pp. 137-155). Peter Lang Publishing.
- Bolívar, A. (2003). Educar para la ciudadanía: Entre el mercado y la exclusión social. *Qurrriculum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, 16, 9-33.
- Gimeno, J. (2003). Volver a leer la educación desde la ciudadanía. En: J. Martínez (Coord.), M. Cabello, J. Sacristán, F. Gutiérrez, M. Simón & J. Torres, *Ciudadanía, poder y educación* (pp. 11-34). GRAÓ.
- Redon, S. (2018). La pedagogía crítica como la pedagogía en sí misma. En: R. Vázquez (Coord.), *Reconocimiento y bien común en educación* (pp. 231-258). Morata.
- Silva, T. (2001). *Espacios de identidad: Nuevas visiones sobre el currículum*. Octaedro.
- Vallejos, N. (2020). Educación para la ciudadanía en el currículum prescrito de historia, geografía y ciencias sociales en Chile 1996-2013 (Tesis de posgrado). Universidad de La Coruña, La Coruña, España. <https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/27054>

Autoras



Silvia Redon

Catedrática de universidad, en la Escuela de Pedagogía, Facultad de Filosofía y Educación de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Directora del Programa de Magíster. Investigadora Principal de la línea Ciudadanía y Educación del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva.

Doctora en Educación, por la Universidad de Cádiz-España (2006). Magíster en Educación, por la Universidad Católica de Salta Argentina (2000). En Investigación ha liderado más de doce proyectos de concurso público en temas de ciudadanía, democracia y educación. Autora del libro Investigación cualitativa en Educación, publicado en 2017 en Buenos Aires. Autora de diversos capítulos de libros en editoriales Morata, Terra Ignota, España, Miño y Dávila Buenos Aires y México. Autora de más de 20 artículos en revistas indexadas.



Annachiara Del Prete

Doctora en Tecnología Educativa por la Universidad Rovira y Virgili de Tarragona, España (2010). Máster Europeo en “Políticas locales, género y desarrollo” (2007) por la Universidad Jaume I, Máster en Comunicación y Tecnología Multimedia por el Corep de Turín, (2003). Autora de numerosos artículos científicos, capítulos de libros. Líneas de Investigación: Estudios de Género; Tecnología Educativa; Ciudadanía.



Natalia Vallejos

Académica e Investigadora del Centro de Investigación en Educación (CIE), Universidad Bernardo O´Higgins. Doctora en Equidad e Innovación en Educación, Universidad de La Coruña, España (2020). Magíster en Historia (2007) y Magíster en Educación mención Evaluación Educativa, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (2014). Sus líneas de investigación se relacionan con temas de educación para la ciudadanía y currículum, sobre los cuales ha investigado y publicado en revistas especializadas.



Camila Beláustegui

Magíster en Educación mención Evaluación Educativa. Profesora de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Licenciada en Educación, Licenciada en Historia mención Ciencias Políticas, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV). Investigadora de la línea Ciudadanía y Educación del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva. Sus áreas de interés en la investigación son la ciudadanía, justicia, marginalización y rol docente. Ha ejercido docencia universitaria en asignaturas de innovación social e investigación educativa y pedagógica (PUCV).



www.eduinclusiva.cl

Av. El Bosque 1290, Viña del Mar. Campus Sausalito.
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso



Proyecto CIE160009
Financiado por Programa ANID SCIA