

[Cierre de edición 01 de mayo del 2017]

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-2.4>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

Noción de ciudadanía en estudiantes de pedagogía¹

Citizenship Notion Held by Students of Pedagogy²

Noção de cidadania em professores-alunos³

*Juan Pablo Fernández-Vega⁴*

Universidad del Bío Bío

Chillán, Chile

juanpferna@gmail.com<http://orcid.org/0000-0001-6874-8048>*Héctor Cárcamo-Vásquez⁵*

Universidad del Bío Bío

Chillán, Chile

hcarcamo@ubiobio.cl<http://orcid.org/000-0003-2045-343X>

Recibido 18 de julio de 2016 • Corregido 8 de febrero de 2016 • Aceptado 13 de abril de 2017

¹ Se presentan resultados extraídos de la Tesis: *Ciudadanía, formación ciudadana y derechos humanos. Representaciones sociales en la formación inicial del profesorado de Historia y Geografía* (Fernández, 2015). Dicha investigación se realizó en el marco del Proyecto de Investigación CD 1202-4, financiado por el Convenio de Desempeño "Sistema Territorial de Educación" (MECESUP-UBB, CD 1202).

² The results presented are extracted from the thesis *Citizenship, Citizenship Education and Human Rights. Social Representations in initial training of History and Geography Teaching Staff* [*Ciudadanía, formación ciudadana y derechos humanos. Representaciones sociales en la formación inicial del profesorado de Historia y Geografía*] (Fernandez, 2015). This research was conducted as part of the Research Project CD 1202-4, funded by the Territorial System of Education (MECESUP-UBB, CD 1202).

³ Cidadania, educação cívica e direitos humanos: resultados retirados da tese são apresentados. Representações sociais na formação inicial de professores de História e Geografia (Fernandez, 2015). Essa pesquisa foi realizada sob o CD 1202-4 Research Project, financiado pelo Acordo Performance "Sistema de Educação Territorial" (MECESUP-UBB, CD 1202).

⁴ Profesor de Educación Media en Historia y Geografía y Licenciado en Educación por la Universidad del Bío-Bío, Chile. Diplomado de Educación en Derechos Humanos y Universidad, Universidad del Bío-Bío - Instituto Nacional de Derechos Humanos, Chile.

⁵ Doctor en Antropología Social por la Universidad Complutense de Madrid, España. Sociólogo y Magíster en Investigación Social y Desarrollo por la Universidad de Concepción, Chile. Integrante del Grupo de Investigación en Desarrollo Local Sostenible (GI 132124 GI/VC) de la Universidad del Bío-Bío. Actualmente está adscrito al Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad del Bío-Bío donde desempeña labores de docencia e investigación en temáticas como la formación ciudadana y la relación familia-escuela.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-2.4>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Resumen: Este trabajo está destinado a reconocer la noción de ciudadanía que posee el estudiantado universitario de Pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad del Bío-Bío (Chile) en el año 2015. Se basa en los modos de formación para la ciudadanía política, social, activa y desde una postura crítica. El abordaje es *descriptivo* de enfoque *cuantitativo*, con un estudio de caso único, y se utiliza a la totalidad de la población (censal). De esta forma, se concluye que el futuro profesorado parece adherir modos de formación para la ciudadanía social, correspondiendo con nociones marshallianas de ciudadanía. Sin embargo, esta noción no es del todo pura, pues como se plasma en los resultados, existe una presencia importante en la formación para la ciudadanía activa y crítica.

Palabras claves: Ciudadanía; modelos de formación ciudadana; formación inicial docente.

Abstract: This research aims to recognize the notion of citizenship owned by university students enrolled in the career of History and Geography Teaching at Bío-Bío University (Chile), in 2015. It is based on the methods of education for political, social, and active citizenship from a critical position. It is a descriptive, quantitative approach, with a single study case. A survey aimed at the entire population (census) was used. Thus, it is concluded that the future teaching staff seems to adhere to training methods for social citizenship, corresponding with Marshallian notions of citizenship. However, this notion is not entirely pure, because as reflected in the results, it is importantly present in training for active and critical citizenship.

Keywords: Citizenship; methods of citizenship education; initial teacher training.

Resumo: Este trabalho destina-se a reconhecer a noção de cidadania possuído pelos estudantes universitários de Pedagogia em História e Geografia da Universidade do Bío Bío em 2015. Baseia-se em modos de formação para,, a cidadania activa social, política e de uma postura crítica. A abordagem é a abordagem descritiva quantitativa com um único estudo de caso, e o levantamento de toda a população (censo) é usado. Desta forma, os futuros professores concluye parece aderir modos de formação para cidadania social, o que corresponde a noções Marshallianas de cidadania. No entanto, esta noção não é totalmente pura, porque, como refletido nos resultados, há uma presença significativa na formação para a cidadania ativa e crítica.

Palavras-chave: Cidadania; formas de formação para a cidadania, a formação inicial de professores.

Introducción

El objetivo de este trabajo es reconocer la noción de ciudadanía que posee el estudiantado que cursa su formación inicial docente en la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad del Bío-Bío. ¿Por qué?: nuestro interés deviene del papel que este profesorado en particular está llamado a cumplir en el contexto escolar. Formalmente es el profesional docente de Historia y Geografía quien debe abordar curricularmente (de forma explícita) los contenidos dirigidos a la educación para la ciudadanía.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-2.4>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

En el sistema escolar chileno, se establece como principal la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales para el abordaje de la ciudadanía. Esta asignatura esta estructurada en los ejes de historia, geografía y formación ciudadana, este último posee objetivos de aprendizaje dirigidos a desarrollar aprendizajes relacionados con la ciudadanía. De esta manera, son docentes de la especialidad en historia y geografía quienes deben asumir un rol protagónico en la formación ciudadana estudiantil, por lo que resulta de gran relevancia conocer qué acontece con quienes cursan su formación inicial docente en esta área en particular. En este sentido, nos preguntamos: ¿qué noción de ciudadanía posee el estudiantado de pedagogía en historia y geografía?

En el desarrollo de este trabajo expondremos diferentes apartados. En primer lugar, plantearemos una contextualización, problematización y algunos conceptos teórico-conceptuales. Este apartado estará subdividido en los siguientes puntos. Primero, se presenta una visión panorámica respecto a qué se ha investigado en Chile en cuanto a la formación ciudadana en el contexto escolar. En segundo lugar, sobre lo que será la base teórica de este estudio, nos apoyaremos en lo planteado por [Cerdeña, Egaña, Magendzo, Santa Cruz y Varas \(2004\)](#), se dan a conocer los modos de formación ciudadana en la escuela (política, social, activa, y desde una perspectiva crítica), pero también los tópicos que dan cuenta de un contexto histórico en particular (lo público/lo privado; participación y ciudadanía; integración/exclusión; mercado/consumo; globalización y modernización). Tras este abordaje contextual y teórico, damos paso a la presentación de los métodos y técnicas; para finalmente exponer los resultados obtenidos y algunas conclusiones de carácter general.

Contextualización-problematización y algunos elementos teóricos-conceptuales

Desde los años noventa, asistimos a un escenario en el cual predomina un interés por el concepto de ciudadanía por parte de las teorías políticas desde liberales hasta comunitaristas. En el plano de la teoría, por una parte, el discurso político parece haber ido evolucionando hacia exigencias de justicia (años setenta) y de pertenencia comunitaria (años ochenta); y, por otro lado, el concepto se ve ligado a las ideas de derechos individuales y a la noción de vínculo con la comunidad, lo que contribuye a iluminar el debate entre liberales y comunitaristas ([Kymlicka y Norman, 1997](#)). [Escalante \(1995, p. 1\)](#) corrobora este interés diciendo que "EL TEMA DE LA CIUDADANÍA suele resurgir en Occidente de manera cíclica, cada vez que parece necesario discutir de nuevo, o arreglar el conjunto de las instituciones políticas".

A nivel global, diversos sucesos políticos estarían siendo aditivos a este creciente interés en el concepto de ciudadanía: apatía de votantes, movimientos nacionalistas en Europa debido a las tensiones existentes en sus sociedades multiculturales y multiraciales, el desmantelamiento del Estado de bienestar que, desde la Inglaterra thatcheriana en los ochenta, pone en tela de juicio la estabilidad de las democracias liberales ([Kymlicka y Norman, 1997](#)). Por su parte, en América Latina, el debate en torno a la ciudadanía se sitúa en los acontecimientos de transición



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-2.4>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

democrática desde mediados de 1980, lo que hace a la ciudadanía estar estrechamente vinculada al tema de la democracia, dado los debates sobre la relación entre la ciudadanía y el poder, entre lo particular y lo colectivo (Sojo, 2002). Sin embargo, las falencias democráticas, los resabios autoritarios, el alicaído poder público (Rouquié, 2011), la cultura política basada en la corrupción, autoritarismo, populismo, el crimen organizado e impunidad (Espínola, 2005) son también parte de estos debates, lo que deviene en un desinterés por lo político y hace también de las democracias algo más bien inestable.

Como se ve, el problema sobre ciudadanía es fundamental para atender la inestabilidad de las democracias. Al respecto, como señalan las Naciones Unidas (s. f.a, *Qué instrumentos legales ayudan a la ONU en la protección de los Derechos Humanos?*, párr. 2) “La democracia, basada en el Estado de derecho, es en última instancia un medio para lograr la paz y la seguridad internacionales, el progreso y el desarrollo económico y social, y el respeto de los derechos humanos; los tres pilares de la misión de las Naciones Unidas enunciados en la Carta fundacional”. Más aún, los Estados Miembros en la Cumbre Mundial de 2005 reconocen que “la democracia es un valor universal basado en la voluntad libremente expresada de los pueblos de determinar su propio sistema político, económico, social y cultural y su plena participación en todos los aspectos de sus vidas” (Naciones Unidas, s. f.b, II. *Bases normativas y conceptuales*, párr. 2). De esta manera, ciudadanía y democracia están íntimamente ligados.

De la misma manera, y encaminados por un nuevo milenio, vemos transcurrir una interdependencia e interconexión entre países por áreas económicas, culturales y sociales, a través de un aumento del comercio internacional, la migración, la comunicación, etcétera; así como por las necesidades por el bienestar global que sobrepasa las naciones. En este nuevo contexto son plausibles nuevas interpretaciones sobre ciudadanía, como por ejemplo, la ciudadanía mundial, concepto en desarrollo (ciudadanía más allá de las fronteras del Estado-nación, cosmopolitismo, ciudadanía planetaria, etc.) que no atribuye a la ciudadanía mundial un estatuto de tipo jurídico, sino más bien un sentido de pertenencia a esta humanidad y comunidad global de parte de sujetos ciudadanos solidarios y responsables a nivel global, como lo sugerido por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2013). Es así como la ciudadanía corre por parte de los individuos, en el sentido de la pertenencia a una comunidad, así como también desde la responsabilidad individual. Por su parte, en América Latina, diversos organismos, como la Unión de Naciones Suramericanas (UNASUR), plantean principios relacionados con la promoción de los derechos humanos, la construcción de sociedades democráticas, la equidad de género, la intra e interculturalidad, la participación ciudadana, diálogo y solidaridad, la conciencia ecológica y sustentabilidad, entre otros (UNASUR, 2012); y entidades como el Instituto Social del MERCOSUR (ISM) conciben a las personas ciudadanas como actores activos, como sujetos de derechos, que deciden sobre prioridades, objetivos y alertan sobre el cumplimiento de lo acordado de manera colectiva (ISM, 2013). La ciudadanía, de esta manera, es vista a partir de principios y formas de comprender a los ciudadanos y ciudadanas.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-2.4>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

Por todo lo anterior, la educación ha sido concebida como un componente clave que se define como una de las opciones estratégicas para el desarrollo de valores democráticos, mejorar los sistemas de participación y la promoción de los derechos humanos (DDHH) (UNESCO, 1998); pero es una institución central ante una ciudadanía mundial (GCED, por sus siglas en inglés) que empodere al estudiantado para su participación local y global en desafíos internacionales como la justicia, la paz, la tolerancia, la inclusión, la seguridad y la sustentabilidad (UNESCO, 2013). Otros organismos latinoamericanos como la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) “buscan impulsar la materialización de escenarios en los que la centralidad progresiva del conocimiento y la educación para el desarrollo incidan significativamente en la dinámica de un orden democrático” (CEPAL, 2000, p. 116).

¿Qué se ha investigado recientemente sobre ciudadanía en el contexto escolar chileno?

Muñoz (2012) se plantea como objetivo estudiar el tipo de orientaciones que poseen las habilidades ciudadanas promovidas por el profesorado durante las clases de historia en octavo año básico. Concluyendo, el profesorado declara una pretensión de desarrollo de habilidades ciudadanas para la participación, pero en calidad de sujetos gobernados. Es así como expresa que existe una distancia entre lo que declara el currículo y lo que el profesorado hace de él en la sala de clases, más específicamente en las actividades del desarrollo de la clase. De este modo, indica que existe falta de oportunidades para la participación estudiantil en la escuela, en problemas cercanos a su realidad, para criticar, debatir, generar consensos, etc. (Muñoz, 2012).

En otra investigación referente a las prácticas pedagógicas, pero esta vez desde la óptica del estudiantado de octavo año que pertenece a doce escuelas de la comuna de Concepción, Muñoz y Torres (2014) indagan sobre las percepciones en torno a la formación ciudadana para develar problemas y desafíos para el profesorado de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Los resultados de las entrevistas en profundidad que se realizaron muestran que, a pesar de las innovaciones curriculares en torno a la formación ciudadana, el estudiantado no posee una concepción adecuada de ella. Lo anterior se manifiesta por medio de dos categorías centrales en torno a la percepción de formación ciudadana: no explícita, en donde no hay interconexiones, es memorística y el protagonismo lo posee el profesorado; y una percepción yuxtapuesta a los intereses personales estudiantiles, en que hay un interés personal por sobre lo colectivo, es descontextualizada y sin presencia de formación ciudadana. De esta forma, Muñoz y Torres (2014) concluyen que el profesorado no incorpora en el aula una mirada ciudadana.

Por su parte, Muñoz, Vásquez y Reyes (2010) nos informan sobre las concepciones y actitudes que estudiantes de octavo básico de tres regiones de Chile poseen sobre el Estado, la democracia y la sociedad civil. Es así como los grupos de estudiantes asocian el rol del Estado a cuestiones más sociales que políticas; manifiestan desconfianza por los partidos políticos; son conscientes de sus derechos y los de las demás personas; no vinculan ciudadanía con participar



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-2.4>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

en partidos políticos, sino más bien a acciones en el ámbito social; y finalmente, son proclives a la igualdad de responsabilidades entre hombres y mujeres.

En la misma línea, [Aceituno, Muñoz y Vásquez \(2012\)](#) estudian, a través del discurso de docentes, para conocer la enseñanza de valores ciudadanos, y también, a través de opiniones, comprender y valorar el significado que el estudiantado le otorga al estudio y a la participación ciudadana en la sociedad democrática. De este modo, se obtiene que el profesorado establece una relación entre historia reciente, formación ciudadana y participación ciudadana en el marco de los contenidos de la transición de dictadura a democracia; demuestra con esto que el profesorado está consciente del potencial que tiene la historia contemporánea de Chile para formar ciudadanía. Sin embargo, al momento de enseñar la participación ciudadana, las clases están condicionadas por el tiempo disponible para su desarrollo, lo que contradice el discurso del profesorado. Finalmente, desde el punto de vista de estudiantes, en el aprendizaje de la participación ciudadana, vinculan participación con situaciones de la vida diaria como discusiones y debates, en la búsqueda de acuerdos y consensos. Los autores concluyen que la escuela debería reconocer el último ámbito señalado con el propósito de fortalecer la participación ciudadana en sus estudiantes.

Un aspecto relevante en lo referido a las prácticas pedagógicas es el ámbito de la formación inicial. A este respecto, [Villalón \(2012\)](#) analiza las representaciones sociales y perspectivas prácticas sobre participación ciudadana de estudiantes de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales, en lo referente a la enseñanza de las ciencias sociales. Es así como [Villalón \(2012\)](#) nos muestra los resultados de la primera etapa de su investigación, en donde aplica dos cuestionarios con el objetivo de rescatar las representaciones sociales y las perspectivas prácticas, instrumentos aplicados a un grupo de estudiantes de Pedagogía en Ciencias Sociales de la Universidad Diego Portales (Chile) y a dos profesores de Enseñanza Básica con mención en Ciencias Sociales. El autor concluye que, tras los análisis de los cuestionarios aplicados, ninguna de las personas encuestadas se acerca al modelo de enseñanza de las ciencias sociales desde una perspectiva crítica: tanto docentes como estudiantes de pedagogía mantienen el predominio de un modelo activo, pero cuando se acercan a la práctica se visibiliza un modelo tradicional. Finalmente, el investigador comulga con un desarrollo del aula democrática, en donde el estudiantado aprenda a cuestionar la realidad, con trabajo cooperativo y donde los contenidos resuelvan problemas del mundo.

Otro aporte lo encontramos en la investigación informada por [Valencia \(2012\)](#). En esta se centra la atención en los resultados de la experiencia de innovación curricular de la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad de Santiago de Chile (USACH). Es un modelo destinado a propiciar el desarrollo de competencias para educar en la participación ciudadana. Definido en el perfil de egreso, se explicita la presencia de un sujeto profesional reflexivo, un actor social que toma una posición en el mundo, lidera debates de interés público, y que reflexiona sistemáticamente sobre su labor.

Otro investigador sobre la formación inicial docente realiza dos estudios en esa misma línea. En un primer momento, [Cárcamo \(2008a\)](#) indaga, a partir de encuestas, las nociones de ciudadanía

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-2.4>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

de docentes y estudiantes de las carreras de pedagogía y educación parvularia de una universidad pública regional, al mismo tiempo que pretende reconocer la importancia que le atribuyen dichos actores al desarrollo de la ciudadanía en la formación inicial docente. En los resultados obtenidos se manifiesta que: la nociones teórico-filosófica que predominan entre los actores son la ciudadanía política (normas, instituciones, democracia representativa, participación-voto, y relacionada con la educación cívica tradicional) y la ciudadanía social (relacionada los derechos ciudadanos de tercera generación, como los sociales, culturales y económicos desde el punto de vista de Marshall), aunque el autor concibe una preponderancia de la primera; se manifiesta un vínculo entre las prácticas pedagógicas y el desarrollo de la ciudadanía. Asimismo, se reconoce que tanto personal académico como estudiantes declaran que es fundamental el desarrollo y promoción de la ciudadanía en la formación pedagógica, sin embargo, el desafío, según Cárcamo (2008a), es contrastar el discurso con la práctica. En una segunda instancia Cárcamo (2008b), de la misma investigación y a través de la aplicación de entrevistas semiestructuradas, trabaja el análisis de discurso. Aquí se constata que el desarrollo y promoción de la ciudadanía en la formación inicial se torna importante para los actores entrevistados. A su vez se reconocen la ciudadanía política, en la cual se considera importante que se cumplan deberes y derechos como los elementos de la ciudadanía; y también la ciudadanía social, en donde se manifiesta el sentido de pertenencia como base para que se consoliden prácticas ciudadanas; todo en el marco del Estado nacional e institucional. También, los académicos reconocen que, en el ámbito de la promoción de la práctica ciudadana, asumen que su rol se restringe al aula, limitando su expansión en otras instancias. Al mismo tiempo, tanto personal académico como estudiantes visualizan las asignaturas de índole pedagógica como facilitadoras para el desarrollo de ciudadanía, mientras que, implícitamente, las asignaturas disciplinares no lo serían tanto.

Modos de formación ciudadana en el contexto escolar

Cerda et al. (2004) proponen modos de formación ciudadana en la escuela, los que al mismo tiempo se corresponden con diferentes nociones de ciudadanía. Los modos de formación ciudadana en la escuela son, de acuerdo con la noción teórico-filosófica de ciudadanía que se desarrolle, los siguientes: político, social, activo, crítico. Cada uno de estos modos puede ser abordado analíticamente sobre la base de diferentes dimensiones, entre las que destacan las siguientes: lo público/lo privado, participación y ciudadanía, ciudadanía (integración/exclusión), mercado y consumo, globalización y modernización. Por tanto, de acuerdo con la manifestación en estas dimensiones, será la perspectiva teórica de ciudadanía a la que se adscribe. Dicho eso, a continuación, exponemos los modos de formación ciudadana que pueden tener lugar en el contexto escolar.

Formación para la ciudadanía política: la tradicional educación cívica que concibe la ciudadanía acorde con concepciones liberales y constitucionales resalta las formas tradicionales de participación. Aquí se transmite el valor del respeto a las leyes y a la constitución de la república. Este modelo se corresponde con la vertiente positivista, en la que no existe construcción colectiva y tampoco interés



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-2.4>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

por conocer las significaciones sociales en torno a los derechos, las instituciones y las leyes. Como señala Giroux (1999, citado en Cerda et al., 2004), este modo de formación ciudadana “termina apoyando, a través de sus metodologías y contenidos, la conducta que es adaptable y condicionada, en vez de la activa y crítica” (p. 59). No hay negociación de saberes, construcción colectiva, ni conocimiento de significaciones sociales elaboradas sobre derechos, instituciones y leyes.

Formación para una ciudadanía social: más amplia que la anterior, se extiende a los derechos económicos, sociales, culturales y medioambientales, se hace cargo del desarrollo de los derechos del ser humano y de la ciudadanía al estilo de Marshall (1997) y su modelo evolutivo que va de la libertad a la igualdad (Torres, 2007). Además de lo conceptual y valórico, este modo de formación ciudadana profundiza también en las raíces históricas en las luchas que se han dado para la conquista de cada uno de los derechos, dando cuenta de tensiones y conflictos, al mismo tiempo que enfatiza lo que falta por luchar. Lo anterior, según Fundación IDEAS (2002, citado en Cerda et al., 2004):

Implica practicar la deliberación y el juicio, desarrollar capacidades y competencias para analizar dilemas éticos de alcance social y público, argumentar acerca de los fundamentos de las controversias y construir, desde la cotidianeidad escolar, la noción de la escuela como una ‘esfera pública’ en la cual se manifiestan tensiones y controversias que deben ser procesadas. Desde esta óptica, la escuela puede entenderse como un ‘orden’ basado en una racionalidad comunicativa y un ‘espacio’ de encuentro de sujetos. (párr. 61)

Formación para la ciudadanía activa: A diferencia del modo anterior, aquí se hace hincapié en la participación de la ciudadanía en la autoconstrucción de la sociedad, lo que se corresponde con la noción de autonomía de los comunitaristas. Aquí se debe promover la participación en el espacio escolar para dotar de identidad y pertenencia que permita crear una comunidad en la que sus miembros se puedan reconocer y reencontrar como sujetos con historia, pero donde se respete la disidencia y la pluralidad, para poder fundar un proyecto educativo democráticamente deliberado. Lo central en este modo es la responsabilidad, no solo individual, sino también, como afirma Cortina (2002, citado en Cerda et al., 2004) “aprender a crear condiciones para que todos puedan verse protegidos en sus derechos, aunque no estén en situación de hacerlo por sí mismos” (párr. 62). En otras palabras, se trata de la responsabilidad para con el otro.

Formación para la ciudadanía desde una postura crítica: Considerando las preocupaciones de los dos modos anteriores, esta formación ciudadana incorpora el problema de la distribución del poder y la problematización de las relaciones sociales como tema integral y basal. De esta manera, este modo de abordar la formación ciudadana es heredera de la escuela de Frankfurt y de Gramsci en lo referido a lo relevante de la cultura como elemento de disputa como hegemonía de la sociedad, politizando de esta manera la discusión educativa en relación con el conocimiento

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-2.4>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

que se transmite y el currículo oculto en la escuela; todo esto para que el profesorado asuma un rol intelectual con voz en el espacio público. Sobre el currículo, se pregunta sobre cómo se implementa la hegemonía cultural de un sector dominante, al mismo tiempo que se desvaloriza la cultura popular, el conocimiento cotidiano como parte fundante de las historias de vida de las personas. Finalmente, respecto del aula, este modo plantea que en vez de incorporar al estudiantado dentro del *statu quo* de la sociedad, como dice Giroux (1999, citado en Cerda et al., 2004) se “debe estimular sus pasiones, imaginaciones e intelectos para que sean movidos a desafiar a las fuerzas sociales, políticas y económicas que pesan tanto en sus vidas” (párr. 66), deviniendo en un “coraje cívico”, que no es otra cosa que la base de un modo de emancipación para la educación en ciudadanía.

Métodos y técnicas

La metodología utilizada corresponde a la cuantitativa y el alcance del estudio es descriptivo. Hemos adoptado un estudio de caso único al ser posible construir su excepcionalidad a través de la relevancia social en la que se ubica, pues como se manifiesta nuestro objeto de estudio, la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía es la única que pertenece a una universidad tradicional en toda la provincia de Ñuble; al mismo tiempo que la Universidad del Bío-Bío es la única de carácter público-estatal en la Octava Región de Chile.

Se utilizó la **encuesta**, a partir de la escala tipo **Likert**, con el fin de indagar sobre la noción de ciudadanía. El cuestionario estuvo dirigido básicamente a estudiantes de pregrado de cohorte 2015- 2013- 2012- 2011- 2010, de la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad del Bío-Bío, el que se aplicó a la totalidad de la población (censal).

En consideración a los aspectos teórico conceptuales desarrollados por Cerda et al. (2004), el instrumento se abordó en la **Tabla 1** que muestra la siguiente matriz:

Tabla 1: Matriz

Modelo de formación ciudadana	Dimensiones Exploradas				
	Lo público/ Lo privado	Participación y ciudadanía	Ciudadanía: Integración/Exclusión	Mercado y consumo	Globalización y modernización
Formación de ciudadanía política					
Formación de ciudadanía social					
Formación de ciudadanía activa					
Formación de ciudadanía crítica					

Nota: Elaboración propia.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-2.4>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

De esta manera, los modos de formación ciudadana en la escuela son: el político, social, activo y crítico. Por su parte, las dimensiones o tópicos corresponden a: *lo público/lo privado*, que demarca las posibilidades de acción del ciudadano o ciudadana frente a la sociedad; *participación y ciudadanía*, dice relación de qué manera intervienen los sujetos en la vida pública; *ciudadanía: integración/exclusión*, se refiere a quién pertenece o no a la sociedad como ciudadanía, y cómo se concibe esa pertenencia; *mercado/consumo*, tiene que ver con la mayor o menor retracción del Estado en el mercado, así como también la concepción que se tenga sobre relación sujeto ciudadano-sujeto consumidor; y, finalmente, *globalización y modernización*, se refiere al rol ciudadano en el contexto que plantean los nuevos desafíos de la era global (empresas transnacionales, inmigración, nacionalismos, medio ambiente, etc.).

De este modo, cada uno de los ítems confeccionados se inscribían en una visión teórico filosófica de ciudadanía según las dimensiones específicas que se desean abordar. El instrumento se constituyó por un total de 60 ítems, cuya medición se aborda con base en una graduación de 3 puntos, donde 1 corresponde a “nada-poco”, 2 a “algo”, y 3 a “bastante-mucho”.

El análisis de tipo estadístico descriptivo. Finalmente, el número total que se encuestó asciende a 127 estudiantes, que cursan la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía hasta la cohorte 2015.

Resultados

Tras la realización de encuestas, podemos describir las percepciones que el estudiantado de la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía, de la Universidad del Bío-Bío, posee acerca de las nociones de ciudadanía. Basándonos en lo planteado por [Cerdeira et al. \(2004\)](#) en torno a los modos de abordar la formación ciudadana en la escuela, así como también los tópicos sobre los cuales los primeros adquieren sentido en un contexto-histórico determinado, se exponen los resultados derivados de la aplicación del instrumento de encuesta a estudiantes que cursan su formación inicial docente en el área de la historia y la geografía. Los resultados se exponen de acuerdo con el modelo de formación ciudadana teóricamente posible y sus respectivas dimensiones.

Formación para la ciudadanía política

Esta hace referencia a la tradicional educación cívica, entendida como la enseñanza en el valor del respeto a las leyes, constituciones, así como también la participación/sufragio. Esta formación es coherente con los derechos civiles y políticos, que son derechos de primera generación, propios de las concepciones liberales.

Lo público/lo privado

En la [Tabla 2](#), los datos muestran una estrecha relación con el concepto de pluralismo razonable, que no es otra cosa que el respeto a las opiniones y creencias de cada individuo o

familia (en este caso) al interior de la sociedad (Rincón, 2010); o también, se puede establecer una correspondencia con el concepto de autonomía del individuo, que hace referencia a la libertad de escoger cualquier concepción sobre el bien sin alguna intervención externa (Cerdeira et al. 2004). Ahora bien, no parece muy definido el liberalismo de las dos últimas sentencias, pues ambas tienen un alto porcentaje en "algo". En este sentido, las personas encuestadas pudieran no querer minimizar la actuación del Estado, sino más bien *optimizarlo* (Tusell, 1987).

Tabla 2: Lo público/lo privado, desde el modo de formación para la ciudadanía política. Expresado en porcentajes

Ítem	Nada-poco	Algo	Bastante-mucho
Es la familia por sobre la escuela la que debe formar al estudiantado en valores religiosos y cívicos.	4,6%	26,7%	68,4%
La erradicación de la pobreza depende más del esfuerzo personal que de la ayuda del Estado.	25,3%	37,3%	37,2%
Confío más en el mérito individual y de mi familia que en la ayuda otorgada por el Estado para salir adelante.	7,7%	25,1%	66,9%

Nota: Elaboración propia.

Participación y ciudadanía

Como se aprecia en la [Tabla 3](#), en el primer ítem se prefiere lo individual por sobre lo colectivo, lo que puede explicar de mejor manera el segundo ítem en que se opta por no ir a asambleas, sean motivadas por temas académicos o políticos. Siguiendo esta lógica, en el tercer ítem podemos aventurar que, si bien parece ser injusta la preponderancia del personal académico por sobre el estudiantado en la toma de decisiones, las personas encuestadas parecen quedarse solo en lo declarativo, si lo relacionamos con los dos primeros ítems, pues la manera de cambiar lo injusto es por medio de la participación en marchas y/o asambleas.

Tabla 3: Participación y ciudadanía, desde el modo de formación para la ciudadanía política. Expresado en porcentaje

Ítem	Nada-poco	Algo	Bastante-mucho
Prefiero quedarme en la biblioteca o ir a casa a estudiar en vez de ir a una marcha.	32,2%	24,4%	43,2%
Prefiero participar en asambleas solo cuando hay temas relacionados con lo académico.	44,8%	28,3%	26,7%
Esta bien que solo el personal académico tenga derecho a voto para elegir al rector o rectora, pues tiene más preparación y experiencia de la que tenemos el estudiantado.	66,1%	12,5%	21,1%

Nota: Elaboración propia.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-2.4>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

Todo lo anterior hace referencia al paradigma de la *participación política negativa*, que es representativa y defensiva, sin un mayor actuar directo de los sujetos (Ariza, 2007). O también, se asemeja a la *aceptación pasiva*, en donde se tiene conciencia de que la participación no incidirá en algún cambio sobre lo público, por lo que se decide no participar en la toma de decisiones, en una especie de realismo político más que de anomia social (Cerdeña et al., 2004).

Ciudadanía: Integración/exclusión

En este tópico se define claramente un alejamiento de la formación para la ciudadanía política, propia de nociones liberales, que concibe la integración como relacionada con las capacidades del individuo para ejercer sus derechos, a la vez que la exclusión es entendida como la imposibilidad de no gozar de los beneficios del ser ciudadano (ver Tabla 4).

Tabla 4: Ciudadanía: integración/exclusión, desde el modo de formación para la ciudadanía política. Expresado en porcentaje

Ítem	Nada-poco	Algo	Bastante-mucho
Solo deberíamos votar los/as ciudadanos/as que vivimos en Chile, pues somos nosotros/as quienes pagamos impuestos y vivimos el día a día de lo que pasa acá.	55%	13,3%	31,4%
Se debería otorgar la ciudadanía chilena a personas extranjeras dependiendo de la nacionalidad de origen que tengan.	73,7%	11,9%	14,2%
Ciudadano/ciudadana es quien vota en elecciones periódicas (presidenciales, parlamentarias, municipales).	52,3%	17,4%	30%

Nota: Elaboración propia.

En este tópico las personas encuestadas parecieran acercarse mucho más al comunitarismo, que concibe la integración desde la pertenencia y con un realce en lo subjetivo, lo que va más allá de lo meramente formal. Como señala Mujica, Jiménez y Sanhueza (2003, p. 3), este tipo de integración es “cuando la ciudadanía se siente parte activa en los asuntos de carácter público, se siente integrada en los proyectos de la agenda pública”.

Mercado/consumo

A excepción de la primera sentencia, nuevamente encontramos una desvinculación de las nociones liberales, pues se puede inferir una no restricción al actuar del Estado en el otorgamiento de servicios en salud o educación (ver Tabla 5).

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-2.4>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr**Tabla 5:** Mercado/consumo, desde el modo de formación para la ciudadanía política. Expresado en porcentajes

Ítem	Nada-poco	Algo	Bastante-mucho
Entré a la universidad para tener mayores posibilidades laborales.	13,4%	33,3%	53,8%
Me gusta el sistema de salud que hay en Chile, porque así yo decido dónde atenderme.	85,7%	8,6%	5,4%
Prefiero el copago en la educación para que las familias puedan elegir dónde educan a sus hijos.	66,8%	18,8%	14,1%

Nota: Elaboración propia.

Y claro, en Chile asistimos al rol de un Estado subsidiario o prestador de servicios en vez de ser un ente que garantice la justicia social por medio de la universalización de la educación y salud. Es en este contexto, donde los movimientos sociales plantean un Estado garante de derechos como la educación y salud, y como tal, a este parecen adherirse las personas encuestadas.

Globalización y modernización

En la [Tabla 6](#), se puede inferir una preferencia por la integración cultural, conciencia medio ambiental, y una empatía por los conflictos bélicos internacionales. Esto parece indicar que las personas encuestadas estarían en sintonía con una ciudadanía cosmopolita.

Tabla 6: Globalización y modernización, desde el modo de formación para la ciudadanía política. Expresado en porcentajes

Ítem	Nada-poco	Algo	Bastante-mucho
Preferiría que las personas extranjeras que vienen a Chile busquen trabajo en sus países de origen en vez de venir aquí.	68,8%	20,8%	10,4%
Es muy importante que tenga energía en mi hogar, aunque proviniera de termoeléctricas que dañan el medioambiente.	63,3%	19,8%	16,5%
La manera de cómo termine el conflicto en Ucrania tiene poca relevancia para mí.	59,8%	24,4%	15,6%

Nota: Elaboración propia.

De esta manera, "el marco de participación ciudadana en la *res publica* está vinculado a cuestiones universales que trascienden las fronteras: energía, producción, consumo, medioambiente, pobreza, desarrollo, derechos humanos, etc." (HEGOA, 2009, p. 10).



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-2.4>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

Formación para la ciudadanía social

Se refiere a los derechos de segunda generación, en un sentido evolutivo que va de la libertad (derechos de primera generación) a la igualdad (derechos de segunda generación), en donde el Estado debe asegurar las bases económicas y sociales a cada ciudadano.

Lo público/lo privado

En este tópico, las personas encuestadas parecen responder de manera coherente con la formación para la ciudadanía social, como inferíamos en la formación para la ciudadanía política, en el tópico de mercado/consumo. Si bien en la segunda sentencia parecen con más indecisión y más cercanía por interesarse en un *Estado óptimo*, en las otras, con un alto porcentaje, se ve una adhesión a una mayor presencia del Estado en la vida de las personas (ver [Tabla 7](#)).

Tabla 7: Lo público/lo privado, desde el modo de formación para la ciudadanía social. Expresado en porcentajes

Ítem	Nada-poco	Algo	Bastante-mucho
Es fundamental la ayuda en becas de alimentación, pensión y arancel por parte del Estado para que pueda tener un título universitario.	8,8%	16,1%	74,9%
Es fundamental la ayuda del Estado por sobre el esfuerzo personal y familiar para salir adelante.	32,2%	40,1%	27,5%
Prefiero que el Estado se haga cargo de la educación por sobre los privados.	6,2%	17,3%	76,3%

Nota: Elaboración propia.

Las personas encuestadas, siguiendo el modo de formación para la ciudadanía social, se adhieren claramente al modelo gradualista de los derechos de primera, segunda y tercera generación planteados por [Marshall \(1997\)](#), en donde el Estado atiende las necesidades básicas en educación, salud, previsión, etc. ([Torres, 2007](#)). Sin embargo, actualmente, la desprotección del Estado es contraria a esta visión marshalliana ([Cerdea et al. 2004](#)).

Participación y ciudadanía

Aquí se perfilan nítidamente las concepciones de [Marshall \(1997\)](#), en lo referente a lo imprescindible de los derechos de tercera generación (ver [Tabla 8](#)).

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-2.4>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr**Tabla 8:** Participación y ciudadanía, desde el modo de formación para la ciudadanía social. Expresado en porcentajes

Ítem	Nada-poco	Algo	Bastante-mucho
Es fundamental la ayuda en becas de alimentación, pensión y arancel por parte del Estado para pueda formarme como profesional integral.	13,4%	23%	63,4%
Es fundamental que el Estado se encargue de la pobreza de algunas personas para que estas puedan participar adecuadamente como ciudadanas.	13,3%	24,4%	62,1%
Es fundamental que todo/a ciudadano/a pueda acceder a educación para poder votar de manera informada.	3,1%	12,5%	84,2%

Nota: Elaboración propia.

Estos derechos incluyen los servicios básicos de educación, salud o vivienda, otorgados por el Estado de bienestar; beneficios indisociables para un ejercicio pleno y efectivo de la ciudadanía (Kymlicka y Norman, 1997).

Ciudadanía: Integración/exclusión

Como en el tópico anterior, el Estado adquiere una mayor importancia por parte de las personas encuestadas. Como muestra la [Tabla 9](#), sin el apoyo del Estado, se corre el riesgo de una exclusión en cuanto a la capacidad para exigir los derechos ciudadanos.

Tabla 9: Ciudadanía: Integración/exclusión, desde el modo de formación para la ciudadanía social. Expresado en porcentajes

Ítem	Nada-poco	Algo	Bastante-mucho
El Estado debería dar más subsidios en vivienda para que seamos ciudadanos/as en igualdad de condiciones.	7,7%	25,9%	66%
El Estado debería costear una educación de calidad para que seamos ciudadanos/as en igualdad de condiciones.	3,8%	11%	85%
Solo si el Estado se hace cargo de la educación estaremos conscientes de nuestros derechos.	21,9%	37,7%	40%

Nota: Elaboración propia.

Esto se puede relacionar perfectamente con lo planteado por [Sen \(1996, citado por Freijeiro, 2008\)](#), en donde un Estado es garante de justicia social si garantiza la libertad de bienestar.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-2.4>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

Mercado/consumo

En este tópico, y como se observa en la [Tabla 10](#), no hay una restricción de la participación del Estado en la economía. Claramente las personas encuestadas, se podría inferir, no estarían de acuerdo en que el mercado inunde todas las esferas de la vida social, lo que es propio del modo de formación para la ciudadanía social.

Tabla 10: Mercado/consumo, desde el modo de formación para la ciudadanía social. Expresado en porcentajes

Ítem	Nada-poco	Algo	Bastante-mucho
Deberían haber más hospitales públicos que clínicas privadas.	2,2%	16,5%	81%
El Estado debería hacerse cargo de la educación municipal.	1,5%	9,4%	88,9%
La educación debería ser gratis para toda la población.	9,3%	14,1%	76,3%

Nota: Elaboración propia.

De esta manera, este escenario forma parte del contexto de movilizaciones sociales que piden un mayor protagonismo del Estado en la vida social. Parece ser que las personas encuestadas quieren de vuelta las instituciones de posguerra, en donde había estabilidad en el empleo, educación, seguridad social; en suma, se quiere de vuelta la sociedad productora de la modernidad sólida, en términos del sociólogo Zygmunt Bauman ([Posadas, 2013](#)).

Globalización y modernización

Como muestra la [Tabla 11](#), hay una preferencia por la presencia del Estado y una mayor empatía frente a lo extranjero, al momento de resolver problemas de la era global como el medioambiente y la ayuda humanitaria.

Tabla 11: Globalización y modernización, desde el modo de formación para la ciudadanía social. Expresado en porcentajes

Ítem	Nada-poco	Algo	Bastante-mucho
Es el Estado quien debería hacerse cargo del tema energético para que los hogares puedan pagar menos por el consumo eléctrico.	4,6%	22%	73,1%
El Estado solo debe ayudar a las familias chilenas en vez de enviar ayuda a países afectados por catástrofes naturales y sanitarias (terremotos, Ébola, entre otros).	69,2%	17,3%	13,3%
El Estado solo debe ayudar a las familias chilenas en vez de enviar ayuda a los países menos favorecidos materialmente (Por ejemplo, Haití).	67,6%	20,4%	11,7%

Nota: Elaboración propia.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-2.4>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

Como señala [Magendzo \(2003, citado por Cerda et al., 2004, p. 60\)](#), “todos aquellos temas que se vinculan con la tolerancia, la discriminación, la diversidad cultural, la inclusión y la exclusión social... el desarrollo sustentable... deben ser considerados en el contexto de la formación para la ciudadanía social”. Parece haber un abandono de la idea de soberanía territorial como requisito para la ciudadanía, al decir de [Bosniak \(2006, citado por Marshall, 2012\)](#).

Formación para la ciudadanía activa

Diferente a los modos anteriores, aquí se da importancia a la participación ciudadana en la autoconstrucción de la sociedad, noción característica de comunitaristas. Lo fundamental en este modo es la responsabilidad no solo individual frente a la sociedad, sino también con el otro u otra.

Lo público/lo privado

En este tópico se puede evidenciar, como muestra la [Tabla 12](#), que las personas encuestadas tienden a preferir una integración entre lo público y lo privado, en vez de un retrotraimiento hacia lo segundo como ocurriría en las nociones liberales. Sin embargo, en la segunda sentencia se manifiesta una leve preferencia por esta integración, tal y como ocurrió anteriormente en la formación para la ciudadanía política si nos referimos a la transmisión de los valores.

Tabla 12: Lo público/lo privado, desde el modo de formación para la ciudadanía activa. Expresado en porcentajes

Ítem	Nada-poco	Algo	Bastante-mucho
Es en la universidad con mis compañeros/as, grupos juveniles, o cualquier otro tipo de organización donde puedo construir una idea sobre mi futuro.	16,4%	37,3%	45,5%
Es la escuela como comunidad la que debe formar en valores a padres, madres, apoderados/as, estudiantes y profesorado.	29,9%	33,8%	36,1%
Si a mi compañero/a le va mal en la universidad, creo que es mi deber el ayudarlo a rendir de mejor manera.	14,1%	26,7%	61,3%

Nota: Elaboración propia.

Al respecto, nuevamente podemos afirmar la relación con el concepto de autonomía individual al momento de elegir libremente en concepciones sobre el bien ([Cerda et al., 2004](#)).



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-2.4>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

Participación y ciudadanía

Como se manifiesta en la [tabla 13](#), hay una contradicción entre el discurso de las primeras dos sentencias y la tercera que se refiere a lo práctico. Efectivamente, hay una tendencia hacia la participación colectiva, pero si se pregunta sobre cómo se expresa eso, hay un escaso 29% de participación efectiva como, por ejemplo, en asambleas.

Tabla 13: Participación y ciudadanía, desde el modo de formación para la ciudadanía activa. Expresado en porcentajes

Ítem	Nada-poco	Algo	Bastante-mucho
Si participo en un colectivo puedo lograr cosas para el beneficio de otros/as.	14,1%	22,8%	62,9%
Me agrada la idea de participar de un colectivo o centro de estudiantes.	28,2%	22,8%	48,7%
Participo activamente en asambleas de mi carrera.	44,7%	25,9%	29%

Nota: Elaboración propia.

Nuevamente aparece la participación política negativa, concebida como representativa y defensiva en cuanto a la participación ([Ariza, 2007](#)), pero también con un grado realismo político más que por algún tipo de anomia social ([Cerde et al., 2004](#)).

Ciudadanía: integración/exclusión

En estas sentencias, la integración o exclusión como ciudadano será efectiva en relación a la participación o pertenencia. En las dos primeras se da cuenta, como se ve en la [Tabla 14](#), del alto desinterés por la participación tanto en la universidad como en los lugares donde se vive. Solo en la última sentencia se puede afirmar que la pertenencia es valorada por las personas encuestadas.

Tabla 14: Ciudadanía: integración/exclusión, desde el modo de formación para la ciudadanía activa. Expresado en porcentaje

Ítem	Nada-poco	Algo	Bastante-mucho
Solo si participo en algún colectivo o centro estudiante me sentiré parte de la universidad.	70,3%	19,2%	10,4%
Me siento parte de mi barrio, pues participo activamente en todas las actividades que se realizan.	53,5%	29,1%	17,2%
Estoy de acuerdo con el voto chileno en el extranjero, pues ellos se sienten parte de nuestro país.	23,5%	18,1%	58,2%

Nota: Elaboración propia.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-2.4>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

Esto lo podemos vincular con un yo desvinculado, que prefiere liberarse de pertenencias comunitarias determinadas y que puede elegir en donde se desea vivir. Sin embargo, eso en el supuesto de que se pudiese prescindir el ser miembro de una comunidad que esté anclada a lazos morales precedentes a la elección (Salvat, 2011).

Mercado/consumo

En este tópico se hace referencia a la presencia del mercado en las distintas esferas de la vida social. Aquí se ve claramente que las personas encuestadas tienen una tendencia hacia la formación para la ciudadanía activa, pues prefieren actividades económicas basadas en lo comunitario (ver Tabla 15).

Tabla 15: Mercado/consumo, desde el modo de formación para la ciudadanía activa. Expresado en porcentaje

Ítem	Nada-poco	Algo	Bastante-mucho
Prefiero compartir con mis vecinos del barrio en vez de ir al mall a consumir.	21,6%	26,4%	52%
Prefiero usar mi tiempo libre estando en un grupo deportivo o religioso en vez de estar vitrineando en el mall.	19%	21,4%	59,4%
Aunque con mis compañeros tengamos pocos recursos, de todas maneras podremos lograr cosas si nos organizamos.	5,4%	8,6%	85,7%

Nota: Elaboración propia.

Esto se relaciona estrechamente con el concepto de capital social, que hace referencia Putnam (1993) citado en Cerda et al. (2004): "redes, normas y confianza social que facilitan la coordinación y cooperación en beneficio mutuo" (párr. 63).

Globalización y modernización

En este tópico, tal y como se observa en la Tabla 16, hay una alta valoración por el resguardo de lo local por sobre lo global, tanto si se refiere a lo cultural como si se refiere en lo medioambiental. Además, en la última sentencia se evidencia una empatía por problemáticas que acontecen en el ámbito internacional.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-2.4>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr**Tabla 16:** Globalización y modernización, desde el modo de formación para la ciudadanía activa. Expresado en porcentaje

Ítem	Nada-poco	Algo	Bastante-mucho
Prefiero celebrar el aniversario y tradiciones de mi barrio, ciudad o país, en vez de celebrar acontecimientos extranjeros como por ejemplo Halloween.	10,1%	24,4%	65,3%
Aunque los proyectos de inversión minero, forestal u otro generen más puestos de trabajo, prefiero que no se realicen si van a afectar a las localidades que viven cerca.	13,3%	24,4%	62,1%
La noticia de los 42 estudiantes normalistas asesinados en México me hace sentir la necesidad de generar consciencia al resto de la población.	3%	14,9%	81,8%

Nota: Elaboración propia.

A pesar de la globalización económica, que ha significado una alteración en la vida comunitaria en las familias, vecindarios, municipios y naciones (Cristi, 1998), las personas encuestadas parecen aferrarse a sus vínculos morales comunitarios.

Formación para la ciudadanía desde una postura crítica

Este modo intenta problematizar sobre la distribución del poder, siendo heredero de la Escuela de Frankfurt y de Gramsci, de concepción marxista. De esta manera, la cultura es un elemento en disputa al interior de la sociedad, lo que viene a politizar las relaciones sociales para apuntar a la emancipación de los más desfavorecidos.

Lo público/lo privado

En este tópico, como se evidencia en la [Tabla 17](#), las personas encuestadas adhieren mayormente a este tipo de formación ciudadana. Efectivamente, hay un predominio de lo público por sobre lo privado, expresado en este caso en el rol de la escuela como muestran las dos primeras sentencias. También, en la tercera sentencia, se ve un alicaído apoyo por lo académico-técnico, propio de concepciones liberales.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-2.4>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr**Tabla 17:** Lo público/lo privado, desde el modo de formación para la ciudadanía desde una postura crítica. Expresado en porcentaje

Ítem	Nada- poco	Algo	Bastante-mucho
La escuela debe ser la encargada de formar en ciudadanía a todos sus miembros.	7,1%	34,1%	59,4%
El rol del profesor en la escuela debe apuntar a transformar la sociedad desde el aula.	2,2%	11,8%	85,7%
Como estudiantes deberíamos tener un poder equitativo al que tienen los académicos en la toma de decisiones de la universidad.	10,9%	26,7%	62,1%

Nota: Elaboración propia.

Esto se condice claramente con lo planteado por Giroux (1999) citado en Cerda et al. (2004) respecto del rol que debe cumplir el profesor en la escuela: "debe estimular sus pasiones, imaginaciones e intelectos para que sean movidos a desafiar a las fuerzas sociales, políticas y económicas que pesan tanto en sus vidas" (p. 66).

Participación y ciudadanía

En este tópico se ve un compromiso con la participación y el cambio social, lo que se condice con este modo de formación para la ciudadanía (ver Tabla 18).

Tabla 18: Participación y ciudadanía, desde el modo de formación para la ciudadanía desde una postura crítica. Expresado en porcentaje

Ítem	Nada-poco	Algo	Bastante-mucho
Si participo de las movilizaciones es posible que pueda cambiar la educación.	23,5%	23,6%	52,7%
Es importante que participemos como estudiante en la transformación de nuestra universidad.	7,2%	18,1%	75,5%
Me agrada participar de las asambleas de mi carrera cuando hay debates desde diversas miradas sobre la sociedad.	22%	22%	55,8%

Nota: Elaboración propia.

Al mismo tiempo, se aproxima al contexto histórico actuales de movilización social en nuestro país, lo que se vincula con la participación política positiva (efectiva y directa) planteado por Ariza (2007).



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-2.4>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

Ciudadanía: integración/exclusión

En lo referido a la pertenencia como parte fundamental de la integración o exclusión de la ciudadanía, las personas encuestadas, en las dos últimas sentencias, tienden a concepciones propias de teorías críticas relacionadas con el cambio social (ver Tabla 19).

Tabla 19: Ciudadanía: integración/exclusión, desde el modo de formación para la ciudadanía desde una postura crítica. Expresado en porcentaje

Ítem	Nada-poco	Algo	Bastante-mucho
Me siento identificado con algún colectivo o movimiento social que apunte a cambiar nuestras condiciones.	42,4%	18,8%	38,5%
Me siento parte de los estudiantes que creen que es posible cambiar el actual modelo educativo.	18,8%	15,7%	65,3%
Me siento parte de los que creen que otro modelo de sociedad es posible.	18,8%	15,7%	65,3%

Nota: Elaboración propia.

En este tópico la ciudadanía radica en la participación política, donde hay un individuo comprometido con la permanencia en la sociedad (Cerde et al., 2004). Sin embargo, al parecer las personas encuestadas se quedarían en el discurso, pues en la primera sentencia, hay solo un 38% que se siente parte de algún movimiento con vocación de cambio social. Parecen adherir pero no identificarse, militar o verse representados por algún movimiento social.

Mercado/consumo

Desde el ámbito de los recursos, como muestra la Tabla 20, las personas encuestadas no adhieren a concepciones propias de teorías críticas.

Tabla 20: Mercado/consumo, desde el modo de formación para la ciudadanía desde una postura crítica. Expresado en porcentaje

Ítem	Nada-poco	Algo	Bastante-mucho
Solo quien tiene dinero puede elegir en qué colegio educa a su hijo.	50,3%	16,5%	33%
Solo quien tiene dinero puede elegir en qué sistema de salud atenderse.	45,6%	16,5%	37,7%
Aunque con mis compañeros tengamos pocos recursos, si nos organizamos podremos cambiar cosas en la universidad.	8,5%	20,4%	70,8%

Nota: Elaboración propia.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-2.4>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

En efecto, hay un escaso apoyo a las dos primeras sentencias, lo que denota una escasa crítica del sistema educacional y de salud en donde las lógicas del mercado inundan esas esferas. Ahora bien, en la tercera sentencia se puede evidenciar mayormente las nociones de teorías críticas, pues hay una alta valoración a la organización (Cerdea et al., 2004).

Globalización y modernización

En general, las personas encuestadas parecen adherir a las concepciones de teorías críticas, las que promueven una concientización de problemáticas sociales, medioambientales o políticas nacionales y globales (ver Tabla 21).

Tabla 21: Globalización y modernización, desde el modo de formación para la ciudadanía desde una postura crítica. Expresado en porcentaje

Ítem	Nada-poco	Algo	Bastante-mucho
Estoy de acuerdo con que Chile ayude a países afectados por catástrofes naturales y sanitarias (terremotos, ébola, entre otros).	40,1%	20,4%	39,2%
Estoy de acuerdo con que Chile envíe ayuda humanitaria a países pobres como por ejemplo Haití.	11%	20,4%	68,4%
Si me organizo con otras personas puedo generar conciencia sobre la noticia de los 42 estudiantes normalistas asesinados en México.	3,8%	18,1%	77,8%

Nota: Elaboración propia.

Esto parece concordar con lo que plantea Cortina (2004), referenciado en González, González, Marín y Martínez, C. (2005), pues ante los cambios producidos por la globalización, los movimientos antiglobalización deberían reorientarla, reformando las instituciones internacionales

Conclusiones

Según lo planteado por Cerdea et al. (2004), las personas encuestadas parecen adherir al modo de formación perteneciente a la ciudadanía social, pues en general, se orientan a dar mayor importancia a los derechos sociales como fundamentales para el libre ejercicio ciudadano. Especificando en este punto, los estudiantes considerarían que no sería posible un real ejercicio ciudadano si no están cubiertos los derechos sociales como educación, vivienda, o salud, puesto



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-2.4>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

que, según [Marshall \(1997\)](#), no es posible el goce de los derechos civiles y políticos si no se resuelven los derechos de tipo social como los ya mencionados. A pesar de esto, no creemos que la adhesión a este modo sea netamente pura, pues como se plasma en los resultados existe presencia importante en la formación para la ciudadanía activa y crítica. A continuación abordaremos algunas conclusiones a partir de los distintos modos de formación para la ciudadanía.

Formación para la ciudadanía política: generalizando, se concluye que las personas encuestadas no parecen adherir mayormente a este modo de formación ciudadana, pues parecen valorar una presencia del Estado en la vida social en lo que se refiere a tópicos relacionados con la participación, la inclusión, el mercado y la globalización. Esto contradice lo plasmado en una ciudadanía política, la que ve al Estado como un ente que atenta contra cualquier posibilidad de elección libre del ciudadano. En cuanto al tópico referido a lo público/privado, específicamente en el ámbito de los valores, parece haber una mayor presencia de concepciones liberales, puesto que se vincula en mayor medida al ámbito familiar, como esfera privada, con lo que debería ser el soporte moral de un ciudadano.

Formación para la ciudadanía social: las personas encuestadas adhieren en su mayoría a este tipo de formación para la ciudadanía, pues parecen reclamar una mayor presencia del Estado en todos los tópicos observados. En este sentido el Estado debería garantizar los derechos sociales básicos necesarios como requisito fundamental a la hora de ejercer de manera efectiva la ciudadanía de manera individual.

Formación para la ciudadanía activa: las personas encuestadas no parecen adherir mayoritariamente a este modelo. En el primer tópico, valoran este modo de formación ciudadana, pues tienden a la integración de lo público/privado, en donde la participación ciudadana tiene un rol fundamental. Sin embargo, en el ámbito de los valores prefieren el retrotraimiento hacia lo privado, a la manera liberal como se menciona más arriba. En el tópico de participación parece haber contradicción entre discurso y práctica, pues en el primero parecen adherir a esta formación ciudadana en lo declarado, pero contrariamente, en el actuar confiesan que no participan activamente de los espacios que tienen a disposición como centros de estudiantes, juntas de vecinos, etc. Por su parte, en el tópico referido a la integración, no parecen adherir mayormente al no haber una tendencia hacia la participación como ya mencionábamos en el actuar de los estudiantes, dando cuenta de una no integración del ciudadano en su comunidad cercana. Finalmente, en los tópicos de mercado y globalización las personas encuestadas parecen valorar lo comunitario y lo local por sobre la cultura dominante de los países desarrollados, lo que es propio de este modo de formación ciudadana.

Formación para la ciudadanía desde una postura crítica: En los dos primeros tópicos, los encuestados parecen adherir a este modo de formación ciudadana. Sin embargo, en el tópico de la integración que se relaciona con la pertenencia ciudadana, los encuestados parecen adherir al cambio social en lo discursivo, pero en su actuar no se identifican con ningún

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-2.4>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

movimiento u organización en particular que los ayude a la transformación que ellos mismos reclaman. En el tópic de mercado/consumo, las personas encuestadas no parecen ser parte de los que tienen una postura crítica con la presencia del mercado en la vida social, lo que produce ciertas contradicciones con un llamado a una mayor presencia del Estado como se vislumbra en el modo de formación para una ciudadanía social. Finalmente, las personas encuestadas parecen afirmar una conciencia al momento de referirse a problemáticas globales medioambientales, sociales o políticas, pero siguiendo lo descrito, no parecen incorporarse a espacios en donde se puedan canalizar las demandas planteadas.

En resumen, podemos afirmar que, en su mayoría, las personas encuestadas tienden hacia el modo de **formación de ciudadanía social**, pues reclaman una mayor presencia del Estado en la garantía de los derechos sociales básicos para un real ejercicio de la ciudadanía. Luego, se desprende una vocación de cambio del orden social propio del modo de **formación de ciudadanía desde una postura crítica**, pero sin tener intenciones de participar de aquellos cambios desde algún tipo de organización social, como lo refleja también la baja adhesión al modo de **formación de ciudadanía activa**.

Por último, se pueden desprender interrogantes que emergen de este estudio: en un futuro próximo, ¿la inexistencia de praxis en el actuar ciudadano de los estudiantes universitarios de pedagogía en historia y geografía seguirá presente en el contexto de las movilizaciones del profesorado chileno?, ¿se producirán contradicciones entre lo que el profesor declara y hace en el contexto de la formación ciudadana en el aula?, ¿la adhesión por la transformación social en la sociedad chilena, sólo desde el plano discursivo, impactará en un desarrollo de valores de índole democrático en el aula?

Referencias

- Aceituno D., Muñoz, C. y Vásquez, G. (2012). Enseñanza y aprendizaje de la participación ciudadana en Chile: Un estudio sobre alumnos y profesores de Historia de 2° año de enseñanza media. En N. de Alba, F. F. García, A. Santisteban (Eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (Vol. 2, pp. 165-176). Sevilla: Diada Editora. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/editor/1046>
- Ariza, A. (2007). Democracias, ciudadanías y formación ciudadana. Una aproximación. *Revista de Estudios Sociales*, 27, 150-163. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2551580.pdf>
- Cárcamo, H. (2008a). Importancia atribuida al desarrollo de la ciudadanía en la formación inicial docente. *Estudios pedagógicos*, 34(2), 29-43. doi: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052008000200002>



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-2.4>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

- Cárcamo, H. (2008b). Ciudadanía y formación inicial docente: Explorando las representaciones sociales de académicos y estudiantes. *Revista de Pedagogía*, 29(85), 245-268. Recuperado de <http://www.scielo.org.ve/pdf/p/v29n85/art03.pdf>
- CEPAL. (2000). *Equidad, desarrollo y ciudadanía. Versión definitiva*. Recuperado de http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/2686/S2006536_es.pdf?sequence=2
- Cerda, A. M., Egaña, M. L., Magendzo A., Santa Cruz, E. y Varas, R. (2004). *El complejo camino de la formación ciudadana. Una mirada a las prácticas docentes*. Santiago: LOM Ediciones.
- Cristi, R. (1998). La crítica comunitaria a la moral liberal. *Estudios Públicos*, 69, 47-68. Recuperado de https://www.cepchile.cl/cep/site/artic/20160303/asocfile/20160303183327/rev69_cristi.pdf
- Escalante, F. (1995). El problema de la ciudadanía. Moralidad, orden y política. *Estudios Sociológicos*, 13(39), 483-484. Recuperado de <http://estudiossociologicos.colmex.mx/index.php/es/article/view/788/788>
- Espínola, V. (2005). Educación ciudadana para los jóvenes de la aldea global. En V. Espínola (Ed.), *Educación para la ciudadanía y la democracia para un mundo globalizado: Una perspectiva comparativa* (pp. 1-19). Washington, D. C.: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Fernández, J. P. (2015). *Ciudadanía, formación ciudadana y derechos humanos. Representaciones sociales en la formación inicial del profesorado de Historia y Geografía* (Tesis de pregrado). Universidad del Bío-Bío, Chillán, Chile.
- Freijeiro, M. (2008). ¿Hacia dónde va la ciudadanía social? (De Marshall a Sen). *Revista Andamios*, 5(9), 157-181. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/anda/v5n9/v5n9a8.pdf>
- González, M., González, E., Marín, M. y Martínez, C. (2005). La ética intercultural: Una herramienta para formar una ciudadanía cosmopolita. *Frónesis*, 12(1), 94-109. Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1315-62682005000100005&script=sci_arttext
- HEGOA. (2009). *Educación para la ciudadanía global. Debates y desafíos*. Bilbao: Autor. Recuperado de http://biblioteca2012.hegoa.efaber.net/system/ebooks/17492/original/Educacion_para_la_ciudadania_global.pdf
- Instituto Social del MERCOSUR (ISM). (2013). *La dimensión social del MERCOSUR. Marco conceptual*. Recuperado de http://ismercotur.org/wp-content/uploads/downloads/2013/04/Marco-Conceptual_web_esp_spread.pdf
- Kymlicka, W. y Norman, W. (1997). El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía. *Ágora*, 7, 5-42.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-2.4>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

- Marshall, P. (2012). Notas sobre los modelos para la extensión de la ciudadanía. *Revista de derecho*, 19(2), 119-143. doi: <https://doi.org/10.4067/s0718-97532012000200005>
- Marshall, T. H. (1997). Ciudadanía y clase social. *Reis*, 79, 297-344. doi: <https://doi.org/10.2307/40184017>
- Mujica, P., Jiménez, M. y Sanhueza, A. (2003). Participación ciudadana y cohesión social. Santiago: Corporación PARTICIPA.
- Muñoz, C. (2012). El desarrollo de habilidades ciudadanas en la escuela. ¿Una educación para participar como gobernado o gobernante? En N. de Alba, F. F. García, A. Santisteban (Eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales* (Vol. 1, pp. 381-389). Sevilla: Diada Editora. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/editor/1046>
- Muñoz, C., Vásquez, N. y Reyes, L. (2010). Percepción del estudiantado de enseñanza básica sobre el rol del Estado, las instituciones públicas, la democracia, la ciudadanía y los derechos de las mujeres y de los inmigrantes. *Estudios Pedagógicos*, 36(2), 153-175. doi: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052010000200009>
- Muñoz, C. y Torres, B. (2014). La formación ciudadana en la escuela: Problemas y desafíos. *Revista Electrónica Educare*, 18(2), 233-245. doi: <https://doi.org/10.15359/ree.18-2.12>
- Naciones Unidas. (s. f.a). *Derechos humanos*. Recuperado de <http://www.un.org/es/sections/what-we-do/protect-human-rights/>
- Naciones Unidas. (s. f.b). *Nota de orientación del Secretario General sobre la democracia*. Recuperado de <http://mingaonline.uach.cl/pdf/estped/v36n2/art09.pdf>
- Posadas, R. (2013). La vida de consumo o la vida social que se consume: Apreciaciones sobre la tipología ideal del consumismo de Zygmunt Bauman. *Estudios políticos*, 29, 115-127. doi: [https://doi.org/10.1016/S0185-1616\(13\)72651-9](https://doi.org/10.1016/S0185-1616(13)72651-9)
- Rincón, Á. P. (2010). Liberalismo político y educación para la ciudadanía. *Magistro*, 4(7), 71-77. doi: <https://doi.org/10.15332/s2011-8643.2010.0007.04>
- Rouquié, A. (2011). *A la sombra de las dictaduras. La democracia en América Latina*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Salvat, P. (2011). *Del republicanismo democrático, el comunitarismo y la educación nacional. (Educación para una ciudadanía democrática: Una asignatura pendiente)*. Recuperado de http://www.cide.cl/documentos/Republicanismosept011_PSalvat.pdf
- Sojo, C. (2002). La noción de ciudadanía en el debate latinoamericano. *Revista de la CEPAL*, 76, 25-38. Recuperado de http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/10799/1/076025038_es.pdf



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-2.4>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

- Torres, C. A. (2007). El lugar de las diversidades y de las ciudadanías en la sociología de la educación. *Revista Portuguesa de Educação*, 20(1), 7-45. Recuperado de http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872007000100002&lng=pt&tlng=es
- Tusell, J. (1987). Actualidad del liberalismo. *Cuenta y razón*, 26, 38-44. Recuperado de <http://www.cuentayrazon.org/modules.php?op=modload&name=Publications&file=index&op=showcontent&secid=&pnid=1052325035>
- UNASUR. (2012). *Proyecto de estatuto del consejo suramericano de educación (CSE-UNASUR)* Recuperado de <http://www.unasursg.org/images/descargas/ESTATUTOS%20CONSEJOS%20MINISTERIALES%20SECTORIALES/ESTATUTO%20CONSEJO%20DE%20EDUCACION.pdf>
- UNESCO. (1998). *Hacia una educación sin exclusiones. Nuevos compromisos para la educación con personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe*. Santiago: Autor. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001161/116140Sb.pdf>
- UNESCO. (2013). *Documento final de la consulta técnica sobre educación para la ciudadanía mundial. Educación para la ciudadanía mundial: Una perspectiva emergente*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002241/224115s.pdf>
- Valencia, L. (2012). Programa de formación del profesorado de Historia y Ciencias Sociales de la Universidad de Santiago de Chile. Hacia el desarrollo de un profesional con competencias para educar en la participación ciudadana. En N. de Alba, F. F. García, A. Santisteban (Eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales* (Vol. 12, pp. 331-338). Sevilla: Diada Editora. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/editor/1046>
- Villalón, G. (2012). Las representaciones sociales y las perspectivas prácticas sobre la ciudadanía de los profesores y estudiantes de profesorado en Historia, Geografía y Ciencias Sociales en Chile. En N. de Alba, F. F. García, A. Santisteban (Eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales* (Vol. 2, pp. 303-311). Sevilla: Diada Editora. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/editor/1046>