

INVESTIGACIONES

Monoculturalidad epistémica y racionalidad curricular
de la educación ciudadana en la formación inicial del profesorado de historia:
un estudio de caso en La Araucanía-Chile

Epistemic monoculturality and curricular rationality
of citizenship education in the preservice teacher education of history teachers:
a case study in La Araucanía-Chile

Jorge Oyarce-Salamanca^a

^a Universidad Católica de Temuco, Chile.
joyarce@uct.cl

RESUMEN

El objetivo del artículo es analizar la matriz epistemológica y la racionalidad curricular de la educación ciudadana promovida en la formación inicial del profesorado de historia. El artículo se construye bajo una metodología cualitativa, enmarcado en un estudio de caso, mediante una triangulación metodológica que considera un análisis documental de la educación ciudadana promovida en los estándares de la formación inicial docente, y datos obtenidos de entrevistas semiestructuradas a futuros profesores de historia, de una universidad de La Araucanía-Chile. Para la reducción y análisis de los datos, se emplea un análisis de contenido cualitativo, y técnicas de codificación de Teoría Fundamentada Constructivista, con apoyo del software ATLAS.ti 23. Los resultados muestran que la educación ciudadana promovida en la formación del profesorado de historia se sustenta en una matriz epistemológica monocultural eurocéntrica y en una racionalidad práctica. Se concluye con propuesta de educación ciudadana para contextos de diversidad social y cultural.

Palabras clave: educación ciudadana, monoculturalidad, racionalidad curricular, formación inicial docente, Chile.

ABSTRACT

The aim of the article is to analyze the epistemological matrix and curricular rationality of citizenship education promoted in the initial training of history teachers. The article is constructed under a qualitative methodology, framed in a case study, through a methodological triangulation that considers a documentary analysis of the citizenship education promoted in the standards of initial teacher training, and data obtained from semi-structured interviews to future history teachers, from a university in La Araucanía-Chile. For the reduction and analysis of the data, a qualitative content analysis and coding techniques of Constructivist Grounded Theory are used, with the support of ATLAS.ti 23 software. The results show that the citizenship education promoted in history teacher training is based on a Eurocentric monocultural epistemological matrix and on a practical rationality. It concludes with a proposal for citizenship education for contexts of social and cultural diversity.

Key words: citizenship education, monoculturalism, curricular rationality, preservice teacher education, Chile.

1. INTRODUCCIÓN

A nivel internacional, la educación ciudadana se ha transformado en un ámbito temático fundamental para promover el ideal democrático, la participación ciudadana y la vinculación de niños y jóvenes con su contexto social, cultural y político (Fuentes, 2023; Oyarce Salamanca, 2024; PNUD, 2021). La participación de niños y jóvenes en su medio escolar y social permite que los estudiantes comprendan problemáticas y controversias que enfrenta las sociedades a múltiples escalas, local, nacional y mundial (Jiménez y Valdés, 2022; Magendzo, 2004). Por lo tanto, se promueve que los estudiantes realicen un uso responsable de la libertad y propongan alternativas de solución que tributen a un reconocimiento de la diversidad y la erradicación de situaciones de discriminación (Magendzo & Pavez, 2018; Mardones, 2020; PNUD, 2021). De este modo, la educación para la ciudadanía se asocia con el logro de una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos, lo que constituye uno de los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS), acordados por los Estados miembros de la Asamblea General de Naciones Unidas en su Agenda 2030 (Organización de Naciones Unidas [ONU], 2015). Por lo anterior, resulta necesario que los Estados formulen políticas públicas y acciones tendientes a cumplir con las metas establecidas en los ODS, las que deben traducirse en un fortalecimiento de la educación, mejorando su acceso, calidad y financiamiento. En este marco, la educación ciudadana contribuye en la promoción de los derechos humanos, la igualdad de género y la no violencia en la sociedad, en concordancia el desarrollo sostenible y la valoración de la diversidad cultural (ONU, 2015).

La valoración la diversidad cultural corresponde a un ámbito relevante dentro de la educación ciudadana en los Estados de Bienestar (PNUD, 2021). Estos países promueven una educación para una ciudadanía activa, crítica y democrática que les permite establecer estrategias para responder a los desafíos del siglo XXI, tales como la crisis climática global, la revolución del Big Data y de la Inteligencia Artificial (IA), los procesos de desdemocratización y el renacimiento de los autoritarismos y populismos (Azkune, 2022; Gomá & Ubasart, 2022). En tanto, en los Estados neoliberales, se ofrece una educación ciudadana de carácter despolitizada y subalternizada, que se encuentra en permanente tensión por la lógica de mercado en el sistema educativo, la privatización del espacio público y la pérdida de confianza en la institucionalidad y la democracia representativa (Gómez Leyton, 2019; Morales, 2021; Pardo et al., 2021). En el caso de Chile, la educación ciudadana ha transitado gradualmente desde la década de 1990, desde un enfoque de educación cívica a un enfoque de formación ciudadana, en concordancia con los procesos de recuperación y consolidación de la democracia e integración en organismos internacionales (Cox & Garcia, 2021; Mardones, 2020). El enfoque de educación cívica, privilegia un componente cognitivo de la ciudadanía, mediante el aprendizaje de normas sociales, leyes e instituciones, en un marco de lealtad del sujeto al Estado-nación (Visaguirre, 2019). Este enfoque ha primado históricamente en la formación del profesorado y en el currículo escolar, con mayor notoriedad durante el proceso de construcción del Estado nacional, y durante los períodos de autoritarismo en Chile (Bascopé et al., 2015; Serrano, 2012). En tanto, el enfoque de formación ciudadana busca propiciar el compromiso de los estudiantes para aprender a convivir democráticamente y tomar conciencia de su rol como ciudadanos, ejerciendo una participación activa en su medio educativo y social (Cerdeña et al., 2004; Magendzo, 2004).

En ese contexto, el cambio de enfoque de educación cívica a formación ciudadana, se explica como parte de un proceso de transnacionalización de la política educativa en materia de educación ciudadana, que Chile ha adscrito como Estado miembro de organismos internacionales (Fuentes, 2023). Al mismo tiempo, como una política del Estado chileno para dar respuesta a un proceso de creciente movilización ciudadana de actores sociales históricamente invisibilizados dentro del sistema escolar, tales como pueblos indígenas, afrodescendientes, mujeres, jóvenes y disidencias sexuales. Estos actores exigen al Estado la ampliación de sus derechos sociales y el reconocimiento de la diversidad social y cultural a nivel político, social y educativo (Alarcón, 2020; Balbontin-Gallo, 2020; Hernández et al., 2020; Huertas-Hernández, 2022). Al mismo tiempo, proponen una transformación del sistema educativo actual, basado en una lógica neoliberal de mercado, hacia un sistema educacional inclusivo que asegure el acceso de toda la población a una educación de calidad (Carrasco Aguilar et al., 2019; Saura & Mateluna, 2020).

En ese marco, el Estado chileno a través del Ministerio de Educación (MINEDUC), ha diseñado una política pública de promoción y fortalecimiento de la educación ciudadana en el curriculum escolar y al interior de las comunidades educativas mediante la ley 20.911 de 2016 y la implementación de la asignatura de educación ciudadana, entre 2020 y 2021. La ley n. 20.911 tiene por finalidad la creación de planes de formación ciudadana en todos los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado y que reciben financiamiento público, en el marco del cumplimiento de objetivos que permitan formar una ciudadanía activa, basada en conocimientos y actitudes para el perfeccionamiento del régimen democrático (MINEDUC, 2016). En tanto, la asignatura de educación ciudadana, incorporada en las bases curriculares de tercero y cuarto año medio, busca promover un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes para que los estudiantes comprendan el funcionamiento del régimen democrático, y participan activamente en la construcción de una sociedad encaminada hacia el bien común, la justicia social y el desarrollo sustentable (MINEDUC, 2019). A pesar de estos avances, en la literatura científica se constata que la responsabilidad de la educación ciudadana continúa delegada en el profesorado de historia (Garrido & Jiménez, 2020), y que el profesorado en servicio enseña la ciudadanía mediante un enfoque cívico/tradicional, con escasas herramientas profesionales y con limitada formación teórica (Soto & Peña, 2020). Al mismo tiempo, que los futuros profesores de historia dan cuenta de una noción restringida de ciudadanía, en un marco de insuficiente formación disciplinar (Carvajal-Meza et al., 2022; Lobatón Patiño et al., 2020). Por lo anterior, se ha sostenido que la educación ciudadana en la formación inicial docente es escasa y limitada en contenidos y temáticas de ciudadanía (Garrido & Jiménez, 2020; Muñoz & Molina, 2022). Como consecuencia de esta situación, Chile ha incorporado recientemente la educación ciudadana en los Estándares Disciplinarios de la Formación Inicial de profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales-Educación Media (MINEDUC, 2021).

Frente a tales antecedentes, el objetivo del artículo es analizar la matriz epistemológica y la racionalidad curricular de la educación ciudadana promovida en los estándares de la formación inicial de futuros profesores de historia. Es así como el artículo se construye desde una metodología cualitativa, mediante un análisis documental que se complementa con entrevistas semiestructuradas a 10 futuros profesores de historia, de último año de formación, en una universidad del sur de Chile. El marco teórico se desarrolla en torno al concepto de racionalidad curricular, estándares de la formación docente, y nociones

y enfoques de la ciudadanía. En tanto, la discusión y conclusión se efectúa en base a los resultados derivados de la revisión de literatura normativa y de los datos recogidos en las entrevistas, sometidos a un análisis de contenido cualitativo y a técnicas de codificación de Teoría Fundamentada Constructivista, con apoyo en el software Atlas Ti 23.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. RACIONALIDAD CURRICULAR Y ESTÁNDARES DE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

El currículum como construcción social, cultural e histórica da cuenta de los intereses y prácticas educativas humanas, que expresadas a nivel discursivo, teórico y práctico, comprenden modelos paradigmáticos o racionalidades de actuación (Grundy, 1991; Valdés & Turra, 2017). Desde una perspectiva habermasiana, Grundy (1991) reconoce tres racionalidades curriculares: técnica, práctica y crítica. La racionalidad técnica se expresa en un saber encaminado hacia las ideas, y una acción de aprendizaje mediada por la *tekné* y la calidad producto, en base a indicadores preestablecidos (Grundy, 1991). A nivel de formación del profesorado, la racionalidad técnica se expresa en la prescripción e imposición de contenidos con escasa contextualización o atención a las necesidades de formación de los futuros profesores, y de sus estudiantes. La racionalidad práctica sostiene que el currículum media la relación entre profesores y estudiantes, concebidos como sujetos de acción a través de un proceso educativo de comprensión e interpretación, que considera el contexto y las condiciones en las que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero que en ocasiones termina siendo funcional a los objetivos del producto (Grundy, 1991; Valdés & Turra, 2017). Por último, la racionalidad crítica da cuenta de un currículum emancipador del sujeto, mediado por la conciencia del estar y actuar en el mundo, y que se expresa en la naturaleza transaccional y problematizadora de la experiencia educativa, donde los sujetos construyen de forma activa y significativa su proceso de aprendizaje (Grundy, 1991). Estas racionalidades curriculares configuran modos de ser, pensar, sentir y actuar, y se encuentran a la base del currículum escolar y de los estándares de la formación inicial docente (FID).

En el contexto de la FID, la educación ciudadana se ha posicionado como un ámbito fundamental en la formación del profesorado de historia, a partir de los Estándares Pedagógicos y Disciplinarios de 2012 y 2021 (MINEDUC, 2012, 2021). Los Estándares de la Profesión Docente constituyen un instrumento que define las competencias, conocimientos y habilidades fundamentales para el profesorado en formación, y que permite contribuir en el fortalecimiento de la calidad de la docencia. Estos estándares buscan relevar la función crucial de la FID en el logro de aprendizajes significativos, complejos y desafiantes de todos los estudiantes del sistema escolar. Desde esta lógica se presentan estándares pedagógicos y estándares disciplinarios. Los primeros se conciben como descripciones específicas de los conocimientos, habilidades y disposiciones que se espera que los profesores demuestren para que sus estudiantes participen en procesos educativos. En tanto, los estándares disciplinarios presentan lo que el futuro profesorado debe demostrar en el manejo de los conocimientos propios de su disciplina, y el saber didáctico específico para su enseñanza. La conjugación de ambos estándares es fundamental en la FID, por lo que un futuro profesor debe ser capaz de dominar los conocimientos, habilidades y actitudes planteados

en los estándares pedagógicos y, al mismo tiempo, ser capaz de poner estos conocimientos al servicio de los propios contenidos que plantean los estándares disciplinarios.

En ese contexto, en los estándares orientadores para carreras de Pedagogía en historia, geografía y ciencias sociales de 2012, la educación ciudadana se expresa bajo un enfoque de formación ciudadana, que supone una superación teórica/conceptual del enfoque de educación cívica, que históricamente ha sido promovido en la formación del profesorado durante los siglos XIX y XX (Bascopé et al., 2015). Dicho enfoque se caracteriza por una perspectiva maximalista de la educación ciudadana que tiene por finalidad la promoción de valores democráticos, competencias y habilidades necesarias para la convivencia democrática a lo largo de la vida, mediante una ampliación temática de los contenidos impartidos (Kerr, 1999). Por último, en los estándares pedagógicos y disciplinarios para carreras de Pedagogía en historia, geografía y ciencias sociales de Educación media de 2021, se establecen cuatro estándares de formación disciplinar: Historia (A), Geografía (B), Educación ciudadana (C) y Ciencias Sociales (D). Estos estándares disciplinarios se estructuran en base a ejes temáticos, desde los que se desprende un conjunto de desafíos cognitivos, contextuales y pedagógicos que el futuro profesorado debe considerar al momento de enseñar la disciplina. En ese sentido, en la tabla 1 se sintetiza el estándar C de Educación ciudadana incorporado en la formación inicial de profesores de historia, geografía y ciencias sociales de Educación media.

Tabla 1. Estándar C Educación ciudadana de la FID en historia, geografía y ciencias sociales

<i>Definición</i>	<i>Descripción</i>
Comprende la importancia de la evolución del ideal democrático, así como de las formas democráticas de gobierno y vida cívica, y promueve el aprendizaje de conocimientos, habilidades y virtudes ciudadanas que permitirán a sus estudiantes participar de manera crítica y constructiva en la sociedad.	El/la docente egresado/a comprende los fundamentos de la ciencia y filosofía política que permiten explicar y justificar el ideario democrático y sus bases conceptuales, históricas y morales. Promueve en sus estudiantes aquellas disposiciones necesarias para una participación política cimentada en el compromiso con los derechos humanos y los valores de libertad, igualdad, pluralismo, bien común, y justicia social. Comprende la historia de las nociones fundantes del gobierno democrático, desde el mundo clásico a la compleja institucionalidad del estado de derecho del presente; y asume la primacía moral de los derechos humanos como reguladores cruciales de las relaciones entre individuos y poder estatal. Asimismo, conoce los riesgos, que la sociedad y su dinamismo social, económico y cultural le plantean al sistema político en forma permanente. En el ámbito didáctico, propone prácticas y experiencias concretas de deliberación, negociación, elección y rendición de cuentas de representantes al interior de la escuela, y guía la realización de proyectos de servicio en la comunidad. Utiliza recursos didácticos y artefactos culturales variados en la realización de sus clases, y ofrece retroalimentación y oportunidades variadas de evaluación formativa.

Fuente: Elaborado a partir de los Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para Carreras de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Educación Media (Ministerio de Educación de Chile, 2021).

2.2. NOCIONES Y ENFOQUES DE CIUDADANÍA

La ciudadanía constituye una categoría conceptual situada social, cultural e históricamente. Es así como se han desarrollado diversas nociones y perspectivas de la ciudadanía a través del tiempo, las que a su vez han sustentado la educación ciudadana propuesta en el curriculum escolar y en la formación docente. En este contexto, las principales perspectivas de la ciudadanía, presentes en el proceso de escolarización, han sido la ciudadanía republicana, la ciudadanía comunitarista y la ciudadanía liberal. La ciudadanía republicana aborda la formación de la identidad colectiva, la participación ciudadana y la adquisición de responsabilidades por parte de las personas (Amador, 2020; Cerda et al., 2004). La ciudadanía comunitarista releva cómo los contextos culturales e históricos influyen en los vínculos sociales mediante derechos colectivos y garantías constitucionales, que posibilitan la diversidad social, cultural y comunitaria (Cerda et al., 2004; Magendzo & Pavez, 2018). En tanto, la ciudadanía liberal es la que predomina actualmente en las bases curriculares de la educación ciudadana (Magendzo & Pavez, 2020), y que se caracteriza por consagrar la noción de igualdad y libertad individual como base de la autonomía del sujeto y de la elección de su proyecto de vida (Kymlicka, 1996). Por lo anterior, la ciudadanía liberal invisibiliza la diversidad social y cultural, y rehúye de establecer políticas de reconocimiento de la diferencia. Es así como, el Estado liberal evita comprometerse y conceder derechos preferentes a determinados grupos sociales, por cuanto dicha situación afectaría los principios de neutralidad y de “igual trato” (Fierro, 2017).

En ese marco, actualmente se evidencia una crisis epistémica de la noción liberal de la ciudadanía, que repercute en el ámbito educativo, en tanto la escuela ha sido considerada históricamente como un espacio formador de la ciudadanía (Visaguirre, 2019). La construcción de la ciudadanía se ha realizado históricamente mediante la transmisión de un currículum escolar, sustentado en un saber eurocéntrico monocultural, que ha reflejado el tipo de ciudadano deseable según el contexto histórico, y que ha invisibilizado nociones y prácticas de ciudadanía, propias de la alteridad en contextos de diversidad (Bascopé et al., 2015; Oyarce Salamanca, 2024). Frente a lo anterior, han emergido perspectivas alternativas de la ciudadanía, tales como la ciudadanía multicultural (Kymlicka, 1996) y la ciudadanía intercultural (Bartolomé-Pina, 2008; Cortina, 2011), que resultan pertinentes en sociedades culturalmente diversas.

En el contexto de sociedades culturalmente diversas, Kymlicka (1996) propone una ciudadanía multicultural, que sustentada desde una perspectiva liberal, contribuye en un reconocimiento de las diversas culturas minoritarias dentro de los Estados contemporáneos. Dichos Estados se caracterizan por ser culturalmente diversos, y requieren una política del reconocimiento que favorezca la integración de los diversos grupos que conforman la sociedad (Taylor, 2009). Es así como el autor reconoce la necesidad de otorgar derechos específicos a las culturas minoritarias, a modo de asegurar su efectiva integración. Con este objetivo, sostiene la existencia de minorías nacionales o étnicas. Las minorías nacionales corresponden a aquellos pueblos o culturas societales creadas con anterioridad a la construcción del Estado-nación moderno, y que han logrado vitalizar y preservar su cultura, impidiendo su asimilación en una cultura nacional común (Kymlicka, 1996). En tanto, las minorías étnicas refieren principalmente a los diversos grupos de inmigrantes, que buscan integrarse plenamente en la sociedad de acogida, y que luchan por su protección legal y la conservación de algunas de sus expresiones culturales, pero que no tienen aspiraciones

de autodeterminación (Kymlicka, 1996). La existencia de minorías nacionales y/o étnicas determina la denominación de Estado multicultural y/o poliétnico, como expresión del reconocimiento político de una sociedad culturalmente diversa.

Para el reconocimiento de una sociedad culturalmente diversa, se ha formulado también la perspectiva de la ciudadanía intercultural, que comprendida como un proyecto político y ético, propone el diálogo intercultural y el conocimiento de la propia cultura y la de los otros como base de la conveniencia democrática en contextos de diversidad (Cabrera, 2008; Cortina, 1997, 2011). La ciudadanía intercultural se caracteriza no solo por el reconocimiento de la diversidad social y cultural en un mismo territorio, sino que también por la relevancia otorgada al diálogo intercultural como condición necesaria para la interacción cultural y la no asimilación de las culturas minoritarias (Cortina, 1997). Al mismo tiempo, la ciudadanía intercultural promueve la búsqueda de una convivencia cultural auténtica, pero cimentada en principios mínimos y máximos del respeto a la diferencia y la elección de la identidad cultural por parte de las personas (Cabrera, 2008; Cortina, 1997). La finalidad es la búsqueda, por un lado, de la comprensión de la cultura del otro como medio para el conocimiento de la propia cultura, en un marco de respeto y valoración de la diversidad, y, por otro, la identificación de proyectos de convivencia democrática, compartidos social y culturalmente. Es así como se sostiene que el reconocimiento de la diversidad social y cultural constituye la base de la construcción de un sentido de pertenencia en una comunidad política diversa y democrática (Fierro, 2017).

3. MÉTODO

3.1. TIPOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación se enmarca en un paradigma constructivista, el que asume que la realidad está construida socialmente, y que las personas buscan comprender la realidad mediante múltiples significados de sus experiencias (Creswell & Poth, 2018). La naturaleza relativista del constructivismo, sostiene en que no hay una realidad independiente del sujeto, sino que las construcciones de la realidad son de carácter social, local y específico, basadas en la experiencia de la vida cotidiana de las personas (Berger & Luckmann, 2011). En concordancia con lo anterior, la metodología del estudio se sustenta en la investigación cualitativa, que se caracteriza por la finalidad de captar y reconstruir el significado otorgado por las personas a múltiples fenómenos del mundo de la vida, de modo flexible y desestructurado, y desde una perspectiva particularista e inductiva (Ruiz-Olabuénaga, 2012). En tanto, la investigación adscribe a un diseño de estudio de caso único, el que busca conocer y comprender en profundidad un caso desde su unicidad y en su contexto natural (Stake, 2020). Es así como el caso de estudio lo constituye el programa de Pedagogía en historia, geografía y ciencias sociales impartido por la Universidad Católica de Temuco, situada en un contexto indígena e intercultural, tal como lo es la región de La Araucanía.

3.2. PARTICIPANTES

Los participantes del estudio fueron 10 futuros profesores, de los cuales 2 fueron hombres y 8 mujeres, de la carrera de Pedagogía en historia, geografía y ciencias sociales, de la

Universidad Católica de Temuco, Araucanía-Chile. Los participantes cumplieron con los siguientes criterios de inclusión: 1) estudiar un programa de pedagogía en historia o nombre de programa equivalente; 2) desarrollar su formación en una universidad en contexto de diversidad social y cultural; 3) encontrarse en proceso de práctica pedagógica intermedia o profesional/final; y, 4) haber impartido docencia en la asignatura de educación ciudadana en tercer y cuarto año de Educación media. Estos futuros profesores participaron de forma voluntaria en el estudio, posterior a la firma de protocolos de consentimiento informado, donde se les informó acerca del objetivo del estudio, garantizó su anonimato y buen trato, y la devolución de los hallazgos.

3.3. TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS Y ANÁLISIS

La triangulación metodológica estuvo dada por la recolección y análisis de datos proveniente de un análisis documental y la aplicación de entrevistas semiestructuradas a 10 futuros profesores de historia. El análisis documental se centró en la revisión de literatura normativa expresada en el Estándar C de Educación Ciudadana de los Estándares Disciplinarios de la Formación Inicial Docente en Historia, Geografía y Ciencias Sociales-Educación Media (MINEDUC, 2021). Para analizar la matriz epistemológica y racionalidad curricular del Estándar C de Educación Ciudadana se aplicó un análisis cualitativo de contenido. Esta técnica de análisis se basa en la lectura científica como instrumento de recogida de información, donde se asume que el texto tiene un significado simbólico y múltiple en base a contenido expresivo o instrumental, y que implica un proceso de categorización/codificación y un tratamiento informático de los datos (Ruiz-Olabuénaga, 2012). Es así como el investigador apoyado en el software ATLAS.ti 23, aplicó un proceso de codificación al Estándar C de Educación Ciudadana, expresado en una red de categoría analítica (ver figura 1).

En tanto, para develar la matriz epistemológica y racionalidad curricular que los futuros profesores de historia atribuyen a la educación ciudadana promovida en los Estándares Disciplinarios de la FID, se aplicaron 10 entrevistas semiestructuradas a los profesores de historia, de último año de formación. La entrevista semiestructurada es una técnica que permite obtener información relevante y variada, y favorece el entrelazamiento de temas y la construcción de un conocimiento holístico y comprensivo de la realidad, mediante un guión de preguntas abiertas y la escucha activa, por parte del investigador (Bisquerra, 2019). Para asegurar la calidad técnica del instrumento, el guión de entrevista semiestructurada fue construido por el investigador, sometido a una evaluación de dos jueces expertos y, por último, piloteado con grupo de 8 futuros profesores de cuarto año de la carrera de pedagogía en historia, geografía y ciencias sociales. Los datos recolectados en las entrevistas semiestructuradas fueron transcritos, y luego reducidos y analizados con técnicas de Teoría Fundamentada Constructivista (TFC). La TFC supone un método inductivo para la construcción de teoría desde los datos, con la finalidad de comprensión de las acciones y significados de las personas hacia determinados fenómenos, mediante una interpretación analítica de los mundos de los sujetos y de los procesos mediante los cuales las personas construyen dichos mundos (Charmaz, 2013). En este marco, los datos de las entrevistas semiestructuradas fueron sometidos a un proceso de codificación abierta y axial que se sistematizó en la creación de una red de categoría analítica mediante el software ATLAS.ti 23 (ver figura 2).

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. MATRIZ EPISTEMOLÓGICA MONOCULTURAL DE LA EDUCACIÓN CIUDADANA

La matriz epistemológica de la educación ciudadana contenida en el estándar disciplinar de la formación inicial docente es de carácter monocultural eurocéntrica. Esta matriz eurocéntrica de la ciudadanía se sustenta en la tradición filosófico-política clásica, y en las perspectivas de la ciudadanía liberal, republicana y comunitarista. Dichas perspectivas invisibilizan y excluyen otros enfoques, comprensiones y prácticas de la ciudadanía en sociedades culturalmente diversas, tales como los enfoques de la ciudadanía multicultural, y la ciudadanía intercultural, que contribuyen en un reconocimiento de la diversidad para una convivencia democrática. Es así como la omisión de otras perspectivas y comprensiones de la ciudadanía dificulta la promoción de una educación ciudadana en la FID de carácter diversa e inclusiva, y perpetúa la monoculturalidad del saber y la justicia epistémica en contextos de diversidad social y cultural (Oyarce Salamanca, 2024; Santos, 2009). Esta injusticia epistémica, expresada en la invisibilización y exclusión de *epistemes*, implica que la educación ciudadana que se promueve en la FID reconoce y valora solo la matriz epistemológica derivada de la filosofía política eurooccidental, que ha configurado las nociones y prácticas de la ciudadanía en contextos de colonización.

En ese marco, el futuro profesorado advierte esta situación, y expresa que el estándar de educación ciudadana “el estándar se enfoca demasiado en teoría clásica, dan cuenta de un importante componente clásico y eurocéntrico en términos conceptuales de democracia, ciudadanía y participación ciudadana” [E9, 6-10]. Es así como la matriz monocultural eurocéntrica de la ciudadanía determina que los conceptos fundamentales que el futuro profesorado de historia debe conocer para dar cuenta de su adecuada formación profesional, se comprendan solo desde los fundamentos históricos y filosóficos eurooccidentales, con escasa mención de las complejidades de su aplicación en contextos de diversidad social y cultural. Estos conceptos y valores principales son democracia, ciudadanía, libertad, igualdad y Derechos Humanos. Estos conceptos y valores si bien no son exclusivos de la sociedad eurooccidental, por cuanto también se encuentran presentes en los códigos culturales de pueblos indígenas y otras minorías, dan cuenta de la primacía moral y los valores culturales de occidente por sobre otras comprensiones del mundo de la vida y de la naturaleza (Santos, 2013), y conducen a una injusticia epistémica en la educación ciudadana. Esta injusticia epistémica se evidencia en que el estándar “se enfoca en una ciudadanía de carácter eurocentrista, sin tener una visión más local y contextualizada de lo que significa ser ciudadano en América Latina, en Chile y en la región de La Araucanía” [E9, 20-28]. Dicha situación no implica un desconocimiento del valor de los conceptos de democracia, república y ciudadanía de la matriz eurocéntrica, sino que una interpelación a su hegemonía curricular y a la ausencia de un pluralismo epistemológico entre el conocimiento filosófico-político occidental y las epistemologías indígenas y de otras culturas en América Latina y Chile. Es así como en sociedades multiculturales, caracterizadas por experiencias históricas de desigualdad y dominación entre culturas, se requiere del establecimiento de un pluralismo epistemológico en educación, mediante la incorporación en el conocimiento filosófico y científico predominante de las *epistemes* y prácticas sociales y culturales de los pueblos excluidos históricamente (Olivé, 2011). En efecto, el futuro profesorado expresa que:

La incorporación de la cosmovisión Mapuche es fundamental, donde la educación ciudadana no solo reconoce, sino que también respeta los valores de la cultura Mapuche. La integración de estos elementos en el contenido curricular y en los enfoques pedagógicos proporcionaría una base sólida para una comprensión auténtica y respetuosa de la diversidad cultural presente en la región [E6, 70-74].

Esta monoculturalidad eurocéntrica de la educación ciudadana, derivada de la ausencia de un pluralismo epistemológico, determina su escasa pertinencia a nivel regional y local, en tanto el estándar “tiene un enfoque académico y descontextualizado (...) no considera nociones como la diversidad presentes en las aulas chilenas. Ni siquiera considera la especificidad de las regiones del país” [E1, 5-10]. Esta situación trae consigo un problema de contextualización en la enseñanza-aprendizaje de la ciudadanía en los contextos de diversidad social y cultural, donde se desempeñará el futuro profesorado de historia. Este problema se expresa en la voz del futuro profesorado de historia, quién expresa que:

La formación de profesores y profesoras de Historia de la Región de la Araucanía en relación a Educación Ciudadana tiene que ir en relación a las características propias de la región. Específicamente, debiera atender al contexto indígena e intercultural de esta parte del país [E1, 50-54]

La educación ciudadana en el estándar de formación inicial docente, debería agregar la consideración del contexto indígena de la localidad donde se desempeña para conservar la memoria histórica y la identidad de la región [E7, 90-93].

Esta monoculturalidad del saber y la escasa pertinencia contextual de la educación ciudadana se manifiesta en, a lo menos, tres dimensiones: temática, teórica/conceptual y de actores sociales. A nivel temático, se advierte no solo la invisibilización de otros saberes y conocimientos sobre ciudadanía, sino que también la ausencia de tópicos temáticos y contenidos disciplinarios de actualidad, tales como cambio climático, inteligencia artificial, justicia social y diversidad (étnica, sexual, cultural, religiosa). Dicha limitación temática, es advertida por el futuro profesorado de historia, quién expresa que:

Considero que hay aspectos importantes que están ausentes y que deberían integrarse como el tema de los migrantes, el que un docente maneje tal tema y sus ventajas y desventajas en la sociedad [E2, 45-48].

Falta exponer el tema de los estereotipos y prejuicios, ya que hoy en día la sociedad tiene una gran diversidad de personas, por lo que es necesario que los estudiantes analicen y reflexionen sobre la diferencia, para que se promueva así la equidad e igualdad [E10, 45-49].

Esta omisión de temas de actualidad en la formación inicial docente se condice con la escasa mención de temáticas de diversidad (étnica, sexual, cultural) e inclusión en los planes de formación ciudadana de los establecimientos educacionales chilenos, contruidos desde la imposición de la política pública y con escaso trabajo cooperativo (Subiabre, 2021; Zúñiga et al., 2020). Dicha limitación temática se expresa también a

nivel teórico/conceptual, en la que se omiten enfoques teóricos pertinentes y de actualidad, tales como la ciudadanía digital, la ciudadanía económica y alfabetización financiera, el multiculturalismo, la interculturalidad y la perspectiva de género. Dicha limitación teórica es expuesta por el futuro profesorado en las siguientes textualidades:

Considerando el contexto de La Araucanía, la formación inicial docente en educación ciudadana debe incluir una comprensión profunda de las realidades culturales, históricas y sociales de las comunidades indígenas. La promoción de la interculturalidad, el respeto por la diversidad y la incorporación de perspectivas indígenas en el currículo [E9, 90-95].

Me parece pertinente incorporar la perspectiva de género, pero no me refiero únicamente a mujeres, sino que, a diversidades sexuales, ya que día a día podemos observar en las aulas como están más presentes estudiantes que pertenecen a la comunidad LGBT, un sector que ha sido históricamente postergado y que se ha coartado su participación ciudadana [E10, 104-108].

Esta ausencia de enfoques de género e interculturalidad en la educación ciudadana propuesta en la formación inicial docente perpetúa las experiencias de discriminación, racismo e intolerancia al interior de las comunidades educativas, y que luego se expresan en relaciones sociales en contante conflicto con la otredad (Hofflinger y Nahuelpan, 2021; Magendzo, 2004). Esta situación se asocia con la omisión de culturas y grupos minoritarios de la sociedad, y sus demandas por el reconocimiento, tales como pueblos indígenas, inmigrantes, afrodescendientes, y diversidades sexuales, invisibilizadas históricamente en contextos de colonización. En ese marco, el futuro profesorado sostiene que:

La interculturalidad es una deuda histórica que se tiene particularmente en este país, donde existen numerosos pueblos originarios. Y si hablamos de participación es necesario que se incluya a todos los miembros de la nación, porque no se puede negar que han sido excluidos por muchos años de la historia y del currículum [E7, 64-68].

Las ideas que están ausentes son las de la tolerancia y la aceptación de la diversidad y la interculturalidad. En primer lugar, sobre fomentar la tolerancia de la diversidad presente en la sociedad para alcanzar la convivencia pacífica [E7, 30-37].

Esta ausencia del reconocimiento de la diversidad social y cultural en la formación inicial docente es consecuencia de políticas estatales de carácter homogeneizadoras, tendientes a promover una educación para una ciudadanía neoliberal tradicional y despolitizada, que privilegia el enfoque de la educación cívica y un componente cognitivo por sobre el experiencial (Lobatón-Patiño et al., 2020). Al mismo tiempo, dicha situación se expresa en una participación estudiantil escasamente transformadora y desprovista de acción política dentro de los espacios organizativos escolares (Jiménez y Valdés, 2022). Lo anterior, dificulta desde la escuela la promoción de experiencias de aprendizaje significativas de la ciudadanía, y de oportunidades de reconocimiento cultural mutuo en contextos de diversidad social y cultural. Este problema del reconocimiento de la diversidad social y cultural conlleva la construcción de identidades ciudadanas despolitizadas y subalternizadas

frente al Estado-nación, y a los procesos de globalización y post-colonialismo (Amador, 2020). De este modo, la educación de ciudadanos acríticos, pasivos y despolitizados dificulta la capacidad de superar las asimetrías educativas y las prácticas de exclusión y discriminación en contextos indígenas e interculturales (Hofflinger & Nahuelpan, 2021; López & Pairican, 2020).

La existencia de asimetrías educativas y prácticas de exclusión y discriminación en un contexto como La Araucanía, supone la necesidad de deconstruir las perspectivas hegemónicas de ciudadanía y educación ciudadana, provenientes de la tradición eurocéntrica-liberal (Amador, 2020; Fierro, 2017; Miralles, 2009). En este contexto, el futuro profesorado expresa que: “Sería beneficioso incluir un enfoque específico sobre la educación ciudadana en contextos indígenas e interculturales, para promover una educación más inclusiva y respetuosa de la diversidad cultural” [E3, 110-115]. Es así como la educación ciudadana desde una perspectiva monocultural eurocéntrica carece de pertinencia para contextos de diversidad social y cultural, en particular en contextos indígenas e interculturales, como La Araucanía. Esta tesis se sustenta en lo expresado por una futura profesora, quién sostiene que “la educación ciudadana debe reconocer y valorar las distintas identidades culturales presentes en la región, destacando la importancia de la cosmovisión Mapuche” [E6, 23-25]. Esta necesidad de promover una educación ciudadana a partir del reconocimiento de la cultura mapuche se vincula con las experiencias históricas de escolarización monocultural en La Araucanía que se han caracterizado por la exclusión de los saberes, contenidos y métodos educativos de la educación familiar mapuche en el currículum escolar. Esta situación dificulta un proceso de reconocimiento de la propia cultura y de la cultura de otros, afectando las oportunidades de aprendizaje en estudiantes mapuches como no mapuches (Quilaqueo y Quintriqueo, 2017). Es así como este desprecio epistemológico limita las oportunidades de aprendizaje de estudiantes indígenas y no indígenas, y perpetuando una educación ciudadana descontextualizada en contextos de diversidad social y cultural.

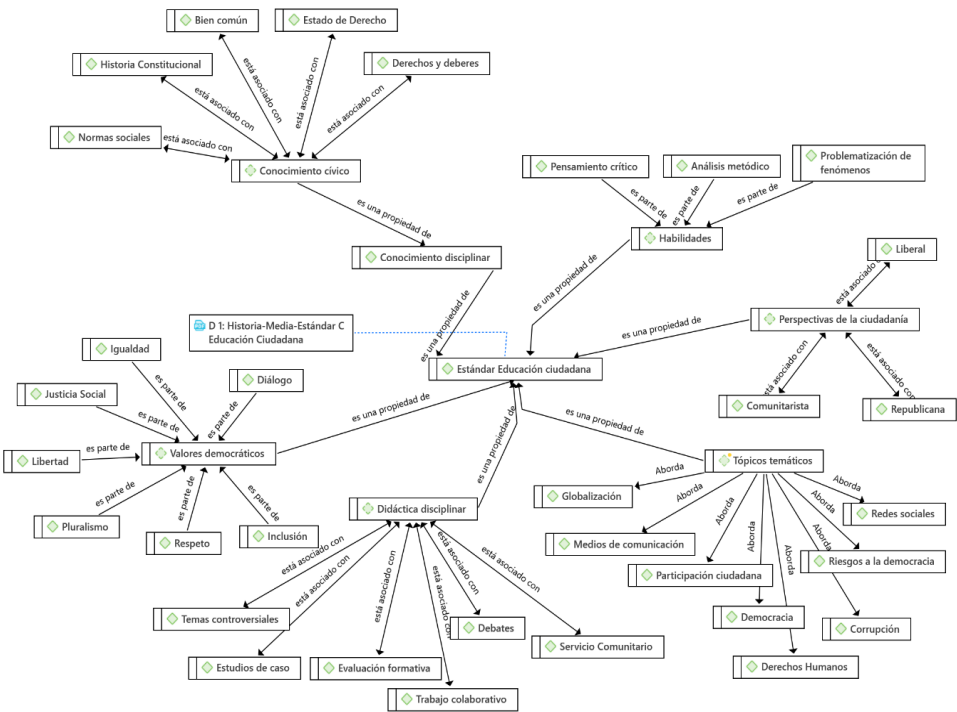


Figura 1. Red categoría estándar de educación ciudadana.

Fuente: Elaborado en base al análisis cualitativo de contenido mediante el software ATLAS.ti 23.

4.2. RACIONALIDAD CURRICULAR PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN CIUDADANA EN LA FID

La escasa pertinencia social, cultural y territorial de la educación ciudadana propuesta en la FID, se vincula con la racionalidad curricular subyacente a los estándares de la formación profesional. En ese contexto, la educación ciudadana propuesta en los estándares de la formación inicial del profesorado de historia responde a una racionalidad curricular de tipo práctica. Esta racionalidad implica que el conocimiento disciplinar y didáctico declarado en el estándar se construye a través de un proceso de enseñanza-aprendizaje, que media la relación entre profesor y estudiantes, en tanto sujetos de acción (Grundy, 1991). Esta racionalidad se expresa en dos niveles: curricular y discursiva. A nivel curricular, la racionalidad práctica se expresa en la estructura y finalidad del estándar de educación ciudadana, organizada en descriptores disciplinarios y descriptores didácticos del contenido. Esta clasificación disciplinaria y didáctica, supone en primer término, un proceso de aprendizaje de conceptos, enfoques teóricos (de educación cívica o formación ciudadana) y de ámbitos temáticos de la educación ciudadana que resultan indispensables en la formación del futuro profesorado de historia, geografía y ciencias sociales para un adecuado desempeño profesional. Al mismo tiempo, implica un proceso trasposición didáctica desde un saber sabio a un saber enseñable, mediante métodos y técnicas de enseñanza-aprendizaje, expresadas en un diseño curricular y evaluativo, y en la creación de

recursos pedagógicos para la transmisión del contenido disciplinar, que se corresponde con una racionalidad práctica (Chevalard, 1991).

La racionalidad práctica de la educación ciudadana en la FID está contenida también en la definición y finalidad del propio estándar, que señala que el futuro profesorado “comprende la importancia de la evolución del ideal democrático, así como de las formas democráticas de gobierno y vida cívica, y promueve el aprendizaje de conocimientos, habilidades y virtudes ciudadanas que permitirán a sus estudiantes participar de manera crítica y constructiva en la sociedad” (MINEDUC, 2021, p. 86). Dicha situación se explica por el tránsito histórico que el currículum de educación ciudadana ha sufrido desde un enfoque de educación cívica hacia un enfoque de formación ciudadana, centrado en el desarrollo de actitudes y habilidades para la convivencia democrática (Bascopé et al., 2015; Cox & García, 2021; Magendzo & Pavez, 2018). Al mismo tiempo, la racionalidad práctica de la educación ciudadana se enmarca en un conjunto de disposiciones normativas y cambios curriculares para promover la formación ciudadana al interior del sistema educativo. Dicha política como respuesta del Estado chileno frente a la progresiva crisis política-ciudadana de confianza en las instituciones públicas y en el sistema democrático representativo (Alarcón, 2020; Morales, 2021; Ramírez et al., 2019; Salamanca, 2021). No obstante, dado la naturaleza monocultural de la educación ciudadana propuesta en la FID, no se promueve una política de reconocimiento y visibilización de las demandas de actores sociales históricamente excluidos, en particular de pueblos indígenas, afrodescendientes y migrantes (Honneth, 1997). Dicha situación dificulta transitar desde una racionalidad curricular práctica hacia una racionalidad crítica, lo que perpetúa una educación ciudadana descontextualizada, colonial y despolitizada, que forma ciudadanos funcionales a un Estado neoliberal y subsidiario (Contreras, 2022; Gómez Leyton, 2019).

Esta racionalidad práctica es advertida por el futuro profesorado, que señala que “lo que realmente se espera de la docencia es que continúe con el legado de la educación cívica formal, al mencionar que el docente fundamente su labor en el ideario democrático y sus bases conceptuales, históricas y morales” [E6, 70-76]. Es así como el estándar de educación ciudadana promovido en la FID se considera relevante y necesario para la formación de profesores en la actualidad, en tanto el profesorado es un agente clave en la transmisión disciplinaria y en la aplicación didáctico-pedagógica de los contenidos de la democracia liberal representativa, y en su promoción en la vida cotidiana de las personas. No obstante, esta racionalidad curricular práctica se tensiona con una racionalidad crítica/emancipatoria, que el futuro profesorado de historia asigna a la educación ciudadana en contextos de diversidad social y cultural. Es así como el futuro profesorado expresa que “La educación ciudadana es esencial en mi formación como docente, ya que contribuye a la construcción de una ciudadanía activa, crítica y comprometida con la sociedad” [E3, 108-110]. Esto implica una valoración de la educación ciudadana como ámbito disciplinario de la FID, en tanto los ejes temáticos señalados en el estándar, podrían contribuir en una ciudadanía con potencial de cambio social, a nivel local y regional. En ese marco, el futuro profesorado señala que:

Es fundamental que la formación ciudadana contribuya al respeto a la diversidad, al empoderamiento de minorías postergadas y a la reafirmación de la identidad personal como colectiva, para que todos y todas las estudiantes se sientan como agentes de cambio y asuman ese rol con responsabilidad [E9, 120-123].

El potencial transformativo y emancipador de la educación ciudadana, desde las voces del profesorado de historia, se vincula con las condiciones históricas de desigualdad social, económica y cultural en La Araucanía. Es así como la educación ciudadana, desde la perspectiva del futuro profesorado, podría contribuir en la formación de un pensamiento crítico y emancipatorio en el estudiantado como condición necesaria para la formación de agentes de cambio que contribuyan desde el respeto y la responsabilidad, a la transformación de la realidad social, cultural y educativa de la región. Para cumplir con esta finalidad, el futuro profesorado de historia expresa la necesidad de incorporar de forma transversal la educación ciudadana en todas las carreras de pedagogía. En efecto, esta situación se expresa en las siguientes textualidades:

A mi parecer la educación ciudadana es algo que deberían aplicar todos los profesores, de modo transversal en el las escuelas, colegios y liceos y que por tanto, quiénes en sus formaciones iniciales no ven ese tipo de contenidos y relega nuevamente toda la formación ciudadana a los profesores de historia [E5, 17-25].

La transversalidad de la educación ciudadana es importante y no debería estar únicamente enraizada en los establecimientos en la figura de los profesores de historia, pues es una tarea de todos [E7, 40-43].

Esta escasa transversalidad de la educación ciudadana en la FID, delega la responsabilidad de formar ciudadanos en el profesorado de historia, fenómeno históricamente presente en la historia del currículum escolar y de la formación docente. Asimismo, este enfoque restringido de la educación para la ciudadanía en la formación docente, limita las oportunidades reales cambio desde el profesorado. Frente a la escasa transversalidad de la educación ciudadana en la formación inicial docente, y su poca pertinencia social, cultural y territorial en La Araucanía, el futuro profesorado de historia propone una educación ciudadana respetuosa de la diversidad, problematizadora y situada, con un fuerte vínculo con la comunidad. Esta propuesta se justifica en que “sería beneficioso ampliar el enfoque del estándar para incluir aspectos como la educación intercultural, la diversidad cultural y la justicia social en contextos indígenas e interculturales como la Araucanía” [E4, 120-125]. La incorporación de un enfoque intercultural en la educación ciudadana, respetuoso de la diversidad y encaminado hacia la justicia social, implica un reconocimiento de las condiciones históricas de desigualdad y discriminación en contextos de diversidad social y cultural (Honneth, 1997). De este modo, una perspectiva intercultural en la educación ciudadana podría contribuir en una disminución de las brechas sociales y educativas en La Araucanía, y en otros contextos de diversidad social y cultural. Esta situación constituye una de las demandas históricas de los movimientos sociales hacia la elite política dirigente y hacia el Estado liberal representativo, que ha promovido en las últimas décadas políticas públicas de acceso y de financiamiento de la educación, bajo la lógica del modelo económico neoliberal. Este sistema económico ha mercantilizado el sistema educacional a través de la búsqueda del lucro, la selección escolar y la estandarización de los resultados educativos (Carrasco Aguilar et al., 2019; Saura & Mateluna, 2020). Dicha situación ha reforzado los mecanismos de exclusión, discriminación y de desigualdad social y cultural, en particular en grupos minoritarios y temáticas históricamente invisibilizados en el currículum escolar.

La visibilización de actores sociales y temáticas excluidas del currículum escolar justifica la pertinencia de una educación ciudadana de carácter problematizadora. La racionalidad curricular práctica del estándar y la naturaleza crítica/emancipatoria de la educación ciudadana, confluyen en que los aprendizajes y conocimientos sobre ciudadanía y democracia contemporánea que se han construido en la formación inicial docente, se traduzcan en propuestas didácticas a nivel de aula. Es así como el futuro profesorado señala que: “Es importante desarrollar estrategias pedagógicas que permitan a los estudiantes relacionar los conceptos abstractos con sus experiencias diarias, haciéndolos más relevantes y significativos” [E6, 50-57]. Esto implica por parte de los futuros profesores, el diseño de experiencias situadas de aprendizaje de la ciudadanía en torno a temáticas controversiales, desde una perspectiva local en un contexto indígena e intercultural. Un ejemplo sería la discusión en torno a los conceptos de Derechos Humanos y justicia, desde la perspectiva de las comunidades mapuche. Al mismo tiempo, se proponen actividades que vinculadas directa o indirectamente con el currículum escolar, propicien la educación ciudadana al interior de las comunidades educativas. De este modo, el futuro profesorado expresa la necesidad de “fomentar no sólo las prácticas convencionales como una elección de centro de estudiantes, sino también, fomentar la participación en proyectos de servicio a la comunidad, para desarrollar la solidaridad y el trabajo en equipo, en beneficio de la comunidad local [E7, 24-29]. La realización de proyectos de servicio comunitario constituye una estrategia de enseñanza-aprendizaje fundamental para la educación para la ciudadanía que permite la identificación de problemas y la generación de propuestas de solución dentro de las comunidades, mediante una acción ciudadana democrática, participativa y transformadora. Un ejemplo es la metodología de proyectos de Aprendizaje-Servicio (APS) que promueve y estimula la participación de la comunidad educativa, vinculando el aprendizaje basado en la experiencia, el currículum escolar y el compromiso social con la finalidad de mejorar la realidad escolar (Pérez & Ochoa, 2017).

En ese marco, la formulación de proyectos de servicio comunitario se asocia con el escaso vínculo entre comunidad y escuela en materia de educación ciudadana, que es percibido por el futuro profesorado, que expresa en el estándar de educación ciudadana “está ausente una vinculación del ejercicio ciudadano dentro de la escuela del que se desarrollará fuera, ya que únicamente se proponen actividades vinculadas al ámbito educativo, mas no se genera una interconexión entre escuela-comunidad” [E1, 20-23]. Esta falta de vínculo entre la escuela y su comunidad se condice con lo señalado por el PNUD (2021), organismo que sostiene que uno de los problemas de la educación ciudadana en Chile es precisamente la falta de vínculo entre las escuelas y sus contextos. Dicha situación requiere de una estrategia de afrontamiento que permita desarrollar una educación ciudadana pertinente a nivel social y cultural, y contextualizada territorialmente, en la que los procesos de aprendizaje sean concebidos como una experiencia significativa a nivel personal y social (PNUD, 2021). En este marco, la formación del profesorado y su capacidad de agencia constituyen aspectos claves para la promoción de una educación ciudadana problematizadora y contextualizada, que permita una adecuada vinculación entre escuela y comunidad, y un reconocimiento de la diversidad en contextos de interculturalidad.

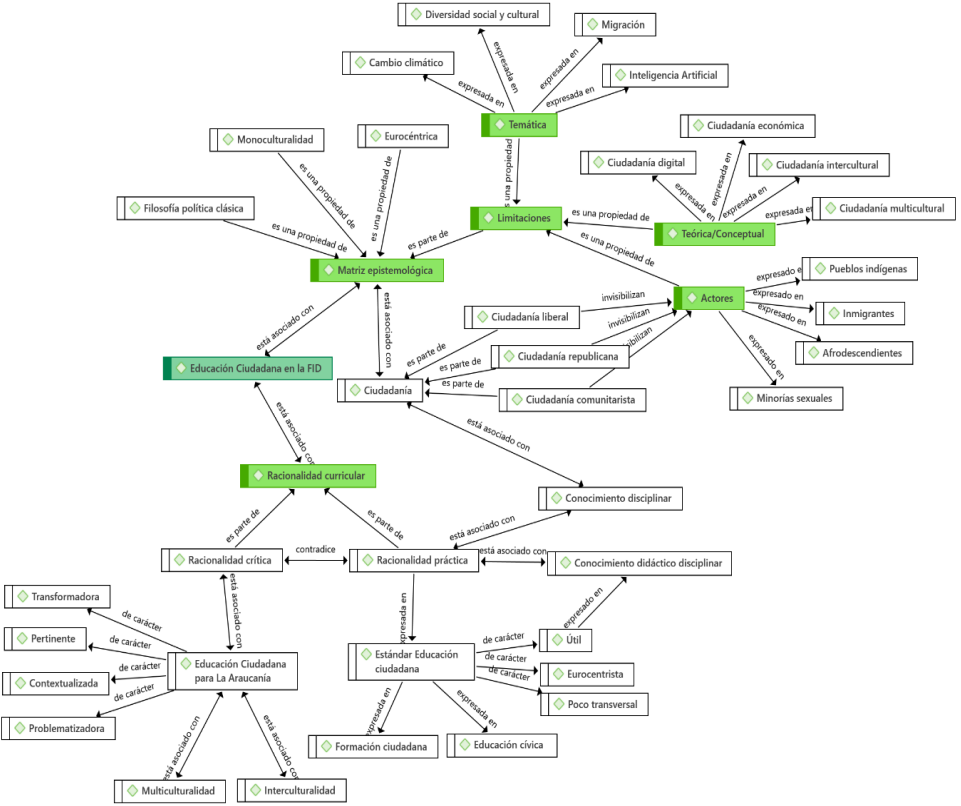


Figura 2. Red categoría Educación ciudadana en la FID

Fuente: Elaborado en base a técnicas de codificación de TFC mediante ATLAS.ti 23.

5. CONCLUSIONES

La educación ciudadana constituye un ámbito temático fundamental en la formación inicial docente y en el currículum escolar que contribuye, según su matriz epistemológica y racionalidad curricular, en la formación de ciudadanos críticos y participativos para una convivencia democrática, desde el reconocimiento y valoración de la diversidad social y cultural. Es así como el Estado chileno ha promulgado normativas para fortalecer la educación ciudadana en el sistema educativo, y en la formación inicial docente, mediante un estándar de educación ciudadana en la formación disciplinaria del profesorado de historia. En este contexto, el estándar de educación ciudadana ha sido construido desde una matriz epistemológica monocultural eurocéntrica de la ciudadanía. Dicha matriz epistemológica se sustenta en la filosofía política clásica y en las tradiciones de la ciudadanía liberal, republicana y comunitarista, que desde la perspectiva del futuro profesorado, resultan poco pertinentes a nivel social, cultural y territorial para la formación inicial docente en La Araucanía. Es así como el saber monocultural eurocéntrico sobre el que se sustenta la educación ciudadana perpetúa el problema del reconocimiento en contextos de diversidad

social y cultural, mediante la omisión de perspectivas alternativas de la ciudadanía y exclusión de las *epistemes* de culturas históricamente invisibilizadas.

En ese contexto, la existencia de una educación ciudadana de matriz monocultural eurocéntrica en la formación inicial docente, limita la formación un pensamiento pedagógico de carácter crítico y emancipatorio, que promueva desde el proceso de enseñanza-aprendizaje una transformación de la realidad social, cultural y educativa. Esta situación se relaciona con la racionalidad curricular práctica de la educación ciudadana propuesta en la FID, y que ocasiona una descontextualización del aprendizaje y ejercicio de la ciudadanía en contextos de interculturalidad, perpetuando una educación ciudadana monocultural, neoliberal y subalternizada, resultante de políticas homogeneización lingüística, social y cultural en contextos de colonización. Es así como la formación de ciudadanos críticos, participativos y democráticos supone la construcción de una nueva educación ciudadana desde la FID, de carácter transversal, situada y problematizadora, que propicie aprendizajes de la ciudadanía con pertinencia social, cultural y territorial.

Por lo anterior, se propone que la educación ciudadana en la formación inicial del profesorado en contextos de diversidad social y cultural, tal como lo es La Araucanía, debe sustentarse en una racionalidad curricular crítica que propicie la formación de un pensamiento crítico-reflexivo y una *praxis* pedagógica tendiente al reconocimiento de la diversidad social y cultural. Es así como una racionalidad curricular crítica de la educación ciudadana permitirá la formación de un pensamiento crítico y emancipatorio en el futuro profesorado respecto a las concepciones monoculturales predominantes de la ciudadanía, que contribuirá en una mayor capacidad de agencia en su desempeño profesional. Al mismo tiempo, esta racionalidad crítica de la educación ciudadana debe sustentarse en un pluralismo epistemológico, mediante la articulación epistémica de la matriz eurocéntrica de la ciudadanía y la incorporación de las epistemologías de los pueblos indígenas y otras culturas minoritarias, expresadas en enfoques de la ciudadanía para contextos de diversidad social y cultural, tales como las perspectivas de ciudadanía multicultural e intercultural. Es así como esta nueva educación ciudadana promoverá desde la FID, y luego desde el ámbito escolar, experiencias de aprendizaje y de ejercicio de la ciudadanía, comprometidas con la democracia y la justicia social, mediante el reconocimiento y el diálogo intercultural entre sujetos y colectivos en contextos de diversidad social y cultural.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcón, J. (2020). Inmigrantes y discurso de la inclusión en la política educativa chilena. Reflexiones desde el dilema redistribución o reconocimiento. *Veritas*, 45, 75-96. <https://doi.org/10.4067/S0718-92732020000100075>
- Amador, E. (2020). Nuevas formas de ciudadanía en contextos democráticos extraterritoriales: RevIISE - *Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 15(15), 111-124.
- Azkune, J. (2022). Soberanía y desdemocratización en el Estado contemporáneo: Un análisis de la gobernanza económica en la Unión Europea. *Clivatge. Estudis i testimonis del conflicte i el canvi social*, 10, 1-40. <https://doi.org/10.1344/CLIVATGE2022.10.4>
- Balado, A. D. (2022). Ciudadanía y currículum: Un nuevo escenario. *Voces de la educación*, 7(13), 36-57.
- Balbontin-Gallo, C. (2020). El conflicto mapuche como lucha por el reconocimiento: La necesidad de una nueva clave de lectura. *Izquierdas*, 49, 330-340. <https://doi.org/10.4067/S0718-50492020000100219>

- Bartolomé-Pina, M. (2008). Educar para una ciudadanía intercultural. En M. Bartolomé-Pina (Ed.), *Identidad y ciudadanía: Un reto a la educación intercultural* (pp. 131-161). Narcea.
- Bascopé, M., Cox, C., & Lira, R. (2015). Tipos de ciudadano en los currículos del autoritarismo y la democracia. Cox, Cristián y Juan Carlos Castillo (editores) (2015). *Aprendizaje de la ciudadanía: Contextos, experiencias y resultados*, Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (2011). *La construcción social de la realidad* (S. Zuleta, Trad.; 1. Aufl). Amorrortu.
- Bisquerra, R. (2019). *Metodología de la investigación educativa* (Sexta edición). La Muralla.
- Cabrera, F. (2008). Hacia una nueva concepción de la ciudadanía en una sociedad multicultural. En M. Bartolomé (Ed.), *Identidad y ciudadanía: Un reto a la educación intercultural* (pp. 79-104). Narcea.
- Carrasco Aguilar, C., Luzón, A., & López, V. (2019). Identidad docente y políticas de accountability: El caso de Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 45(2), 121-139. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000200121>
- Carvajal-Meza, F., Alvarado-Urbina, A., & Mondaca-Rojas, C. (2022). La formación en ciudadanía en profesores de historia y geografía del norte de Chile. *Diálogo andino*, 67, 215-226. <https://doi.org/10.4067/S0719-26812022000100215>
- Cerda, A. M., Egaña, M. L., Magendzo, A., Santa Cruz, E., & Varas, R. (2004). *El complejo camino de la formación ciudadana: Una mirada a las prácticas docentes* (Primera reimpresión, 2019). LOM Ediciones/PIIE.
- Charmaz, K. (2013). La teoría fundamentada en el siglo XXI. Aplicaciones para promover estudios sobre la justicia social. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln, *Manual de Investigación Cualitativa. Volumen III. Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa Editorial.
- Chevalard, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. AIQUE.
- Contreras, N. (2022). Educación ciudadana situada y decolonial. En M. R. Jeldres & S. T. Eitel (Eds.), *Educación y nueva constitución* (pp. 347-370). CLACSO. <https://doi.org/10.2307/j.ctv3142tp4.16>
- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Alianza Editorial.
- _____. (2011). Ciudadanía Intercultural: Una exigencia ética y política. *Pensiero critico*, 49-62. <https://doi.org/10.1400/207769>
- Cox, C., & García, C. (2021). Chile's Citizenship Education Curriculum: Priorities and Silences Through Two Decades. *Encounters in Theory and History of Education / Rencontres En Théorie et Histoire de l'Éducation / Encuentros En Teoría e Historia de La Educación* 22, 206-226. <https://doi.org/10.24908/encounters.v22i0.14991>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (Fourth edition). SAGE.
- Fierro, J. (2017). *La ciudadanía y sus límites* (Segunda edición ampliada y comentada). Universitaria.
- Fuentes, J. M. (2023). Transnacionalización de la educación ciudadana en Chile. Estudio crítico de las relaciones entre el CIVED/ICCS y la política educativa local (1999-2016). *Estudios Pedagógicos*, 49(1), 145-165. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052023000100145>
- Garrido, M., & Jiménez, M. S. (2020). La formación ciudadana en la formación inicial docente: Un modelo de aprendizaje de la enseñanza de la formación ciudadana en integración con la escuela y sus requerimientos. *Sophia Austral*, (26), 349-370. <https://doi.org/10.4067/S0719-56052020000200349>
- Gomá, R., & Ubasart, G. (2022). Tejer ciudadanía social en el siglo XXI: Nuevos pactos sociales, ecológicos y de género. *Nueva Sociedad*, 297, 107-119.
- Gómez Leyton, J. (2019). Chile, una sociedad neoliberal en rebelión (2019). *Raigal*, 6, 8-15.
- Grundy, S. (1991). *Producto o Praxis del Curriculum*. Ediciones Morata.
- Hernández, P., Castillo, Ú., & Salas, A. (2020). De derechos, exclusión y ciudadanía. Una aproximación al contexto migratorio español. *Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, 12, 1-20. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3947040>

- Hofflinger, A., & Nahuelpan, H. (2021). Formación ciudadana, racismo y colonialismo de asentamiento: El caso mapuche. En Villalobos, C., Morel, M. J. y Treviño, E. (Eds). *Ciudadanía, Educación y Juventudes* (pp. 79-109). Ediciones UC.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Crítica.
- Huertas-Hernández, S. (2022). Por qué es justo reconocer la representación especial de las minorías? Reflexiones del consenso traslapado en Rawls a la ciudadanía diferenciada en Young. *Revista Chilena de Derecho y Ciencia Política*, 13(1), 156-179. <https://doi.org/10.7770/RCHDCP-V13N1-ART2879>
- Jiménez, L., & Valdés, R. (2022). Participación, ciudadanía y educación inclusiva: Posibilidades para pensar al estudiante como sujeto político. *Estudios Pedagógicos*, 48(4), 297-315. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052022000400297>
- Kerr, D. (1999). Citizenship Education: An International Comparison. National Foundation for Educational Research in England and Wales. NFER/ Qualifications and Curriculum Authority in England QCA.
- Kymlicka, W. (1996). *Multicultural Citizenship. A Liberal Theory of Minority Rights*. Oxford.
- Lobaton Patiño, R. G., Precht Gandarillas, A., Muñoz Canessa, Í., & Villalobos Martínez, A. (2020). Racionalidades sobre formación ciudadana en la formación inicial docente: Estudio de caso en una universidad de la región del Maule, Chile. *Perfiles educativos*, 42(168), 76-93.
- López, E., & Pairican, F. (2020). Pobreza, exclusión y politización: Trayectoria económica y política de los mapuche durante el siglo XX. *Anuario De La Escuela De Historia*, (32), 1-38. <https://doi.org/10.35305/ach.vi32.286>
- Magendzo, A. (2004). *Formación ciudadana*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Magendzo, A., & Pavez, J. (2018). *Educación ciudadana desde una perspectiva problematizadora. Un desafío para los docentes*. Santillana.
- _____. (2020). Análisis de la Educación Ciudadana en las Bases Curriculares de 3° y 4° Medio. *Revista Enfoques Educativos*, 17(2), 15-28. <https://doi.org/10.5354/2735-7279.2020.60636>
- Mardones, R. (2020). The Politics of Citizenship Education in Chile. En A. Peterson, G. Stahl, & H. Soong (Eds.), *The Palgrave Handbook of Citizenship and Education* (pp. 343-357). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-67828-3_35
- Ministerio de Educación de Chile. (2012). Estándares orientadores para carreras de Pedagogía en Educación media. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.
- _____. (2016). Ley N° 20.911, crea el Plan de Formación Ciudadana para los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado. Diario Oficial de la República de Chile, 2 de abril de 2016. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1088963>
- _____. (2019). Bases Curriculares de 3° y 4° medio. MINEDUC.
- _____. (2021). Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para Carreras de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Educación Media. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.
- Miralles, J. (2009). Sobre el concepto de ciudadanía: Historia y modelos. *Factótum*, (6), 1-22.
- Morales, M. (2021). Chile's perfect storm: Social upheaval, COVID-19 and the constitutional referendum. *Contemporary Social Science*, 16(5), 556-572. <https://doi.org/10.1080/21582041.2021.1973677>
- Muñoz, V., & Molina, R. (2022). Citizen Training and Initial Education: Case Study in Chile. Human Review. *Revista Internacional de Humanidades*, 11(Monografico), 1-9. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.4007>
- Olivé, L. (2011). Los retos de las sociedades multiculturales: Interculturalismo y pluralismo. *Cuadernos Intercambio sobre Centroamérica y el Caribe*, 8(9), 207-227.
- Organización de Naciones Unidas (2015). Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS). ONU.

- Oyarce Salamanca, J. J. (2024). Educación ciudadana en la formación inicial del profesorado: Una revisión sistemática (2013-2023). *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 54(3), 39–68. <https://doi.org/10.48102/rlee.2024.54.3.653>
- Pardo, F., Martín, I., & García, M. (2021). Sense of citizenship education from feminist, critical and decolonial pedagogies. A proposal for teacher training. *Izquierdas*, 50, 2103-2126. <https://doi.org/10.4067/S0718-50492021000100204>
- Pérez, L., & Ochoa, A. (2017). El aprendizaje-servicio (APS) como estrategia para educar en ciudadanía. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 12(2), 175-187. <https://doi.org/10.17163/alt.v12n2.2017.04>
- PNUD. (2021). 12 claves para fortalecer la educación ciudadana en Chile | Programa De Las Naciones Unidas Para El Desarrollo. <https://www.undp.org/es/chile/publicaciones/12-claves-para-fortalecer-la-educacion-ciudadana-en-chile>
- Quilaqueo, D., & Quintriqueo, S. (2017). *Métodos educativos mapuches: Retos de la doble racionalidad educativa. Aportes para un enfoque educativo intercultural*. Centro de Investigación en Educación en Contexto Indígena (CIECII), Ediciones Universidad Católica de Temuco.
- Ramírez, C., Yáñez-Urbina, C., & Salinas, I. (2019). Chile, la democracia se acabó: Crisis institucional en el 18-O chileno. Re-presentaciones. *Periodismo, Comunicación y Sociedad*, (12), 6-28. <https://doi.org/10.35588/rp.v0i12.4317>
- Ruiz-Olabuénaga, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa* (5a edición). Universidad de Deusto.
- Salamanca, L. (2021). La crisis política en Chile y el rol de la democracia directa en la recomposición de la confianza democrática y la institucionalidad. Un ensayo para ampliar la mirada sobre las experiencias democráticas de Chile y Uruguay y aportar en el direccionamiento. *Encrucijada Americana*, 13(2), 85-96. <https://doi.org/10.53689/ea.v13i2.181>
- Santos, B. de S. (2009). *Una epistemología del Sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI Editores; CLACSO.
- _____. (2013). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. LOM Ediciones.
- Saura, G., & Mateluna, H. (2020). Política educativa en Chile para eliminar las lógicas neoliberales del mercado escolar. *Educación en Revista*, 36, e75918. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.75918>
- Serrano, S. (2012). Liberalismo, democracia y nacionalismo. En S. Serrano, M. Ponce de León, & F. Rengifo (Eds.), *Historia de la educación en Chile, 1810-2010* (Primera edición). Taurus.
- Soto, P., & Peña, C. (2020). La nueva asignatura de educación ciudadana en Chile: Creencias de profesores y profesoras. *Sophia Austral*, (26), 303-324. <https://doi.org/10.4067/S0719-56052020000200303>
- Stake, R. (2020). *Investigación con estudio de casos* (Sexta). Morata.
- Subiabre, P. (2021). Formando en ciudadanía a niñas y niños. Perspectiva feminista en los Planes de Formación Ciudadana (PFC) de las escuelas chilenas. *Estudios pedagógicos*, 47(3), 99-123. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000300099>
- Taylor, C. (2009). *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. Fondo De Cultura Económica USA.
- Valdés, M., & Turra, O. (2017). Racionalidades curriculares en la formación del profesorado de historia en Chile. *Diálogo andino*, 53, 23-32. <https://doi.org/10.4067/S0719-26812017000200023>
- Visaguirre, L. J. (2019). La escuela estatal un dispositivo para crear almas nacionales: Las tramas anatomopolíticas y biopolíticas entre Estado y educación en la Argentina de fines del siglo XIX y principio del siglo XX. *Algarrobo-MEL*, 8, 1-15.
- Zúñiga, C. G., Ojeda, P., Neira, P., Cortés, T., & Morel, M. J. (2020). *Entre la imposición y la necesidad: implementación del plan de formación ciudadana en escuelas chilenas. Calidad en la Educación*, 52, 135–169. <https://doi.org/10.31619/caledu.n52.767>

