



Disponibilidad léxica de profesores sobre democracia, ciudadanía y derechos humanos

Lexical repertoire of teachers on democracy, citizenship and human rights

Victor Montre-Águila es docente e investigador de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (Chile) (victor.montre@ucsc.cl) (<https://orcid.org/0000-0002-7391-1054>)

Javiera Araneda-Machmar es docente e investigadora de la Universidad de Concepción (Chile) (jaranedam@udec.cl) (<https://orcid.org/0000-0003-4770-5959>)

Recibido: 2020-06-05 / **Revisado:** 2021-04-24 / **Aceptado:** 2021-06-08 / **Publicado:** 2021-07-01

Resumen

La formación ciudadana se ha transformado en un eje clave del Ministerio de Educación de Chile a través de la ley 20.911, que se puede entender desde tres dimensiones: ciudadanía, democracia y derechos humanos. El objeto de estudio es analizar la disponibilidad léxica del profesorado en relación con los conceptos de democracia, ciudadanía y derechos humanos. La metodología de la investigación es cualitativa con un diseño descriptivo e interpretativo. Los participantes son 36 profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de la provincia de Arauco. La información fue recolectada a través de entrevistas semiestructuradas, siendo procesada en el programa Gephi con el objetivo de estudiar las redes semánticas. Los resultados de la investigación demuestran que los vocablos principales del profesorado en torno a ciudadanía son respeto, derecho, deberes y personas, existiendo diferencias sustanciales en los vocablos señalados por los planes y programas en este centro de interés en particular: En relación con la comparación entre los centros de interés de derechos humanos del plan de formación ciudadana y las conceptualizaciones del profesorado, se evidencia que los vocablos más representativos son respeto, derechos e igualdad, pero en menor medida son representados los conceptos de reivindicación, violación, constitución y agrupación. Por último, la democracia presenta como conceptos principales derecho, representación y respeto y en menor medida constitución, transición y responsabilidad.

Descriptor: Formación ciudadana, disponibilidad léxica, democracia, ciudadanía, derechos humanos, profesorado.

Abstract

The citizenship education has become a key axis of the Chilean Ministry of Education through Law 20,911, which can be understood from three dimensions: citizenship, democracy and human rights. The object of study is to analyze the lexical availability of teachers in relation to the concepts of Democracy, Citizenship and Human Rights. The research methodology is qualitative with a descriptive and interpretive design. The participants are thirty-six teachers of History, Geography and Social Sciences from the province of Arauco. The information was collected through semi-structured interviews, being processed in the Gephi program with the aim of studying semantic networks. The research results exhibit that the main vocabulary of teachers around citizenship is respect, right, duties and people, evidencing substantial differences in the vocabulary indicated in plans and programs about this particular center of interest. In relation to the comparison between human rights centers of interest of the citizenship plan and the teachers' conceptualizations, it is evident that the most representative words are respect, rights and equality, but to a lesser range the represented concepts are vindication, violation, constitution and grouping. Finally, Democracy presents such concepts as law, representation and respect and to a lesser range constitution, transition and responsibility.

Keywords: Citizen education, lexical availability, democracy, citizenship, human rights, teachers.

1. Introducción y estado de la cuestión

El cuerpo docente de pedagogía en historia, geografía y ciencias sociales (PHGYCS) tienen una amplia formación en las respectivas disciplinas relacionadas a su ejercicio profesional, con las cuales desarrollan una disponibilidad léxica y construyen procesos de enseñanza-aprendizajes adecuados a los contextos educativos en los cuales desarrollarán su labor profesional, estando constantemente envueltos en procesos de modificaciones curriculares que implican un perfeccionamiento en la educación inicial y continua, siendo la más reciente, el plan de formación ciudadana y derechos humanos de la ley 20.911 (Ministerio de Educación, 2016).

El plan de formación ciudadana incluye que todos los establecimientos reconocidos por el Estado deberán promover en los diferentes niveles educativos el desarrollo de la ciudadanía, la ética y una cultura democrática que integre y complemente las definiciones curriculares nacionales. Y en específico para el 2020, la implementación de una asignatura de Formación Ciudadana para 3° y 4° medio a cargo de los profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales,

El profesorado debe desarrollar una disponibilidad léxica que puede ser entendida como el caudal léxico utilizable en una situación comunicativa dada por los docentes y estudiantes (López, 1996) y que vincula a los centros de interés o núcleos temáticos de información que puedan ser comprendidos por todos los individuos pertenecientes a un grupo social específico (Gougenheim et al., 1956; Jiménez, 2017).

El currículum educativo nacional ha promovido una formación ciudadana mínima en relación con ejes claves de la ciudadanía como democracia y derechos humanos (Gerber, 2007; Muñoz et al., 2010; Reyes et al., 2013; Muñoz & Torres, 2014). Este vacío curricular quedó en evidencia en una medición Internacional de Educación Cívica (ICCS) efectuada en 1999, donde un tercio de las preguntas de la prueba

rendida por estudiantes chilenos se referían a temas no contemplados en ningún programa de estudio. Siguiendo esta lógica en el estudio de 2009, los resultados fueron similares registrados en el anterior estudio, evidenciando graves falencias en la formación ciudadana del alumnado (IEA, 1999; 2009) y, por ende, en la formación del cuerpo docente en torno a la ciudadanía, democracia y derechos humanos.

Las principales modificaciones al currículum educativo en torno al área de derechos humanos y democracia han sido asignadas a la asignatura de historia, geografía y ciencias sociales, transformándose en una necesidad recomponer y fortalecer los lazos entre la ciudadanía y el marco jurisdiccional y nacional (Tobío, 2012). De esta manera, el objetivo es promover un estudiante que reconozca y aplique la condición de ciudadano como un ente con una serie de derechos y deberes que pueden ser ejercidos en la vida cotidiana (Sacristán, 2003), a través de los cuales desarrollará un caudal léxico, que, si no se promueve adecuadamente, el alumnado no aprenderá unidades léxicas como ciudadanía, derechos humanos y democracia (Michea en López, 1996).

Esta investigación buscará describir la disponibilidad léxica del profesorado de historia y geografía y ciencias sociales en relación con los conceptos de democracia, ciudadanía y derechos humanos, a través de la siguiente pregunta ¿el cuerpo docente presenta disponibilidad léxica para el desarrollo de los conceptos de democracia, ciudadanía y derechos humanos? Siendo estos últimos los pilares conceptuales y teóricos desde donde se construye la formación ciudadana.

En este sentido la formación ciudadana dependerá principalmente de la preparación del profesorado, el cual interpreta el currículum en el aula de clases (Lundgren en Muñoz & Garrido, 2014; Magendzo, 2004). Estudios como el de Bolívar (2007) han demostrado que la formación ciudadana es una de las temáticas menos comprendidas y, por ende, es necesario investigar sobre el proceso formativo del cuerpo docente con la intención de superar el enfoque mínima-



lista en la asignatura de educación cívica, ya que si bien la escuela no es la única institución que fomenta la ciudadanía, su rol es crucial en este proceso formativo.

La formación ciudadana como conocimiento de enseñanza presenta dos enfoques, uno minimalista y otro maximalista (Kerr, 2002). El primero tiene relación con la educación cívica y es considerado como descontextualizado y restringido a contenidos, habilidades y actitudes superficiales al desarrollarse como una asignatura disciplinar. La segunda perspectiva busca desarrollar conocimientos más amplios y de mayor riqueza, pero de mayor complejidad al momento de ser evaluados o medidos al fomentar el desarrollo de valores, relación con sus experiencias y un comportamiento activo en torno a ejes como la ciudadanía y los derechos humanos.

Este segundo enfoque de formación ciudadana:

(...) demanda al sistema escolar que esta sea abordada y experimentada por los alumnos no solo como parte de su trabajo en las distintas asignaturas señaladas, sino que además debe estar presente y ser fomentada en otros espacios de participación y de decisiones presentes en la vida escolar, que le permitan al estudiante el ejercicio de prácticas relacionadas con el fortalecimiento de la ciudadanía y de una convivencia democrática. (MINEDUC, 2004, p. 3)

Esto implica ya no solo fomentar una idea de contenidos, sino desarrollar habilidades, valores y actitudes en torno a Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT). Con este enfoque se busca remediar la lógica de una mera transmisión de conocimientos memorísticos (óptica minimalista) a desarrollar habilidades y actitudes que promuevan un comportamiento ciudadano democrático activo por parte del estudiantado (óptica maximalista).

En otro eje teórico, existe una discusión entre el sentido individual y colectivo de la ciudadanía. Por una parte, la construcción de los valores, ideas y comportamientos provienen prin-

cipalmente hacia el ente individual, construyendo una identidad y actuar diferente al colectivo. Este último, implica una construcción desde lo general, o mayoría hacia lo particular, o individual, siendo el primero el ente que guía el proceso ciudadano en un sentido comunitario y democrático (Horrach, 2009). Ciertamente, no es posible presentar la formación como una dualidad, pero sí entender los extremos epistémicos desde los cuales podemos obtener una interpretación de las prácticas educativas al desarrollar contenidos relacionados a la formación ciudadana.

1.1. Democracia, ciudadanía y derechos humanos

El concepto de democracia puede ser entendido según Silva (1997) como la elección de participar de un proceso, el cual es motivado por intereses propios. De esta manera, la participación ciudadana en ningún caso puede sentir la obligación de participar por otros estímulos que no sean propios de cada individuo.

Giraldo (2013) plantea que el concepto de participación comienza a ejercer con fuerza durante la década de los 60-70 en los Estados Unidos y posteriormente en Europa, bajo la lógica del Estado de Bienestar. Siguiendo esta línea, Pennock (2015) contextualiza y define la democracia participativa durante la década de los 60-70 en USA y Europa, la cual propiciaba una democracia directa en varias formas y niveles tanto a escala nacional como internacional.

Por lo tanto, podemos decir que “la democracia participativa consiste en que sean los propios ciudadanos los que adopten las decisiones, sin abarcar necesariamente la totalidad de los procesos de decisión, pero en todo caso una proporción importante de ellas” (Silva, 1997, p. 1) en donde se promuevan los siguientes rasgos democráticos: participación efectiva, igualdad de los votos, electorado informado, control ciudadano del programa y un proceso democrático abierto (Dhal, 2004). Cabe destacar, la diferencia existente entre ciudadanía y ciudadano. El primero



hace referencia al estatus jurídico de una persona individual y el segundo como la unidad base del estatus político-social.

Los principales estudios sobre la ciudadanía se atribuyen a Marshall (1950). En su obra *Citizenship and social class*, Marshall establece una división de tiempo en tres fases: civil, político y social. La parte civil nace en el siglo XVIII con la llegada de los derechos civiles, lo político se reafirma en el siglo XIX con la llegada de los derechos políticos y una parte social que llegará en el siglo XX con educación pública, asistencia sanitaria, seguros de desempleo y pensiones de vejez.

Cuando estos derechos inherentes a la ciudadanía se masificaron, también se masificó la clase de los ciudadanos. Los derechos civiles y políticos que se restringían a los varones blancos, propietarios y protestantes fueron extendidos a mujeres, trabajadores, judíos, católicos, negros y grupos excluidos.

Kymlica y Norman (1994) postulan que el interés en la ciudadanía está alimentado por los eventos políticos y las tendencias registradas a lo largo del mundo: apatía de los votantes, resurgimientos de movimientos nacionalistas, tensiones por el crecimiento de una población multicultural y multirracial, desmantelamientos de Estados de Bienestar etc.

Cualquier definición de los derechos humanos está supeditada a la Declaración Universal de los Derechos Humanos, realizada por las Naciones Unidas. El primer artículo de esta acta resume a grandes trazos el eje argumentativo base de los restantes 29 artículos. “Artículo 1: Todos los seres humanos nacen libres en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros” (1948, p. 1).

Según Zorrilla (2008) debemos hacer una distinción entre los fundamentos y la implementación de estos. La diferencia reside en que su implementación recae en la creación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en cambio, si hablamos de los fundamentos nos referimos a teorías filosóficas morales y políticas

que son aplicadas a la sociedad en general y a sus instituciones jurídicas, las cuales buscan reconocer y proteger derechos de los seres humanos (Martínez, 2008).

1.2. Estudios empíricos

Desde la escala de investigaciones anglosajonas, Skinner y Bromley (2019) realizaron una investigación sobre textos escolares de más de 80 países del mundo, publicados entre 1950 y 2011, para comparar la progresión del estudio de los derechos humanos y la ciudadanía. El resultado indicó que estos conceptos tienden a ser estudiados más en el área de historia que en el de formación ciudadana.

Además, se evidencia que el cuerpo docente con ideologías liberales y conservadores de Estados Unidos basan su enseñanza de ciudadanía en instituciones cívicas, pero aquellos guiados por una ideología crítica prefieren basarse en instituciones sociales, demostrando que la ideología del docente tiene una fuerte influencia en lo que enseña y cómo lo enseña (Knowles, 2019).

A pesar de la influencia ideológica, un estudio realizado a 148 estudiantes de educación superior del sur de Estados Unidos indicó que tanto profesores como estudiantes están preocupados por priorizar una ciudadanía global y el desarrollo de la empatía cultural, revelando su ausencia en el currículum escolar (Andrew et al., 2019)

En el caso de Australia, la educación está orientada hacia una ciudadanía activa, sin embargo, el currículum limita al profesorado a enseñar qué es ser un ciudadano, en lugar de cómo ser un ciudadano; además asegura una única e idealizada manera de ser ciudadano, evidenciando una falta de vinculación entre el contexto/la realidad con el aprendizaje del alumnado (Ferguson-Patrick et al., 2019; McLeod, 2019). El cuerpo docente considera que discutir temas controversiales y sensibles, como el terrorismo, es una forma de enseñar al alumnado sobre formación ciudadana y prácticas democráticas, para prepararlos para participar de una ciudadanía activa e informada en la sociedad. Sin embargo,



la gran mayoría de las veces no lo incluyen en sus clases para evitar consecuencias profesionales negativas o dañar la sensibilidad de sus estudiantes (Bright & Weeden, 2019).

Nueva Zelanda busca una ciudadanía similar a la de Australia, sin embargo, un estudio indicó que en ambos países falta enfatizar las consideraciones necesarias para ser ciudadanos globales, señalando que solo aquellos estudiantes que realizaban experiencias de intercambio escolar están mejor preparados (Borkovic et al., 2020).

Un caso contrario al de los países anteriores es el vivenciado en el encuentro entre América anglosajona y América iberoamericana, es decir en los límites entre México y Estados Unidos. En esta zona, el profesorado fronterizo motiva a sus estudiantes a comprender la formación ciudadana a través de su contexto, gracias a la conectividad social y transformadora que implica, puesto que aquellos que tienen el poder de definir la ciudadanía son aquellos que tienen el control para exigir (Montoya, 2020).

Otras investigaciones iberoamericanas evidencian que el cuerpo docente concibe la democracia asociada a participar en proyectos comunes, y la enseñan sin sustentarse en teorías pedagógicas, más bien en su propia experiencia, a pesar de planificar basándose en teorías y el currículum escolar (Plá, 2017). Esto genera que los proyectos tengan escasa participación, debido a que las escuelas están habilitadas con espacios de participación, pero no enseñan democracia, implicando una escasa participación de los estudiantes, docentes y apoderados en funciones democráticas (Bambozzi et al., 2020). Así, se evidencia la necesidad de plantear nuevos caminos para fomentar el aprendizaje y la investigación sobre diferentes temas educativos (Aldanada-Zavala et al., 2020).

Una investigación realizada a 680 docentes y estudiantes de PHGYCS de Argentina y España señala el existente interés educativo por concretar los conceptos para desarrollar adecuadamente una escuela democrática, a través de exigencias al Estado o a la Comunidad Educativa (Grau et

al., 2019). Además, los establecimientos y profesores ven altamente politizado su quehacer pedagógico al momento de enseñar ciudadanía y democracia (Aguilar & Velásquez, 2018).

Internacionalmente, tanto el profesorado de países anglosajones como iberoamericanos demuestran un interés por globalizar la ciudadanía del alumnado y evidencian una necesidad por conectar los conocimientos sobre democracia y ciudadanía con la práctica diaria y contextualizada.

A nivel nacional, un estudio indicó que el cuerpo docente evidencia desacuerdos al momento de reconocer las competencias ciudadanas de sus estudiantes, evidenciando una falta de criterio común (Carrillo & Jurado, 2017). Hallazgos similares ha obtenido Gazmuri (2017), evidenciando que no existe claridad en el lineamiento del currículum de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, pues está definido por cinco ideologías que influyen en supuestos e interpretaciones que realiza el profesorado, llevando a que se opaquen matices, particularidades y excepciones en el aula.

Castillo et al. (2018), estudiaron la formación ciudadana de 216 158 estudiantes y obtuvieron que la dependencia de los establecimientos donde estudiaban incidía en su participación y formación ciudadana, a pesar de regirse todos por un mismo currículum. Esto se contradice en una investigación realizada a futuros docentes al momento de ingresar a la universidad, mencionando que no se observan diferencias significativas en su formación ciudadana, pero el alumnado sí demuestra no poseer interés ni comprensión de política, pero valoran la democracia (Alegría et al., 2004).

En definitiva, existe una evidencia internacional y nacional que señala la existencia de un currículum gestionado a nivel central, pero a nivel del aula debido a diferentes variables, como tipo de establecimiento, ideología, interés del alumnado y formación del cuerpo docente no logra desarrollar los lineamientos emanados desde entidades educativas ministeriales.



2. Metodología

Esta investigación analiza el objeto de estudio desde una óptica cualitativa a través de un análisis de redes, desarrollando un diseño hermenéutico (Flick, 2015) con un alcance transversal de la disponibilidad léxica del profesorado de la especialidad de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

La muestra del estudio fue seleccionada de forma intencionada y no es representativa (Bisquerra, 2009), siendo compuesta por 36 profesores de la comuna de Arauco, dos hombres y 34 mujeres que tienen como base académica seis universidades distintas, presentando entre dos a 33 años de experiencia en los sistemas educativos públicos, subvencionados y particulares pagados de Chile.

La recolección de información fue a través de entrevistas semiestructuradas (Ortiz, 2007), en las cuales se presentaron reactivos en torno a tres dimensiones conceptuales: democracia, derechos humanos y ciudadanía. El guion se confeccionó a partir de categorías teóricas previas. En la ejecución de la entrevista se aplica la técnica de contra pregunta después de la respuesta del informante (Valles, 1999). Estas entrevistas se efectuaron en una oficina facilitada por las autoridades de cada uno de los establecimientos

de la muestra. Fueron grabadas en audio y luego transcritas en Microsoft Word y Microsoft Excel.

El plan de análisis estará referido al uso del programa de código libre Gephi versión 0.9.1, describiendo, en primer lugar, el índice de disponibilidad general de cada lexía por centro de interés, y, ofrecer la frecuencia relativa y la acumulada de cada ítem léxico. Además, se utilizó el programa GEPHI para describir las frecuencias de la disponibilidad léxica de estos docentes en torno a las dimensiones presentadas anteriormente.

Los conceptos asociados a los centros de interés estudiados se extrajeron en tres pasos. Primero se analizaron las unidades relacionadas a nuestros centros de interés en relación con los planes y programas de estudio (ver tabla 1), luego, se extrajeron los conceptos señalados dentro de la muestra del estudio, para finalmente, relacionar los centros de interés de los planes y programas con los centros de interés del cuerpo docente de la especialidad.

3. Resultados

Los centros de interés en relación con los planes y programas pueden ser presentados a través de los siguientes 24 conceptos distribuidos de la siguiente manera:

Tabla 1. Centros de Interés de Democracia, Ciudadanía y Derechos Humanos de los Planes y Programas del Ministerio de Educación

Democracia	Ciudadanía	Derechos humanos
Participación	Participación	Derechos
Estado	Derechos	Respeto
Representación	Deberes	Igualdad
Constitución	Respeto	Violación
Derechos	Constitución	Agrupación
Ciudadanía	Representación	Defensa
Dictadura	Responsabilidad	Constitución
Transición		Reivindicar
Respeto		

Fuente: Elaboración propia con base en Planes y Programas MINEDUC.

En la realización del estudio, los participantes del estudio presentaron una diversidad de conceptos relacionados a cada centro de interés,

los cuales pueden ser observados en la tabla 2 y que son descritos de la siguiente manera:



Tabla 2. Descripción de vocablos del centro de interés de ciudadanía, democracia y derechos humanos

Ciudadanía			Democracia			Derechos Humanos	
Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 1	Grupo 2
Respeto	Opinión	República	Respeto	Salud	Expresión	Libertad	Educación
Derecho	Familia	Elecciones	Igualdad	Identidad	Justicia	Tolerancia	Justicia
Deberes	Cooperación	Ciudadano	Libertad	Diversidad	Nacionalidad	Derechos	Participación
Personas	Educación	Sufragio	Personas	Educación	Detenidos	Respeto	Deberes
Sociedad	Organización	Comportamiento	Tolerancia	Trabajo	Desaparición	Derecho	Gobierno
Comunidad	Ciudad	Tolerancia		Empatía	Violación	Expresión	Ciudadanía
País	Espacios	Valores		Vida	Dignidad	- opinión	
Derecho	Personas	Responsabilidad		Democracia	Universal	Igualdad	
Nacionalidad	Normas			Derechos	Protección	Votar-votación-elección-voto	
Leyes	Identidad				Familia		
	Democracia				Deber		
	Obligaciones				Amor		

Fuente: Elaboración propia con base en Planes y Programas MINEDUC.

En el centro de interés de ciudadanía, es posible identificar una distribución de conceptos importantes pero que se concentran principalmente en el grupo 1, demostrando un cierto grado de homogeneidad en la percepción conceptual del profesorado al hablar sobre el concepto de ciudadanía, existiendo una gran cantidad de conceptos con una alta frecuencia entre el grupo 1 y 2, que tienen una mayor representación hacia una visión individual y colectiva de la ciudadanía, pero dejando de lado, la representación política presente en el ejercicio ciudadano.

El centro de interés de democracia presenta el mayor grado de repetición de vocablos, esto puede ser interpretado como una claridad por parte del cuerpo docente al hablar sobre el concepto de democracia, pero existiendo una tendencia en un rol individual-tiempo presente de la democracia, por sobre una visión estatal-institucional de la democracia y su visión histórica (transición-dictadura).

En el centro de interés de derechos humanos pueden observarse tres grandes grupos de disponibilidad léxica, presentando una mayor heterogeneidad en la presentación de palabras, ante lo cual, no existe mayoritariamente un

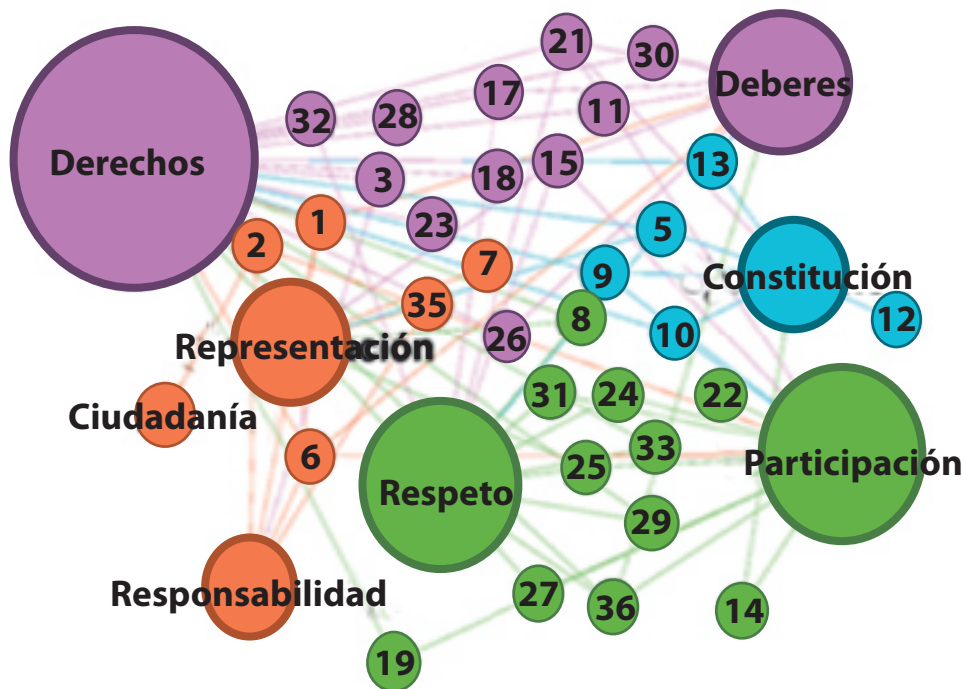
acuerdo en torno a los conceptos que pueden representar los derechos humanos, esto quiere decir, que no se evidencia una claridad en torno al centro de interés, siendo descrito a través de múltiples vocablos que representan una visión individual y colectiva en forma pasiva al no presentar vocablos relacionados a movimientos colectivos de acción o agrupaciones civiles en torno a derechos humanos.

En función de la conformación de los centros de interés de las personas entrevistadas, se puede describir que el concepto de democracia presenta una mayor repetición de vocablos claves a diferencia de los conceptos de ciudadanía y derechos humanos que presenta una mayor diversidad y menor claridad en torno a los conceptos principales asociados a cada centro de interés del estudio.

Después de identificar los centros de interés de los planes y programas asociados al Plan de Formación Ciudadana (tabla 1) y de las entrevistas de los participantes (tabla 2) se realizó una comparación entre los centros de interés de los planes y programas del MINEDUC con las conceptualizaciones descritas por el cuerpo docente.



Figura 1. Relación entre el centro de interés de derechos humanos con los planes y programas de Formación Ciudadana



Fuente: Elaboración propia.

En función de la figura 1, es posible señalar que los vocablos principales del profesorado en torno a ciudadanía son respeto derecho, deberes y personas existiendo diferencias sustanciales en los vocablos señalados por los planes y programas en este centro de interés en particular (ver cuadro 1 y figura 1 respectivamente). Además, si relacionamos la disponibilidad léxica del cuerpo docente de la especialidad con los conceptos presentados por los planes y programas observamos que derechos, participación y respeto son los más nombrados existiendo una clara disminución del vocablo en ciudadanía, responsabilidad, constitución y representación. Por ende, el profesorado representa la ciudadanía principalmente como un acto de acción individual, donde prima la base de derechos del individuo respetando las posibles acciones de otros ciudadanos, pero disminuyendo la importancia de los deberes ciudadanos, de las responsabilidades asociados con

esta misma. También, es posible señalar ciertos prejuicios presentes en relación con la constitución y la representatividad, que han sido criticados constantemente en las últimas dos décadas por la sociedad civil.

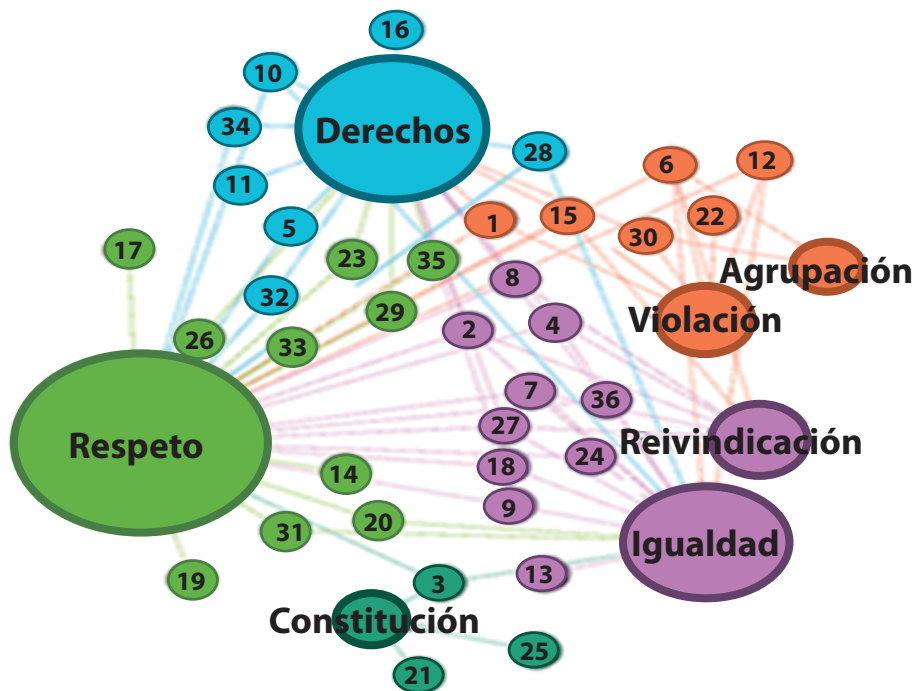
En relación con la comparación entre los centros de interés de derechos humanos del plan de formación ciudadana con las conceptualizaciones de los participantes (ver figura 2), se evidencia que los vocablos más representativos son respeto, derechos e igualdad, pero en menor medida son representados los conceptos de reivindicación, violación, constitución y agrupación. Esto puede deberse a las prácticas educativas del aula de no trabajar los contenidos relacionados a la dictadura militar y sus efectos en la construcción del proceso democrático de Chile, promoviendo la construcción de un concepto de derecho humano universal, pero sin ser aplicado al contexto chileno. Elemento impor-



tante es la agrupación como representación de entes colectivos activos, que en ningún centro de interés tienen una gran representatividad,

interpretándose una característica de la sociedad chilena de presentar una baja asociatividad entre sus ciudadanos.

Figura 2. Relación entre el centro de interés de derechos humanos con los planes y programas de Formación Ciudadana



Fuente: Elaboración propia.

Por último, la democracia (ver figura 3) presenta conceptos como, derecho, representación y respeto y en menor medida constitución, transición y responsabilidad. Esta lógica presente en la distribución de los vocablos del profesorado puede entenderse como una percepción negativa del proceso democrático, el cual no ha logrado satisfacer las necesidades democráticas de la población y especialmente de los participantes del estudio, quienes no vinculan directamente la democracia con un proceso de transición en nuestro país, siendo carente de una responsabilidad por parte de los representantes, ni tampoco una constitución garante de la sociedad civil.

De esta manera, podemos decir que la disponibilidad léxica en torno a los centros de interés no presenta una fuerte conexión, y no representa los conceptos presentados por los planes y programas del Ministerio de Educación de Chile, esto quiere decir que la enseñanza de la formación ciudadana de los centros educativos en estudio se basa en la experiencia y prejuicios del profesorado en torno a la democracia, derechos humanos y ciudadanía. El único concepto que presenta una mayor relación es el de democracia, presentando una mayor vinculación entre lo propuesto por el plan de Formación Ciudadana y lo conceptualizado por los participantes del estudio.



Figura 3. Relación entre el centro de interés de democracia con los planes y programas de Formación Ciudadana



Fuente: Elaboración propia.

4. Discusión y conclusiones

La escuela se ha transformado en una institución que demanda una “producción de igualdad”, sea desde una perspectiva de oportunidades o reconocimiento de la diversidad (Garrido, 2011). De esta manera, el cuerpo docente se alza como un agente promotor de comportamientos y actitudes en el ámbito escolar, los cuales serán utilizados por el alumnado en su presente y futuro.

En el proceso de la investigación se demuestra que existe una tendencia en la frecuencia de los centros de interés a pensar sobre los diferentes centros de interés desde una experiencia personal, más que una experiencia académica. Estos resultados tienen relación con las investigaciones realizadas (Alegría et al., 2004; Bolívar, 2007; Muñoz & Garrido, 2014) las cuales indican que la formación ciudadana es una de

las temáticas con menor grado de comprensión y manejo conceptual. Además de promover un currículum interpretado desde su experiencia vivencial, y en menor medida una experiencia académica.

Estas evidencias demuestran que existe primordialmente un enfoque minimalista de la enseñanza de la formación ciudadana (Kerr, 2002) el cual apunta a una revisión conceptual de los contenidos, sin profundizar en comportamientos o prácticas ciudadanas desde el aula. Esta realidad se contradice con lo señalado por el MINEDUC (2004) que demanda al sistema escolar fomentar la participación ciudadana en sus prácticas educativas a través de Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) y Objetivos Fundamentales Verticales (OFV).

De esta manera, con base en los resultados de los centros de interés, especialmente el de



derechos humanos y lo señalado por Muñoz y Garrido (2014) se puede poner en evidencia una gran diversidad en el tipo de formación recibida y en la comprensión de las ideas que tiene el cuerpo docente sobre qué es formar ciudadanos en la escuela producto de los diferentes programas educativos de formación y el período educativo en el cual se enmarca sus estudios de pedagogía.

Esto incidirá en los grados de desarrollo de la ciudadanía (Bolívar, 2007; Kerr, 2002), donde se prioriza los centros focalizados en currículo y centros escolares con un desarrollo mínimo, tanto en contenidos como en un sentido comunitario de la formación ciudadana. Dejando de lado, grados de desarrollo como los centros progresivos y los centros comunitarios que promueven una ciudadanía en función del desarrollo escolar y comunitario, y centros poco relacionados a la materia, sino "(...) en las oportunidades para el ejercicio ciudadano" (Bolívar, 2007, p. 161).

Por ende, en función de los ejes presentados por Horrach (2009) es factible afirmar que el profesorado no promueve ni un eje individual, ni un eje colectivo de la ciudadanía, sino que este eje es desarrollado por otros aspectos estructurales de la sociedad al fomentar una lógica experiencial de la interpretación del currículum con fuertes elementos memorísticos en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la formación ciudadana.

Otro elemento a considerar es la trayectoria histórica-política de Chile, que ha tenido secuelas en la historiografía y en el proceso de enseñanza de las temáticas relacionadas a la historia (Henríquez, 2014), siendo responsable directo de la reducción curricular de la formación ciudadana y de la interpretación experiencial del currículum escolar por parte de los docentes, el cual es posible de observar en las diferencias entre las frecuencias en las redes de los centros de interés de los PHYGS y los centros de interés de los planes y programas del Ministerio de Educación de Chile.

La formación ciudadana depende, quizás más que de ningún otro factor, de la preparación de su profesorado. El personal docente es el que,

en última instancia, traduce el currículo declarado en currículo aplicado (Muñoz & Garrido, 2014) promoviendo el desarrollo de actitudes, contenidos y habilidades en torno al ejercicio de la formación ciudadana desde una escala local (Oyarzún-Maldonado & Soto-González, 2020).

A modo de conclusión, la formación ciudadana se ha transformado en un tema clave en la actualización del currículum educativo de Chile, en relación con el área de la Historia, Geografía y las Ciencias Sociales, no solo por una necesidad educativa, sino también por temas históricos y políticos.

Los resultados locales del estudio señalan que la enseñanza de la formación ciudadana está en función de las experiencias del profesor, ante lo cual interpreta el currículum desde su conocimiento experiencial, y no desde un conocimiento disciplinar. Los resultados de la investigación se relacionan con la empiria en torno a la temática, donde los centros de interés y sus respectivas frecuencias de vocablos del cuerpo docente no presenta una relación relativa en función del centro de interés de los planes y programas, en los cuales los centros de interés más relacionados con la ciudadanía y democracia, pero el de mayor diferencia es el de derechos humanos, donde no existe una clara relación entre lo expresado por los participantes del estudio y los planes y programas del MINEDUC.

Esto nos lleva a pensar en la necesidad de modificar las mallas curriculares de formación inicial de PHYGS a nivel nacional, en donde se fomenta el desarrollo de contenidos, habilidades y actitudes en un sentido vertical y transversal por parte de los futuros docentes.

Por supuesto, quedan preguntas sin resolver tanto en el presente como hacia el futuro, tales como ¿existe una comprensión por parte de los PHYGS sobre su conocimiento disciplinar en torno a la formación ciudadana? y además ¿existirá un proceso de reforma curricular por parte del MINEDUC para modificar esta realidad docente en torno a la formación ciudadana? Sin duda, quedarnos en el ámbito de la educación



no responderá nuestras dudas, de esta manera se hace necesario profundizar en otras disciplinas como la economía y la política para lograr responder nuestras inquietudes.

Agradecimientos

Beca Doctorado Nacional de la Agencia Nacional de Investigación, resolución exenta 3047/2020, folio No. 21201098.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, N., & Velásquez, A. (2018). Educación para la ciudadanía mundial en Colombia: Oportunidades y desafíos. *Revista mexicana de investigación educativa*, 23(78), 937-961. <https://bit.ly/3x0BDGq>
- Aldana-Zavala, J., Vallejo-Valdivieso, P., & Isea-Arguelles, J. (2020). Investigación y aprendizaje: retos en Latinoamérica hacia el 2030. *Revista Alteridad*, 16(1), 78-91. <https://doi.org/10.17163/alt.v16n1.2021.06>
- Alegría, J., Muñoz, C., & Wilhelm, R. (2004). *La enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales*. Universidad de Concepción.
- Andrew, K., Aydin, H., Dorozhkin, E., Malygin, A., Masalimova, A., & Ogurlu, U. (2019). High school students' Perceptions of Global Citizenship in Central Public High Schools: Implications for Teacher Educators. *Revista de Cercetare Si Interventie Sociala*, 65, 187-205. <https://doi.org/10.33788/rcis.65.12>
- Bambozzi, E., Pineda, E., & López, G. (2020). Teorías de la educación en prácticas de ciudadanía democrática en instituciones educativas: funciones democráticas y actores desde la perspectiva de directivos y docentes. *Praxis Educativa*, 24(1), 1-12. <https://doi.org/10.19137/https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240112>
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía, Algo más que una asignatura*. Graó.
- Borkovic, S., Fortune, T., Horey, D., & Nicolacopoulos, T. (2020). Students positioned as global citizens in Australian and New Zealand universities: A discourse analysis. *Higher Education Research & Development*. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1712677>
- Bright, D., & Weeden, K. (2019). Pre-service teacher attitudes towards discussing terrorism in English as an Additional Language (EAL) classrooms: citizenship, democratic practices, and the discussion of controversial issues. *The Australian Educational Researcher*, 47, 149-166. <https://doi.org/10.1007/s13384-019-00333-3>
- Carrillo, O., & Jurado, P. (2017). La educación técnico profesional y las competencias para la ciudadanía. El caso de las comunas de la Provincia de Concepción, Chile. *Calidad en la Educación*, (46), 133-164. <https://doi.org/10.4067/S0718-45652017000100133>
- Castillo, V., Rodríguez, C. y Escalona, J. (2018). Participación, vida democrática y sentido de pertenencia según tipo de establecimiento educativo en Chile. *Páginas de Educación*, 11(2), 108-129. <https://doi.org/10.22235/pe.v11i2.1630>
- Ferguson-Patrick, K., Macqueen, S., & Reynolds, R. (2019). Active citizenship in a global world: opportunities in the Australian Curriculum. *Curriculum Perspectives*, 40, 63-73. <https://doi.org/10.1007/s41297-019-00084-2>
- Flick, U. (2015). *Los diseños de investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Gazmuri, R. (2017). Ideologías curriculares en el debate y negociación del currículum chileno de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. *Estudios pedagógicos*, 43(1), 157-169. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100010>
- Garrido, M. (2011). Los procesos de construcción del espacio escolar: una mirada desde la justicia social. En H. Copetti, *Educao Geográfica* (pp. 143-166). Unijui.
- Gerber, M. (2007). *Estudio sobre el estado del arte de la investigación en participación ciudadana en Chile. Informe de resultados*. Innovación y Ciudadanía. Corporación Participa.
- Gougenheim, G., Michéa, R., Rivenc, P., & Sauvageot, A. (1956). *L'elaboration du français élémentaire (I Degré). Étude sur l'établissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de base*. Didier.



- Grau, R., García, L., & López, R. (2019). Percepciones sobre la escuela democrática en Argentina y España. *Educação e Pesquisa*, 45. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945188681>
- Henríquez, R. (2014). La investigación sobre la enseñanza y aprendizaje de la historia: Chile 1990-2012. En Pagés y Plá, *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina* (pp. 87-108). Bonilla Artigas.
- IEA (1999). *Estudio Internacional de Educación Cívica*. Ministerio de Educación.
- IEA (2009). *Estudio Internacional de Educación Cívica*. Ministerio de Educación.
- Jiménez, R. (2017). Estudios de disponibilidad léxica en español y en inglés: revisión de fundamentos empíricos y metodológicos. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, (22), 16-31, <https://doi.org/10.26378/rnlael0222>
- Kerr, D. (2002). An international review of citizenship in the curriculum. En G. Steiner-Khamsi, *New paradigms and recurring paradoxes in Education for citizenship: an international comparison*. Elsevier Science Ltda.
- Knowles, R. (2019). Ideology in the schools: Developing the teacher's Civic Education Ideology Scale within the United States. *Education, Citizenship and Social Justice*, 14, 260-278. <https://doi.org/10.1177/1746197918800664>
- López, H. (1996). Los estudios de la disponibilidad léxica: pasado y presente. *Boletín filosófico de la Universidad de Chile*, 245-259. <https://bit.ly/3croX3C>
- Magendzo, A. (2004). *Educación y ciudadanía: Construyendo ciudadanía desde el currículum oficial y la cotidianeidad de la escuela. Una lectura desde la investigación*. PIIE.
- McLeod, J. (2019). Everyday Internationalism as an Educational Project: School Curriculum and Pedagogies for World-Mindedness. *Journal of Australian Studies*, 43(4), 447-463. <https://doi.org/10.1080/14443058.2019.1679856>
- MINEDUC (2004). *Formación ciudadana en el currículum de la reforma*. Santiago de Chile.
- Ministerio de Educación (2016). <http://www.mineduc.cl> <https://bit.ly/3hinEnM>
- Montoya, M. (2020). Unlearning racism: the classroom as a space for social transformation through borderlands pedagogy. *Contemporary Justice Review*, 1-10. <https://doi.org/10.1080/10282580.2020.1755844>
- Muñoz, C., Casanova, M., Bustos, C., Heriquez, A., Gauché, X., & Alvez, A. (2018). Percepción de los estudiantes que ingresan a estudiar pedagogía de lo que es un buen ciudadano, las instituciones públicas y la efectividad de la acción política. *Educación*, 27(52). <https://doi.org/10.18800/educacion.201801.004>
- Muñoz, C., Vásquez, N., & Sánchez, M. (2013). Percepciones del estudiantado sobre la democracia y los derechos humanos al finalizar la educación general básica: un estudio desde las aulas de Historia. *Revista Psicoperspectivas*, 12(1), 97-117. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol12-Issue1-fulltext-230>
- Muñoz, C., & Torres, B. (2014). La formación ciudadana en la escuela: problemas y desafíos. *Revista Electrónica Educare*, 18(2), 233-245. <https://bit.ly/3zc9HRL>
- Oyarzún-Maldonado, C., & Soto-González, R. (2020). La improcedencia de estandarizar el trabajo docente: un análisis desde Chile. *Revista Alteridad*, 16(1), 105-116. <https://doi.org/10.17163/alt.v16n1.2021.08>
- Ortiz, F. (2007). *La entrevista de investigación en las ciencias sociales*. Limusa.
- Plá, S. (2017). Historia y ciudadanía en el bachillerato mexicano. una mirada desde la pedagogía por la justicia social. *Diálogo Andino* (53), 33-43. <https://doi.org/10.4067/S0719-2681201700200033>
- Reyes, L., Campos, J. Osandón, L., & Muñoz, C. (2013). El profesorado y su rol en la formación de los nuevos ciudadanos: desfases entre las comprensiones, las actuaciones y las expectativas. *Estudios pedagógicos*, 39(1), 217-237. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100013>
- Sacristán, J.G. (2003). Volver a leer la educación desde la ciudadanía. En J.M. (Comp.), *Ciudadanía, poder y educación* (pp. 11-50). Grao.
- Skinner, N., & Bromley, P. (2019). Individual and Collective Social Justice Education: Comparing Emphases on Human Rights and



- Social Movements in Textbooks Worldwide. *Comparative Education Review*, 63(4), 502-528. <https://doi.org/10.1086/705428>
- Tobío, O. (2012). Enseñanza de la geografía: una agenda posible en la intervención del territorio. *Espacios*, 2, 73-90. <https://bit.ly/3wcaUH0>
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica e investigación social*. Síntesis.

