

Racionalidades sobre formación ciudadana en la formación inicial docente

Estudio de caso en una universidad de la región del Maule, Chile

RAMIRO LOBATÓN-PATIÑO* | ANDREA PRECHT GANDARILLAS**
ÍTALO MUÑOZ CANESSA*** | ALEJANDRO VILLALOBOS MARTÍNEZ****

Esta investigación tiene el propósito de examinar las rationalidades subyacentes en el discurso de formación ciudadana en estudiantes de pedagogía. Para lograrlo se llevó a cabo un análisis documental y un análisis cualitativo. Se realizaron tres grupos de discusión con estudiantes de los últimos años de las carreras de Pedagogía en religión y filosofía, Pedagogía general básica y Pedagogía general básica con mención en historia de una universidad ubicada en la región del Maule, Chile. Los resultados muestran que la categoría de formación ciudadana en las pedagogías es comprendida en un sentido polisémico. Se visibilizan tres rationalidades sobre formación ciudadana: técnica, práctica y emancipatoria. Se concluye con la comprensión de una formación ciudadana que privilegia lo ético-social, pero que omite la dimensión ético-política, y se extrae una distinción conceptual entre formar ciudadanos y formar en competencias profesionales para promover la formación ciudadana.

Palabras clave

Educación para la ciudadanía
Formación inicial de profesores
Competencias ciudadanas
Racionalidad técnica
Racionalidad emancipatoria
Racionalidad práctica

This investigation seeks to examine the underlying rationalities in the discourse of citizen training among students of pedagogy. To that end, we conducted a document analysis and a qualitative analysis. Three discussion groups were formed with senior-year students in the undergraduate programs in Pedagogy in religion and philosophy, Basic general pedagogy, and Basic general pedagogy with mention in history at a university in the Maule region of Chile. The results show that the category of citizen training in different areas of pedagogy is understood in a polysemic sense. We can identify three rationalities on citizen training, described as technical, practical, and emancipatory. We conclude with an understanding of citizen training which favors the ethical and social dimension, but ignores the ethical and political dimension, and draws a conceptual distinction between preparing citizens and teaching professional competencies to promote citizen training.

Keywords

Education for citizenship
Initial teacher training
Citizen competencies
Technical rationality
Emancipatory rationality
Practical rationality

Enviado: 5 de junio de 2018 | Aceptado: 10 de octubre 2019

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.168.58892>

* Director del Magíster en Ética y Formación Ciudadana e investigador asociado al Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social (CIEJUS) de la Universidad Católica del Maule (Chile). Doctor en Ciencias de la Educación. Líneas de investigación: ética; formación ciudadana; formación inicial de profesores. CE: ralobaton@ucm.cl

** Investigadora asociada al Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social de la Universidad Católica del Maule (Chile). Doctora en Ciencias de la Educación. Líneas de investigación: familias, paternalidades y escuelas; formación de profesores y procesos motivacionales. CE: aprecht@ucm.cl

*** Académico del Departamento de Formación Inicial Escolar de la Universidad Católica del Maule (Chile). Doctor en Didáctica en Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Líneas de investigación: formación ciudadana; didáctica de las ciencias sociales. CE: imunoz@ucm.cl

**** Académico del Departamento de Formación Inicial Escolar de la Universidad Católica del Maule (Chile). Doctor en Historia. Líneas de investigación: formación ciudadana; historia de la educación. CE: avillalobos@ucm.cl

INTRODUCCIÓN

La formación ciudadana es un tema clave en las sociedades democráticas; sin embargo, los centros de formación docente en América Latina no van a la vanguardia en este aspecto, pues las investigaciones realizadas en el contexto latinoamericano en los últimos 12 años (2005-2017) señalan que la formación ciudadana en la formación inicial docente ocupa un lugar marginal (Cox *et al.*, 2005; Magendzo y Arias, 2015; UNESCO, 2017). El “Informe Regional 2015. Educación ciudadana y formación docente en países de América Latina” concluyó que, a pesar de que los países de la región se esforzaron por impulsar propuestas curriculares en ciudadanía, “la formación docente especializada en el área ha tendido a quedar rezagada” (Magendzo y Arias, 2015: 9). Los factores que explican el rezago se relacionan con la dificultad de concertar con organismos autónomos, como las universidades; la existencia de grupos consolidados de formadores resistentes a las innovaciones; y los altos costos políticos y económicos que demanda un cambio a fondo del sistema de formación inicial (Magendzo y Arias, 2015).

Por su parte, el informe de la UNESCO (2017) titulado “La formación inicial docente en educación para la ciudadanía en América Latina. Análisis comparado de seis casos nacionales”, señala como una de sus principales conclusiones que:

Los estudios han identificado que uno de los grandes problemas de la educación ciudadana consiste en que los docentes no están suficientemente preparados para desarrollar esta tarea, ni han logrado incorporar el enfoque pedagógico que la educación ciudadana para la democracia requiere, transformándose así en uno de sus eslabones más débiles (UNESCO, 2017: 16).

Los estudios señalados muestran, en consecuencia, que la formación ciudadana en la formación inicial docente en América Latina

constituye un objeto de estudio emergente. Y, que, cabe añadir, su abordaje, hasta ahora, se ha realizado a nivel curricular.

Desde la década de los noventa, Chile elaboró políticas educativas y mecanismos normativos dirigidos a fortalecer la formación inicial docente (Cisternas, 2011; Castro, 2017; Ferrada *et al.*, 2018). En relación con la formación ciudadana, los “Estándares orientadores para carreras de pedagogía en educación básica” (MINEDUC, 2011), así como los “Estándares orientadores para carreras de pedagogía en educación media” (MINEDUC, 2012) consignan cómo promover ciertos conocimientos, habilidades y capacidades relacionados con la formación ciudadana en la formación inicial de profesores. Sin embargo, a pesar que ya ha pasado más de un lustro, los estudios sobre la evaluación de estos estándares en los centros de formación docente son casi inexistentes. Las investigaciones están focalizadas más en áreas generales de la formación inicial docente (Cisternas, 2011; Ruffinelli, 2013; Castro, 2017; Ferrada *et al.*, 2018), mientras que los estudios que abordan la temática de formación ciudadana se enmarcan en la enseñanza de este tema en el sistema escolar (Hurtado y Alvarado, 2007; Reyes *et al.*, 2013; Olivo, 2017); en síntesis, existen pocos estudios sobre la formación ciudadana en la formación inicial docente (Cárcamo, 2008).

Con la promulgación de la Ley N°20.911 en el año 2016, Chile estableció la creación de un “Plan nacional de formación ciudadana” para los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado. Ello ha abierto un debate en la sociedad chilena, no sólo a nivel político, sino también académico, que tiene que ver con el alcance y contenido de esta ley. Los lineamientos centrales del “Plan nacional de formación ciudadana” postulan: a) conocimientos de la cultura democrática y su institucionalidad; b) virtudes cívicas, que describen una ciudadanía crítica, responsable, respetuosa, con fuerte componente ético; y c) un componente social e intercultural,

caracterizado por la participación, la valoración de la diversidad social y cultural, y la preocupación por el interés público (República de Chile, 2016).

Si bien el “Plan nacional de formación ciudadana” fomenta la reincorporación de la asignatura de Formación ciudadana en el currículo de la educación media, y se desarrollan talleres de capacitación a los profesores en ejercicio, la revisión de la literatura que hemos realizado permite afirmar que el tema de la formación ciudadana en la formación inicial docente en Chile constituye aún una tarea pendiente en la investigación educativa. En ese contexto nos preguntamos ¿qué ocurre en los centros de formación inicial docente en relación con esta temática?

El presente estudio enfoca su análisis al interior de un centro de formación docente. Nos propusimos profundizar la comprensión de para qué, qué y cómo se educa para la formación ciudadana al interior de tres pedagogías de una universidad de Chile, ubicada en la región del Maule, y analizar la racionalidad subyacente en el discurso de formación ciudadana en estos estudiantes. Los centros de formación docente requieren ser examinados desde adentro, es decir, desde su dimensión institucional, curricular, y desde la percepción que poseen los estudiantes en relación con su proceso formativo.

La pregunta que guía este estudio es: ¿cómo comprenden y significan la formación ciudadana los estudiantes después de haber recibido un proceso formativo dentro de los programas de pedagogía? Y ¿qué capacidades y habilidades relacionadas con la formación ciudadana consideran que los programas de pedagogía les ayudaron a desarrollar?

En este marco, el objetivo de este artículo es examinar la relación entre el currículo y el significado de “formación ciudadana” que poseen estos estudiantes pertenecientes a las carreras de Educación básica, Educación básica con mención en historia y Pedagogía en religión y filosofía. Para alcanzar este cometido se

plantearon los siguientes objetivos específicos: a) identificar los fines y contenidos curriculares sobre formación ciudadana o ramo afín en los programas de las pedagogías en estudio y en la documentación institucional; b) analizar los significados de formación ciudadana que poseen los estudiantes de las pedagogías participantes; c) visibilizar las racionalidades subyacentes en el discurso de formación ciudadana en estos estudiantes de pedagogía; d) identificar las capacidades y habilidades que, según los sujetos de estudio, fueron o no promovidas para el quehacer educativo en formación ciudadana.

El estudio de caso ofrece elementos de discusión en tres líneas que pueden contribuir al debate sobre este ámbito de estudio: primero, analizar las racionalidades permite visibilizar qué y cómo comprenden el proceso de formación ciudadana los futuros profesores; segundo, problematizar, al interior de la formación ciudadana, aquel enfoque que, atendiendo la dimensión ético social, omite la dimensión ético político en los procesos formativos de este tipo de educación política; tercero, derivado del estudio de caso y la revisión de la literatura internacional, extraer una distinción conceptual que requiere ser examinada. Los centros de formación docente deben promover procesos para formar buenos ciudadanos o, mucho más, formar en competencias profesionales para promover la formación ciudadana.

ALCANCES TEÓRICOS

Enfoques de educación ciudadana en formación inicial docente

La discusión sobre la educación ciudadana en la formación inicial docente en el contexto europeo se empezó a desarrollar en 1997, cuando el Consejo de Europa comenzó a liderar el proyecto “Educación para la ciudadanía democrática”. La experiencia europea en estos últimos 20 años permite comprender que no es suficiente con realizar estudios comparados sobre la enseñanza de la educación

ciudadana, sino que también es necesario avanzar en el desarrollo de modelos y procesos metodológicos en relación con la formación inicial docente en esta temática (European Commission, 2005, 2012, 2018; Widmaier y Nonnenmacher, 2011).

En ese marco, se pueden distinguir dos enfoques de formación ciudadana en la formación inicial docente: uno en el mundo anglosajón y el otro, en el ámbito germano.

A nivel escolar, los países de habla anglosajona poseen una asignatura escolar de orientación democrática y ciudadana civil que es denominada de formas variadas y que posee diferentes metas. Se habla de estudios sociales, educación ciudadana, educación cívica, cívica, *civic learning*, educación para la ciudadanía democrática, educación comunitaria, educación política y *governamnent* (Kerr, 2003). Tanto en Inglaterra como en Estados Unidos se aspira a una formación ciudadana democrática generalista, en la línea de *civic literacy*. En cambio, en los países de habla germana la asignatura escolar se denomina *Politische Bildung* (formación política), educación para una ciudadanía democrática y *Soziale Kunde* (estudios sociales). En Alemania, como en Austria, se busca una formación ciudadana democrática que se apoye básicamente en una *political literacy* (Massing, 2008).

A nivel de formación inicial docente se observa que tanto Inglaterra como Alemania y Austria poseen programas de especialización para profesores de enseñanza secundaria a nivel de posgrado (European Commission, 2012); sin embargo, en el ámbito metodológico y teórico se pueden encontrar diferencias que nos permiten afirmar que nos encontramos frente a dos enfoques de la formación ciudadana.

Respecto al ámbito metodológico, los países anglosajones han promovido una variedad de metodologías de aprendizaje, tales como: *issue-centered learning*, *conflictual pedagogy*, *problem solving*, *experimental learning*, *community learning* y *service learning* (Koopmann, 2007; Heitz, 2011). Mientras que

issue-centered learning, *conflictual pedagogy* y *problem solving* son utilizados en Alemania, aunque *experimental learning*, *community learning* y *service learning* son metodologías escasamente utilizadas, pues se aplican sólo en casos excepcionales. En Alemania se busca activar, por este camino, el aprendizaje político democrático activo y hacer del desarrollo escolar un componente clave (Sander, 2007).

En ese mismo país existe la denominada “didáctica política”, que tiene por objetivo promover en los futuros profesores las capacidades para el juicio político de sus estudiantes en la toma de decisiones dentro de la sociedad democrática (Bredow y Noetzel, 2009; Detjen, 2013). En cambio, en el ámbito anglosajón la didáctica política casi no está presente y, en general, no se usa, es decir, no tiene relevancia práctica. Cuando aparece el término didáctica se le equipara a método, en el sentido de *approach of teaching and learning*.

En relación con el núcleo teórico sobre la formación ciudadana en los centros de formación docente, se puede identificar una distinción entre la literatura anglosajona y la alemana. David Kerr sostiene que, en Inglaterra, a pesar de los avances en los conocimientos y métodos para promover habilidades en relación a la educación ciudadana, se reconoce la necesidad de comenzar a explorar los marcos filosóficos y conceptuales de este tipo de educación política (Kerr, 2003: 7). En los centros de formación se presentan interpretaciones desde la tradición pragmática (Dewey, 1998) de una mirada crítica (Giroux, 1997; 1998; 2001) y con una perspectiva interdisciplinaria (Carr, 2008) que abordan temas sobre teoría, política y práctica en ciudadanía.

Se indica que los contenidos de la asignatura se apoyan en un punto de vista muy imparcial, que incluye normas, valores y principios de la democracia y la ciudadanía. Se abordan disposiciones, actitudes, derechos y deberes, así como responsabilidades del ciudadano. Aparece muy claro el aprendizaje social con el compromiso social (cívico) y político.

El criterio de medición se ubica aquí en la eficiencia empírica. Este punto de vista es aceptado en el ámbito de los estudios sociales en Estados Unidos, en donde se enmarcan los estudios internacionales del ICCS (Estudio Internacional de Educación Cívica y Formación Ciudadana), que evalúan los conocimientos y habilidades que adquieren los estudiantes en formación ciudadana (ICCS, 2009; 2018). En este caso la formación inicial docente apunta a un “*initial teacher training*” (Prats, 2016: 20), respecto del cual el sentido de la categoría “*training*” parece implicar que aprender a educar es una cuestión de adquirir un número de estrategias y competencias dirigidas a promover prácticas efectivas en estos temas.

En este marco, este enfoque privilegia el compartir y promover prácticas a través de redes; en cambio, la crítica de la teoría y la investigación educativa parecen jugar un papel menor. Este enfoque de formación inicial docente busca promover en los futuros profesores las “competencias ciudadanas”, es decir, hacer de los profesores buenos ciudadanos (Carr, 2008), con una participación crítica en la democracia (Giroux, 2001). Se parte de la tesis de que la experiencia educativa de los maestros en su periodo de formación inicial contribuirá de manera significativa en la adquisición de conocimiento cívico en sus futuros estudiantes (Gutmann, 2001).

Por su parte, el núcleo teórico sobre la formación ciudadana en la formación inicial docente en Alemania se apoya en la disciplina de la *Politische Bildung* (Massing, 2007, 2011; Detjen, 2007; Weißeno *et al.*, 2010) y la pedagogía de la democracia (Lange y Himmelmann, 2010; Himmelmann, 2018; Ziegler y Waldis, 2018), así como en los estudios de la formación ciudadana (Widmaier y Nonnenmacher, 2011).

El enfoque de esta formación docente apunta a la “*initial teacher education*”, es decir, se dirige a “profesionalizar la docencia, centrada en el desarrollo de la autonomía profesional, en la base de la toma de decisiones, y focaliza el modelo formativo en la investigación

y en la resolución de problemas” (Prats, 2016: 28). Esto significa que esta formación inicial docente se propone promover en los futuros profesores las “competencias de la formación ciudadana”; es decir, desarrollar aquellos conocimientos especializados en el ámbito pedagógico-didáctico de la educación para la democracia, así como las capacidades y habilidades para que sus estudiantes puedan emitir juicios políticos, participar en la comunidad escolar y la comunidad política. En palabras sencillas, este enfoque está preocupado por promover competencias del juicio político, de la acción política, competencias metódicas y del saber de la especialidad (Lobatón, 2016).

En resumen, se observan *gross modo* dos enfoques en la formación ciudadana en la formación inicial docente: una preocupada en promover buenos ciudadanos (profesores críticos) y la otra interesada en promover competencias para la formación ciudadana (capacidades y habilidades profesionales para promover este tipo de educación).

Discurso y procesos de significación ciudadana

En los últimos años han aumentado los estudios empíricos en torno a cómo los sujetos aprenden y significan la ciudadanía (Schugurenky y Myers, 2003a, 2003b; Fairclough *et al.*, 2006; Knighth-Abowitz y Harnish, 2006; Biesta *et al.*, 2009; Mata-Benito *et al.*, 2013; Pineda-Alfonso *et al.*, 2019).

El abordaje de la ciudadanía no ha resultado simple debido a que, a nivel filosófico, existen enfoques que se contraponen. El enfoque liberal, republicano, comunitario, multicultural, deliberativo, postula su propia concepción de ciudadanía, y en varios casos las distintas expresiones se excluyen entre sí (Habermas, 2004) y se generan importantes desacuerdos sobre el alcance y significado de la ciudadanía (Fierro, 2017).

Actualmente la ciudadanía es reconocida como una categoría política, descrita como “aquel estatus que se concede a los miembros

de pleno derecho de una comunidad. Sus beneficiarios son iguales en cuanto a los derechos y obligaciones que implica" (Marshall, 1998: 37). Una adecuada comprensión normativa de la ciudadanía articula tres dimensiones básicas: la primera dimensión apunta al "estatus", es decir, cada individuo posee una igualdad en derechos y obligaciones dentro de la comunidad política; la segunda dimensión hace referencia a la participación política y la tercera remite al "sentimiento de pertenencia", que denota que cada ciudadano se siente parte y participa en la comunidad política (Cortina, 1997; Fierro, 2017).

Los estudios en el área de educación ciudadana han recuperado el carácter multidimensional de la ciudadanía. Daniel Schugurenky (2005) describe cuatro dimensiones: estatus, identidad, virtudes cívicas y agencia. El primero hace referencia a cuestiones de membresía, es decir, identifica a aquellos miembros que poseen plenos derechos dentro de una comunidad política particular; la segunda apunta a cuestiones de sentimiento de pertenencia; la tercera a disposiciones, valores y comportamientos que hacen referencia a las virtudes cívicas; y la última dimensión se refiere al compromiso.

Ahora bien, los estudios empíricos que examinan los significados de la ciudadanía han utilizado el análisis del discurso. Kathleen Knight Abowitz y Jason Harnish (2006), en su artículo sobre "los discursos contemporáneos de ciudadanía" sustentan su comprensión de "discurso" en la línea de Michael Foucault, como un conjunto de reglas y prácticas que rigen los significados en un área particular. El análisis del discurso aquí permite entender cómo los intereses que poseen los participantes expresan y configuran significados de la vida cívica y ciudadana. El discurso articula una posición con respecto al estatus, la identidad, los valores, la participación y el conocimiento. Tales expresiones ponen de manifiesto formas de pensar, emplear y construir significados de ciudadanía, al privilegiar

algunos significados sobre otros mediante elecciones del lenguaje, la lógica o la retórica (Knight y Harnish, 2006). Entre los principales discursos de ciudadanía que caracteriza Knight se encuentran el cívico-republicano, el liberal, el discurso de una ciudadanía cultural y el de una ciudadanía crítica.

Otro estudio que utiliza el análisis del discurso para comprender el significado que ofrecen los participantes de la ciudadanía es el de Norman Fairclough, Simon Pardoe y Bronislaw Szerszynski (2006), quienes ofrecen herramientas lingüísticas-analíticas para el microanálisis de los discursos de la ciudadanía. A partir de su comprensión de la ciudadanía como un logro comunicativo continuo establecen un marco de análisis sobre tres dimensiones: discursos, géneros y estilos. Los discursos se entienden como formas de representar el mundo desde la perspectiva particular; los géneros hacen referencia a las formas de actuar con otras personas, sean orales o escritas; y los estilos o voces hacen referencia a las formas de identificar, construir o enunciar el yo, incluyendo identidades sociales e institucionales. El estudio pretende extraer desde la práctica, es decir, desde los espacios de participación, el significado y posicionamiento ciudadano.

Finalmente, el artículo de Patricia Mata-Benito, Belén Ballesteros-Velázquez y María Teresa Padilla-Carmona (2013), titulado "Ciudadanía participativa y transformadora: análisis de discursos y propuestas de aprendizaje" busca explicar cómo se construye la ciudadanía en los procesos educativos. Este estudio comprende la ciudadanía como un concepto dinámico y relacional, que articula la pertenencia y la participación de las personas en la sociedad. El estudio concluye que el aprendizaje es un proceso de construcción permanente que se realiza más por la vía informal que por la formal, y que las motivaciones juegan un papel relevante en el proceso de aprendizaje, así como los espacios de participación y toma de decisiones (Mata-Benito *et al.*, 2013).

Tipos de racionalidad

Los primeros estudios sobre teoría curricular que examinan “las racionalidades curriculares” se encuentran en el libro de Shirley Grundy (1987) titulado *Producto o praxis del currículum*. Basándose en la teoría de los intereses constitutivos del conocimiento de Hürgen Habermas (1989), Grundy vincula los fundamentos de los intereses del conocimiento humano con los principios de la acción y la praxis curricular (Valdés y Turra, 2017).

Desde el planteamiento de Grundy, la teoría de los intereses constitutivos del conocimiento de Habermas proporciona un marco para dar sentido a las prácticas curriculares (Pascual, 1998); es decir, un fundamento teórico para el trabajo de deliberación sobre el currículo y la práctica curricular.

A partir de la argumentación de Habermas, Grundy afirma que: “estos intereses constitutivos del conocimiento no sólo representan una orientación de la especie humana hacia el conocimiento o la racionalidad, sino que constituyen más bien el conocimiento humano mismo” (Grundy, 1987: 26). Ahora bien, estos intereses del conocimiento consideran también el saber y la acción, que tienen que ver con la preservación de la vida, y que requieren de organización y uso del conocimiento para tal propósito.

Habermas identifica tres intereses cognitivos: el interés técnico, el interés práctico y el interés emancipatorio (Habermas, 1989), y cada uno de ellos se incluye en uno de los tres tipos de ciencia, a saber: “el quehacer de las ciencias empírico-analíticas incluye un interés cognitivo técnico; el de las ciencias histórico-hermenéuticas supone un interés práctico, y el enfoque de las ciencias críticamente orientadas incluye el interés cognitivo emancipador” (Grundy, 1987: 27).

El currículo es comprendido como una construcción cultural que organiza intereses y prácticas educativas (Valdés y Turra, 2017); en él se articulan el plano discursivo, el teórico y el práctico. Por ello, Mario Valdés y Omar

Turra (2017: 24) entienden “las racionalidades de actuación” como aquéllas que “comprenden formas de construir e interpretar el conocimiento, la sociedad y los sujetos que la componen, así como los fines y objetivos educativos”.

A partir del abordaje teórico de Shirley Grundy (1987), y de los aportes de los estudios desde Chile de Enrique Pascual (1998) y Valdés y Turra (2017) hemos caracterizado tres tipos de racionalidad: la técnica, la práctica y la emancipatoria.

La racionalidad técnica se basa en la necesidad de sobrevivir y reproducirse, por ello, su orientación básica es el control del medio. Dentro de este paradigma, la ciencia empírico-analítica se desarrolla en torno al control y la posibilidad de explotación técnica del saber. El interés técnico ofrece una determinada forma de acción, que se caracteriza por su “acción instrumental regida por reglas”. Grundy sostiene que en este tipo de racionalidad “está implícito el interés por el control del aprendizaje del alumno, de modo que al final del proceso de enseñanza, el producto se ajustará al *eidos* (es decir, las intenciones o ideas) expresado en los objetivos originales” (Grundy, 1987: 29-30). Esta racionalidad en la producción curricular separa teoría y práctica y plantea la superioridad de la primera sobre la segunda al separar los procesos de desarrollo y diseño curricular de su aplicación (Pascual, 1998).

Frente al interés técnico, la racionalidad práctica apunta fundamentalmente a comprender el medio “mediante la interacción, basado en una interpretación consensuada de significado” (Grundy, 1987: 32). Tiene por finalidad “la comprensión de la realidad con la intención moral de mejorarla” (Pascual, 1998: 27). Aquí la consigna es no qué puedo hacer, sino qué debo hacer. En términos del campo curricular, este tipo de racionalidad conceptualiza la educación principalmente como un proceso de construcción social. Desde esta racionalidad se subraya la comprensión del proceso educativo a partir del contexto educativo (Valdés y Turra, 2017).

El interés emancipador, a diferencia de las dos racionalidades descritas, se basa en la necesidad del ser humano de alcanzar su autonomía y responsabilidad. Esta racionalidad se desarrolla a través de la autorreflexión y la toma de conciencia sobre la realidad. El interés emancipador es fundamental para “comprometerse en una acción autónoma que surge de las intuiciones auténticas, críticas, de construcción social de la sociedad humana” (Grundy, 1987: 38). Esta racionalidad se relaciona con un currículo crítico que busca que los estudiantes sean reflexivos y comprometidos con la sociedad.

METODOLOGÍA

El objeto de estudio estuvo conformado por la racionalidad subyacente en el discurso sobre formación ciudadana que poseen los estudiantes de pedagogía a partir de la relación entre currículo y significado. Se asume que dicha racionalidad está mediada tanto por la subjetividad de los estudiantes de pedagogía que la conciben e interpretan, como por el currículo en el cual se forman. Intentamos comprender el significado de la formación ciudadana, la forma en que ésta se concibe, la finalidad que se le atribuye y la organización de los medios para alcanzar dicho fin; esto último supone reconstruir el sistema de saber, de relaciones entre sujetos y la ética que lo sustenta.

La investigación asume a la comprensión (*Verstehen*) como principio epistemológico orientador, y busca acercarse a los fenómenos desde su interior, es decir, desde la perspectiva de los sujetos, atendiendo a las reglas culturales o sociales pertinentes a su marco cultural (Ruiz Olabuénaga, 2012). Nos acercamos a la realidad estudiada desde los actores que la construyen, al reconstruir estructuras de significado a partir de los textos generados, en este caso, la documentación institucional y transcripciones del discurso de los participantes. Tales textos dan cuenta de cómo comprenden la formación ciudadana en el marco de su formación.

Los datos requeridos para este propósito se obtuvieron mediante dos técnicas complementarias: análisis documental (Rapley, 2014) y grupo de discusión (Barbour, 2013). El análisis documental apuntó a la generación de un archivo del contexto institucional que enmarca la formación ciudadana de futuros profesores en la universidad (Rapley, 2014), que nos permitiera comprender su relación con la racionalidad en los discursos de los docentes. Los documentos fuentes fueron el proyecto formativo de la universidad, el plan de desarrollo estratégico de la misma, y finalmente, el proyecto formativo profesional de tres programas de formación de profesores.

El grupo de discusión buscó conocer el “para qué formar”: cuál es el significado colectivo de la formación ciudadana. Específicamente, nos permitió acceder a la finalidad de la educación ciudadana, en concreto, los saberes o prácticas discursivas que la sustentan, su relación con el poder o de las relaciones entre sujetos; y el fundamento ético de esta formación. Prestamos atención a la *grupalidad*, o significado compartido a través del habla normativa de los participantes (Barbour, 2013).

De este modo, mientras el análisis documental nos permitió conocer el contexto general de la formación ciudadana en los documentos institucionales, para cada carrera seleccionada, así como el lugar que ésta ocupa en las declaraciones institucionales en donde acontece la formación inicial docente; los grupos de discusión nos permitieron reconstruir el sentido que la formación ciudadana tiene para los estudiantes de esa institución.

El estudio contó con una muestra compuesta por 19 estudiantes (13 mujeres y 6 hombres) de los últimos años de tres carreras de pedagogía: 8 de Pedagogía general básica (PGB), 6 de Pedagogía general básica con mención en historia (PGB-MH) y 5 de Pedagogía en religión y filosofía (PRF) de una misma universidad del Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (CRUCH) en la VII región. La composición de los grupos por género fue la siguiente: los

8 participantes de PGB fueron mujeres; el grupo de PGB-MH estuvo compuesto por 3 mujeres y 3 hombres y el grupo de PRF por 2 mujeres y 3 hombres. Realizamos grupos de discusión con estudiantes de cada carrera con el fin de recoger la reflexión colectiva de cada programa (3 grupos de discusión). Los criterios de inclusión para participar en este estudio fueron ser estudiantes de 4º o 5º año de las carreras mencionadas y haber tenido experiencia en prácticas tempranas en la escuela.

El análisis de los datos se realizó mediante codificación teórica, en tres momentos: a) codificación abierta de cada grupo de discusión, con la que se reconocieron las principales categorías presentes (Strauss y Corbin, 2002); b) codificación axial, que buscó establecer las relaciones entre categorías; y c) codificación selectiva, un nivel en el que se constituyen las categorías centrales que permiten unir y clasificar las teorías que permiten comprender el fenómeno en estudio.

RESULTADOS

Los resultados del estudio se organizan en tres aspectos: el primero da cuenta de los resultados del análisis documental; el segundo presenta los resultados de cómo los estudiantes de las tres pedagogías significan la formación ciudadana; y el tercero describe la percepción de su proceso de aprendizaje en relación a la formación ciudadana.

Resultados del análisis documental

El nivel institucional
y la idea de formación ciudadana

Un primer elemento que emerge a partir del análisis de la documentación es que las nociones de “educación ciudadana” o “formación ciudadana” no aparecen de manera explícita en los documentos institucionales; no obstante, se pueden desprender de la misión, visión y valores de dicha universidad. Lo anterior en tanto que se declara como propósito

la formación de profesionales integrales con un fuerte sentido social, comprometido con su entorno social. En estos documentos se destacan como deseables la visión crítica y la generación de conocimiento pertinente, orientadas a dar soluciones sustentables y socialmente responsables respecto de las necesidades del medio para el desarrollo de las comunidades y organizaciones en las que se insertan. Estos valores ético sociales sobresalen también de manera explícita en los perfiles de egreso de las tres pedagogías estudiadas. Ello permite ver que la idea de formación ciudadana postulada se enmarca en su dimensión ética y social. Su objetivo es formar personas y profesionales con valores éticos y con compromiso social. En este planteamiento parece ser que la formación ciudadana se da como una consecuencia o inercia de la formación ética y la responsabilidad social. Es decir que en el discurso de estos documentos se da por sentado que una formación valórica y social es suficiente para formar ciudadanos, situación que se replica en todos los documentos revisados, a nivel macro (plan de desarrollo estratégico y modelo formativo), a nivel meso (propósitos generales de la carrera, fines y objetivos de la formación y perfiles de egreso de cada una de estas) y, finalmente, a nivel micro (planes de formación curricular y planes de estudios).

El lugar marginal de la formación ciudadana en la estructura curricular

A partir del análisis de la estructura y contenido curricular de las tres pedagogías de estudio se detecta que formación ciudadana ocupa un lugar marginal y residual. En la organización del plan de formación curricular de las carreras de Pedagogía básica general y con mención en historia, geografía y ciencias sociales no existe un eje temático que se denomine formación ciudadana; sin embargo, en séptimo semestre se da la temática “Escuela, el sistema escolar y la comunidad”, que es la que

más se acerca a los contenidos de formación ciudadana. El análisis de los programas muestra que el contenido disciplinar y el enfoque están marcados por la historia y la didáctica de las ciencias sociales. El enfoque y los contenidos de la formación ciudadana se reducen a un lugar marginal tanto a nivel conceptual como didáctico, debido a la gran cantidad de unidades temáticas en el área de historia, geografía y ciencias sociales.

En el plan de formación curricular de Pedagogía en religión y filosofía, por su parte, no existe una asignatura sobre formación ciudadana. Las asignaturas que tributan de manera indirecta son el optativo de profundización teológico-filosófico de Filosofía política, Fundamentos filosóficos de la ética, Problemas éticos, y Moral personal y social. En conclusión, a nivel de estructura curricular no existe una asignatura que imparta los contenidos disciplinares de la formación ciudadana. No hay un ramo que aborde la didáctica de la formación ciudadana ni se desarrolla una práctica docente que esté pensada, de manera sistemática, para promover procesos de formación ciudadana.

Resultados sobre el significado y finalidad de la formación ciudadana

A través del análisis de las voces y argumentos vertidos por los participantes de cada grupo focal en relación a las preguntas ¿qué entienden por formación ciudadana?, y ¿para qué deberíamos formar en ciudadanía?, el equipo investigador intentó comprender el significado de la formación ciudadana, la forma en que ésta se concibe, la finalidad que se le atribuye y los argumentos vertidos para explicar la organización de los medios para alcanzar dicho fin. Los resultados muestran tres formas de concebir la formación ciudadana: una en clave de educación cívica, otra en clave de formación cívica y, finalmente, una en clave de criticidad y responsabilidad.

Estudiantes de pedagogía general básica (PGB) y su comprensión de la formación ciudadana en clave de educación cívica

La categoría que organiza la construcción de sentido de la formación ciudadana para las estudiantes de Pedagogía en educación básica es “orden”. Esta categoría apunta a una concepción de la formación ciudadana en tanto educación para el orden establecido y el aprendizaje de unas reglas que se han de acatar. Este orden se compone de los códigos “participar” y “convivir”. Así, esta formación busca que las personas “participen de su comunidad”, lo cual se entiende principalmente desde el derecho y el deber de votar.

Estas estudiantes argumentan que la formación ciudadana tiene sentido porque los espacios para este tipo de participación durante la infancia son escasos y dicha formación permitiría proveerlos. Ello sería importante dado que la falta de preparación respecto de esta participación en la infancia se relacionaría con el poco interés de votar en los comicios electorales durante la vida adulta.

Otro aspecto que otorga sentido a la formación ciudadana para las participantes del grupo focal de Pedagogía en educación básica es el mandato de “convivir en sociedad”, cuestión que se entiende como un producto, más que como un proceso. Este convivir tiene características de vida social regulada por los “derechos y deberes” y es significada como un espacio armónico y carente de conflictos.

De este modo, la formación ciudadana tiene sentido en tanto permite el orden en la sociedad; al regular la participación, su finalidad sería formar al buen ciudadano. Esta formación se concibe como un aprendizaje moral orientado a la buena convivencia de los miembros de una sociedad determinada que se expresa a través de la pertenencia y la participación ordenada. Esta pertenencia está dada, por una parte, por el conocimiento y

adhesión a la estructura social; en especial, a los derechos y deberes que cada ciudadano tiene. Y, por otra, por la participación responsable en el uso de estos derechos y deberes. Lo anterior configuraría al ciudadano bueno.

Al preguntar por la finalidad de la formación ciudadana las estudiantes fundamentan desde la necesidad que tiene la sociedad de normas que faciliten la convivencia social. Es importante relevar aquí que, en los discursos de estas futuras profesoras, educación cívica y formación ciudadana son utilizadas como sinónimos. Ambos casos conllevan una impronta moralizante, que pone el acento en aspectos heterónomos para la normalización:

Sí, [es necesario formar en ciudadanía] para que haya un cierto orden, porque así [podemos] atenernos a ciertos patrones estandarizados, sabemos: [imita voz de tercera persona] “más o menos esto es lo correcto”, “así está bien”, “así no vamos a tener problemas”, “sigamos por acá” (GF1 PGB 1).

Es el aprendizaje heterónomo de la regla y la norma lo que permite la participación en la vida social; y esta participación sólo es posible si se conocen los derechos y deberes ciudadanos, de modo que se pueda contribuir al bien común. Participar sería beneficiar a la comunidad a través del respeto y puesta en práctica de estos derechos y deberes individuales; así se gesta el buen ciudadano, el que se ha formado en el conocimiento de los derechos y deberes y que, por lo tanto, puede cumplir con su deber.

Estudiantes de Pedagogía general básica con mención en historia (PGB-MH) y su comprensión de la formación ciudadana en clave de formación cívica

Al preguntársele a los estudiantes de Pedagogía general básica con mención en historia qué entienden por formación ciudadana, ellos la significan con fuerza desde la categoría de “sociedad” y de “déficit”, es decir que su

acercamiento es por vía negativa. Para estos estudiantes, el sentido de la educación ciudadana es un significante vacío que ha de ser construido en cada momento histórico, según lo que “la sociedad” demanda. Se forma para la sociedad y según lo que ésta espera, sin embargo, los estudiantes no pudieron caracterizar lo propio de esta educación política, y por ello la sitúan dentro de un vacío, o “déficit” educativo general.

Otra categoría que emerge es “formación cívica”, que se constituye, por un lado, como una “no-educación cívica”, es decir, se aleja de un modelo que ellos significan como superada, pero de otro lado rescatan la necesidad de una formación que permita el conocimiento del compromiso con la sociedad que se significa desde el “participar”:

E1: con esto todos sabemos qué es ser un buen ciudadano, pero no tenemos participación porque nadie te explica cuál es el significado de participar [ni te explica] por la finalidad de participar.

E2: y que no se encasilla sólo en el acto de votar, que es una participación cívica (GF2 PGB-MH 1-2).

Estos futuros profesores comprenden la formación ciudadana desde una perspectiva de tipo funcionalista que permite considerar el rol de la persona dentro de la “sociedad”. La finalidad de la formación ciudadana es la solución de problemas sociales a través de la participación, por tanto, no sirve cualquier formación, sino que aquélla que sea “eficiente”. El profesor aporta a esto potenciando el pensamiento crítico, el cual permite comprender los problemas sociales para poder solucionarlos. La lógica aquí es que la formación ciudadana apunta a mejorar aquello que es deficiente en nuestra sociedad, y se lograría mediante la acción con otros. Su finalidad se construye con base en dos códigos: a) participar; y b) involucrarse. A diferencia del grupo

anterior, la formación ciudadana apunta a la necesidad de solucionar problemas sociales mediante la participación con otros en colectivos tales como sindicatos, partidos políticos o movimientos sociales de diverso orden. Aquí el foco está en “hacer que la sociedad funcione”, lo cual se logra mediante la participación social, que es constitutiva de “ser ciudadano”.

La formación ciudadana es necesaria dado un diagnóstico de falta de interés generalizado por involucrarse con los otros de modo colectivo; un signo de esto es la falta de participación en las elecciones. Sin embargo, se matiza que esta falta de participación ocurre por la escasez de alternativas que convoquen a la participación. Aclaran, entonces, que participar es más que el acto de votar. Formar para la votación es considerado más un acto de educación cívica que un acto verdaderamente ciudadano. Existe una preocupación por la propia contribución en organizaciones políticas y ciudadanas, y señalan varias anécdotas en las que muestran el modo en que se han involucrado, o evitado hacerlo, en la federación de estudiantes. El punto debatido aquí es que el futuro profesor ha de formarse “participando”, de modo tal que pueda educar a otros en esta área:

Este vacío [de participación ciudadana] se refleja en la participación de nosotros mismos en la comunidad y concuerdo mucho con el compañero, es decir, que nosotros vivamos la participación ciudadana desde una experiencia propia, vivenciéndola (GF2 PGB - MH 2).

Como señalamos con anterioridad, los estudiantes de PGB-MH consideran que un buen ciudadano es aquél que “participa” involucrándose en la comunidad. Ahí puede verse un solapamiento entre “ser buen ciudadano” y ser un buen formador de ciudadanos, pues para lo segundo es condición necesaria ser lo primero. La premisa que está en la base es que no se puede enseñar aquello que no se ha vivido. Es este presupuesto el que les hace señalar que, si bien ellos tienen la mención

en historia, la educación ciudadana no ha de abordarse exclusivamente desde dicha asignatura; los métodos para formar ciudadanos deberán instalarse desde la cotidianidad y de modo práctico.

Estudiantes de Pedagogía en religión y filosofía (PRF) y su comprensión de la formación ciudadana en clave de criticidad y responsabilidad

La categoría que organiza el sentido de la formación ciudadana para los estudiantes de Pedagogía en religión y filosofía es la de “reflexión”. Esta categoría supone, por un lado, la recuperación de un ejercicio que fue debilitándose y, por otro lado, implica una dimensión crítica que se reconoce como incómoda para el *establishment*.

Así, la formación ciudadana, en tanto reflexión crítica, ha de aportar a la construcción de sentido de quien aprende, de lo contrario, sería una mera reproducción del orden social imperante.

A la hora de considerar la finalidad de la educación ciudadana, en primer lugar aclaran no tener una definición que les permita entrar en la discusión, pero afirman, sin embargo, que pueden intentar una conversación. Tras un primer diagnóstico, similar en su inicio a la discusión de otros grupos respecto de la disminución en la participación electoral de la población chilena, se preguntan si este acto es marca de un adecuado ejercicio de la ciudadanía. Consideran necesario, entonces, formar ciudadanos. La pregunta que ellos debaten es para qué. Una primera sospecha es que ésta puede ser “una forma de adoctrinamiento hacia ser un buen ciudadano”, y apuntar a formas de reproducción social por parte de la élite.

[La educación ciudadana] es un adoctrinamiento a formar un estudiante, que está proneto a integrarse a la sociedad, a ser un buen ciudadano y a respetar lo que se supone que debe respetarse en el momento preciso (GF3 PRF 4).

Estos futuros profesores conectan la educación ciudadana con el adoctrinamiento, una herencia de la dictadura que desarticuló las formas de participación colectiva. Sin embargo, consideran que es el profesor quien puede subvertir tales intenciones al “abrir el mundo” de los estudiantes y favorecer la lectura del entorno y la toma de posición política ante éste. En este acto emerge una semantización de la educación ciudadana de carácter transformador y crítico.

Al preguntárseles a los estudiantes de PRF por los métodos para educar en ciudadanía la discusión siempre vuelve a los fundamentos que debieran sustentar estos métodos; sin embargo, llama la atención la ausencia de referencias concretas a la vida en las escuelas y a los métodos pedagógicos. Estos estudiantes consideran que el aporte que pueden realizar a la educación ciudadana de sus futuros estudiantes es desarrollar una “filosofía práctica”, es decir, una enseñanza que les sea útil para sus vidas. La pregunta por el método se construye más desde la inutilidad de ciertos conocimientos que desde una propuesta pedagógica en esta área.

Dado que los estudiantes serán profesores de filosofía y religión, les preguntamos de qué manera la dimensión religiosa podría aportar a formar ciudadanos. Aunque las opiniones se dividieron, en general hubo dificultad para elaborar una respuesta que articulara religión y ciudadanía. Nuevamente la categoría que emerge es la de la necesidad de vinculación con la vida del estudiante. La justificación apunta al desarrollo de una ética que podría encontrar en la educación ciudadana un modo de concreción:

Me cuesta pensarlo desde el punto de vista de la religión. El cristianismo católico promueve un tipo de persona que actúe de cierta forma en la sociedad, entonces ese saber que se tiene en cuanto al cristianismo podría apoyarse en esta formación ciudadana para hacerlo más aterrizado (GF3 PRF 2).

Parte de los estudiantes se apoya en el Concilio Vaticano II. Algunos reconocen la religión como un elemento que puede favorecer el diálogo interreligioso y, por tanto, ser un aporte para la vida en una sociedad plural. Otros, en cambio, consideran que la religión contribuye a la reproducción social y se asocia a un tipo de formación que adoctrina.

Resultados sobre la percepción del proceso de aprendizaje en relación a la formación ciudadana

Ante la pregunta por la formación ciudadana recibida, los estudiantes de todas las carreras organizan la reflexión en tres categorías: “el profesor”, “los contenidos” y “la experiencia”. Reconocen que la formación ciudadana obtenida es más una intención particular de determinados profesores que la consecuencia de una acción intencionada a lo largo de toda su formación. Se considera que a estos profesores se les “entregaron contenidos”, saberes que ellos clasifican en teóricos y prácticos, que les han permitido sensibilizarse ante la temática de la formación ciudadana.

Al momento de discutir tanto la finalidad de la formación ciudadana como los modos de formar en ésta a sus futuros estudiantes, en los tres grupos el registro es de tipo anecdotico, apoyado en numerosos ejemplos; resalta la ausencia de argumentos específicamente disciplinares respaldados en la teoría.

Los estudiantes expresan que no tienen una asignatura de “formación ciudadana” en sus carreras, sin embargo, reconocen que ciertos contenidos de esta asignatura son estudiados de manera indirecta en materias de Historia, Estrategias sociales y Filosofía política. La expresión generalizada se puede sintetizar en frases como: “¿cómo me voy a sentir preparada a enseñar algo que no sé lo que es? O, que sí sé lo que es, pero no sé cómo concretizarlo” (GF3 PRF 3).

Este elemento pone al descubierto que no se tiene un ramo donde se aprendan los conceptos disciplinarios y la didáctica especializada sobre formación ciudadana

Una última categoría que ordena el discurso de los tres grupos es “experiencia”. La educación ciudadana, tanto de ellos como de sus futuros estudiantes, se juega en el ámbito de la “experiencia”, es decir, se considera que el elemento que constituye la formación ciudadana es vivenciar de modo práctico la ciudadanía. Es en este sentido que los estudiantes reconocen como espacios de formación ciudadana las experiencias de trabajo comunitario, la participación política, y las discusiones y debates en los cuales se han visto involucrados durante su vida estudiantil. Estamos ante una confusión entre dos elementos que son diferentes: a) formarse como buen ciudadano; y b) formarse como futuros profesores que educarán en ciudadanía. Como ya vimos, ser “buen ciudadano” obedecerá a orientaciones diferentes para cada grupo, pero permanece en común esta idea del profesor como modelo de formación ciudadana que lleva a pensar de modo indistinto ambas dimensiones.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las rationalidades emergentes en la formación ciudadana a partir del estudio de caso

El estudio tuvo como propósito visibilizar las rationalidades sobre formación ciudadana en el discurso de estudiantes de tres pedagogías de una universidad ubicada en la región del Maule, Chile.

Por “rationalidad en la formación ciudadana” se entiende aquellas formas de construir e interpretar el saber y la acción en relación a qué y para qué se forma en ciudadanía, lo que produce un “lente de comprensión” que permite significar los fines y objetivos educativos que dan sentido al posicionamiento de los sujetos dentro de la sociedad.

El estudio visibiliza tres tipos de rationalidad en relación a la formación ciudadana: una rationalidad técnica, una práctica y una emancipatoria; esta separación recupera la clasificación de Grundy, y aporta elementos

de discurso y acción a considerar en los procesos formativos para los centros de formación inicial docente en relación a la formación ciudadana.

A través de las intervenciones de los estudiantes y de las interacciones en los grupos focales se extrajo un discurso análogo en cada grupo, que legitima y amplía su comprensión sobre la formación ciudadana. Se observa que los estudiantes de educación básica comparten un mismo sentido en relación a la formación ciudadana, el cual hemos catalogado como “rationalidad técnica”, en el sentido de que se comprende la formación ciudadana como “educación cívica” que apunta a conocer los derechos y deberes. En este tipo de educación política se subraya la idea de orden como regulación necesaria para la convivencia en sociedad. La participación se limita al voto, que se asocia a “la acción regida por reglas”. Este aspecto es una característica común en la formación de profesores de educación básica debido a que se acentúa la dimensión normativa y afectiva, la cual busca promover en los niños un sentimiento de pertenencia a la comunidad nacional, vehiculizada por medio de conocer las normas.

Un aspecto que llama la atención es que esta comprensión del qué y para qué se educa en ciudadanía queda limitada sólo al plano discursivo debido a que, en congruencia con la documentación curricular, los estudiantes manifiestan no recibir una formación sistemática en esta temática. Lo anterior deja ver una ruptura entre el plano del discurso y la apropiación teórica, metodológica y práctica.

Podría decirse que los estudiantes de básica comprenden la importancia de la formación ciudadana en el sistema escolar, la significan como una educación necesaria para la regulación social y la buena convivencia, pero no son preparados para promover de manera sistemática en las competencias de formación ciudadana.

En el grupo de estudiantes de educación básica con mención en historia aparece una ra-

cionalidad denominada “práctica” que tiene la finalidad de comprender el medio social con la intención moral de mejorar la sociedad. A diferencia del grupo anterior, que comprendía la participación reducida al voto, éste amplía su comprensión bajo el rótulo “participación cívica”, que denota un involucramiento más activo con los temas sociales. Su comprensión de la formación ciudadana se entiende como el rol de las personas en la sociedad, dirigido a desarrollar actitudes del buen ciudadano.

Como contrapunto a lo anterior, tanto de la revisión documental del currículo como de las intervenciones de los estudiantes se reconoce la ausencia de asignaturas de teoría de la formación ciudadana, o didáctica especializada en el tema. Además, sus prácticas progresivas no toman en cuenta esta temática. De ello se desprende que, a pesar de expresar en el discurso la intención moral de mejorar la sociedad, en el ámbito de lo teórico y práctico a nivel curricular existe una debilidad epistémica.

En los estudiantes de PRF encontramos una racionalidad con matices emancipatorios debido a que comprenden la formación ciudadana como un proceso liberador, que busca alcanzar la autonomía y la responsabilidad a través de la autorreflexión. Los estudiantes se problematizan sobre el tipo de ciudadano que se está formando, y reconocen que la sociedad actual, caracterizada como una sociedad de consumo, promueve una educación para formar ciudadanos consumidores. Frente a esta forma de comprender la formación ciudadana los estudiantes de este grupo se presentan como críticos y cuestionadores. En este sentido se diferencian de los anteriores grupos, que se posicionan en un plano funcional: el primero dentro de lo normativo (reglas) y el segundo dentro de lo moral (formar buenos ciudadanos).

Sostenemos que la racionalidad descrita para los estudiantes de PRF posee matices emancipatorios porque éstos reconocen, a nivel discursivo, la necesidad de promover el

pensamiento crítico, pero a nivel curricular no reciben una formación que hilvane —pedagógicamente hablando— la relación y tensión entre la praxis y la teoría.

Despolitización de la formación ciudadana como resultado de la ruptura entre lo social y político

A partir de la preocupación de lo ético social en la formación ciudadana, se vio la necesidad de teorizar sus implicaciones cuando se omite la dimensión ético-política. La meta fundamental de la formación ciudadana es promover la capacidad para la acción responsable y solidaria dentro de la comunidad política, la emisión de juicios propios y la toma de decisiones (Detjen, 2007). Este tipo de formación política requiere articular *grosso modo* la dimensión ético-social y la dimensión ético-política; aunque en apariencia se podría sostener que dicha articulación se da de forma natural, una mirada detenida desde los procesos y discursos nos muestra que esa relación es compleja y tensa.

La dimensión ético-social de la formación ciudadana apunta a comprender la democracia como una forma de vida, donde la educación social juega un papel preponderante. Como dice Detjen (2007: 4), constituye “un requisito previo para la coexistencia pacífica de las personas en una sociedad, debido a que permite una configuración social básica donde se promueven la empatía, la cooperación, la lealtad, la solidaridad y la tolerancia.

La dimensión ético-política de la formación ciudadana concibe “cada acción humana, presentada y trabajada al bien común general que orienta las decisiones y las regulaciones en y entre grupos de personas” (Weißeno *et al.*, 2010: 28). En ese marco, la política se comprende desde sus tres dimensiones: como *polity*, que hace referencia a la estructura del orden político, compuesto por la constitución política del Estado, las instituciones políticas y el funcionamiento del sistema político; como *policy*, que señala las metas y tareas de la política y de la formación de las relaciones

sociales, así como la competencia de intereses políticos e ideológicos de los diferentes actores; y como *politics*, que describe las acciones de los actores políticos y sus procesos formales e informales, y analiza los conflictos políticos y la formación de consensos. Esta dimensión busca que cada estudiante desarrolle su capacidad analítica para comprender y analizar los problemas de la comunidad política

Ahora bien, la formación ciudadana se presenta, desde un determinado discurso, como una educación social que busca un aprendizaje social determinado; esto debido a que se parte del supuesto de que una educación social por sí misma toca y afecta la educación política. En ese marco, la tesis es formar buenas personas con una base ético-social, y de ello se desprenderá por añadidura un buen ciudadano. Este enfoque —que diluye la preocupación y análisis de lo político— desemboca en un proceso de despolitización de la formación ciudadana, pues la ciudadanía se reduce a las interacciones, las cuales son importantes para la convivencia pacífica, pero insuficientes para promover la capacidad analítica de los estudiantes ciudadanos para la emisión de juicios y la toma de decisiones fundamentadas.

Por ello, la formación ciudadana requiere de las dimensiones ético-social y ético-política que promuevan un ciudadano comprometido con su comunidad política.

De formar buenos ciudadanos a formar en competencias profesionales para la formación ciudadana

Un aspecto que se visibiliza en este estudio es que la formación ciudadana posee un lugar marginal y residual en la formación inicial de profesores en la universidad chilena estudiada. La idea de formación ciudadana que se refleja en los documentos institucionales apunta a formar buenos ciudadanos comprometidos socialmente, pero la revisión de la documentación curricular de los programas muestra una debilidad teórica y metodológica.

Frente a esta situación, y con el propósito de contribuir a la discusión, el equipo investigador concluyó que es necesario promover de manera explícita una competencia profesional referida a la formación ciudadana en todas las carreras en la formación inicial docente. Este planteamiento permite recuperar, de la discusión de enfoques sobre formación ciudadana en la formación inicial docente, aquél que considera que no es suficiente formar buenos ciudadanos, sino que, sobre todo, deben procurarse los conocimientos disciplinarios, las capacidades y habilidades metodológicas, didácticas e investigativas en la formación ciudadana, en la línea de promover las competencias del juicio político, las competencias comunicativa y participativa, las competencias de ética ciudadana, la metódica y la relacionada con el saber de la especialidad. Esto abre, a nivel teórico, la necesidad de pensar la formación ciudadana como un ámbito de estudio interdisciplinario.

REFERENCIAS

- BARBOUR, Rosaline (2013), *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*, Madrid, Morata.
- BIESTA, Gert, Robert Lawy y Narcie Kelly (2009), “Understanding Young People’s Citizenship Learning in Everyday Life: The role of contexts, relationships and dispositions”, *Education, Citizenship and Social Justice*, vol. 4, núm. 1, pp. 5-24.
- BREDOW, Wilfried y Thomas Noetzel (2009), *Politische Urteilskraft*, Wiesbaden, Verlag.
- CÁRCAMO, Héctor (2008), “Importancia atribuida al desarrollo de la ciudadanía en la formación inicial docente”, *Estudios Pedagógicos*, vol. 34, núm. 2, pp. 29-43.
- CARR, Paul (2008), “Educadores y educación para la democracia: trascendiendo una democracia ‘delgada’”, *Revista Interamericana de*

- Educación para la Democracia*, vol. 1, núm 8, junio, pp. 147-166.
- CASTRO Rubilar, Juana Irene (2017), “La formación inicial docente en Chile: una parte de su historia y los desafíos de aprendizaje por competencias”, *Praxis Educativa*, vol. 21, núm. 2, mayo-agosto, pp. 12-21.
- CISTERNAS, Tatiana (2011), “La investigación sobre formación docente en Chile. Territorios explorados e inexplorados”, *Calidad en la Educación*, núm. 35, diciembre, pp. 131-164.
- CORTINA, Adela (1997), *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*, Madrid, Alianza Editorial.
- Cox, Cristian, Rosario Jaramillo y Fernando Reimers (2005), *Educar para la ciudadanía y la democracia en las Américas: una agenda para la acción*, Washington, BID.
- DETJEN, Joachim (ed.) (2007), *Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland*, München/Wien, R. Oldenbourg Verlag.
- DETJEN, Wolfgang (2013), *Politikkompetenz. Urteilsfähigkeit*, Schwalbach/Ts., Wochenschau Verlag.
- DEWEY, John (1998), *Educación y democracia. Una introducción a la filosofía de la educación*, Madrid, Morata.
- European Commission (2005), *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*, Bruselas, EURDICE.
- European Commission (2012), *Educación para la ciudadanía en Europa*, Bruselas, EURDICE.
- European Commission (2018), EURDICE Brief. *Citizenship Education at School in Europe 2017*, en: <http://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2018/02/Eurydice-Brief-Citizenship-Education-at-School-in-Europe-2017.pdf> (consulta: 21 de abril de 2018).
- FAIRCLOUGH, Norman, Simon Pardoe y Bronislav Szerszynski (2006), “Critical Discourse Analysis and Citizenship”, en Heiko Hausendorf y Alfons Bora (eds.), *Analysing Citizenship Talk*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Co., pp. 98-123.
- FERRADA, Donatila, Alicia Villena y Miguel del Pino (2018), “¿Hay que formar a los docentes en políticas educativas?”, *Cadernos de Pesquisa*, vol. 48, núm. 167, pp. 254-279.
- FIERRO, Jaime (2017), *La ciudadanía y sus límites*, Santiago, Editorial Universitaria.
- GIROUX, Henry (1997), *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Barcelona, Paidós.
- GIROUX, Henry (1998), *La escuela y la lucha por la ciudadanía*, México, Siglo XXI.
- GIROUX, Henry (2001), *Cultura, política y práctica educativa*, Barcelona, Graó.
- Gobierno de Chile (2016), Ley 20.911. Crea el Plan de Formación Ciudadana para los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado, de 28 de marzo, Santiago, Ministerio de Educación, en: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1088963> (consulta: 15 de mayo de 2017).
- Gobierno de Chile-MINEDUC (2011), *Estándares orientadores para carreras de pedagogía en educación básica. Estándares pedagógicos y disciplinarios*, Santiago, MINEDUC.
- Gobierno de Chile-MINEDUC (2012), *Estándares orientadores para carreras de pedagogía en educación media. Estándares pedagógicos y disciplinarios*, Santiago, MINEDUC.
- GRUNDY, Shirley (1987), *Producto o praxis del currículum*, Madrid, Morata.
- GUTMANN, Amy (2001), *La educación democrática. Una teoría política de la educación*, Barcelona, Paidós.
- HABERMAS, Jürgen (1989), *Conocimiento e interés*, Madrid, Taurus.
- HABERMAS, Jürgen (2004), *La inclusión del otro. Estudios de teoría política*, Barcelona, Paidós.
- HEITZ, Sylvia (2011), “Citizenship Education in Action – Das demokratiepädagogische Programm einer Gesamtschule in England”, en Benedikt Widmaier y Frank Nonnenmacher (eds.), *Active Citizenship Education. Internationale Anstöße für die Politische Bildung*, Schwalbach/Ts., Wochenschau Verlag, pp. 96-107.
- HIMMELMANN, Gerhard (2018), *Demokratie-Lernen in der Schule*, Schwalbach/Ts., Wochenschau Verlag.
- HURTADO, Deibar y Sara Alvarado (2007), “Escuela y ciudadanía: reflexiones desde las significaciones imaginarias y la autorreflexividad”, *Estudios Pedagógicos*, vol. 33, núm. 1, pp. 79-93.
- ICCS (2009), *Estudio Internacional de Educación Cívica y Formación Ciudadana ICCS 2009. Primer informe nacional de resultados Chile-junio 2010*, en: https://s3.amazonaws.com/archivos.agenciaeducacion.cl/documentos-web/Estudios+Internacionales/ICCS/ICCS+2009/ICCS_2009_Informe_Nacional.pdf (consulta: 7 de mayo de 2017).
- ICCS (2018), *Informe nacional ICCS 2016*, Santiago, Agencia de la Calidad de la Educación, en: http://archivos.agenciaeducacion.cl/ICCS_V03_22MARZO.pdf (consulta: 21 de mayo de 2018).
- KERR, David (2003), “Citizenship Education in England: The making of a new subject”, *JSSE – Journal of Social Science Education*, núm. 2, pp. 1-10. DOI: <https://doi.org/10.4119/UNIBI/jsse-v2-i2-472>

- KNIGHT-Abowitz, Kathleen y Jason Harnish (2006), "Contemporary Discourses of Citizenship", *Review of Educational Research*, vol. 76, núm. 4, pp. 653-690.
- KOOPMANN, F. Klaus (2007), "Politische Bildung in den USA", en Wolfgang Sander (ed.), *Handbuch Politische Bildung*, Bonn, Bundeszentrale für Politische Bildung, pp. 652-668.
- LANGE, Dirk y Gerhard Himmelmann (2010), *Demokratiedidaktik. Impulse für die Politische Bildung*, Wiesbaden, Verlag.
- LOBATÓN, Ramiro (2016), "El ámbito científico de la formación política: elementos conceptuales y líneas de investigación", *Educación y Educadores*, vol. 19, núm. 2, pp. 254-273.
- MAGENDZO Kolstrein, Abraham y Rafael Andrés Arias Albañil (2015), *Informe Regional 2015. Educación ciudadana y formación docente en países de América Latina*, Bogotá, SREDEC.
- MARSHALL, Thomas Humphrey (1998), *Ciudadanía y clase social*, Madrid, Alianza Editorial.
- MASSING, Peter (2007), "Die Infrastruktur der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland – Fächer, Institutionen, Verbände, Träger", en Wolfgang Sander (ed.), *Handbuch Politische Bildung*, Bonn, Bundeszentrale für Politische Bildung, pp. 62-78.
- MASSING, Peter (2008), "Basiskonzepte für die politische Bildung", en Georg Weißeno (ed.), *Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat*, Bonn, Bundeszentrale für Politische Bildung, pp. 185-198.
- MASSING, Peter (2011), "Basis- und Fachkonzepte zwischen 'Fachlichkeit und Interdisziplinarität'", en Thomas Goll (ed.), *Politikdidaktische Basis – und Fachkonzepte*, Schwalbach, Wochenschau Verlag, pp. 56-70.
- MATA-Benito, Patricia, Belén Ballesteros-Velázquez y María Teresa Padilla-Carmona (2013), "Ciudadanía participativa y transformadora: análisis de discursos y propuestas de aprendizaje", *Teoría Educativa*, vol. 25, núm. 2, pp. 49-68.
- OLIVO, María (2017), "Educación para la ciudadanía en Chile", *Información Tecnológica*, vol. 28, núm. 5, pp. 151-163.
- PASCUAL, Enrique (1998), "Racionalidades en la producción curricular y el proyecto curricular", *Pensamiento Educativo*, vol. 23, diciembre, pp. 13-72.
- PINEDA-Alfonso, José, Nicolás de Alba-Fernández y Elisa Navarro-Medina (2019), *Handbook of Research on Education for Participative Citizenship and Global Prosperity*, Herhey, IGI Global.
- PRATS, Enric (2016), "La formación inicial docente entre profesionalismo y vías alternativas: mirada internacional", *Bordón. Revista de Pedagogía*, vol. 68, núm. 2, pp. 19-33.
- RAPLEY, Tim (2014), *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en investigación cualitativa*, Madrid, Morata.
- REYES, Leonora, Javier Campos, Luis Osandón y Carlos Muñoz (2013), "El profesorado y su rol en la formación de los nuevos ciudadanos: desfases entre las comprensiones, las actuaciones y las expectativas", *Estudios Pedagógicos*, vol. 39, núm. 1, pp. 217-237.
- RUFFINELLI, Andrea (2013), "La calidad de la formación inicial docente en Chile: la perspectiva de los profesores principiantes", *Calidad en la Educación*, núm. 39, diciembre, pp. 118-154.
- RUIZ Olabuénaga, José Ignacio (2012), *Metodología de la investigación cualitativa*, Bilbao, Universidad de Deusto.
- SANDER, Wolfgang (2007), "Politische Bildung als Gegenstand der Wissenschaft", en *Politik entdecken – Freiheit leben*, Schwalbach, Wochenschau Verlag, pp. 15-42.
- SCHUGURENSKY, Daniel y John Myers (2003a), "Citizenship Education: Theory, research and practice", *Encounters on Education*, vol. 4, otoño, pp. 1-10, en: <https://ojs.library.queensu.ca/index.php/encounters/article/view/655> (consulta: 9 de septiembre de 2019).
- SCHUGURENSKY, Daniel y John Myers (2003b), "Learning to Teach Citizenship: A lifelong learning approach", *Encounters on Education*, vol. 4, otoño, pp. 145-166. DOI: <https://doi.org/10.24908/eoe-ese-rse.v4i0.663>
- UNESCO (2017), *La formación inicial docente en educación para la ciudadanía en América Latina. Análisis comparado de seis casos nacionales. Estrategia regional sobre docentes*, Santiago, OREALC-UNESCO.
- VALDÉS, Mario y Omar Turra (2017), "Racionalidades curriculares en la formación del profesorado de Historia en Chile", *Diálogo Andino*, núm. 53, pp. 23-32.
- WEIßENO, Georg, Joachim Detjen, Ingo Juchler, Peter Massing y Dagmar Richter (2010), *Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell*, Bonn, Bundeszentrale für Politische Bildung.
- WIDMAIER, Benedikt y Frank Nonnenmacher (eds.) (2011), *Active Citizenship Education. Internationale Anstöße für die Politische Bildung*, Schwalbach/Ts., Wochenschau Verlag.
- ZIEGLER, Beatrice y Monika Waldis (eds.) (2018), *Politische Bildung in der Demokratie. Interdisziplinäre Perspektiven*, Wiesbaden, Springer.