

## Representaciones de Educación para la Ciudadanía en el profesorado en formación de Educación Primaria

*Representations of Citizenship Education in Primary Education training teachers*

SIXTINA G. PINOCHET-PINOCHET<sup>a</sup>, DAVID. A. ROJAS-CONTRERAS<sup>b</sup>, VIVIANA V. PÉREZ-HERRERA<sup>c</sup>

### OPEN ACCES

**Recibido:** 01/09/2023

**Aceptado:** 22/01/2024

**Versión Final:** 29/01/2024

### Para citar:

Pinochet, S., Rojas, D., y Pérez, V. (2023). Representaciones de Educación para la Ciudadanía en el profesorado en formación de Educación Primaria. *Sophia Austral*, 29, 15.

<https://doi.org/10.22352/SAUSTRAL20232914>

<sup>a</sup>  Universidad Católica del Norte, Escuela de Educación. Centro de Investigación Interdisciplinaria en Educación, Antofagasta, Chile.

✉ [sixtina.pinochet@ucn.cl](mailto:sixtina.pinochet@ucn.cl)

<sup>b</sup>  Universidad Católica del Norte, Escuela de Educación, Antofagasta, Chile.

✉ [david.rojas02@ucn.cl](mailto:david.rojas02@ucn.cl)

<sup>c</sup>  Universidad Católica del Norte, Escuela de Educación, Antofagasta, Chile.

✉ [vperez@ucn.cl](mailto:vperez@ucn.cl)

## RESUMEN

Dada la relevancia que adquiere la Educación para la Ciudadanía en Chile en el currículo nacional y la política pública, interesa indagar cómo una carrera de Pedagogía en Educación Primaria del norte de Chile aborda la enseñanza de la Educación para la Ciudadanía, y cómo este abordaje influye en las representaciones sociales que el profesorado en formación construye sobre su rol en el desarrollo de competencias ciudadanas del estudiantado. La investigación se sitúa desde un paradigma cualitativo-interpretativo, utiliza el estudio de caso para abordar sus objetivos. Los resultados preliminares evidencian que el enfoque utilizado por la carrera ha tensionado el desarrollo de una ciudadanía con pertinencia territorial, que considera clave asumir un compromiso activo con la protección del entorno natural, social y cultural. Lo anterior impacta en el desarrollo de unas determinadas representaciones sociales sobre el rol del profesorado en la promoción de las ciudadanías para el contexto escolar.

**Palabras clave:** Formación inicial docente, representaciones sociales del profesorado en formación, Educación para la Ciudadanía.

## ABSTRACT

Given the relevance that Citizenship Education acquires in Chile's national curriculum and public policy, there is interest in investigating how a Pedagogy degree in Primary Education in northern Chile addresses the teaching of Citizenship Education and how this approach influences the social representations that training teachers construct regarding their role in developing students' civic competencies. The research is situated within a qualitative-interpretative paradigm, using a case study approach to address its objectives. The preliminary results show that the approach used by the program has strained the development of citizenship with territorial relevance, which is considered vital to assuming an active commitment to protecting the

### Declaración de autoría:

#### Sixtina Pinochet-Pinochet:

Conceptualización, análisis formal, investigación, metodología, supervisión, validación, redacción-borrador original y redacción-revisión y edición.

#### David Rojas-Contreras:

Conceptualización, análisis formal, investigación, metodología, validación, redacción-borrador original y redacción-revisión y edición.

#### Viviana Pérez-Herrera:

Adquisición de fondos, investigación, metodología, administración del proyecto, validación, redacción-borrador original y redacción-revisión y edición.

### Financiamiento:

Esta investigación es parte de los resultados del Proyecto UCN 1895: Educación, ciudadanía e interculturalidad y financiado por el proyecto PIFIDUCN2021 "Unidades Didácticas Interdisciplinarias: Una propuesta metodológica para la Educación para la Ciudadanía" código: PICEDFID2021-3.

natural, social, and cultural environment. The above, in turn, impacts the development of specific social representations about the role of teachers in promoting citizenship in the school context.

**Keywords:** Initial teacher training, social representations of teachers in training, Education for Citizenship.

## I. INTRODUCCIÓN

Desde el retorno a la democracia en Chile, la escuela ha sido comprendida como el espacio principal para promover la ciudadanía, los derechos humanos (DD.HH.) y la cultura democrática. Tras la Reforma Educativa de los años 90<sup>3</sup> se planteó una mirada maximalista de la Educación para la Ciudadanía (Cox et al., 2005; Kerr, 2002; Magendzo, 1998), situándose la responsabilidad de todas las áreas del currículo en el desarrollo de actitudes y habilidades ciudadanas por medio de los Objetivos de Aprendizajes Transversales (OAT) y, de manera más explícita, a través de los objetivos de aprendizaje de asignaturas como Comprensión de la sociedad, Historia y Ciencias Sociales, Orientación o Psicología (Cox y García, 2015). Desde el año 2012 se suscitaron transformaciones para esta temática con la promulgación de las Bases Curriculares de Educación Básica<sup>1</sup> (1° a 6° de primaria); que continuó en 2015 y 2019 con las Bases de Educación Media de 7° a II° medio y de III° a IV° medio, respectivamente. En 2016 se promulgó la Ley 20.911 que creó el Plan de Formación Ciudadana y en 2018 las Bases Curriculares de Educación Parvularia plantearon un reconocimiento explícito de las infancias como sujetos de derechos (MINEDUC, 2018).

En lo que respecta a la política pública vinculada a la Formación inicial docente (FID) se han implementado medidas que pretenden establecer un acercamiento entre lo que se demanda a la escuela en temas de ciudadanía, y las capacidades y competencias que debe poseer el profesorado. De este modo, los estándares orientadores para egresados de las carreras de Pedagogía en Educación Básica (CPEIP, 2012a) y los estándares orientadores para carreras de Pedagogía en Educación Media

(CPEIP, 2012b) establecieron ámbitos asociados a la formación ciudadana, los cuales debían ser considerados en los planes formativos de las carreras de Pedagogía. El año 2021 (CPEIP, 2021a y b) estos estándares fueron actualizados y, para el caso de Educación Primaria en la especialidad de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, se planteó un estándar de Educación Ciudadana que incorporó 17 desempeños distribuidos entre dominios disciplinares y didáctico disciplinares. A pesar de esto, estudios como los del PNUD (2018), Pinochet y Mercado (2018), y Salazar (2022) dejan en evidencia las brechas que existen al implementar la Educación para la Ciudadanía (EpC) en el contexto escolar, lo que invariablemente nos lleva a preguntarnos qué ha sucedido con respecto a este ámbito en su FID.

Para atender a esta inquietud es relevante considerar dos aspectos que nos parecen influyentes en la FID. Por un lado, la presencia de la EpC en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de una Universidad que se plantea desde los valores del humanismo cristiano y, por otro, en el Perfil de Egreso de una carrera de Educación Primaria de esta institución. Esto nos permitirá reconocer el modo en que esta presencia permea la FID e impacta en las representaciones sociales que tiene el profesorado en formación en torno a la EpC.

De este modo, la investigación fija como principales propósitos "Analizar cómo el PEI y el Perfil de Egreso en una carrera de Educación Primaria del norte de Chile permean los aprendizajes asociados a la ciudadanía", y "Describir cómo el proceso formativo en esta carrera ha incidido en el desarrollo de representaciones sociales del

<sup>1</sup> En la presente investigación se empleará el nombre de Educación Primaria para referirnos a la Educación Básica chilena. No se cambió el concepto cuando se hacía referencia al nombre de documentos oficiales.

profesorado en formación sobre su rol en la promoción de la ciudadanía en el contexto escolar”. Las preguntas que orientaron la investigación fueron: ¿Cómo se plantea desde el PEI y el Perfil de Egreso de la carrera la EpC? ¿Qué aspectos, según el profesorado en formación, se privilegian en su proceso formativo para promover competencias ciudadanas desde lo disciplinar y lo didáctico? ¿Cuáles son las representaciones sociales que el profesorado en formación tiene sobre la EpC en una etapa terminal de su proceso formativo? Para el abordaje de los objetivos y preguntas, la investigación se sitúa desde un paradigma cualitativo-interpretativo, por medio de un estudio de caso, y utiliza como técnica de recogida de datos el análisis documental y los grupos focales (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). La información recopilada fue analizada a partir de un proceso de codificación abierta y axial.

## II. EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

La escuela es un lugar privilegiado para el desarrollo de la ciudadanía, puesto que como han señalado autores como Martínez (2003), Nussbaum (2010), Quiroz y Jaramillo (2009), Pagès (2019) y Santisteban (2021), es el espacio en que las infancias se encuentran con la diferencia, y, por lo tanto, abren posibilidades para desarrollar actitudes y aptitudes que les permitan construir una visión empática ante éste, por medio de la valoración del diálogo, el consenso y disenso. Esto requiere de una FID que asuma explícitamente esta tarea, y a su vez, promueva el desarrollo de competencias didácticas asociadas a la enseñanza de la ciudadanía.

Tomando en cuenta el rol de la FID en la preparación del profesorado desde competencias democráticas, OREALC-UNESCO (2017) realizó un análisis comparado de la FID en EpC en seis países latinoamericanos. Para el caso chileno, los principales hallazgos que dejó esta investigación destacan que, si bien la política pública ha avanzado en reconocer el rol que tiene la educación como un espacio para fortalecer la sociedad democrática, aún no es posible dilucidar con claridad, cómo se establece una trayectoria coherente entre lo que se exige a la FID en este ámbito, y el abordaje que se debe desarrollar de éste en las escuelas.

Por otro lado, el estudio evidencia que la inclusión de la EpC en la FID aparece en una parrilla de asignaturas variada. Una de las características principales de estas asignaturas es que ponen énfasis en generar experiencias educativas a través del uso de metodologías activas que permitan al profesorado en formación constituirse como ciudadanos, pero que, a pesar de ello, persiste la presencia de saberes teóricos por sobre los prácticos.

Con lo anterior, descrito por OREALC-UNESCO, interesa saber cómo se está formando el profesorado en Chile para enfrentar la labor de educar en ciudadanía a las infancias, con tal de que éstos asuman un rol activo en la construcción de la sociedad, tanto desde los espacios cotidianos (convivencia), como en aquellos otros espacios que están más alejados y que requieren de acción crítica, activa y comprometida para participar de la construcción de la sociedad (ciudadanía) (Fierro, 2016).

### *2.1. Representaciones sociales y perspectivas del profesorado en formación sobre Educación para la Ciudadanía*

A continuación, revisamos algunas investigaciones que se han desarrollado con respecto a la EpC en la FID y su impacto en las ideas o representaciones del profesorado en formación. Nos hemos decantado por hacer esta revisión, pues consideramos que nos ayudará a comprender y contrastar los resultados que hemos obtenido en esta investigación. Por otro lado, nos hemos centrado preferentemente en investigaciones chilenas, puesto que nos permitirán desde una mirada contextual a nuestra propia realidad, conocer las brechas y oportunidades que existen para establecer una trayectoria coherente entre lo que se exige hoy a la formación escolar en el ámbito de la promoción de la ciudadanía, y lo que están haciendo las universidades para preparar al profesorado que se insertará en los contextos educativos para responder a esta demanda.

En este sentido, Cárcamo (2008) señala que la escuela constituye un lugar para el mejoramiento de la democracia y el desarrollo de las ciudadanías. Por tanto, el profesorado asume un rol clave en el “levantamiento de un nuevo sujeto social” (p. 249), por lo que se hace necesario reflexionar sobre su propia constitución ciudadana, ya que “las prácticas docentes y las interacciones en el espacio educativo institucionalizado se convierten en la piedra angular de la realización de una ética de la ciudadanía” (p. 251). Al indagar sobre las representaciones del profesorado

en formación sobre la ciudadanía, logra visualizar en sus discursos la emergencia de dos perspectivas. Una ligada a una visión política y legalista que sitúa el ser ciudadano con la adquisición de derechos y deberes que se relacionan al ejercicio político en procesos electorarios. Por otro, una visión social de la ciudadanía asociada al desarrollo de una determinada identidad, sentido de pertenencia y compromiso para con los problemas propios de la comunidad. Para el autor, si se busca desde la FID contribuir a la promoción de la ciudadanía, es necesario que la formación del profesorado se dé integralmente, vinculando aspectos conceptuales, éticos y valóricos.

Barahona (2018), en tanto, reconoce la responsabilidad que tienen las universidades en la formación de un profesorado que desarrolle conocimientos, habilidades, actitudes y aptitudes para desempeñarse en escenarios cada vez más cambiantes, tanto desde su rol como ciudadanos, como desde su papel como educadores. Para ello, la autora propone que la formación ciudadana en la FID debe considerar conocimientos y capacidades asociadas a la educación de la razón, sentimientos y emociones, ya que esto es lo que permitirá alcanzar niveles de desarrollo humano sostenibles que favorezcan a todas las personas. Para la autora, integrar los conocimientos con las emociones permite permear los procesos de razonamiento, ya que el mero conocimiento no garantiza que las actuaciones de las personas sean las adecuadas para el desarrollo de una buena convivencia en sociedad. Barahona (2018), al igual que Pinochet, Rojas y Guevara (2021), establece que la EpC es un proceso que debe atravesar las distintas etapas vitales de las personas, por lo que las universidades tienen una responsabilidad en la preparación de sus profesionales en actitudes y aptitudes para la vida en democracia.

Por otra parte, González-Gil (2019) reconoce la responsabilidad de las universidades en la mejora social de los contextos en los que se emplazan. Para la autora resulta clave que las instituciones que forman al profesorado promuevan un tipo de educación que supere la mirada estrecha de la formación ciudadana, sólo ligada a la instrucción jurídica. Los hallazgos evidencian la deuda que tiene la FID en la EpC, pues el profesorado en formación expresa que en su educación se privilegió una enseñanza basada en una perspectiva legalista de la ciudadanía. A su vez, no cuestionan mayormente esto, ya que no es responsabilidad prioritaria de la universidad formarlos como ciudadanos, puesto que sólo debe asumir la tarea de preparación de profesionales de diferentes áreas. González-Gil (2019) hace un llamado de atención a la formación universitaria, destacando que ésta debería transitar hacia una formación que se focalice en la búsqueda de soluciones a problemáticas sociales, la participación democrática, y, sobre todo, la transformación de los sujetos desde espectadores a protagonistas en el cambio social.

Lobatón-Patiño, Precht, Muñoz y Villalobos (2020) indagaron las racionalidades presentes en los discursos con respecto a la ciudadanía del estudiantado de tres carreras de pedagogía de una universidad del sur de Chile. Para lograr comprender el origen de éstas, analizaron documentos institucionales de la universidad (Proyecto Educativo, Plan de Desarrollo Estratégico, Mallas curriculares de las carreras de pedagogía, entre otros), puesto que se buscaba determinar cómo éstos podrían incidir en las ideas del profesorado en formación. Reconocieron una presencia marginal de la formación ciudadana, a pesar de que ésta se despliega desde su dimensión social cuando se revisa la visión o misión de la institución. Por otro lado, al indagar en las trayectorias formativas, constataron que la formación ciudadana se encuentra casi ausente, apareciendo sólo de manera marginal en la carrera de Pedagogía en Educación Primaria. Identificaron la presencia de tres tipos de racionalidades asociadas a la formación ciudadana: una primera cercana a la educación cívica, otra asociada a la formación cívica y una tercera vinculada a una racionalidad crítica y responsable. En lo que respecta a las estudiantes de la carrera de Pedagogía en Educación Primaria, los investigadores lograron reconocer que vinculan la formación ciudadana con un tipo de educación que promueve un cierto *status quo*, que puede ser mantenido y preservado a través del acatamiento de normas y reglas preestablecidas. A su vez, destacaron conceptos como convivir y participar, los que al relacionarse denotan que consideran que la formación ciudadana se vincula con aprender a participar en la comunidad, pero desde una mirada restrictiva y asociada al ejercicio del derecho y el deber de votar.

Carrillo-Mardones, Pinochet-Pinochet, Muñoz-Labraña y Leal-Burgos (2021) indagaron en las percepciones que tienen las educadoras de párvulos en formación con respecto al espacio de la EpC en la FID, y el impacto que aquello puede llevar en su relación con el estudiantado de educación infantil. Reconocieron vinculados con la EpC: las experiencias desde asignaturas o talleres en la universidad, las estrategias utilizadas para promover experiencias ciudadanas en las infancias a partir de las prácticas profesionales y los significados que educadoras asignan a la ciudadanía. Las autoras concluyeron que se evidencia la necesidad de mayores espacios curriculares en la FID para abordar temáticas de EpC, así como la promoción de una didáctica específica que les otorgue las herramientas para trabajar temáticas de ciudadanía y participación en el contexto de educación infantil.

Desde otra perspectiva, Garrido y Jiménez (2020) señalan que, si bien existe una intencionalidad desde la política pública en el ámbito educativo de incluir la EpC en los procesos formativos escolares, la FID no ha experimentado un impulso equiparable, ya que muy escasamente se han incluido en los programas de formación de profesores actividades curriculares en esta línea. Esto lo evidencian tras la revisión de estándares orientadores para carreras de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales (CPEIP, 2012b), y los resultados de la Evaluación Nacional Diagnóstica (END) para los años 2017 y 2018.

### III. CIUDADANÍA Y EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

La ciudadanía, al ser un concepto social, se encuentra permeada desde el punto de vista histórico y cultural. Ramis (2018) establece que es una categoría compleja, ya que, si bien pone como uno de sus ejes centrales la relación entre individuo y Estado, esta relación es conflictiva, puesto que en el contexto actual el vínculo no es lo suficientemente fuerte como para mandar y garantizar los derechos y deberes de las personas. Esta comprensión del concepto, más bien tradicional, le da mayor relevancia a la ciudadanía desde una perspectiva política, ésta es bastante excluyente al dejar al margen de los derechos ciudadanos a los grupos subalternos por razones sociales, económicas, de género y etarias (DeJaheguere, 2009).

Para Cortina (1998) la relevancia de las discusiones con respecto al concepto de ciudadanía en los contextos postindustriales se explica porque se asigna a esta categoría la responsabilidad de desarrollar una cierta identidad y *ethos* que permite convocar a una adhesión para responder a los retos de la sociedad. En sociedades profundamente desiguales, la categoría de ciudadanos ha abierto la discusión sobre cómo generar ciertos mínimos que contribuyan a forjar la cohesión social, algo necesario para que cualquier proyecto político o económico pueda prosperar: “tal cohesión no puede lograrse sólo mediante el derecho, sólo mediante una legislación coercitiva impuesta, sino sobre todo a través de la libre adhesión y participación de los ciudadanos: a través de la virtud moral de la civilidad” (Cortina, 1998, p. 22).

Para autores liberales como Rawls, esta civilidad, y la cohesión social que lleva consigo, se consigue a través del establecimiento de ciertos mínimos comunes de justicia distributiva. Lo complejo de la aproximación estriba en qué se considerará como un mínimo de justicia, fundamentalmente porque la existencia de sociedades plurales provoca diversas visiones sobre lo que es una “vida digna de ser vivida” (Rawls, 1996, en Cortina, 1998). Para responder a aquello, el autor hace referencia a la “concepción moral de la justicia para la estructura básica de una sociedad”, lo que Cortina (1998) denomina como una “ética de mínimos” (p. 25). En esta aproximación, es necesario establecer un acercamiento entre los mínimos y máximos con tal de no afectar negativamente ni el desarrollo de una justicia efectiva, ni los ideales de felicidad. Estos dos elementos serían los que marcarían la diferencia entre el ciudadano y el hombre-mujer.

Por otra parte, la aproximación desde la perspectiva comunitarista considera necesario para la cohesión, y en contraposición al racionalismo de los ideales liberales de justicia, la propuesta de potenciar el sentido identitario o de pertenencia a una comunidad. Al respecto se señala que “sólo desde las formas de vida de las comunidades puede diseñarse una concepción de justicia u otra, no desde una presunta neutralidad frente a las distintas concepciones de la vida” (Cortina, 1998, p. 28).

Con tal de profundizar el concepto de ciudadanía y hacerlo más inclusivo, autoras como Cortina (1998) y Cabrera (2002) han propuesto que la ciudadanía tiene diferentes dimensiones, éstas evidencian el rol de los ciudadanos en una sociedad en la que se entremezclan aspectos políticos, económicos, sociales y culturales. Por ello, hacen emerger conceptos como la ciudadanía intercultural, crítica, activa, social, ambiental y paritaria, entre otras (Cabrera, 2002). Lo que destaca en estas aproximaciones es el escaso espacio para comprender cómo vivencian (en ausencia o presencia) la ciudadanía las infancias y juventudes.

En esta línea debemos señalar que, en los últimos años, se ha vivenciado un proceso interesante de reconocimiento del ejercicio de la ciudadanía por parte de las infancias, destacando sobre todo la faceta cultural, participativa y social de la misma. Autores como Liebel (2019), haciendo un análisis crítico sobre las relaciones entre el mundo adulto y las infancias, han propuesto que la ciudadanía de las niñeces es una ciudadanía desde abajo, ya que debe abrirse espacio en un ámbito en el que no toman decisiones. Para ello, es necesario que se vivencie un proceso de toma de conciencia de los intereses comunes que comparten:

*Pero eso no es posible de la misma manera y hasta el mismo grado para todos, puesto que los intereses en común no tienen que ver solamente con la edad... Al igual que en los adultos, también en los niños, es necesario que se forme primero un conglomerado para que, desde allí, se comiencen a unir los que tienen experiencias en común con el fin de llegar a una acción común (Liebel, 2019, p. 178).*

Para el caso de Chile, el establecimiento de la Ley 20.911 generó todo un reenfoque en la mirada de las infancias y juventudes no tan sólo como personas de derechos, sino que también con agencia para participar protagónicamente y contribuir al ejercicio democrático desde las escuelas. Al respecto, Lay-Lisboa, Garrido, Gutiérrez y Oyarce (2021) señalan que la escuela es un espacio potencial para el ejercicio de la participación protagónica, pero que en el contexto actual aquello no es visible producto de la promoción de una participación simple, controlada y heteronormada. Para las autoras, esto último sería el resultado de lo gravitante del mundo adulto en la toma de decisiones. A pesar de ello, Lay-Lisboa y colaboradoras (2021) concluyen que las infancias conciben el protagonismo como una práctica colectiva que permite, por ejemplo, que el estudiantado colabore y resuelva sus conflictos desde una perspectiva inclusiva, contribuyendo al ejercicio de ciertas prácticas ciudadanas desde su propia cotidianidad.

En esta investigación reconocemos que la escuela es una de las esferas que puede contribuir al desarrollo de un determinado tipo de ciudadanía, la cual estará permeada por el proyecto de sociedad al que se quiere contribuir. Por ello, se puede aportar desde la educación a la promoción de una ciudadanía personalmente responsable, a una ciudadanía activa, o una ciudadanía orientada a la justicia social (Pinochet y Pérez, 2023). Tomando en cuenta lo anterior, comprendemos la EpC como:

*un proceso de aprendizaje dialógico que permite a las personas, a lo largo de sus etapas de infancias, juventudes y adultez, asumir un rol activo en la vida en sociedad, apropiándose y resignificando los valores de la democracia y el respeto por los Derechos Humanos... Asimismo, la escuela debiera abrir escenarios pedagógicos que permitan a la comunidad educativa ejercer la agencia y protagonismo a partir de la identificación de las problemáticas que afectan a las personas y sus territorios, y de la búsqueda de soluciones efectivas, democráticas y sustentables para ser aplicadas desde el contexto escolar (Pinochet et al. 2021, p. 29).*

Nuestra apropiación del concepto está permeada por elementos contextuales asociados a las problemáticas que afectan al territorio en el que habitamos (región de Antofagasta). A partir de la EpC en el contexto escolar, consideramos que podemos contribuir a que las comunidades educativas se vinculen, piensen y actúen para abordar las injusticias presentes en su propia cotidianidad. Esta perspectiva plantea el abordaje de la EpC desde un paradigma crítico y orientado a la justicia social (Pinochet y Pérez, 2023) y se expresa en conceptos como: ciudadanía, EpC, participación (Hart, 1992; Trilla y Novella, 2001), agencia, protagonismo infantil (Liebel, 2019), democracia, DD.HH., convivencia y sustentabilidad medioambiental (Pinochet et al. 2021).

Para la promoción de este tipo de ciudadanía es necesario contar con un profesorado que tenga una visión compartida sobre su rol en el desarrollo de competencias ciudadanas entre su estudiantado, que logre identificar cuáles son sus ideas frente a la ciudadanía, y su rol en la promoción de ésta en las escuelas. Que reconozca su rol político y que, además, cuente con las herramientas disciplinares y didácticas que le permitan abrir las opciones para diseñar e implementar experiencias educativas que tengan un impacto en el agenciamiento de los diferentes miembros de las comunidades educativas.

#### IV. MARCO METODOLÓGICO

La investigación se sitúa desde un paradigma cualitativo-interpretativo (Miranda y Ortiz, 2020), puesto que nuestro interés está en poder comprender la realidad estudiada de una carrera de Educación Primaria, a través del análisis y descripción de representaciones sociales que posee el profesorado en formación sobre la EpC, y el impacto que ha tenido en éstas su proceso formativo.

La perspectiva de las representaciones sociales (Moscovici, 1979) como punto de partida para la comprensión de los saberes y creencias de un grupo social determinado (Rateau y Lo Monaco, 2013), en este caso el profesorado en formación, se vuelve significativa entendiendo que gran parte de su relato se encuentra supeditado, de manera no racional, a un pensamiento colectivo (Jodelet, 2018) y puede contribuir a la comprensión de una realidad particular dada (Piña y Cuevas, 2004).

Partimos de la premisa que el mundo social en el cual se insertan los participantes de la investigación es subjetivo (Hernández *et al.* 2014) y que, por lo tanto, requerimos situarnos desde sus propios marcos de valores y acciones para llegar a comprender sus representaciones y a describirlas lo más fielmente posible. Nos planteamos desde el estudio de caso (López, 2013), puesto que consideramos que nos permitirá analizar el fenómeno desde su contexto cotidiano y conocerlo en profundidad. La investigación se plantea como un estudio de caso, debido a las características particulares que presenta la carrera, la institución y el territorio; puesto que el enfoque desde el humanismo cristiano que declara el PEI, sumado a la ubicación geográfica y los problemas socio-territoriales asociados hacen que este contexto ofrezca características únicas a otras realidades.

La muestra es definida por conveniencia (Otzen y Manterola, 2017), y está constituida por el profesorado en formación de último año de una carrera de Pedagogía en Educación Primaria, que dieron su consentimiento para participar de la investigación. A su vez, este profesorado en formación tuvo la oportunidad de adscribir sus trabajos de grado a un proyecto de investigación asociado a EpC en el contexto escolar.

Atendiendo a los objetivos del estudio se realizó un análisis documental de dos instrumentos curriculares claves (PEI y Perfil de Egreso), además de un grupo focal con el profesorado en formación. Este grupo, conformado por 8 participantes, se encontraba culminando su proceso formativo, en una institución universitaria del norte de Chile que declara en su PEI la centralidad del estudiante y su aprendizaje, además de plantear su razón de ser y su *ethos* desde los valores del humanismo cristiano (UCN, 2017).

Para la producción de datos se utilizaron los siguientes instrumentos y estrategias de codificación, como se especifica en la tabla 1:

Tabla 1. *Técnicas de producción y análisis de datos.*

Objetivos específicos	Técnica de prod. de datos	Codificación
Analizar cómo el Proyecto Educativo Institucional y el Perfil de Egreso de una carrera de Educación Primaria del norte de Chile permean los aprendizajes asociados a la ciudadanía.	Análisis documental a partir de matriz de Competencias genéricas declaradas en el Proyecto Educativo y Perfil de Egreso de la carrera.	Codificación selectiva a partir del reconocimiento de conceptos asociados al marco teórico: ciudadanía, educación ciudadana, participación, agencia, convivencia, democracia, DD.HH., sustentabilidad medioambiental.
Describir cómo el proceso formativo en esta carrera ha incidido en el desarrollo de representaciones sociales del profesorado en formación sobre su rol en la promoción de la ciudadanía en el contexto escolar	Grupo focal vía zoom	Codificación abierta a partir del reconocimiento de conceptos clave que emergen desde los mismos discursos.

**Fuente:** Elaboración propia

## V. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

### 5.1. La carrera de Pedagogía en Educación Primaria y su propuesta de formación para la Educación para la Ciudadanía:

Como Barahona (2018) y Cárcamo (2008) consideramos que la universidad tiene una responsabilidad en la formación de profesionales que reconocen su rol en la promoción de una cultura democrática. Por ello, y tomando en cuenta la metodología de trabajo de Lobatón-Patiño y colaboradores (2020), realizamos un análisis documental de los instrumentos pedagógicos que orientan a la carrera de Pedagogía en Educación Primaria investigada a nivel institucional (PEI) y curricular (Perfil de Egreso). Para este análisis, acudimos a nueve conceptos propios de la EpC, los cuales fueron agrupados en tres dimensiones:

Asociados a la ciudadanía: Ciudadanía y Educación Ciudadana.

Asociados a la participación en comunidad: Participación, agencia, convivencia y protagonismo infantil.

Asociados a temáticas sociales: Democracia, DD.HH., Sustentabilidad Medioambiental.

El PEI de la Universidad (UCN, 2017) recoge los valores y los pilares fundamentales que sustentan la

propuesta formativa, y que se materializa a través de siete competencias genéricas. Por su parte, el Perfil de Egreso (2016) levantado desde un modelo basado en competencias, explicita los desempeños deseados que deben alcanzar los egresados a través de 10 competencias profesionales.

Tras el análisis documental se llegó a los siguientes hallazgos:

### *Ciudadanía y Educación Ciudadana*

---

Respecto al concepto de ciudadanía es abordado de manera transversal y general en el PEI y en las competencias genéricas que se declaran; éstas pueden ser apreciadas a partir de la declaración sobre la vida en comunidad, la búsqueda de una cultura democrática y el compromiso territorial. En relación con el Perfil de Egreso, no se hace mención explícita sobre ciudadanía.

Aunque el PEI no referencia acciones hacia la promoción de una EpC, ésta puede ser comprendida desde la búsqueda de una horizontalidad y cultura democrática en sus pilares “centrados en los estudiantes”, promoviendo el aula como un espacio de co-construcción del conocimiento entre docentes y estudiantes.

Asimismo, la declaración de competencias sello basadas en el humanismo cristiano, como la responsabilidad social y el respeto por la diversidad de las personas, expresan elementos propios de la EpC en la búsqueda de profesionales comprometidos con su territorialidad, la diversidad y atentos a las problemáticas sociales. Esto nos lleva a reconocer hallazgos similares a los obtenidos por Lobatón-Patiño y coautores (2020), ya que el tipo de ciudadanía que se promueve responde a una perspectiva social, poniendo el foco en la responsabilidad de profesionales formados bajo los valores del humanismo cristiano como uno de los elementos clave para desplegar el ejercicio ciudadano.

Por otra parte, aunque el Perfil de Egreso no atiende directamente a los elementos propios de la EpC, sí considera aspectos asociados a la promoción de la ciudadanía como los contextos culturales, diversidades, la vida comunitaria y habilidades reflexivas, lo que nos lleva a reconocer que existe un alineamiento entre la propuesta institucional, y su bajada a partir de los ámbitos de abordajes establecidos desde la carrera.

### *Participación, agencia, convivencia y protagonismo infantil*

---

La participación es un eje clave para promover un compromiso activo en la transformación de la sociedad. En el PEI ésta se despliega desde las Competencias Genéricas (CG) asociadas al trabajo en equipo y la responsabilidad social (CIMET, 2021). Por medio de ellas se busca promover la participación activa del profesorado en formación en su relación e interacción con otros y, además, en su vinculación con el entorno y la comunidad desde un posicionamiento ético. Por otro lado, la participación aparece en el Perfil de Egreso en la búsqueda de formar profesionales capaces de ejercer liderazgo (UCN, 2016) e incorporar a la familia en el trabajo educativo (UCN, 2016). Pero, debemos señalar que desde el Perfil de Egreso no se hace referencia de manera explícita a cómo, desde su rol, el profesorado podría contribuir al desarrollo de una participación protagónica (Hart, 1992) o participación proyectiva (Trilla y Novella, 2001), entre las infancias en el contexto escolar.

Respecto a la noción agenciamiento, ésta emerge a partir de la CG de pensamiento crítico (CIMET, 2021) al referir a la “toma de decisiones” y “actuar con autonomía” del sujeto. En cambio, en el Perfil de Egreso el agenciamiento se promueve en el profesorado en formación a través de la reflexión pedagógica (UCN, 2016). El abordaje de ésta apunta a que se hagan conscientes de su actuar como docentes y que observen críticamente el quehacer pedagógico. Pese a lo anterior, el Perfil de Egreso no atiende de manera explícita a un posible agenciamiento de los estudiantes en el contexto escolar, lo que iría en línea con el análisis realizado previamente con respecto a la promoción de la participación de las infancias.

El abordaje de la convivencia se operacionaliza en el proyecto educativo en al menos dos CG. Por una parte, se espera que el estudiante pueda “comunicarse en diferentes contextos” (CIMET, 2021, p. 16) mediante la puesta “en común de ideas o conceptos...” y la atención a “diversos contextos culturales”. Por otra parte, en el Perfil de Egreso este ámbito es identificado recurrentemente al establecer relación entre la formación de profesores y el territorio para que, por ejemplo, “... fortalezcan los vínculos entre la unidad educativa, los padres y la comunidad ... redes de apoyo con la familia” (UCN, 2016, pp. 18- 20).

Con respecto al protagonismo infantil, no se mencionan aspectos que pudieran atender a este ámbito ni en el PEI ni en el Perfil de Egreso de la carrera.

### *Democracia, Derechos Humanos y Sustentabilidad Medioambiental*

---

El PEI aborda elementos de democracia a partir del principio fundamental del “quehacer centrado en el estudiante”, permitiendo el desarrollo de dinámicas democráticas y participativas al interior del aula. Asimismo, la responsabilidad social y el respeto por la diversidad de las personas como competencias sellos reflejan la intencionalidad en la promoción de una cultura democrática. En cuanto al Perfil de Egreso de la carrera, no se hace referencia explícita de la democracia o la cultura democrática.

En relación con los DD.HH., no se hace mención explícita respecto a éstos en el PEI, aunque pueden ser vinculados a través de la CG “respeto por la dignidad de las personas”, como una condición indiscutible para la preservación de los DD.HH. Este ámbito está ausente en el Perfil de Egreso de la carrera.

Relacionado a la sustentabilidad medioambiental, ésta emerge como una temática que atraviesa el PEI, vinculado esencialmente al compromiso territorial. Este ámbito se materializa a partir de la competencia de “responsabilidad social” (CIMET, 2021, p. 15), puesto que la universidad adscribe a la búsqueda de una sustentabilidad medioambiental proyectando en sus estudiantes “la búsqueda del bien común”, “la preservación del entorno” y la conciencia sobre el “impacto de sus acciones en el ámbito económico, social y medioambiental”. Respecto al Perfil de Egreso de la carrera, si bien no se declara explícitamente, la sustentabilidad medioambiental puede ser entendida al “considerar el entorno”, “vínculos con la comunidad” y la “vocación social”, reflejando la búsqueda de profesionales comprometidos con las problemáticas del territorio.

Como pudimos revisar, desde el PEI hay una serie de elementos misionales y visionales que permiten tensionar la idea de que existe un compromiso por abordar ámbitos que permitan a los profesionales egresados, insertarse en el mundo laboral para aportar a la búsqueda de soluciones a los problemas del contexto en los que se inserta la universidad. Aquello es coherente con el planteamiento del Perfil de Egreso, aunque es posible reconocer que hay aspectos propios del desarrollo de la ciudadanía en el ámbito escolar que quedan invisibilizados a partir de este instrumento. En este ámbito quedaría la responsabilidad que tiene el profesorado en formación en promover el agenciamiento y la participación de las infancias, dos aspectos claves que para ser abordados requieren de un Plan de Estudios que pone en su foco el desarrollo de competencias didácticas para la promoción de la ciudadanía. Por ello, desde el punto de vista de la revisión de estos instrumentos, podríamos afirmar que las falencias detectadas por la investigación de OREALC-UNESCO (2017) con respecto a la manera en la que se trabaja para enseñar a enseñar la ciudadanía, también se presentan aquí, al no lograr explicitar, por ejemplo, a través de los dominios del Perfil o sus competencias asociadas, la centralidad que tiene la formación de un profesorado que sabe cómo generar experiencias didácticas que consoliden una cultura democrática desde el ámbito escolar.

### *5.2. Representaciones del profesorado en formación frente a la Educación para la Ciudadanía.*

---

La producción de datos generada a partir del grupo focal permitió reconocer 69 ideas o conceptos claves que nos ayudaron a profundizar en las representaciones sociales del profesorado, con tal de contrastar cómo la propuesta formativa planteada en los instrumentos curriculares termina permeando en la formación académica y práctica. Estas ideas claves se agruparon en categorías y subcategorías de análisis. Las tres grandes categorías que logramos conformar son las siguientes:

#### *Representaciones sobre la Ciudadanía*

---

Para esta categoría, identificamos dos subcategorías, las cuales se encuentran relacionadas entre sí: Sentido de pertenencia y Compromiso social a partir de la participación.

Si bien quienes participaron tienen una idea amplia con respecto a la ciudadanía, lo que les permite comprenderla desde diferentes dimensiones (Cabrera, 2002), consideran que una expresión del ejercicio de ésta se despliega cuando las personas logran desarrollar su sentido de pertenencia (Güell, 2011). Éste no es visualizado sólo desde una mirada local, sino que más bien es amplio y se asocia a la valoración del compromiso para con las personas y la sociedad: “...me quedo con las palabras de sentido y pertenencia, pero no arraigadas a un territorio, a un terreno, a un país... sino a... cómo decirlo, con las personas... es más global que asociado a un territorio...” (E-2). Este sentido

de pertenencia es el que gatilla desarrollar un compromiso y convicción por involucrarse en las transformaciones que requiere la sociedad: "...yo ejerzo la ciudadanía, yo creo que, actuando en la sociedad, teniendo un compromiso social... no solamente el ir a votar... todos podemos ejercer de diferentes formas la ciudadanía" (E-2). Estas representaciones son distintas a las reconocidas en el estudio de Cárcamo (2008) y González-Gil (2019), quienes llegaron a determinar que el profesorado en formación tenía una visión política y legalista de la ciudadanía, lo que los llevaba a vincularla más bien a acciones relacionadas al ejercicio político-formal de la misma.

Este compromiso social asociado a la ciudadanía que reconoce el profesorado en formación, a su vez, le llevaría a asumir un rol activo y participativo, algo que es observado como clave, y que no se vincula necesariamente a una etapa de vida en particular: "participando... no lo podría definir de otra manera... es el hecho de preocuparse por el entorno, de estar atenta o atento, de ser responsable en ese sentido..." (E-3). Este rol que se asigna a la participación sin encasillarla en una etapa vital permite generar una comprensión de la misma como un ejercicio de aprendizaje cotidiano: "...yo voy a seguir ejerciendo la ciudadanía, voy a seguir construyendo esta ciudadanía, porque no hay un fin, y siento que cada experiencia que tengo se va como colgando un ladrillo, que quizás puede orientar de otra forma este muro hacia otro espacio..." (E-2). Estas ideas que relacionan la ciudadanía con las distintas etapas de la vida se condicionan con la propuesta generada por Pinochet y colaboradores (2021) para quienes el aprendizaje de la ciudadanía atraviesa los distintos ciclos vitales. Por otro lado, la centralidad que el profesorado en formación establece entre la ciudadanía y la participación, se aparta de las invisibilidades reconocidas a partir de la revisión del Perfil de Egreso, en donde no encontramos dominios ni competencias asociadas a la participación. Esto nos lleva a plantear que es necesario seguir indagando en este aspecto para dilucidar por qué el profesorado en formación tiene representaciones que relacionan la ciudadanía y la participación y que, a su vez, los lleva a proponer que a través de ambas es que desde la escuela se puede promover un ejercicio de la ciudadanía de las infancias (Lay-Lisboa y coautoras, 2021; Liebel, 2019; Trilla y Novella, 2001).

### *Rol del proceso formativo en conformación de representaciones sobre ciudadanía*

Al analizar esta categoría, se reconocen dos subcategorías: Estrategias y metodologías utilizadas para promover el desarrollo de la ciudadanía y Formación en didáctica de la EpC. Dentro de los discursos también es posible visualizar la convicción de que las experiencias prácticas establecidas en el Plan de Estudios son un espacio para observar *in situ* cómo desplegar el desarrollo de la ciudadanía con el estudiantado del contexto escolar.

El grupo participante, al estar realizando su Seminario de Grado en temáticas de EpC, logró reconocer cómo esta experiencia terminal en su proceso formativo, asociada al desarrollo de una investigación, le permitió dar más forma a sus visiones sobre la temática: "... yo creo que la idea que yo tengo hoy sobre ciudadanía surgió el 2021, por el hecho de la investigación" (E-3). Por su parte, otro de los participantes señaló: "...el tema de ir leyendo textos igual relacionados con el concepto de ciudadanía, en especial el año pasado con la investigación..." (E-4). Las lecturas asociadas a las clases se orientaban a promover la discusión entre los distintos participantes: "...y a partir de las lecturas, de las clases, de las opiniones de mis compañeros, las opiniones de mis profesores y profesoras...ha influenciado bastante..." (E-1). Aquello es lo que permite constatar que la implementación de una propuesta formativa a partir de las asignaturas de Seminario de Grado actuó como un espacio aglutinador de los aprendizajes abordados previamente. Dada la relevancia del proceso investigativo, el desarrollo de la tesis permitió observar con mayor valor los aspectos que se habían revisado previamente.

Por otro lado, el profesorado en formación considera que ciertas estrategias metodológicas que se implementaron en sus clases de ciencias y ciencias sociales potenciaron su sentido de pertenencia, y a su vez, la responsabilidad por asumir un rol más activo en la protección del territorio. Entre las estrategias metodológicas, una que se valora considerablemente es la salida a terreno: "...salir a terreno y que la profe nos invitara, por ejemplo: ya miren quizá aquí podrían ejercer su rol de profe de esta forma...pero dentro de ahí incentivar a los niños a cuidar el medio ambiente, a ejercer este rol de que yo también puedo cuidar este sitio..." (E-2). Otro de los participantes señaló: "...tuvimos hartas salidas a terreno... siento que eso igual ayuda a conocer nuestra región... y siento que eso también ayuda con el sentido de pertenencia... pero me acuerdo que igual nos hizo trabajar hartito, me acuerdo que una de las historias era basada, así como en las infancias" (E-3). Como podemos leer, queda en evidencia que desde las asignaturas hay una intencionalidad didáctica para incorporar de manera transversal la EpC, reconociendo que el ejercicio de ésta puede abordar temáticas territoriales como, por ejemplo, las problemáticas socioambientales (Moreno-Fernández, 2020). Esto permite identificar un alineamiento entre el PEI y las asignaturas del Plan de Estudios. Aquello contrasta

con los hallazgos de Lobatón-Patiño y coautores (2020), puesto que este profesorado en formación se acercaría a la racionalidad crítica y responsable, pero desde una mirada maximalista de la ciudadanía, que los lleva a expandir su visión más allá del derecho y deber político de votar, puesto que se han apropiado de la idea de que deben ser protagonistas en el cambio desde su rol como profesionales de la educación (González-Gil, 2019).

Asimismo, una de las participantes valora positivamente las actividades extracurriculares desarrolladas durante su estancia en la carrera, puesto que le permitieron cuestionar las ideas que traía de su hogar y colegio sobre la ciudadanía: “yo cuando llegué a la Escuela de Educación, ya habían empezado con estos seminarios... coloquios para la educación de la ciudadanía... y el cambio ... porque antes era educación cívica...” (E-2). “...se veían pequeños debates con la familia, pero no entendía que eso era parte de ser ciudadana, sino que empecé a construir esta idea en la universidad...” (E-1).

En lo didáctico, el profesorado en formación distingue los temas para abordar la EpC, así como las habilidades y actitudes relacionadas con ésta. Al respecto dan un especial valor a espacios de participación y, a su vez, al trabajo con las emociones: “ponerle el ojo como profe... a cómo los niños pueden tomar como roles activos en la clase... que los niños puedan opinar... que tengan como esta voluntad de hablar...” (E-2). Para promover este tipo de participación, se considera crucial también abordar la emocionalidad de las infancias, aquello nos permite reconocer racionalidades que se acercan a lo propuesto por Barahona (2018), para quien la educación de la razón, los sentimientos y las emociones es lo que permitirá promover escenarios de desarrollo humano o justicia social.

Por otro lado, el profesorado en formación declara temáticas que son significativas para el estudiantado y que les permitirían ejercer una agencia más activa: “...el cambio climático, enfatizando qué pueden evitar o qué pueden ellos realizar” (E-1). A su vez, dada su formación de profesores de Educación Primaria, observan que todas las asignaturas abren un espacio para abordar temáticas de ciudadanía desde una perspectiva interdisciplinar (Pinochet *et al.* 2021): “más que todo va en cómo vamos a desarrollar este contenido, se pueden privilegiar bastantes contenidos, por ejemplo, si es lenguaje, se puede enriquecer con distintas narrativas... si es en matemáticas puede suceder lo mismo que hizo la compañera con el libro donde se hizo sobre el sentido de pertenencia... aplicó la historia junto con las matemáticas” (E-1). También hay visiones que sitúan como contenidos claves el aprendizaje de derechos y deberes: “...yo siento que igual es como privilegio que se pasen los derechos y deberes, porque siento que es como algo... que escasamente ... que siento que se da muy escasamente” (E-3). Por otra parte, las metodologías que consideran que promueven el desarrollo de la ciudadanía son el aprendizaje basado en problemas, el trabajo grupal y el juego de roles. También señalan que se debe promover el debatir y escuchar sobre temáticas que sean de interés, generando un clima de confianza y respeto que permita que todos se sientan seguros para participar. Estas propuestas van en la línea de lo reseñado por Zúñiga, Ojeda, Neira, Cortés y Morel (2020) para quienes el trabajo en clases desde esta perspectiva puede contribuir a que el estudiantado aprenda a investigar y actuar para dar soluciones a las problemáticas sociales.

Los relatos reseñan que el trabajo de la EpC debe apuntar al respeto hacia todos los seres vivos, la tolerancia, la honestidad, y actitudes cosmopolitas: “... es que [en] la ciudadanía cosmopolita... se desenvuelven más que habilidades, se desenvuelven actitudes, ¿qué actitudes tenemos nosotros frente a la diferencia más que todo? A la diferencia, a la diversidad, al prójimo, ¿cómo crezco yo sin perjudicar a la persona de al lado? ¿cómo puedo yo ayudar a la persona de al lado?” (E-1). Tomando en cuenta las propuestas de Cortina (1998) y de DeJaheguere (2009) esta perspectiva cosmopolita es la que permitiría avanzar hacia el reconocimiento del valor de las diversidades, y al trabajo para el desarrollo de una ciudadanía crítica que aborde los desafíos que enfrentan las sociedades multiculturales para plantear efectivamente un ejercicio ciudadano incluyente.

## CONCLUSIONES

Tomando en cuenta las preguntas de investigación llegamos a las siguientes conclusiones:

Tras el análisis documental fue posible reconocer en los instrumentos revisados aspectos propios de la EpC, de manera explícita e implícita y que, tras la revisión de los relatos en el grupo focal, pueden ser identificados en las representaciones del profesorado en formación. En tal sentido, desde el PEI, se instala una perspectiva situada en las particularidades del territorio y un foco social fundamentado desde el humanismo cristiano que se traduce en elementos como preocupación por la responsabilidad social y medioambiental, promoción del pensamiento crítico y fomento de la participación activa, entre otros.

En cuanto al Plan de Estudios, si bien es menos explícito en el reconocimiento de elementos propios de la ciudadanía en las infancias (participación, agenciamiento, protagonismo infantil), sí logra permear aquellos aspectos asociados al compromiso con las problemáticas territoriales, ya identificadas en el PEI, dando cuenta de una coherencia narrativa.

Por otro lado, se pudo evidenciar en los relatos que existieron instancias significativas en la FID que permitieron consolidar sus perspectivas en torno a la ciudadanía y a su rol como futuros profesores. Desde el ámbito disciplinar, diversas asignaturas permitieron profundizar en sus concepciones a partir de la lectura crítica y reflexiva, así como mediante actividades que posibilitaron la interacción del profesorado en formación con el territorio (salidas a terreno). Mediante metodologías activas los participantes pudieron ahondar en temáticas territoriales y conflictuar su realidad desde aspectos como las problemáticas socioambientales de su región. Lo anterior, fortaleció el sentido de pertenencia del grupo y su responsabilidad social con la comunidad.

Desde el punto de vista didáctico señalaron con especial énfasis algunos aspectos claves que deben ser visibles en su desempeño docente atendiendo a sus experiencias en las prácticas pedagógicas realizadas. De este modo, resaltaron la importancia de la participación de las infancias a través del abordaje de temáticas significativas para ellas. Lo anterior, atendiendo a la diversidad en el aula y a la promoción del pensamiento crítico. Resaltaron la interdisciplinariedad como una perspectiva que posibilita la profundización de los aprendizajes y que permiten el diseño de propuestas didácticas que fortalecen el agenciamiento en las infancias.

Además, se constata que las representaciones sociales del profesorado sobre la ciudadanía se encuentran arraigadas a su rol como profesores. Por ello, establecen que una de las responsabilidades profesionales que poseen es generar experiencias educativas que permitan a las infancias desarrollar competencias para contribuir positivamente a una sociedad democrática. Esto es lo que los lleva a plantear sin cuestionamientos que la ciudadanía es una condición propia de las personas, sin establecer requisitos etarios para su adquisición. Por esto, para los participantes las infancias son un colectivo que posee derechos y deberes ciudadanos que pueden ejercerse desde el ámbito escolar, para desde allí impactar en la comunidad. Esto evidencia el gran valor que se le asigna a la escuela como una institución que puede trabajar para promover una participación protagónica de las niñas (Hart, 1992). Para ello, se requiere de experiencias educativas situadas en el territorio, capaces de desarrollar en las infancias un fuerte sentido de pertenencia.

Desde la posición de profesores, revisan sus experiencias de vida y reconocen que la formación en la universidad les permitió tener un acercamiento diferente con el ejercicio de la ciudadanía, puesto que les mostró que el compromiso, la agencia y la participación activa desde su quehacer profesional es una vereda para participar en la construcción de la sociedad. Por ello, muestran preocupación por seguir acercando lo que piensan, con lo que diseñan e implementan en sus clases. En este aspecto, consideran que el trabajo colaborativo a través de propuestas interdisciplinarias es un camino para abordar las temáticas propias de la EpC.

## REFERENCIAS

- Barahona, E. (2018). El desafío de la educación ciudadana en la formación inicial docente: Educar la razón y las emociones. *Paradigma Revista de Investigación Educativa*, 23(36), 23-33.
- Cabrera, F. (2002). Hacia una nueva concepción de la ciudadanía en una sociedad multicultural. En M. Bartolomé (Coord.), *Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural.*, (pp. 79-104). Narcea.
- Cárcamo, H. (2008). Ciudadanía y formación inicial docente: explorando las representaciones sociales de académicos y estudiantes. *Revista de Pedagogía*, 29(85), 245-268.
- Carrillo-Mardones, O., Pinochet-Pinochet, S., Muñoz-Labraña, C., y Leal-Burgos, D. (2021). Percepciones de futuras educadoras de párvulos hacia la educación ciudadana. *Magis, Revista internacional de investigación en educación*, 14, 1-26.
- CIMET (2021). *Guía de concreción de competencias genéricas UCN*. Universidad Católica del Norte.
- Cortina, A. (1998). *Ciudadanos del mundo: hacia una teoría de la ciudadanía*. Alianza Editores.

- Cox, C., y García, C. (2015). Objetivos y contenidos de la formación ciudadana escolar en Chile 1996-2013: tres currículos comparados. En C. Cox y J. Castillo (Eds.), *Aprendizaje de la ciudadanía. Contextos, experiencias y resultados* (pp. 283-320). Ediciones UC.
- Cox, C., Jaramillo, R., y Reimers, F. (2005). *Educación para la Ciudadanía y la Democracia en las Américas: Una Agenda para la Acción*. Banco Interamericano del Desarrollo.
- CPEIP (2012a). *Estándares orientadores para egresados de carreras de pedagogía en Educación Básica*. LOM.
- CPEIP (2012b). *Estándares orientadores para carreras de pedagogía en Educación Media*. LOM.
- CPEIP (2021a). *Estándares de la profesión docente de las carreras de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Educación Media*. CPEIP.
- CPEIP (2021b). *Estándares disciplinarios Educación General Básica: Historia, Geografía y Ciencias Sociales*. CPEIP.
- DeJaheguere, J. (2009). Educación ciudadana crítica para una sociedad multicultural. *Revista Interamericana de Educación para la Democracia*, 2(2), 225-240.
- Fierro, J. (2016). *La ciudadanía y sus límites*. Editorial Universitaria.
- Garrido, M., y Jiménez, M. (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.
- González-Gil, M. (2019). La formación inicial de maestros como espacio de intervención política de la formación ciudadana. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, 11(21), 169-181.
- Güell, P. (2011). Desarrollo humano, capacidades y sentido de pertenencia. En M. Hopenhayn y A. Sojo (Comps.), *Sentido de pertenencia en sociedades fragmentadas. América Latina desde una perspectiva global* (pp. 149-158). Siglo XXI Editores.
- Hart, R. (1992). *Children's participation. From tokenism to citizenship*. UNICEF.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill Education.
- Jodelet, D. (2018). Ciencias sociales y representaciones: Estudio de los fenómenos representativos y de los procesos sociales. De lo local a lo global. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 8(2), e041.
- Kerr, D. (2002). An international Review of citizenship in the curriculum: The IEA national case studies and INCA archive. En G. Steiner-Khamsi, J. Torney-Purta y J. Schwille (Eds.), *New paradigms and recurring paradoxes in education for citizenship: an international comparison* (pp. 207-238). Elsevier Science.
- Lay-Lisboa, S., Garrido, V., Gutiérrez, V., y Oyarce, G. (2021). Protagonismos de las niñas: una práctica colectiva, inclusiva y necesaria en las escuelas. *Infancias Imágenes*, 20(1), 33-48.
- Liebel, M. (2019). *Infancias dignas, o cómo descolonizarse*. Editorial El Colectivo.
- Lobatón-Patiño, R., Precht, A., Muñoz, I., y Villalobos, A. (2020). Racionalidades sobre formación ciudadana en la formación inicial docente. Un estudio de caso en una universidad de la región del Maule, Chile. *Perfiles Educativos*, XLII(168), 76-93.
- López, W. (2013). El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa. *Educere*, 17 (56), 139-144.
- Magendzo, A. (1998). El currículum escolar y los objetivos transversales. Pensamiento Educativo. *Revista De Investigación Latinoamericana (PEL)*, 22(1), 193-205.
- Martínez, J. (2003). *Ciudadanía, Poder y Educación*. Ed. Grao.

- MINEDUC (2018). *Orientaciones para la elaboración del Plan de Formación Ciudadana en Educación Parvularia*.
- Miranda, S., y Ortiz, J. (2020). Los paradigmas de la investigación: un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21). <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.717>
- Moreno-Fernández, O. (2020). Problemas socioambientales y educación ambiental. El cambio climático desde la perspectiva de los futuros maestros de educación primaria. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 57(2), 1-15.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita a las humanidades*. Katz Editores.
- OREALC-UNESCO (2017). *La formación inicial docente en educación para la ciudadanía en América Latina: análisis comparado de seis casos nacionales*. UNESCO.
- Otzen, T., y Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232.
- Pagès, J. (2019). La escuela, la formación ciudadana y el mundo. En J. Mercado, S. Pinochet y R. Vargas (Eds.), *Experiencias y reflexiones desde la escuela para la construcción de la ciudadanía en la Región de Antofagasta* (pp. 7-11). Ediciones universitarias.
- Pinochet, S., y Mercado, J. (2018). Construyendo Ciudadanía: La experiencia de Antofagasta frente a los Planes de Formación Ciudadana (Chile). En B. Tosar, A. Santisteban y J. Pagès (Eds.), *Què està passant al món? Què estem ensenyant? Per un ensenyament de les ciències socials centrat en els problemes, la justícia social i la ciutadania global* (pp. 147-155). GREDICS, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Pinochet, S., y Pérez, V. (2023). Ideas sobre la Educación para la Ciudadanía en el profesorado en formación en educación primaria, un caso en el norte de Chile. En M. Cambil, A. Fernández y N. De Alba (Coords.), *La didáctica de las ciencias sociales ante el reto de los ODS* (pp. 1289-1300). Narcea.
- Pinochet, S., Rojas, D., y Guevara, G. (2021). *Unidades didácticas para el desarrollo de la Educación para la ciudadanía con las infancias y juventudes*. RiL Editores.
- Piña, J., y Cuevas, Y. (2004). La teoría de las representaciones sociales: Su uso en la investigación educativa en México. *Perfiles educativos*, 26(105-106), 102-124.
- PNUD (2018). *Estudio sobre la puesta en marcha del Plan de Formación Ciudadana*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Quiroz, R., y Jaramillo, O. (2009). Formación ciudadana y educación cívica. ¿Cuestión de actualidad o resignificación? *Revista de teoría y didáctica de las ciencias sociales*, 14, 123-138.
- Ramis, A. (2018). Ciudadanía, convivencia, organización y cultura escolar. En A. Ramis y C. Rodríguez (Comps.), *Educación y democracia: Formación ciudadana para la escuela de hoy*, (pp. 35-50). Instituto Nacional de Formación Docente.
- Rateau, P., y Lo Monaco, G. (2013). La Teoría de las Representaciones Sociales: Orientaciones conceptuales, campos de aplicaciones y métodos. *CES Psicol [online]*, 6(1), 22-42.
- Salazar, M. (2022). El profesorado de historia y la participación democrática, ¿qué piensa y qué dice el profesorado? En J. Bel, N. De Alba y J. Colomer (Eds.), *Repensar el currículum de Ciencias Sociales: prácticas educativas para una ciudadanía crítica*, 2 (pp. 409-416). Tirant Lo Blanch.

- Santisteban, A. (2021). La Educación para la Ciudadanía en el primer cuarto del siglo XXI. En S. Pinochet, D. Rojas y G. Guevara (Eds.), *Unidades didácticas para el desarrollo de la Educación para la Ciudadanía con las Infancias y Juventudes* (pp. 9-12). RiL Editores.
- Trilla, J., y Novella, A. (2001). La participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 26, 137-164.
- UCN (2016). *Libro de Carrera de Pedagogía en Educación Básica con Especialización*. Universidad Católica del Norte.
- UCN (2017). *Proyecto Educativo Institucional*. Universidad Católica del Norte.
- Zúñiga, C., Ojeda, P., Neira, P., Cortés, T., y Morel, M. (2020). Entre la imposición y la necesidad: Implementación del Plan de Formación Ciudadana en escuelas chilenas. *Calidad en la educación*, 52, 135-169.