



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE
VALPARAÍSO

Facultad de Filosofía y Educación
Escuela de Pedagogía
Carrera de Educación Básica

**Concepciones y proyecciones en estudiantes de primer año (2017) sobre
Formación Ciudadana: un estudio acerca de la relación con la
Interculturalidad.**

TRABAJO DE TITULACIÓN PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADO EN
EDUCACIÓN Y TÍTULO DE PROFESOR DE EDUCACIÓN BÁSICA
CON MENCIÓN EN PRIMER CICLO
Y CON MENCIÓN EN LENGUAJE Y COMUNICACIÓN,
EN HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES,
EN CIENCIAS NATURALES,
Y EN MATEMÁTICAS

Profesora Guía:

Marta Elsa Quiroga Lobos

Estudiantes:

Yanira Constanza Briceño Payacán

Romina Paola Carvacho Gómez

Paola Andrea González Abrigo

Constanza Ximena Martínez Fuenzalida

Conny Nicolle Rubio Riquelme

Agosto 2018

AGRADECIMIENTOS

Agradecimiento grupal

En primer lugar, queremos agradecer a todos aquellos/as estudiantes que de manera desinteresada participaron en los focos grupales, lo cual hizo posible realizar esta investigación.

*“Aprendemos, enseñamos y conocemos con nuestro cuerpo entero. Con los sentimientos, con las emociones, con los deseos, con los miedos, con las dudas y también con la razón crítica. Jamás solo con esta última”
(Paulo Freire, “Cartas a quien pretende enseñar”)*

Quisiéramos agradecer con especial cariño a tres personas sin las cuales llevar a cabo esta tesis no habría sido posible.

A la profesora Yovanna Ponce, por ser nuestro máximo referente de lo que quisiéramos ser a futuro, por su amor y entrega a sus estudiantes. Gracias por ayudarnos cada vez que lo necesitamos, por siempre alentarnos a ser mejor, a creer en nosotras mismas, y apoyarnos en cada uno de los procesos vividos desde que nos conocimos.

Al profesor Pablo Cáceres, por su ayuda y guía en momentos de crisis.

Al profesor Jorge Vogel, por ayudarnos a creer en nosotras y lo que hacemos, y a darnos la fuerza para tomar el impulso final, y terminar esta tesis.

A todxs ellxs, gracias por su amor a la pedagogía, a enseñar, por entregar de manera desinteresada su tiempo y su ayuda, conocimientos y darnos el ánimo que necesitábamos cuando creíamos no tener más alternativas.

Y finalmente a nuestras familias, que sin su apoyo en nuestra formación profesional y personal nada de esto sería posible.

Mis sinceros agradecimientos los dirijo en primer lugar a mi madre Silvia Payacán, por darme su apoyo incondicional, transferirme el amor por la pedagogía, la fuerza, convicción y las herramientas para luchar por lo que considero injusto.

Agradecer a mi familia, a mi hermano Leonardo, y mi hermana Zarella por darme su amor y apoyarme en estos años que he estado lejos, a Leo por preocuparse por mí y ser parte de nuestra familia.

A mis amigos Tomás, Guillermo y Haniel, y mis amigas Carol y Macarena que han contribuido en mi etapa universitaria, gracias por su apoyo.

A mis compañeras y amigas de tesis que sin sus energías y eternidades no podría haber superado esta etapa.

Finalmente a mi compañero de vida, Luis, quien con su apoyo y amor incondicional ha acompañado y alentado en este proceso que finaliza.

Yanira Briceño Payacán

*“Al final del viaje está el horizonte,
al final del viaje partiremos de nuevo
al final del viaje comienza un camino,
otro buen camino”*

Silvio Rodríguez

A mi porota, mi amada hija Amanda, por la ternura, paciencia, comprensión, aguante y sobre todo compañía. Le diste sentido a todo esfuerzo y sacrificio, fuiste siempre lo máspreciado y valorado, por y para ti. A mi gordito, Dante, por ser un bebé exquisito y feliz.

A toda mi familia. Mi madre y hermana Sandra, por estar siempre, a pesar de las circunstancias. A ambas, por ser ejemplos de lucha y valentía.

A mi amor, mi compañero Alejandro, por la paciencia, claridad y contención. Por acompañarme con profundo amor, alegría y bondad en cada paso. A su familia, por el cariño y la disposición.

Finalmente a todos y todas los que alguna vez, en este largo y dificultoso camino me ayudaron. A las amigas, las que llegaron y las que ya no están, les agradezco a todas, por el apañe y el cariño en los distintos momentos. A David Contreras, porque aunque no se lo imagina, jugó un papel determinante. A quienes alguna vez me ayudaron con Amanda, con abrigo, comida e incluso techo, infinitas gracias.

Infinitas gracias a todos y todas.

Romina Carvacho Gómez

En primer lugar, gracias a mis padres Elizabeth Abrigo y Cristian González por enseñarme a ser perseverante y fuerte, por su amor incondicional, dedicación y entrega, por ser mi modelo a seguir como padres, abuelo y abuela.

A mi hija Emilia, por su comprensión y paciencia, por todos esos días que no pude estar allí, gracias por ser la motivación que me permitió hacer esto para ambas, gracias por alegrar mi vida... Querida hija: se fuerte, libre y feliz siempre.

Agradezco a mi familia (hermano, abuela, tíos y primos) por apoyarme frente a cada obstáculo y a mis amigos por motivarme con su energía positiva.

También a Livio Núñez, Gabriela Vergara y Yovanna Ponce por confiar en mí y ayudarme a seguir en la carrera que realmente deseo.

Gracias a Muriel Sabioncello por todo el apoyo entregado a mi familia y mi educación.

Por último, agradezco a todos los cursos donde realice prácticas, a todos esos niños y niñas que con su cariño me inspiraban e impulsaban a ser profesora, y aquellas docentes, mis mentoras que me compartieron su espacio de buena manera y me permitieron tomar ese rol como docente que quiero tener a lo largo de mi vida.

Paola Andrea González Abrigo

Quisiera agradecer a todas las personas que contribuyeron en este proceso.

A mi hermano Agustín, por siempre – a pesar de ser tan pequeñito – entender todo lo que esto ha implicado. Por preocuparse constantemente por mí, por escribirme cada día alegrándome con sus mensajes de amor y ánimo. Gracias por siempre creer en mí, y alentarme a seguir adelante, a ser – como tú dices – “la mejor profesora del mundo”, prometo no defraudarte, te amo infinitamente.

A mi compañero de vida, por vivir este y cada uno de mis procesos como suyos. Por entender y respetar mis tiempos, por su apoyo y ayuda, pero por sobre todo, por su inmenso, incondicional e infinito amor. Amor: ¡estamos a un paso! “Lo haremos todo, cualquier cosa, a nuestro modo”.

A mi mamá, porque si algo he aprendido sobre luchar y no rendirse, ha sido por ella, por ser mi máximo referente de esfuerzo, porque gracias a su lucha incesante todo esto ha sido posible.

A mi familia: Abuela, Tita, Lelita, Tata, Yuyo, tía Jackie, Jota y Tamara, gracias por sus más diversas formas de apoyo: comidas, regalones, risas, conversaciones, juegos, miradas, y abrazos.

A los que ya no están físicamente pero que hoy viven en mi corazón: Tata Peruco, Mami, Papi, tío Lucho. Los siento cerca de mí cada vez que miro el cielo, el mar y cuando siento el viento. Gracias por nunca haberse ido de aquí / de mí.

A María Paz Santibáñez, por todos estos años de apoyo, ayuda y contención. Gracias por tu entrega, compromiso y cariño. A Paulina Barrientos, porque a pesar del poco tiempo de conocernos, ha sido un pilar fundamental en este proceso. Gracias por ayudarme a conocerme, entenderme y valorarme.

Gracias a mis compañeras y amigas, en especial a Conny, por entender los tropiezos del camino, por su apañe y amor incondicional.

Gracias a la vida, por rodearme de tanto amor, y de tantas personas que me apoyan y creen en mí.

Constanza Ximena Martínez Fuenzalida

“Qué fácil callar, ser serena y objetiva con los seres que no me interesan verdaderamente, a cuyo amor o amistad no aspiro. Soy entonces calma, cautelosa, perfecta dueña de mí misma. Pero con los poquísimos seres que me interesan... Allí está la cuestión absurda: soy una convulsión, un grito, sangre aullando.”

Alejandra Pizarnik.

A las personas que primero debo agradecer son mi madre Patricia y mi hermano Álvaro, sin su apoyo incondicional no estaría aquí y en ningún lugar, son los que me han ayudado a salir adelante en cada momento fatídico con su amor.

Debo agradecer a mi pareja Salomé por siempre estar, siempre darme una palabra de aliento y por su apañe, gracias compañera de vida, te amo.

A mis amigas queridas por ser siempre un pilar fundamental en mis atrapamientos, yo sé que siempre serán parte de mi vida por pasar estos momentos juntas.

A la profesora Yovanna Ponce, por los almuerzos exquisitos y su amor a la pedagogía, siempre será una maestra para mí.

Finalmente, a mi gata porque me acompañó en cada noche solitaria en este último tiempo en mi habitación universitaria.

Mención honrosa a todxs los profes nefastxs de la universidad, porque nunca seré como ellxs, gracias por existir como no referentes.

¡Viva la diversidad y la pedagogía siempre!

Conny Rubio Riquelme

RESUMEN

La formación ciudadana y la interculturalidad son conceptos transversales que están incluidos en el currículum chileno vigente, sin embargo la internalización que hagan los/as educadores/as y el modo de implementar su enseñanza - aprendizaje podrá implicar toda una gama de posibilidades en sus estudiantes: desde una ciudadanía activa proclive al respeto y bienestar común hasta la percepción de nociones vacías o lejanas a su realidad. Siendo potencialmente trascendente su impacto, es una cuestión muy poco estudiada..

Por ello el objetivo general de esta investigación es describir las concepciones, y proyecciones que tienen estudiantes de primer año de pedagogía de las carreras de Educación Básica, Educación Especial, Educación Física, Educación Parvularia, Pedagogía en Castellano, Pedagogía en Matemática y Pedagogía en Música, en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso acerca de *formación ciudadana* en relación a la temática de *interculturalidad*.

Es así como la investigación bajo un paradigma cualitativo considera a los estudiantes de primer año (2017) como fuente primordial de información utilizando un diseño metodológico basado en grupos focales para la obtención de los datos, permitiendo así una posterior categorización y análisis sobre los resultados.

En base a dicho análisis se interpretó que sus aciertos y desaciertos en relación a sus futuras prácticas docentes se verían vinculados a sus propias experiencias en el aula junto a su concepción de las nociones sobre las temáticas a investigar. Las proyecciones de esta línea investigativa parecen promisorias.

Palabras clave: *formación ciudadana, interculturalidad, educación emancipadora, rol del educador/a, investigación cualitativa*

ABSTRACT

The citizenship and intercultural education are crosscutting concepts that are included in the current Chilean curriculum, however the internalization that educators do and how to implement their teaching - learning may involve a range of possibilities in their students: from an active citizenship prone to respect and common well-being up to the perception of empty or distant notions of their reality. Being potentially transcendent its impact, it is a question very little studied.

Therefore the general objective of this research is to describe the conceptions, and projections that have first-year students of pedagogy of the careers of Primary Education, Special Education, Physical Education, Early Childhood Education, Pedagogy in Spanish, Pedagogy in Mathematics and Pedagogy in Music, in the Pontificia Universidad Católica de Valparaíso about citizenship education in relation to the theme of interculturality.

This is how research under a qualitative paradigm considers first-year students (2017) as the primary source of information using a methodological design based on focus groups to obtain the data, thus allowing a subsequent categorization and analysis of the results.

Based on this analysis it was interpreted that their successes and failures in relation to their future teaching practices would be linked to their own experiences in the classroom along with their conception of the notions about the topics to be investigated. The projections of this research line seem promising.

Keywords: *citizen training, interculturality, emancipating education, role of the educator, qualitative research*

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	2
RESUMEN	9
ABSTRACT	10
INTRODUCCIÓN	13
CAPÍTULO 1: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	16
1.1. El problema y la justificación	17
CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO	21
2.1. Rol del educador y la educadora.....	23
2.1.1. Concepciones del rol docente.....	24
2.1.2. Proyecciones del rol docente.....	24
2.2. Formación Ciudadana	26
2.2.1. Educación en Formación Ciudadana.....	29
2.3. Interculturalidad.....	33
2.3.1. Interculturalidad crítica.....	36
2.3.2. Relación entre formación ciudadana e interculturalidad	38
2.3.3. Educación Intercultural	39
CAPÍTULO 3: PREGUNTAS, SUPUESTOS, OBJETIVOS Y PROPÓSITOS DE LA INVESTIGACIÓN	42
3.1. Preguntas de la investigación.....	43
3.2. Supuestos	43
3.3. Objetivos	44
3.3.1. Objetivo general:.....	45
3.3.2. Objetivos Específicos:	45
3.4. Propósitos de la investigación	45
CAPÍTULO 4: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	48
4.1. Paradigma de la investigación.....	49
4.2. Enfoque de la investigación.....	50
4.3. Diseño de la investigación.....	50
4.4. Unidad de análisis.....	51
4.4.1. Sujetos de estudio	51
4.4.2. Informantes claves.....	51
4.5. Técnica de recolección de la información	52

4.6. Transcripción y compromiso bioético	53
4.7. Ámbitos de la investigación	54
4.7.1. Concepciones de los estudiantes de primer año	54
4.7.2. Proyección docente	54
4.8. Momentos de la investigación (fases o etapas).....	55
CAPÍTULO 5: ANÁLISIS	57
5.1. Descripción de los grupos focales.....	59
5.1.1. Pedagogía en Educación Especial	59
5.1.2. Pedagogía en educación Parvularia	59
5.1.3. Pedagogía en Música	60
5.1.4. Pedagogía en Castellano.....	60
5.1.5. Educación Física	61
5.1.6. Matemáticas	61
5.1.7. Educación Básica	62
5.1.8. Otros grupos focales potenciales que no pudieron realizarse	62
5.2. Análisis de primer nivel	63
5.2.1. Primeros resultados.....	63
5.2.1. Discusión.....	67
5.3. Análisis emergente.....	83
CAPÍTULO 6: CONCLUSIONES Y PROYECCIONES.....	93
6.1. Conclusiones.....	94
6.2. Proyecciones.....	100
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	103

INTRODUCCIÓN

En los inicios de los años 90, el contexto político y social en el cual se encontraba Chile en su fase de recuperación de la democracia

demandaba a la educación formal, específicamente al currículum escolar, reforzar e incorporar una serie de contenidos relacionados no sólo con los objetivos de que los alumnos conocieran y distinguieran un régimen democrático de uno autoritario, sino que les permitiera desarrollar habilidades y actitudes que aseguraran y fortalecieran principios y valores fundamentales de una sociedad democrática moderna (MINEDUC, 2013, p.10).

A partir de ese entonces empieza a hablarse en nuestro país de *formación ciudadana*, y en ese lapso la noción sufre tensiones y debates, tanto aquí como en el contexto internacional. Particularmente interesante es la relación entre esta e *interculturalidad*.

El presente trabajo, tiene como objetivo describir las concepciones, y proyecciones que tienen estudiantes de primer año de pedagogía (2017) de las carreras de Educación Básica, Educación Especial, Educación Física, Educación Parvularia, Pedagogía en Castellano, Pedagogía en Matemática y Pedagogía en Música, en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso acerca de *formación ciudadana* en relación a la temática de *interculturalidad*, por medio de una investigación cualitativa.

Para el logro de este objetivo, es necesario que profundicemos en la temática de la interculturalidad entendida desde nuestro futuro rol docente, considerando aspectos que se han vuelto contingentes y mediáticos como el gran movimiento migratorio que se está dando en nuestro país, pero también dimensiones subyacentes, más eclipsadas o de apreciación sesgada – dadas las mismas características hegemónicas de nuestra cultura dominante – como nuestro propio mestizaje y los contextos de nuestros pueblos originarios, o del pueblo romaní, o de las familias circenses, entre otros, que desde una perspectiva inclusiva y

respetuosa, enriquecerían nuestro mundo en la convivencia con su rica diversidad, cambiando a la vez la realidad social y la de las aulas.

Esta investigación, se sitúa dentro de una investigación con enfoque cualitativo, y como técnica de recolección se llevaron a cabo grupos focales con estudiantes de primer año de pedagogía, contemplando todas las áreas en que estas se dictan, tanto las carreras asociadas a especialidades humanistas, como las asociadas a las ciencias exactas, sin importar la naturaleza de las disciplinas vinculadas a las carreras, considerando como elemento fundamental y motor de la investigación, la pedagogía.

Considerando esta dimensión cualitativa, así como la coherencia con de la concepción de formación ciudadana que presentamos y que hacemos propia, es que usaremos la primera persona plural hablando como futuras educadoras e investigadoras involucradas (Hustvedt, 2017), y también utilizaremos lenguaje con sentido de género en nuestro trabajo, ya que da cuenta de parte de las transformaciones sociales a las que aspiramos contribuir (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2017).

La organización de este documento está compuesta por seis capítulos. En el primero, se presenta el problema de investigación, y la justificación y pertinencia de su abordaje. El segundo capítulo presenta el marco teórico, el cual, a partir de la literatura pertinentemente seleccionada, fundamenta la investigación, respondiendo a las temáticas de concepciones y proyecciones de los futuros y las futuras docentes en las temáticas de formación ciudadana en relación a la interculturalidad. Seguido de esto, en el tercer capítulo, se precisarán las preguntas, los supuestos, los objetivos y los propósitos de la investigación.

En el cuarto capítulo, se expondrá la metodología de la investigación, en la cual se desarrollan todos los aspectos asociados al enfoque cualitativo y al paradigma interpretativo, los cuales son el pilar de la misma. En el quinto capítulo, se presentarán los análisis realizados y los resultados arrojados.

Posteriormente, en el sexto capítulo, se establecerán las conclusiones obtenidas en el transcurso de esta investigación, considerando todos los datos recogidos así como las proyecciones potenciales del trabajo. Finalmente se adjuntarán los anexos pertinentes.

CAPÍTULO 1: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. El problema y la justificación

Nos encontramos en una sociedad en donde los avances y cambios sociales se han acompañado a la vez de conflictos y cuestionamientos que afectan o han afectado prácticamente la totalidad de las instancias sociales y a las más instituciones políticas, jurídicas, religiosas, culturales, educacionales, mediales, financieras y empresariales. Críticos han sido entre otros, los aspectos de representatividad y participación (incluyendo el fenómeno de las redes sociales), y la emergencia de nacionalismos y regionalismos, no pocas veces acompañados de discriminación y segregación, a la par – por ejemplo – de vindicaciones de minorías y la cuarta ola del movimiento feminista –, situándonos en una realidad compleja e incierta.

Todo lo anterior constituye un desafío que trasciende la escuela y que en donde el rol de esta no da abasto con todo lo que necesita para contener todas estas complejidades y modificaciones avasallantes que se deben abordar, la formación ciudadana y la interculturalidad, si bien no son la solución mágica, pueden aportar a un mayor desarrollo de una escuela que sea consciente de que todos y todas las que son parte de esta forman engranajes claves para poder llevarla a un paradigma emancipador y democrático.

Es por esto, que se vuelve imperativa la necesidad de preparar a personas íntegras para la vida ciudadana dado lo anterior, el tema pasó a ser una preocupación constante de gobiernos, sistemas educativos, personalidades políticas, religiosas, líderes comunitarios, sociólogos/as y profesionales de la educación, que ven en ella una garantía para la solución de los problemas globales (Fernández y Fernández, 2010).

Entre los años 1990 y 1996, el Ministerio de Educación, emprendió “diversas iniciativas con el fin de crear las condiciones necesarias para promover espacios e iniciativas en el sistema escolar que favorecieran un concepto moderno de Formación Ciudadana y participación democrática” (MINEDUC, 2013, p. 9). Es en este último año, en el cual entra en vigencia – para la enseñanza básica – el

nuevo marco curricular, en el cual “se introducen – de manera explícita – objetivos fundamentales y contenidos mínimos que abarcan los distintos aspectos y dimensiones que considera la Formación Ciudadana hoy en día” (MINEDUC, 2004, p. 9).

En los ajustes curriculares del año 2009, se plantea que la formación ciudadana pretende

desarrollar en alumnos y alumnas conocimientos, habilidades y disposiciones que les permitan estructurar una comprensión del entorno social y su devenir, y les orienten a actuar crítica y responsablemente en la sociedad, sobre la base de los principios de solidaridad, pluralismo, cuidado del medio ambiente, valoración de la democracia y de la identidad nacional. El currículum del sector promueve aprendizajes que les signifiquen un aporte para enfrentar los desafíos que les impone su existencia en un mundo que cambia aceleradamente y que es cada vez más complejo e interconectado (p. 195).

Complementario a esto, en las bases curriculares del año 2012, se señala que con estas Bases las escuelas reciben una herramienta que les permite desarrollar en sus estudiantes conocimientos, habilidades y actitudes relevantes y actualizadas, que conforman un bagaje cultural compartido, que vincula a nuestros jóvenes con su identidad cultural y, a la vez, los contacta con el mundo globalizado de hoy (p. 5)

El Ministerio de Educación (2016), define formación ciudadana como un proceso formativo continuo que permite el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes que son relevantes para la vida en sociedad, el cual concibe su aprendizaje para una formación integral que potencie la autonomía y el pensamiento crítico enfocado en la construcción de una sociedad igualitaria.

Dentro de las orientaciones para la creación de un plan de formación ciudadana se encuentra como objetivo “fomentar en los estudiantes la valoración de la diversidad social y cultural del país” (MINEDUC, 2016, p. 17).

Considerando lo anterior y nuestro contexto universitario, hemos decidido investigar las concepciones y proyecciones en relación a estas temáticas en la formación inicial de profesores/as, ya que es clave para comprender las necesidades de los futuros/as docentes al desarrollar estos aprendizajes en la escuela, así mismo según lo que plantea Redón (2010):

La cultura social afecta también a otras instituciones que impactan el itinerario simbólico que se construye en la escuela, lo cual redundará en la necesidad por indagar en los marcos éticos, políticos y teórico-epistemológicos que se encuentren presentes en las representaciones y concepciones de los actores involucrados en el espacio escolar (p. 235).

Estos/as docentes, como actores específicamente en su rol socializador, los/as educadores/as especialmente, en donde sus percepciones tendrán un impacto protagonista en el contexto en el que se desenvuelvan, Maturana (2018) da énfasis en que va a depender cómo se forme el/la maestro/a, qué cosas piensa y el uso de esto mismo para invitar a la reflexión de los/as estudiantes, ya que tiene la responsabilidad quiéralo o no, esté al frente o en el medio de hacerlo.

Las temáticas planteadas aunque se traten de cuestiones relativamente recientes, para la escuela siguen siendo una problemática a abordar, ya que "la construcción de espacios educativos que resguarden la no discriminación, la identidad, la participación y el buen trato sigue siendo un desafío." (Superintendencia de la educación, 2012, p. 10)

Considerando entonces la importancia del rol socializador de los/as educadores/as especialmente en este ámbito se hace relevante indagar y precisar cuáles son las concepciones que ellos/as tienen sobre formación ciudadana e interculturalidad, y si serán agentes que cambien/renueven paradigmas o más bien contribuyan al status quo.

En la presente investigación, pretendemos poner en discusión la importancia de la formación ciudadana en nuestra sociedad, considerándose esta un pilar fundamental y transversal en la educación.

Para avanzar hacia una sociedad justa y respetuosa, es necesario que los docentes, agentes primordiales de los cambios educativos, estén actualizados e informados, con el objetivo de llevar a nuestras aulas de manera propicia una nueva mirada y el mensaje de la relevancia que tiene el ejercicio de una ciudadanía activa y empoderada.

Para contribuir a ese objetivo, es necesario que los futuros y futuras docentes tengan una formación inicial que les permita reconocer esa importancia, la cual se organiza desde la perspectiva del rol y las funciones que debe desempeñar un maestro en el ejercicio de la profesión y de la integración de las actividades académicas, laborales e investigativas vinculadas al objeto de la profesión. Ello posibilita una formación en, desde y para la práctica pedagógica (Fernández & Fernández, 2010).

Esta investigación explicará las concepciones de los estudiantes de primer año al iniciar sus carreras de pedagogía y cómo podrían influir en su labor como docentes en ejercicio y en su rol socializador, por lo cual los resultados serán de ayuda para las unidades académicas que necesiten actualizar sus mallas curriculares acorde a los requerimientos actuales del MINEDUC para poner en práctica sus objetivos en torno a formación ciudadana y contribuir así al empoderamiento de las futuras generaciones y a la profundización de la democracia.

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

Para poder abarcar y llevar a cabo la presente investigación y definir sus objetivos, hemos seleccionado literatura pertinente que orienta y nos entrega aportes para el propósito de la misma. A lo largo del desarrollo de este capítulo se hace una selección de autores/as que corresponden a la visión de la *formación ciudadana e interculturalidad* – y conceptos afines que abordaremos de manera más acotada – a la que actualmente se está dando auge en la educación, asociada al rol del educador/a dentro de la escuela, que desempeñarán en un futuro de los educadores y educadoras en formación.

Dicha revisión a su vez se inspira en un conjunto de paradigmas. El primer lugar el de derechos humanos, en el sentido que proporciona garantías legales a capacidades fundamentales, o sea lo que las personas valoran ser y hacer (...) Reconoce [la] infancia y la juventud como sujetos de derecho, como actores sociales que pueden contribuir a su propio desarrollo y al desarrollo de sus comunidades (...) Por el otro lado, el paradigma de Desarrollo Humano ofrece un marco teórico para evaluar los factores que expanden o limitan las oportunidades reales que tienen las personas, o sea el contexto que permite a la gente ser y hacer lo que valoren (Cárdenas, 2011, p. 8).

En estrecha relación con la mirada de derechos vinculamos al paradigma inclusivo, y por cierto a la educación inclusiva, sustentada en Chile por la ley N° 20.845 del 2015. Precisamos que nuestra concepción de la inclusión es integral y no está – como lamentablemente suele entenderse aún en círculos especializados – sólo a personas en situación de discapacidad, sino que justamente abarca todos los ámbitos de la diversidad y de la interculturalidad, incluyendo nuestros pueblos originarios, las personas migrantes o itinerantes como el pueblo gitano y las familias circenses, entre otros. Recogemos así al igual que el documento de *Convivencia escolar* del Ministerio de Educación:

Un aspecto fundamental para hacer realidad este anhelo, es aprender a convivir con los demás, reconociéndonos como sujetos idénticos en dignidad y en derechos, a la vez que diversos, como sujetos individuales y únicos. Aprender a vivir con los demás implica reconocer en todas y cada una de las personas, experiencias, capacidades y

recursos diferentes, en un sistema educativo que debe transformarse y evolucionar para incluir esta diversidad, valorándola como una riqueza que fortalece el aprendizaje y el desarrollo de toda la comunidad educativa (MINEDUC, 2013, p. 2).

Por último adoptamos para interpretar las relaciones socioculturales, la mirada complementaria del enfoque sistémico, especialmente en lo que se refiere a sistemas complejos:

el análisis de los sistemas complejos implica un giro paradigmático desde posturas que consideran a los sistemas como estáticos, lineales, predecibles, reducibles a sus componentes, propensos al desorden y determinados desde lo externo a una mirada que postula una visión dinámica, evolucionista, emergente y auto organizada del orden de fenómenos que componen el universo y la naturaleza (Lecannelier, 2012, p. 47).

2.1. Rol del educador y la educadora

En la presente investigación se abordará el rol del educador/a y lo entenderemos cómo lo describe Zapata y Ceballos (2010):

una práctica intercultural y social, como una acción educativa integral en donde se articulan aspectos políticos, pedagógicos, sociales y culturales, que requiere fundamentación teórica de carácter pedagógico y que tiene como propósito el desarrollo integral de los niños y las niñas en una relación afectiva, y su reconocimiento como sujetos sociales que están inmersos en una cultura” (p. 4).

2.1.1. Concepciones del rol docente

Entenderemos las concepciones de los/as estudiantes en formación inicial docente como las creencias que tienen respecto la formación ciudadana, entendiendo estas como afirmaciones y relaciones que los sujetos suponen como verdaderas, en cierto contexto determinado, relacionado con el entorno físico y social, considerando que se generan y desarrollan entorno a sus propias experiencias e interacciones (Remesal, 2006, p. 67).

Estas creencias, se relacionan con la visión que los/as docentes tienen respecto a la naturaleza de su trabajo y el significado que le otorgan, lo que se traduce en una evaluación de este en cuanto a sus capacidades de ser efectivos/as en las tareas que realizan y de las que son responsables (Ávalos y Sotomayor, 2012, p. 79). Por lo que ahondar en ellas es de suma relevancia para comprender cómo se identifican en su rol como educadores/as al momento de hacer docencia en el contexto de formación ciudadana.

2.1.2. Proyecciones del rol docente

Al considerar las proyecciones que los estudiantes de primer año de las diversas pedagogías establecerán a lo largo de nuestra investigación, es necesario explicitar la definición que consideraremos para el concepto de proyección vinculado al futuro docente.

Solano y Campos (2014), establecen que es parte de nuestra condición humana tener la necesidad de querer anticiparnos, pensar en el futuro, establecer planes y metas, pero considerando la sociedad actual en la que las tecnologías, el desarrollo científico y la información avanzan apresuradamente, por tanto, los escenarios se vuelven más inciertos, y es por ello que se vuelve necesario ahondar en la visión de futuro que tienen los/as estudiantes de pregrado.

Sabemos que los/as docentes en ejercicio construyen su identidad profesional en torno a las experiencias que tienen en diversos contextos y momentos específicos, Ávalos y Sotomayor (2012), afirman que esta identidad va cobrando significado en cuanto este se relaciona con colegas, estudiantes y la sociedad en general, por lo que estableceremos que las proyecciones de los estudiantes en formación inicial responderán en un futuro cercano a esa elaboración, lo cual es interesante para nuestro estudio, el conocer cómo aún en el proceso de formación que recién comienza elaboran dichas ideas en torno a su futura identidad docente.

Dicha elaboración del futuro perfil docente, según Solano y Campos (2014) es una construcción que se da tanto en la formación inicial, como en el ejercicio mismo, que se nutre de los procesos de desarrollo profesional, por lo que es necesario comprender cómo este perfil comienza a estructurarse ya en el primer año de formación, mediante las proyecciones que los sujetos hagan de sí mismos/as, pues según Bolívar, Fernández y Molina (2005) “las identidades se construyen, dentro de un proceso de socialización, en espacios sociales de interacción, mediante identificaciones y atribuciones, donde la imagen de sí mismo se configura bajo el reconocimiento del otro” (p.4).

Entendiendo que ese espacio de reconocimiento es en nuestro caso, la universidad, es que consideramos importante indagar en las concepciones y proyecciones que hacen en base a ellas, los estudiantes que ingresan a estudiar pedagogía.

En ese sentido, las perspectivas de futuro que tienen los/as estudiantes al ingresar a una carrera de pedagogía son de nuestro interés y las entenderemos como tal, considerando lo que los/as docentes chilenos/as plantean en términos de lo que su profesión significa e implica a futuro. Para entender esto, consideramos lo planteado por Ávalos y Sotomayor (2012), quienes exponen que al indagar en lo que los/as docentes chilenos/as reconocen a la contribución social

como uno de los factores que influyeron en su decisión al momento de elegir la pedagogía como futuro profesional, así el

segundo factor de importancia en la elección profesional lo ocupa el deseo de realizar una contribución social, sea como medio de ayudar al progreso individual de los alumnos o desde la perspectiva del rol que ellos pudieran jugar más tarde en la sociedad. La contribución social es valorada como factor importante o muy importante en la decisión que los llevó a estudiar pedagogía (p. 66).

Lo anterior, nos permite visualizar que la contribución social que los/as futuros/as docentes pretenden hacer, es un factor clave en cómo hoy definen y entienden su rol.

2.2. Formación Ciudadana

El concepto de Formación Ciudadana según Jaramillo (2008) se entiende como:

El empoderamiento del individuo sobre su entorno, su tiempo, su historia y su cultura; empoderamiento que lo hace sujeto histórico, activo y protagónico, en la actitud vigilante y de cambio, capaz de transformar su realidad personal y su entorno social, en la convicción y el propósito de una sociedad más democrática (p. 8).

En concordancia con lo anterior, según lo planteado por Magendzo (2004a), este concepto contempla derechos, deberes civiles y políticos, aplicándose a los derechos económicos, sociales y culturales, así como a los derechos ambientales, dando prioridad a los derechos colectivos, trascendiendo a los individuales. Esto se expresa de manera profunda en la vinculación que tienen los/as ciudadanos/as con los problemas que aquejan, tanto a su entorno más próximo, como a los que acontecen a nivel nacional e internacional.

Morán (2010) describe que el “objetivo central de la formación ciudadana es la generación de sujetos políticos que crean y ejerzan sus formas de poder para incidir sobre la gestión del desarrollo a partir de intereses colectivos y de equidad social” (p.111). Dicha formación, puede tener diversas procedencias, tanto formales como informales (Echeverry, 2011). Dentro de las primeras, podemos encontrar, como lo plantea Alfaro (como se cita en Magendzo, 2004a), que la concepción de ciudadanía que conocemos viene de una definición legal, ligada estrechamente a derechos políticos que la vincula con los derechos y obligaciones, pero que muchas veces deja fuera otros, como los derechos económicos, sociales u otros colectivos. Por lo que es importante destacar, que consideraremos la formación del ciudadano/a como algo mucho más amplio, que contempla otras dimensiones de acción, que no tiene limitaciones de este tipo, como lo explican Muñoz y Torres (2014):

Pensar en lo político como la única y casi exclusiva forma de participación en una sociedad, es considerar al ciudadano como un elector más bien pasivo que concurre cada cierto tiempo a sufragar, es promover una democracia representativa más que participativa que superpone la gobernabilidad a la gobernanza, es valorar el capital electoral por sobre el capital social; en fin, es pensar que la vida de un ciudadano o ciudadana se inicia y se acaba en lo político, en lo electoral y en lo legal, en consecuencia que somos parte de aquellos que piensan que un buen ciudadano es quien es capaz de vivir con las otras personas y junto a ellas, en un espacio de construcción colectiva y cooperativa que llamamos sociedad (p. 243-244).

Por lo anterior, es necesario apuntar a la conformación de una ciudadanía como lo explica Urquijo (como se cita en Echeverry, 2011), desde una perspectiva democrática que es ejercida en conjunto con otros y otras. La ciudadanía se reconoce como una acción para la libertad, ejercer esta ciudadanía de manera efectiva, será considerado como una ciudadanía activa, la cual según lo que plantea Magendzo (2004a) esta “remite directamente a la *participación ciudadana* y a ciudadanos participativos en diferentes instancias ciudadanas” (p. 19), lo que tiene como principal objetivo la participación de los sujetos en la sociedad civil, es

decir, la necesidad de educar a estos/as para que logren empoderarse y ejercer sus derechos, así como también participar y proponer acciones en las políticas públicas, haciendo valer sus intenciones, ideas y expectativas en contextos atingentes (Magendzo, 2004a, p. 18). Por lo tanto, *“la formación para la ciudadanía activa conlleva un conjunto de componentes éticos que hacen de la participación un acto de asunción de responsabilidad individual y colectiva, de protagonismo personal y colectivo, de construcción social de un proyecto social, de construcción de “un imaginario social del Nosotros (cursivas en el texto original)”* (Magendzo, 2004a, p. 44). De lo anterior, “se desprende la necesidad de formar lo que concebimos como ciudadano empoderado” (Magendzo, 2004a, p.47).

Para Magendzo (2004a), un ciudadano/a empoderado/a es aquel que conoce y ejerce sus derechos y obligaciones, individuales y colectivas, cómo protegerlos, dónde acudir en caso de ser transgredidos, libertad y autonomía respecto a su dignidad, capacidad de dar argumentos fundamentados para así intervenir en políticas públicas. Por lo que podemos definir como un eje central de la ciudadanía activa *“la responsabilidad: el de aprender no solo a hacerse responsable de las propias decisiones sino también “aprender a crear condiciones para que todos puedan ser protegidos en sus derechos aunque no estén en situación de hacerlo por sí mismos”* (Magendzo, 2004a, p. 44).

Pero para que esta logre su fin último, es necesario generar “por un lado, cambios profundos en la organización y gestión de la institución educativa y por el otro intencionar el desarrollo de una serie de competencias, actitudes y valores en los estudiantes que no siempre han estado presentes en las escuelas y en el currículum” (Magendzo, 2004a, p. 46). Estos, con el fin de contribuir a formar sujetos de derechos, que son capaces de materializar esto cuando viven su libertad, reconociendo los límites que esta trae consigo, desarrollando el mutuo respeto, reconociendo la diversidad y reivindicando la igualdad, cuando es capaz

de crear su futuro considerándose como ciudadano/a dentro de su sociedad, hace valer y respeta sus derechos.

Lo anterior es posible solo desde una mirada de la educación que se plasme en un currículum crítico y la pedagogía crítica. Henry Giroux (como se cita en Magendzo, 2004a) expresa que “la formación ciudadana, en el ámbito educativo, tiene como propósito no develar las injusticias sociales sino abrir un mundo de posibilidades para la transformación social” (p.10), esto da paso a reconocer el rol del educador dentro de la enseñanza de la formación ciudadana, por lo tanto es importante destacar esta relación que plantea Reyes, Campos, Osandón, y, Muñoz (2013):

es posible relevar la existencia de una formación inicial deficitaria que en general no ha considerado la preparación y actualización sobre ciudadanía como un tema relevante. Esto incide de modo directo en una falta de apropiación curricular sobre la formación ciudadana una vez comenzado el ejercicio profesional de la docencia (p. 222).

Por tanto, es posible considerar aspectos a desarrollar que impactan el rol del educador/a en relación a la formación ciudadana, como una dimensión de desarrollo de todos/as los/as profesores/as dentro de la escuela, ya que si no, tal como plantea Muñoz (como se cita en Reyes et al., 2010) esta se configura “como una cuestión de segundo orden desde el punto de vista curricular, siendo responsabilidad de todos y de nadie” (p. 222).

2.2.1. Educación en Formación Ciudadana

La formación ciudadana, según Magendzo (2004a), como se menciona anteriormente, requiere necesariamente de una pedagogía y contenidos curriculares que le permitan llegar a los sujetos que pretende educar, los que deben abordarse desde una postura crítica, pues de este modo se asegura que los sujetos logren su empoderamiento, “para Freire el acto educativo es la principal estrategia para formar ciudadanos y como un modo de intervención en el

mundo; desde este se devela el carácter político y el deber de la educación en la formación ciudadana” (Jaramillo, 2008, p. 2).

Desde esta perspectiva, “Freire plantea que es imposible la educación neutra, sin ideología, sin el poder transformador que tiene la educación” (Jaramillo, 2008, p. 7), es decir, la educación tiene una responsabilidad política que se fundamenta en la ética, el respeto y la tolerancia, considerándose estos pilares esenciales para la democracia, los cuales son los encargados de asegurar que esta se viva y recree en el espacio educativo,

los conceptos de ciudadanía, democracia, representación política y participación, sumado además a un espacio donde se desarrollen valores como la autonomía, la igualdad, la diferencia, el respeto y la justicia; es por esta razón que Freire insiste en que se necesita de una educación liberadora, dialógica y democrática que contribuya a la formación de la ciudadanía (Jaramillo, 2008, p. 7).

Respecto a lo anterior, es importante rescatar que según Magendzo (2004), lo referido al tipo de pedagogía que puede permitir lograr educar ciudadanos/as empoderados/as, y cómo esta se articula con un currículum que fomente la ciudadanía activa, debe contar con

una ética de la responsabilidad, aceptadora de la diversidad cultural, problematizadora, constructora de sujeto y de derechos, y aportadora a la transformación y a la construcción de un nuevo orden social en el que existe la intención de redefinir el concepto de la política y bien público (Magendzo, 2004a, p. 48).

Un currículum crítico que se enfoque en la formación ciudadana tendrá la tarea de velar porque las estructuras educativas interactúen, tanto con el mismo, como con “la jerarquía educativa, la ideología educativa, los modelos de disciplina, las normas legales del Estado y las regulaciones escolares, entre otras” (Magendzo, 2004a, p. 52), pues estas son evidencia de cómo opera el poder y el currículum, por tanto debe procurar regular cómo operan entre sí, salvaguardando los sistemas de poderes (Magendzo, 2004a).

Lo anterior, debe reflejarse en prácticas y conductas asociadas al ámbito de la escuela, las que deben apuntar al fomento del desarrollo de una filosofía pública que propicie la construcción de una escuela más democrática, en la que el estudiantado pueda sentirse y ejercer como ciudadano empoderado (Magendzo, 2004a), lo que inevitablemente debe traducirse dentro de ese contexto en una metodología que lo posibilite, esta se denomina

metodología de enseñanza experiencial y activa en donde los estudiantes confrontan ideas, problematizan el conocimiento y la realidad y enfrentan situaciones y problemas de la vida personal o colectiva. Enfrentar los problemas significa admitir los conflictos, analizar contradicciones, manejar tensiones y dilemas que están implícitos en el conocimiento y en la experiencia cotidiana (Magendzo, 2004a, p. 51).

Este entorno cotidiano se da en la institución educativa, que inevitablemente es otra estructura que debe alinearse en sus planteamientos con la formación de ciudadanos activos, presentándose al estudiantado como un espacio

de confianza y que genera identidad y pertenencia al colectivo, creando una comunidad, en la que participan estudiantes, padres y apoderados, y que se va nutriendo de historia y tradiciones, entendiéndose todos como distintos, pero en un ambiente de respeto reglamentado por un proyecto educativo que debe, necesariamente, construirse bajo procesos democráticos para ser legitimado por los distintos actores, esto contribuye a que se fortalezcan las confianzas y por tanto, la legitimación del otro. (Magendzo, 2004a, p. 46-47).

Uno de los actores principales en la formación de ciudadanos/as, son los/as docentes, por lo que es esencial su desarrollo en una pedagogía crítica que les permita convertirse en “autoridad emancipatoria”, esto quiere decir, “cuanto más críticamente se ejerza la capacidad de aprender, tanto más se construye y desarrolla lo que llamamos curiosidad epistemológica” (Freire, 2012, p. 24). Esta es una perspectiva en la que se define la labor de los/as docentes en su práctica crítica, para lo cual este también debe formarse

refiriéndose directamente a la formación de profesores de los docentes se explaya en la estructuración del plan y de los programas de estudio de las instituciones formadores asignándole, como buen pedagogo crítico, gran importancia a lo que denomina lineamientos de una “política cultural” para la formación. En las que incluye, entre otras el estudio crítico del poder, del lenguaje, de la historia y de la cultura (Magendzo, 2004a, p. 57).

Lo anterior, pone el foco de atención en la perspectiva de la formación de profesores/as, y, en consecuencia con lo propuesto por la pedagogía crítica y la formación ciudadana. Esta debe tener coherencia en la educación que se entrega, para asegurar que este proceso de formación docente inicial se les entregue no solo conocimientos, sino que también habilidades sociales que luego le sirvan en el ejercicio exitoso de las habilidades prácticas, que permiten, en conjunto, a partir del conocimiento, alcanzar la categoría del ser, para hacer y transformar. Esta formación, obviamente, se encuentra en interacción con los procesos de enseñanza aprendizaje propios, respectivamente (Gutiérrez y Pulgarín, 2009).

Para lograr lo anterior, es necesario preguntarse si efectivamente las instituciones educacionales y el sistema en general, contribuyen en la formación de ciudadanos/as activos/as pues “no debemos olvidar que la escuela históricamente ha contribuido, consciente o inconscientemente, a formar esencialmente hacia una ciudadanía pasiva más que activa” (Magendzo, 2004a, p. 59).

Cárcamo y Fernández (2017), en los resultados de su investigación realizada a estudiantes de pedagogía en historia exponen que se desprende una vocación de cambio del orden social propio del modo de formación de ciudadanía desde una postura crítica, pero sin tener intenciones de participar de aquellos cambios desde algún tipo de organización social, como lo refleja también la baja adhesión al modo de formación de ciudadanía activa.

Así, también según Muñoz y Torres (2014) “los hallazgos de la investigación confirman la distancia que existe, en materia de formación ciudadana, entre el currículo formulado y el ejecutado” (p. 243), por lo que podemos decir que, si bien se generan innovaciones y actualizaciones a nivel curricular, estos no llegan a concretarse en el aula por parte de los/as docentes. Por lo que se entiende que el cambio no solo debe ser curricular, en cuanto a qué se aborda y cuánto, sino que tiene que ver también con los valores que están implicados en la formación ciudadana.

Giroux (como se cita en Magendzo, 2004a), describe que es relevante la experiencia de los/as estudiantes que concurren a las escuelas como los que asisten a instituciones formadoras de docentes, argumentando que es necesario que se basen en sus experiencias para enfrentar las diversas y contradictorias experiencia que les entrega un sentido de identidad, de valor y de presencia.

2.3. Interculturalidad

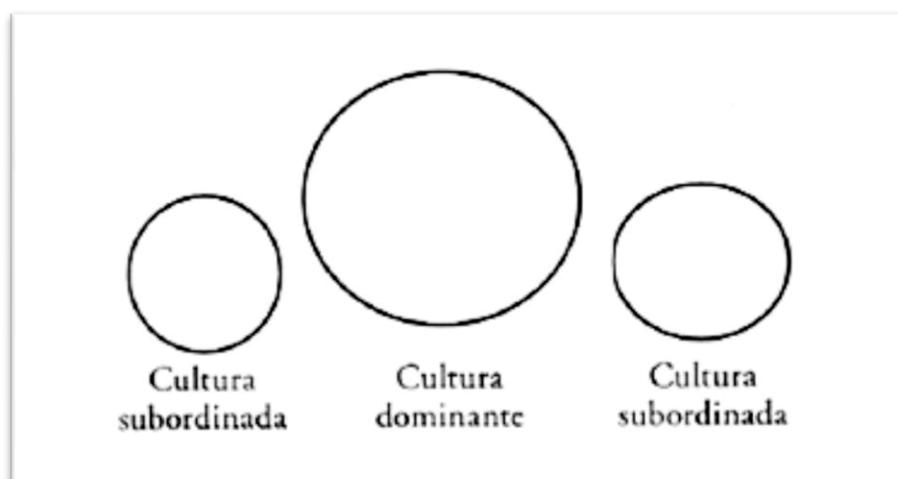
La Interculturalidad es un término que a pesar de ser bastante usado en la actualidad, sugiere variadas interpretaciones. El concepto de interculturalidad “tiene su mayor referencia en el campo educativo, específicamente en la educación bilingüe e indígena” (Walsh, 2005, p. 40). En Chile, “el tema de la educación intercultural está casi exclusivamente enfocado en producir una oferta educacional específica y más pertinente para los educandos indígenas” (Riedemann, 2008, p. 40).

En este caso, plantearemos diversas perspectivas de interculturalidad, que tienen relación con las estructuras sociales, políticas y de conocimiento existentes, incluyendo la educación y cómo esta es una de las primordiales para ejercer una distinción en la forma de conocer y reconocer este concepto.

La primera de ellas, es la interculturalidad relacional, la cual tiene como característica ser “la que hace referencia de forma más básica y general al contacto e intercambio entre culturas, es decir, entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas, los que podrían darse en condiciones de igualdad o desigualdad” (Walsh, 2009, p. 2). Dicho concepto, tiene semejanza al término multiculturalidad (ver *Esquema 2.1.*), el cual tiene su origen en occidente y “se refiere a la multiplicidad de culturas que existen dentro de una sociedad, sin que necesariamente tengan relación entre ellas” (Walsh, 2005, p. 45).

La problemática que se da con ambas perspectivas es que el carácter relacional de las culturas es inherente a nosotros como seres sociales, sin embargo

limita la interculturalidad al contacto y a la relación – muchas veces a nivel individual –, encubriendo o dejando de lado las estructuras de la sociedad – sociales, políticas, económicas y también epistémicas – que posicionan la diferencia cultural en términos de superioridad e inferioridad (Walsh, 2009, p. 3).



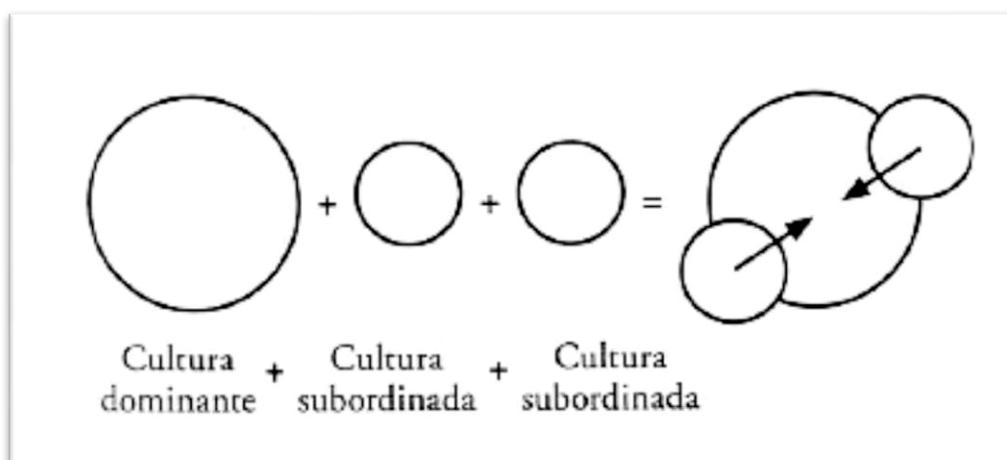
Esquema 1: Figura de multiculturalidad

Recuperado de: Walsh (2005), Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad (p. 45).

Dado esto, es necesario considerar otras dos perspectivas. La segunda es la interculturalidad funcional, en relación a esta Tubino (como se cita en Zárata, 2014, p.98), plantea que desde ella se “busca promover el diálogo, la convivencia y la tolerancia –, la interculturalidad es ‘funcional’ al sistema existente, no toca las causas de la asimetría y desigualdad sociales y culturales, tampoco “cuestiona las reglas del juego”, por eso “es perfectamente compatible con la lógica del modelo neo-liberal existente” (como se cita en Walsh, 2009, p. 3). Por lo tanto, está estrechamente relacionado al concepto de pluriculturalidad (ver *Esquema 2.2.*), en la cual existe una cultura dominante y una subordinada

La contrariedad, es que por una parte se reconoce y se acepta la diversidad, pero todo desde una óptica de la explotación y exclusión, ya que como plantea Walsh (2005):

la nueva estrategia de dominación, que apunta no a la creación de sociedades más equitativas e igualitarias, sino al control del conflicto étnico y la conservación de la estabilidad social con el fin de impulsar los imperativos económicos del modelo (neoliberalizado) de acumulación capitalista, ahora “incluyendo” a los grupos históricamente excluidos en su interior (p. 4)



Esquema 2: *Figura de pluriculturalidad*

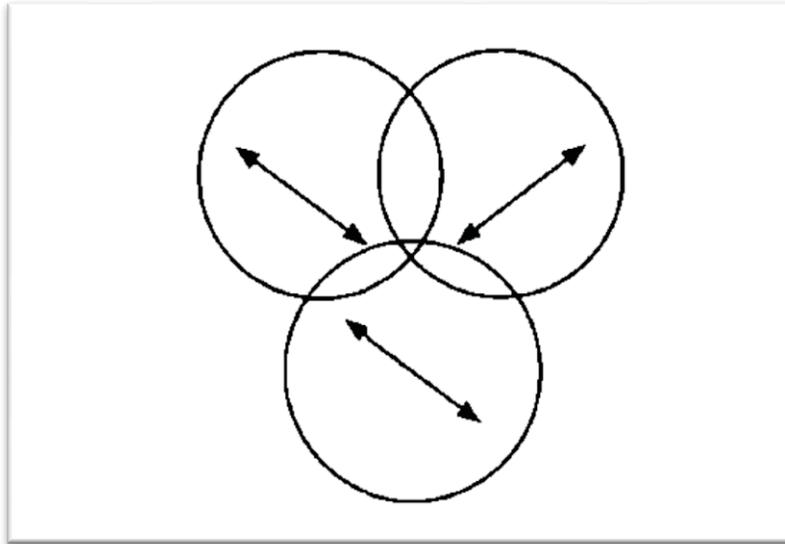
Recuperado de: Walsh (2005), Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad (p. 45).

Finalmente, la perspectiva a la que se espera llegar es a la perspectiva de interculturalidad crítica, concepto que guiará la investigación.

2.3.1. Interculturalidad crítica

Como define Walsh (2009), la interculturalidad crítica “se entiende como una herramienta, como un proceso y proyecto que se construye desde la gente – y como demanda de la subalternidad –, en contraste a la funcional, que se ejerce desde arriba (p. 4)”. Esta apunta a entender la cultura y repensarla desde un punto de vista en donde se requiere la transformación de las estructuras en todo sentido, por lo tanto, es algo por construir, sobre todo desde la educación que es una de las estructuras fundamentales para el desarrollo de los individuos en sociedad.

Este concepto se asemeja a la interculturalidad (esquema 3) como tal, ya que “busca desarrollar una interrelación equitativa entre pueblos, personas, conocimientos y prácticas culturalmente diferentes; una interacción que parte del conflicto inherente en las asimetrías sociales, económicas, políticas y de poder” (Walsh, 2005, p. 45). Tampoco se trata de la preponderancia o establecimiento de identidades esenciales, sino que simplemente del intercambio cultural que está en constante cambio y que además tiene que ver con espacios en donde se comparten “saberes, sentidos y prácticas distintas” (Walsh, 2005, p. 4).



Esquema 3: *Figura de multiculturalidad.*

Recuperado de: Walsh (2005), Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad (p. 45).

La relación que se establece entre todas estas perspectivas planteadas, es que sirve para dar cabida a la inclusión, aunque ajenas a un contexto político claro, ya que se “fomenta la exclusión de los pueblos indígenas o afros, por ejemplo (pero también de campesinos y mujeres), como sujetos con una agencia y una crítica epistémica, política y cultural” (Walsh, 2009, p. 46). Por lo tanto, la interculturalidad crítica sería la respuesta en un contexto escolar en donde la diferencia se acentúa matizada por la inclusión y aceptación del otro pero no como igual, ni diverso, sino que diferente.

Finalmente, “el reto de la interculturalidad en la escuela implica atender a todos los alumnos desde el reconocimiento de su legitimidad personal y cultural, y por supuesto, aplicar en la vida escolar los principios de cooperación, solidaridad y confianza en el aprendizaje” (Leiva, 2012, p. 3), por consiguiente, una de las finalidades de los/las profesores/profesoras es el desarrollo de esta dentro de conocimientos tanto teóricos como prácticos dentro de la formación docente universitaria, además que “el profesorado de la escuela de hoy contempla la

diversidad cultural como un factor muy significativo para sus prácticas pedagógicas” (Leiva, 2012, p. 3).

2.3.2. Relación entre formación ciudadana e interculturalidad

Según Magendzo (2004) “la formación ciudadana contribuye a apropiarse del espacio público, en donde los ciudadanos se pueden reconocer y reencontrar como miembros de una comunidad en historia y tradiciones comunes” (p. 29), por esto, es necesario que nos planteemos la relación que existe entre la educación de un ciudadano activo y empoderado con el respeto y aceptación del otro, lo que se vincula con la interculturalidad, pues estas temáticas y actitudes, demuestran concretamente los valores más esenciales de la formación ciudadana, como el respeto, la tolerancia y empatía (Magendzo, 2004a, p.29), lo que se vincula con

el desarrollo de las habilidades sociales, la formación ética y moral, el crecimiento personal y la comprensión de los problemas y temas emergentes como, el del medio ambiente, los derechos humanos, la tolerancia y la discriminación, la diversidad cultural y social, la sexualidad y el género, la violencia, estos entran a disputar el espacio y el tiempo curricular disponible con los contenidos que algunos han denominado: “El conocimiento duro del currículum” (Magendzo, 2004a, p. 9).

Entendemos entonces, una ciudadanía cultural según lo que plantea Estévez (como se cita en Magendzo, 2004a) como no discriminatoria, enfocada en la interculturalidad y pluriculturalidad. A partir de esto, y debido al contexto actual de nuestra sociedad consideramos que – al igual que Echeverry (2011) – debe constituirse un/a ciudadano/a democrático/a que apunte a “despertar en cada sujeto el reconocimiento de que se hace parte de una sociedad”. Es desde este punto que consideramos que el tema de interculturalidad es necesario de abordar para lograr el respeto y reconocimiento mutuo entre sujetos de derechos.

Otro aspecto que se debe resaltar, es la necesidad de los/as futuros/as profesionales de la educación de adquirir diversas competencias en temáticas tan

importantes como la interculturalidad, esto abre paso a un profesor o profesora con un rol activo dentro de su contexto, esto quiere decir según Aguado, Gil y Mata (2008):

Desde un enfoque intercultural, la formación del profesorado debe atender a estas necesidades promoviendo la cooperación y las redes de intercambio entre profesionales de la educación para romper el aislamiento, trabajando actitudes y percepciones del profesorado, reforzando su identidad profesional considerando asimismo la idea de "empoderamiento" (p. 277).

Por consiguiente, surge esta necesidad en la formación de profesores/as, ya que el rol del docente tiene que tener un componente de empoderamiento, el cual lo lleve a generar reflexiones de lo que le rodea, ejerciendo un trabajo en conjunto que tiene que ver especialmente con conocer, respetar y compartir la cultura de otros y la propia, que en términos simples es de lo que se trata la interculturalidad.

2.3.3. Educación Intercultural

Considerando la interculturalidad desde una perspectiva crítica, y un supuesto en construcción en relación a la formación de profesores, la educación intercultural:

debería orientarse a la formación para todos de los profesores como proyecto de vida que sobrepase, por una parte, la monoculturalidad de la escuela en tanto herencia colonial. Por otra parte, superar el concepto de diversidad cultural que en los hechos revela un eufemismo en su comprensión y explicación de la interculturalidad (Quintero, Quilaqueo, Lepe-Carrión, Riquelme, Gutiérrez y Peña-Cortes, 2004, p.209).

A partir de esto, y desde un marco general, una propuesta de educación intercultural debiera asumir 6 supuestos que los/as profesores/as en formación deben considerar y que se irán desarrollando a continuación y que son planteados por Quintriqueo (como se cita en Quintriqueo, Torres, Gutiérrez, y Sáez, (2011).

El primer supuesto plantea que los/as profesores/as en formación deben “en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje, se asume que las personas desarrollan habilidades y destrezas que les permiten vivir en una determinada comunidad, en la cual están inmersas” (Quintriqueo et al., p. 479), esto quiere decir que el proceso de enseñanza - aprendizaje no se desarrolla solo de manera expositiva, sino que es un saber que se puede utilizar en la vida cotidiana, esto aplica tanto para los/as estudiantes como profesores/as.

El segundo, es que “las destrezas y habilidades se relacionan con sistemas de significados que capacitan a las personas para comunicarse, y con actividades prácticas que se orientan hacia la transformación del mundo natural, social y cultural” (Quintriqueo et al., p. 479), por tanto, todos estos saberes, se generan y desarrollan en interacción con el otro/a, su cultura y la naturaleza que le rodea y se deben tener en consideración en la planificación de los aprendizajes.

El tercer supuesto, afirma que “quienes participan de la educación intercultural lo hacen desde sus propias perspectivas y metas, que son iguales en el medio escolar y social, pero diferentes en su sentido y significado para la familia y comunidad” (Quintriqueo et al., p. 479), por tanto, para que exista este verdadero sentido de comunidad, deben considerarse las experiencias y concepciones previas de estudiantes, futuros/as profesores y profesoras y todo individuo que participe de la conformación de la escuela.

El cuarto, es que “las personas aprenden inmersas en un mundo social, aunque el acto de aprender se considere como un hecho predominantemente individual” (Quintriqueo et al., p. 479). Esta propuesta, responde al aprender a vivir juntos, la cual plantea que “se trabaja mancomunadamente en proyectos motivadores que permiten escapar a la rutina, disminuyen y a veces hasta desaparecen las diferencias” (Delors, 1994, p. 6).

Este aprender a vivir juntos es a partir del conocimiento y consideración del otro como igual, esto quiere decir que los futuros profesores y profesoras deben prevalecer el aprendizaje y el trabajo colaborativo con quienes conviven como único medio para conocer y aprender del otro u otra.

El quinto indica que “las personas aprenden en la diferencia... como una riqueza de la producción humana, para mejorar la calidad de los aprendizajes, las oportunidades y la convivencia social” (Quintriqueo et al., p. 479), esto quiere decir que el aprendizaje no es un conocimiento lineal o único, sino que es necesariamente complejo, variable e intersubjetivo en relación a la interacción de los/as profesores/as en formación y sus pares para tener siempre en consideración el contexto en donde se desenvuelven.

Por último, el sexto supuesto afirma que “las prácticas pedagógicas tienen por objeto generar una relación dialógica entre saberes populares, indígenas, y el saber y conocimiento escolar” (Quintriqueo et al., p. 479). El desarrollo de un currículum inclusivo es clave para tener este conocimiento y que los/as profesores/as en formación lo incorporen en sus futuras prácticas.

La educación intercultural se considera un proceso de construcción, por lo tanto, tiene como desafío el responder a la diversidad. Este desafío se refiere no tan sólo al desempeño, habilidades y conocimientos de los/las futuros/as profesores/profesoras, sino que a la estructura en general, comenzando con las universidades que tienen por objetivo la formación del profesorado, los cuales son agentes que pueden lograr un cambio sustancial en el sistema educacional “el logro de estos objetivos de la formación del profesorado en educación intercultural, es necesario implementar un proceso continuo de acciones concretas, pero también de una constante reflexión sobre el mismo quehacer en las instituciones formadoras de profesores” (Quintero et al., p.209).

CAPÍTULO 3: PREGUNTAS, SUPUESTOS, OBJETIVOS Y PROPÓSITOS DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Preguntas de la investigación

Nos hemos planteado las siguientes preguntas de investigación:

- 3.1.1. ¿Cuáles son las concepciones que tienen los y las estudiantes de primer año de las carreras de pedagogía respecto a Formación Ciudadana e Interculturalidad?
- 3.1.2. ¿Cómo se proyectan los y las estudiantes de primer año de pedagogía en su rol docente respecto a las temáticas de Formación Ciudadana e Interculturalidad?

3.2. Supuestos

- 3.2.1. Pensamos que los/as estudiantes relacionarían el concepto de formación ciudadana tan solo asociándolo al acto de votar, y del mismo modo este acto como una forma de ejercer sus derechos.
- 3.2.2. Pensamos que la definición de formación ciudadana por parte de los/as estudiantes se vería referida al concepto de educación cívica, por lo que sus ejemplos y experiencias se verán en gran parte proyectadas hacia ese concepto.
- 3.2.3. Pensamos que sus proyecciones se verían enormemente vinculadas a su propia experiencia como estudiante en el aula escolar, considerando que tan significativo fue a su vez el rol del profesor/a al entregar estos conceptos.
- 3.2.4. Pensamos que los estudiantes considerarían la interculturalidad como un concepto novedoso vinculado solo a inmigrantes, sin considerar que se ha hecho presente a lo largo de la historia, no solo asociándolo a personas de diferente país, sino que considerando la

diversidad existente en su propio lugar de origen(pueblos originarios, pueblo gitano, familias circenses, desplazamientos migratorios al interior de país relacionados a trabajo, o a cambios climáticos como relacionados a calentamiento global y sequía, entre otros).

3.2.5. El término Interculturalidad, está descrito en las bases curriculares como un concepto (más que como un proceso que induzca una apropiación vivencial), y por ello suponemos que los/as docentes chilenos/as lo considerarían así en sus creencias, y por tanto, también lo reflejarían de este modo en el trabajo que realizan en el aula con sus estudiantes. Es decir, la interculturalidad trabajada de manera puntual y aislada, tal como un “contenido” de clase, sin considerarlo como una forma de vivir la interculturalidad, desde la completa aceptación de esta. Dado lo anterior, los/as docentes creerán estar abordando la interculturalidad, puesto que la entienden desde esa mirada, sin percibir que sigue siendo segregador y superficial. Nosotras consideramos que la interculturalidad es una visión que se sería conveniente englobar de manera transversal, “encarnada” y contextualizada en entre otros aspectos con el desarrollo y potenciación de habilidades prosociales. Si pensáramos con una visión intercultural, para todos y todas, estaríamos brindando una oportunidad de aprender a convivir en la diversidad, e incorporar elementos para mejorar los aprendizajes de niños y niñas, tanto dentro del aula como fuera de ella, aportando así a bajar los índices de discriminación, pues nos respetaríamos tal cual somos, pensamos y creemos.

3.3. Objetivos

Para responder las preguntas que guían la investigación, articulamos el trabajo a partir de los siguientes objetivos:

3.3.1. Objetivo general:

Describir las concepciones, y proyecciones que tienen estudiantes de primer año de pedagogía de las carreras de Educación Básica, Educación Especial, Educación Física, Educación Parvularia, Pedagogía en Castellano, Pedagogía en Matemática y Pedagogía en Música, en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso acerca de *formación ciudadana* en relación a la temática de *interculturalidad*.

3.3.2. Objetivos Específicos:

- 3.3.2.1. Categorizar las concepciones de los y las estudiantes de primer año de carreras de pedagogía sobre las temáticas de *formación ciudadana e interculturalidad*.
- 3.3.2.2. Interpretar cómo los y las estudiantes de primer año de las carreras de pedagogía se proyectan enseñando las temáticas de *formación ciudadana e interculturalidad*, en su futuro rol del educador/educadora.

3.4. Propósitos de la investigación

La escuela como representación social, tiene como objetivos principales enseñar, alfabetizar y reconstruir en relación a la cultura y los procesos de modernización por los que se ve influenciado el contexto en el que se desarrolla, según lo que plantea García (1989), la modernidad tiene como característica cuatro conceptos que tienen que ver con este proceso, emancipación, expansión, renovación y democratización, es así como la visión del paradigma que se desarrolla dentro de la escuela tiene que ver con estos aspectos y más profundamente aún con los principios de emancipación y democratización en donde “se impone reexaminar el papel

de la educación... factor fundamental en la reinención del mundo... la educación es práctica indispensable y específica de los seres humanos en la historia” (Freire,1997, p. 16).

3.4.1. La presente investigación, se genera a partir de una problemática actual y contingente como lo es la formación ciudadana, enfocándonos específicamente en interculturalidad, temática de la cual los futuros docentes tendrán que hacerse cargo. Por lo cual, es importante saber qué concepciones tienen los estudiantes de primer año de las carreras de pedagogía sobre ellas, cómo las aprendieron y cómo se proyectan en el futuro enseñándolas, y *profundizar su análisis e interpretación.*

3.4.2. A partir de esta investigación se pretende *colaborar con la formación de mallas de carreras pedagógicas que incluyan la formación ciudadana como un tema transversal, contextual y significativo.*

3.4.3. Como un “efecto secundario” al proceso dialógico generado en los grupos focales se espera *potenciar la reflexión personal en los/as docentes en torno a las temáticas abordadas con el aporte de nuevas miradas*

3.4.4. De la mano de lo anterior – y a modo de ejemplo – se espera *contribuir a desvincular la definición de formación ciudadana con educación cívica, permitiendo así que se esclarezca la limitación conceptual respecto a esta.*

3.4.5. Pretendemos que los/as docentes en formación inicial y en formación continua puedan *empoderarse de su rol social y desde su trabajo en aula contribuir por una sociedad mejor e integral*

- 3.4.6. A partir de esta investigación se pretende *colaborar con la transformación social que en este momento está ocurriendo en nuestro país, y avanzar hacia una sociedad más respetuosa, más democrática, más participativa, más inclusiva, más diversa, con más convivencia.*
- 3.4.7. *Contribuir a través de la formación ciudadana con la eliminación de la discriminación y segregación que aún existe en nuestra sociedad.*
- 3.4.8. Pretendemos que las personas puedan *empoderarse desde sus roles en la sociedad y contribuyan cada uno/a desde su singularidad a la transformación social*
- 3.4.9. *Contribuir con la formación de políticas públicas que apunten a la necesidad del desarrollo y puesta en práctica de la formación ciudadana.*

CAPÍTULO 4: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

4.1. Paradigma de la investigación

La presente investigación, se desarrolla bajo los planteamientos del paradigma interpretativo, el cual busca “mantener la vida cultural, la comunicación y significados simbólicos, relacionados con las acciones humanas y la vida social; interpretando el contexto en que se desenvuelven con la finalidad de interpretar y analizar la información” (Valles, 1999, p. 56).

Una de las características más importantes de dicho paradigma, plantea que cualquier fenómeno a estudiar, no puede ser comprendido si no nos situamos dentro de su contexto, el cual, en este caso, dentro del contexto universitario de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, específicamente en estudiantes de primer año de las carreras de pedagogía en Educación Básica, Educación Especial, Educación Física, Educación Parvularia, Pedagogía en Castellano, Pedagogía en Matemática y Pedagogía en Música.

La finalidad de este paradigma, es profundizar el conocimiento y comprensión de por qué la vida social se percibe y experimenta tal como ocurre, es decir, la forma en que el mundo es comprendido, experimentado y producido en los procesos y contextos respectivos, basado en la perspectiva de los participantes, por sus conocimientos, por sus relatos y significados (Ortiz, 2003, p. 23).

Asimismo, este paradigma tiene como objetivo describir, explicar, esclarecer y descubrir contextos y procesos, explicándolos a través de una causalidad local, ya que esto no es un proceso lineal, sino que un espiral en el cual se van a ir dando pasos en las diversas fases, como también puede retomar una fase anterior o ir modificando lo ya interpretado, encontrando nuevos significados como resultado de un nivel de complejidad y abstracción mayor.

4.2. Enfoque de la investigación

El enfoque que se utiliza en esta investigación, corresponde a una indagación cualitativa; la cual “tiene relevancia para el estudio de las relaciones sociales, en la pluralización de los individuos” (Flick, 2004, p. 17). Esto se traduce en el estudio de las formas de vivir del individuo y las relaciones que establece con su entorno considerando su complejidad y subjetividad dentro de un contexto que tiene múltiples significados e interpretaciones de la realidad.

Ya que se desea analizar las relaciones que los sujetos estudiados establecen en torno a las temáticas expuestas, Hernández, Fernández y Baptista, (2014) señalan que este se “enfoca en comprender los fenómenos explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (p. 358).

En el contexto universitario, los significados que se dan de manera grupal y/o social, tienen directa influencia en el modo de enseñanza y de expresión de los/as educadores y educadoras en formación inicial.

4.3. Diseño de la investigación

Esta investigación se realiza bajo una metodología cualitativa mediante la realización de grupos focales y su análisis posterior, pues tiene como objetivo conocer las concepciones y proyecciones que establecen los/as estudiantes al comenzar su formación inicial a partir de sus relatos y conocimientos sobre formación ciudadana e interculturalidad. Para más detalle puede verse más adelante el apartado de *Momentos de la investigación*.

4.4. Unidad de análisis

4.4.1. Sujetos de estudio

El universo de estudio son los/as estudiantes de primer año (2017) de las carreras de Educación Básica, Educación Especial, Educación Física, Educación Parvularia, Pedagogía en Castellano, Pedagogía en Matemática y Pedagogía en Música, de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

4.4.2. Informantes claves

Participaron treinta y cinco (35) estudiantes de primer año (2017) de las siete carreras anteriormente mencionadas, conformando a su vez siete grupos focales, uno para cada carrera.

4.4.2.1. Criterios de inclusión

Para los criterios de inclusión, se decidió delimitar dos aspectos centrales acordando:

- Estudiantes de primer año (2017) de las carreras Educación Básica, Educación Especial, Educación Física, Educación Parvularia, Pedagogía en Castellano, Pedagogía en Matemática y Pedagogía en Música, de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
- Estudiantes de cualquier sexo y edad

4.4.2.2. Criterios de exclusión

Para los criterios de exclusión, se plantearon:

- Estudiantes que no sean de la generación 2017
- Estudiantes que no sean de pedagogía

4.5. Técnica de recolección de la información

La técnica seleccionada en esta investigación para llevar a cabo la recolección de datos y obtener la información necesaria, fue – como señalamos – a través de siete grupos focales.

La siguiente **Tabla 1**, resume las carreras, participantes y duración de cada grupo focal realizado:

Carrera	Nº de asistentes	Duración
Pedagogía en Educación Especial	5	28 minutos
Pedagogía en Educación Parvularia	7	1 hora 11 minutos
Pedagogía en música	5	1 hora 19 minutos
Pedagogía en castellano	5	1 hora 15 minutos
Educación física	4	50 minutos
Pedagogía en Educación Básica	4	23 minutos
Pedagogía en matemáticas	4	31 minutos

Tabla 1: Grupos focales realizados, número de participantes y duración

Según Hamui y Varela (2012),

la técnica de grupos focales es un espacio de opinión para captar el sentir, pensar y vivir de los individuos, provocando auto explicaciones para captar el sentir, pensar y vivir de los individuos, provocando auto explicaciones para obtener datos cualitativos (p. 56).

Esto, se caracteriza por ser una entrevista grupal generalmente semiestructurada (ver *Anexo “Guión grupos focales”*) en donde el investigador/a que está a cargo de la moderación facilita la participación de todos/as informando los objetivos y las características del encuentro, y luego estimulando, regulando, cautelando la producción de un discurso subjetivo que representa la voz y mirada del grupo, sin ser homogéneo ni aglutinante.

La convocatoria a los/as participantes – previa solicitud a las jefaturas de las carreras respectivas (ver *Anexo “Formato carta solicitud jefaturas”*) – fue realizada de manera directa, es decir, se averiguaron horarios de clases, y se asistió a las diversas facultades y salas de clases en donde se encontraban los/as estudiantes, realizando la sensibilización pertinente para motivarlos/as a participar en fechas establecidas de común acuerdo.

4.6. Transcripción y compromiso bioético

Transcribimos con rigurosidad y fidelidad el contenido grabado basándonos en lo sostenido por Hernández, Fernández y Baptista (2010), considerando elementos paralingüísticos como interjecciones y pausas, silencios, expresiones y sonidos ambientales.

Además desde un punto de vista bioético planteamos una invitación a participar absolutamente voluntaria, consideramos relevante establecer un compromiso de confidencialidad ya que “por cuestiones de ética, es preciso apearse al principio de confidencialidad. Para esto, es posible sustituir el nombre verdadero de los participantes por códigos, números, iniciales, apodos u otros nombres” ((Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 424), y solicitamos conformidad para hacer registros de audio de las conversaciones.

4.7. Ámbitos de la investigación

Dentro de la escuela y la sociedad, nos encontramos con diversas problemáticas que es posible evidenciar cuando nos adentramos en estas. Por tanto, es importante delimitar los ámbitos, especificando la información que es relevante a fin de dar respuesta a la problemática de la investigación.

Para esta investigación se han establecido dos ámbitos dentro de la formación inicial docente. Estos se conectan con los objetivos de investigación, y nos permiten organizar categorías y visualizar la información de tal manera que este nos vaya dando respuestas y vislumbrando interpretaciones en relación a los análisis que se realizan posteriormente.

4.7.1. Concepciones de los estudiantes de primer año

Este ámbito está centrado principalmente en las concepciones acerca de *formación e interculturalidad* de los/as estudiantes de primer año, y como ellos/as logran apropiarse y situar estos conceptos en diversos contextos dándoles variados significados, lo que tiene relación con las percepciones, nociones y creencias que tienen a partir de estos tópicos. Esto dará origen a las macro categorías de la investigación, definidas apriorísticamente, que serán las de noción de formación ciudadana y la de noción de interculturalidad, además de las sub categorías.

4.7.2. Proyección docente

Este ámbito está centrado en las proyecciones docentes que tienen los/as estudiantes acerca de *formación e interculturalidad* de los/as estudiantes de primer año y como ellos logran situarse en el rol docente a futuro dentro de estas dos temáticas de investigación. Otro componente importante a categorizar es cómo los/as estudiantes asientan dentro de la proyección docente sus propias experiencias o vivencias escolares u otras experiencias que hayan influenciado

sus opiniones al respecto. Así mismo sabemos que los/as docentes en ejercicio construyen sus conocimientos y saberes en relación a su identidad por las diversas experiencias que viven dentro y fuera de la universidad, este ámbito abarca la macro categoría de proyección docente y algunas subcategorías. Esto en relación a los objetivos de investigación nos da paso a realizar los diversos análisis en relación a la información recolectada.

4.8. Momentos de la investigación (fases o etapas)

- Fase preliminar
 - Diseño de estudio
 - Delimitación tipo de investigación
 - Delimitación área, tema y sujetos de estudio
 - Delimitación plazos de trabajo
 - Selección de tipo de instrumento: Grupos focales
- Fase Grupos focales
 - Solicitud para aplicar grupos focales
 - Creación de guión de temáticas a abordar en grupos focales
 - Invitaciones abiertas a grupo de estudiantes generación 2017
 - Realización grupos focales (ver detalle en **Tabla 2**)
 - Transcripción grupos focales
- Análisis
 - Enumeración de líneas en transcripciones de grupos focales
 - Categorización manual
 - Categorización Atlas Ti v.8
 - Agrupación de categorías
 - Reducción de categorías
 - Análisis en función de categorías
 - Creación de árboles categoriales
 - Seleccionar principales hallazgos emergentes
 - Proyecciones

Carrera	Códigos	Fecha de realización
Pedagogía en Educación Especial	PED1	09 Noviembre
Pedagogía en Educación Parvularia	PED2	17 Noviembre
Pedagogía en Música	PED3	20 Noviembre
Pedagogía en Castellano	PED4	20 Noviembre
Educación Física	PED5	21 Noviembre
Pedagogía en Educación Básica	PED6	21 Noviembre
Pedagogía en Matemática	PED7	21 Noviembre

Tabla 2: Grupos focales realizados, códigos y fechas de realización

CAPÍTULO 5: ANÁLISIS

La información transcrita la trabajamos a partir de la técnica de análisis cualitativo de contenido, ya que según lo planteado por Cáceres (2003) esta propuesta “pone en relieve el objetivo interpretativo del análisis de contenido, a la par que recoge y preserva algunas de las ventajas cuantitativas del mismo, del modo en que fue usado inicialmente por las ciencias de la comunicación” (p. 56). Esto previamente necesita de la categorización de los incidentes extraídos de los discursos de los/as participantes de los grupos focales (ver *Anexo transcripción grupo focal* en carpeta ad hoc para cada uno de los grupos estudiados).

El análisis de los grupos focales se realiza de forma generalizada, es decir, no hicimos distinción entre los incidentes por cada carrera, dado que nuestra búsqueda apuntaba a la pedagogía como “leitmotiv”, y así los siete grupos focales se justificaban, potenciaban y enriquecían entre sí. Este paso se llevó a cabo con la ayuda del software analítico ATLAS.ti versión 7. Allí efectuamos agrupaciones de discursos semejantes, les otorgamos códigos y definiciones a las categorías para poder agrupar de manera eficaz los incidentes relacionados (ver *Anexo codificación ATLAS.ti*).

Al comienzo del desarrollo del abordaje de la información con el software ATLAS.ti, se hace un análisis más general, con codificación abierta. A partir de las categorías y subcategorías resultantes, se efectúa luego una codificación axial estableciéndose vínculos entre categorías y subcategorías para reducir así los ámbitos de la investigación.

A partir de lo anterior, se comienza a realizar una triangulación teórica de los datos, cruzando los datos obtenidos a través de los grupos focales, con lo investigado en el marco teórico y además la interpretación de las investigadora: “confrontar teorías dentro de un mismo cuerpo de datos significa la presencia de una crítica eficiente” (Arias, 2010, p. 6). El contenido de los datos se construye desde diversas perspectivas y este “siempre es socialmente construido y sujeto a múltiples interpretaciones” (Arias, 2010, p. 6).

Para el análisis procederemos presentando como marco una descripción del “ambiente” y circunstancias en que se desarrolló cada grupo focal, luego un primer nivel de análisis ya mencionado, y finalmente un análisis de las temáticas emergentes, presentando los hallazgos que están fuera de los objetivos, pero son parte del aporte novedoso de esta investigación.

5.1. Descripción de los grupos focales

5.1.1. Pedagogía en Educación Especial

El grupo focal correspondiente a educación especial fue el primero en llevarse a cabo. Durante esta implementación estábamos todas las integrantes de esta tesis por lo que resultó un poco intimidante para las cinco estudiantes que participaron, a pesar de que solo dos integrantes tomaron el rol como moderadoras.

Las estudiantes se mostraron inseguras respecto a sus respuestas y tenían problemas para participar, por lo que una de las monitoras tuvo que comenzar a preguntar con amabilidad a cada una de ellas si tenían un comentario respecto a los tópicos, lo que fue facilitando que la conversación comenzara a fluir con mayor facilidad. Además, se realizó en una sala de magíster ubicada a buen resguardo, lo que también facilitó la implementación, no teniendo dificultades con ruidos externos o interrupciones.

5.1.2. Pedagogía en educación Parvularia

Durante la realización de este grupo focal se contó con un espacio grato para la conversación, ya que también se realizó en la sala de magíster descrita para el grupo anterior, y no existieron interrupciones ni sonidos externos. Las siete participantes se mostraron muy activas en involucrarse y comentar cada uno de

los tópicos, la conversación fue muy fluida y organizada a pesar del buen nivel de convocatoria.

Las participantes se mostraron muy interesadas en los temas presentados y además realizaban la asociación respecto a la realidad vivida en su carrera y a sus experiencias personales.

5.1.3. Pedagogía en Música

El grupo focal se realizó en el instituto de música en el cual participaron cinco estudiantes de los cuales dos provienen de la zona norte de nuestro país (Copiapó e Iquique). La conversación se llevó a cabo en una sala de estudio que no contaba con las condiciones necesarias para trabajar cómodamente ya que esta no poseía sillas, y se podía escuchar a otros/as estudiantes tocando sus instrumentos.

Se inició de manera formal. En este contexto los/as estudiantes explicitan que poseían temor de no responder de manera correcta, trataban de entregar respuestas conceptuales y se notaba en sus palabras inseguridad. A medida que avanzábamos en las temáticas ellos/as mostraron más comodidad integrando a sus respuestas sus experiencias, opiniones personales y críticas a diversas temáticas que exponían.

Al finalizar los/as estudiantes declararon que nunca habían pensado o reflexionado en torno a estas temáticas. Además plantearon la curiosidad de informarse más sobre lo conversado preguntando por referencias o páginas donde podrían buscar.

5.1.4. Pedagogía en Castellano

El grupo focal se realizó con un grupo de cinco estudiantes que decidieron participar por motivación de una de sus compañeras. Dos estudiantes provienen de otras regiones (región de los Lagos y región de Atacama).

La conversación se llevó a cabo en primera instancia en una sala pequeña la cual nos permitía tener una buena acústica, pero fuimos cambiadas de sala a una de mayor tamaño en la cual se dificulta la grabación pues debido esto, se escuchaban ecos y obstaculiza la fluidez de la conversación. Además al ser interrumpidos/as, se cortó drásticamente el hilo conductor de la conversación por lo cual se debió hacer una síntesis antes de retomar la grabación.

5.1.5. Educación Física

El grupo focal de educación física, fue llevado a cabo en la Facultad de Filosofía y Educación, específicamente, en el patio que se encuentra en las inmediaciones de la carrera. Para llevar a cabo el grupo focal, los/as participantes fueron contactados/as en una de sus clases, siendo una integrante del grupo quién se dirigió a ellos/as y extendió la invitación. Una vez que estos/as aceptaron, se acordó un día y horario que les acomodara. La aplicación del grupo focal se realizó con cuatro participantes, y si bien la aplicación de este grupo focal se realizó al aire libre, no se presentaron problemas para llevarlo a cabo en cuanto a ruidos molestos, o exceso de personas rondando por los alrededores.

En este grupo en particular, la conversación se dio de manera fluida, y todos los integrantes participaron de manera activa. Un único alcance hace relación a que un integrante del grupo se tuvo que retirar antes de llevar a cabo todas las preguntas.

5.1.6. Matemáticas

El grupo focal de matemáticas fue llevado a cabo en el Instituto de Matemáticas. Luego de una clase fueron abordados/as para ser invitados/as a participar durante una ventana horaria muy extensa que les permitía concurrir sin problemas relacionados al tiempo disponible. La sesión fue realizada en la biblioteca con la participación de cuatro estudiantes. El lugar no resultaba ser apto para la conversación en un comienzo por el tono de voz que se debía mantener

por el contexto, sin embargo, al pasar al segundo tópico los/as estudiantes se mostraron más cómodos/as y al estar la biblioteca vacía pudieron sentirse mayor comodidad para expresarse, y se logró llevar a cabo sin problemas. Una vez terminada los/as alumnos/as demostraron mucho interés por seguir comentando ya que expresaron no contar con los espacios para conversar estos temas en su carrera en particular.

5.1.7. Educación Básica

El grupo focal de educación básica fue realizado en una primera instancia en la Facultad de Filosofía y Educación sin dificultades, sin embargo, la grabación fue extraviada debido a problemas tecnológicos, por lo que se volvió a implementar con cuatro estudiantes, algunos de ellos/as participantes de la grabación anterior.

Se llevó a cabo en la misma facultad anterior. Los/as estudiantes que ya habían participado se mostraron más cómodos/as y seguros/as con sus respuestas y guiaban de manera natural la conversación, mientras quienes que participaban por primera vez seguían el ritmo de sus compañeros/as. A pesar de ello el lugar donde se implementó se encontraba al aire libre y estaban en hora de receso por lo que en momentos existía mucho ruido. Con todo, se pudo terminar correctamente pasando por todos los tópicos y preguntas correspondientes.

5.1.8. Otros grupos focales potenciales que no pudieron realizarse

Cabe consignar que la invitación se realizó a todas las carreras de pedagogía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Sin embargo, no todas las invitaciones tuvieron respuesta, y dada la importante dispersión física de las diferentes escuelas e institutos en varios centros ubicados en dos ciudades, hubo también inconvenientes por problemas de accesibilidad y distancia, por lo no se insistiendo en su realización.

Por otro lado es relevante mencionar la situación de la carrera de Filosofía. A sus estudiantes se les invitó en diversas ocasiones, sin embargo mostraron desinterés por participar. Solo una estudiante se mostró disponible para asistir a la realización del grupo focal. Finalmente con los/as estudiantes la carrera Pedagogía en Historia hubo muchas dificultades para su contacto y al observar que ellos/as contaban con una formación más destacada sobre los tópicos que buscábamos indagar, se dio preferencia a las otras pedagogías.

5.2. Análisis de primer nivel

5.2.1. Primeros resultados

Como señalamos anteriormente y apoyadas en Arias (2010), el cruce de los datos obtenidos a través de los grupos focales, con lo investigado y nuestra interpretación puede sistematizarse de la siguiente forma en la **Tabla 3**. Brinda además, un panorama general de las categorías y subcategorías que surgen en el análisis.

Objetivos específicos	Categorías	Códigos	Definiciones
Identificar las concepciones de los y las estudiantes de primer año de carreras de pedagogía sobre las temáticas de <i>formación ciudadana e interculturalidad</i>	Noción de <i>formación ciudadana</i>	FC-NOC	Según Jaramillo (2008) <i>formación ciudadana</i> se refiere a el empoderamiento que expresan los individuos sobre su entorno, tiempo, historia y cultura, incluyendo derechos, deberes civiles y políticos, incluyendo además derechos económicos, sociales, culturales y ambientales, dando prioridad a los derechos colectivos por sobre los individuales
	Noción de <i>interculturalidad</i>	INTER-NOC	La <i>interculturalidad</i> debería ser entendida como un proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas, orientada a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, y a un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos, por encima de sus diferencias culturales y sociales (Walsh, 1999, p. 123).

Objetivos específicos	Categorías	Códigos	Definiciones
Conocer cómo los y las estudiantes de primer año de las carreras de pedagogía se proyectan enseñando las temáticas de <i>formación ciudadana e interculturalidad</i> , en su futuro rol del educador/a	Proyección docente en <i>formación ciudadana</i>	FC-PROY	Definimos proyección docente basándonos en Ávalos y Sotomayor, quienes la entienden como la construcción de la identidad y quehacer profesional, por lo que, las proyecciones de los/as estudiantes en formación inicial referidas a la <i>formación ciudadana</i> , responderán a esa elaboración en cuanto a lo que su futuro rol implique realizar
	Proyección docente en <i>interculturalidad</i>	INTER-PROY	Definimos proyección docente como la construcción de la identidad y quehacer profesional, por lo que, las proyecciones de los/as estudiantes en formación inicial referidas a la <i>interculturalidad</i> , responderán a esa elaboración en cuanto a lo que su futuro rol implique realizar.

Tabla 3: Relación de objetivos específicos, categorías, códigos y definiciones

A partir de ello presentaremos los primeros resultados generales.

En base a la realización de nuestra investigación podemos identificar que las concepciones referente a *formación ciudadana* apuntan a la asociación de esta

con la *educación cívica*, principalmente en lo atinente a los derechos y deberes ciudadanos, relevando los primeros, en cuanto a un actuar individualizado, dejando al debe los intereses colectivos.

Además se plantea que existe una desinformación en relación a esos derechos y deberes por parte de la sociedad en general, vinculándolos con acciones específicas, que de todos modos tengan una implicancia en su realidad social. Para lo que se debe cumplir con ciertos requisitos que te habilitan como ciudadano/a, existiendo distintas formas de desempeñarte como tal, lo que se determina por factores económicos y territoriales.

En cuanto a su proyección en el rol docente de *formación ciudadana*, plantean que se visualiza a los/as docentes como un modelo a seguir, un ejemplo que debe ser propuesto a los/as estudiantes. Para lograr aquello se mencionan ciertas estrategias, fundamentalmente el juego como posibilitador/a para trabajar esta temática, generando trabajo en equipo como una dinámica clave para abordarla. El juego en el aula sirve para facilitar el aprendizaje.

Cuando nos referimos a la *interculturalidad* como concepto, los/as estudiantes plantean que este está relacionado con la convivencia de variadas culturas en un lugar determinado. Sin embargo, amplían también esta noción entendiéndola como la diversidad del ser humano.

Además manifiestan una valoración positiva respecto al proceso de *interculturalidad*, pues esta no es un fenómeno reciente, sino que como sociedad lo hemos experimentado durante mucho tiempo, lo que ha significado un enriquecimiento progresivo, aunque muchas veces desapercibido en nuestra sociedad.

Por otro lado, se habla del extranjerismo como una de las razones de ingreso de nuevas culturas, lo que se traduce en que la sociedad responde actualmente a

esta convivencia de culturas, desde una mirada que se enfoca en la diferencia, más que en la integración de culturas entre sí.

Desde la mirada del docente, hacen referencia a que la visión de *interculturalidad* se encuentra limitada, tan solo a aspectos estrictamente vinculados con la cultura y las relaciones entre esta con otras distintas, pero, además de ello consideran que la diversidad cultural se refleja en situaciones cotidianas mucho más cercanas, a las que usualmente se suelen asociar. Interpretando este concepto en relación con las culturas que se dan dentro de nuestro territorio, específicamente en cuanto a pueblos originarios.

5.2.1. Discusión

5.2.1.1. Noción de formación ciudadana

Los participantes asocian el concepto de *formación ciudadana* con aspectos relacionados a la educación cívica, destacando los derechos y deberes constitucionales como conocimiento fundamental para desenvolverse frente al entorno en que estén situados. Estos comentarios además se realizan en su mayoría desde las experiencias ocurridas a lo largo de su formación en el aula, es por ello que mencionan lo siguiente: “formación ciudadana, lo asocio a la educación cívica, eeh, básicamente en el colegio creo que de todos los colegios que estuve en solo uno nos enseñaron cargos públicos, y lo típico que es como enseñar derechos y unas cosas de... Es como toda la experiencia que tuve de parte del colegio de formación ciudadana” (PED4).

En relación a lo anterior, sobre derechos y deberes constitucionales se destaca principalmente su conocimiento frente a los derechos que ellos/as consideran poseer sobre los deberes, generando un vínculo con acciones específicas que pueden realizar y les permitan demostrar de manera concreta “los derechos y los deberes de un ciudadano, ir a votar” (PED1). Estas atribuciones, además los posibilita a identificarse como ciudadano, tal como plantea Alfaro (como se cita en

Magendzo, 2004a, p. 14), que la concepción de ciudadanía que conocemos proviene de una definición legal, ligada estrechamente a derechos políticos que la vincula con los derechos y obligaciones, pero que muchas veces deja fuera otros, como los derechos económicos, sociales u otros colectivos.

Sin embargo, esto se contrasta con lo que establece Magendzo (2004a), quien plantea que la formación ciudadana contempla derechos, deberes civiles y políticos, aplicándose a los derechos económicos, sociales y culturales, así como a los derechos ambientales, dando prioridad a los derechos colectivos, trascendiendo a los individuales.

Por lo señalado, bajo nuestra perspectiva se hace evidente la limitación existente frente a las nociones expuestas, dividiéndolo en dos focos principales a destacar: el primero de ellos es que sólo aluden a uno de los aspectos que la formación ciudadana abarca, teniendo relación a los derechos, deberes civiles y políticos, en concordancia a la notoria vinculación del concepto educación cívica. Este resulta ser más familiar para ellos/as en base a su experiencia en el aula “en educación cívica, el tema del voto, el tema de los derechos que uno tiene como ser humano, el tema de las leyes sociales, judiciales, cosas así” (PED6). En un segundo plano, el crear el vínculo hacia formación ciudadana con nociones que sólo aluden a aspectos individuales, sin establecer el concepto a un bienestar colectivo.

También declaran que existe desinformación en relación a estos “todas las leyes y de todos los deberes sociales yo creo que no todos lo conocen, no todos lo conocemos” (PED4), sin embargo, se evidencia un mayor conocimiento frente a los derechos que ellos contemplan y una mayor desinformación frente a los deberes y aspectos que aluden a los poderes del estado y cargos constitucionales, “conocer la formación de estado o políticas que uno tiene en su mismo país, por ejemplo, saber qué hace el presidente, qué hacen los diputados, qué hacen los senadores, como aprender de eso” (PED7).

5.2.1.2. Noción de ser ciudadano/a – ciudadano/a empoderado/a

Los/as participantes dicen entender al ciudadano/a en cuanto su capacidad de desarrollarse de manera propia, y a la vez desarrollar cambios en los distintos niveles políticos para lograr una mejor sociedad integrada: "...es el cómo ser un ciudadano, es el cómo ser una persona dentro de la sociedad, cómo desarrollarse uno mismo, pero a la vez cooperar con la integridad de toda la sociedad en general, a convivir, a respetar..." (PED3).

Por otro lado, mencionan la importancia de involucrarse en la realidad social que se encuentran, y de qué formas se hacen cargo de ella interviniendo en distintos planos y asumiendo distintos roles cuando es necesario, pensando en sí mismos como actores relevantes en las tomas de decisiones y, por tanto, en la configuración de su entorno. "El que participa, el que ocupa los espacio, el lugar que le corresponde" (PED 3).

Lo anterior, se refleja en lo expresado por Magendzo (2004a), al mencionar que un ciudadano/a empoderado/a es aquel que conoce y ejerce sus derechos y obligaciones, individuales y colectivos, cómo protegerlos, dónde acudir en caso de ser transgredidos, libertad y autonomía respecto a su dignidad, capacidad de dar argumentos fundamentados para así intervenir en políticas públicas.

Con ello, entendemos que los/as estudiantes tienen una noción de lo que implica ser ciudadano/a, desde una postura empoderada, es decir, desde una mirada en la que los sujetos no solo son espectadores de lo que ocurre a su alrededor, sino que se hacen presente mediante acciones concretas, movilizándose de la manera que sea precisa, cada vez que sus derechos y bienestar, individual y colectivo se vea amedrentado:

Formación Ciudadana comienza de la base que tenemos que estar claros que estamos inmersos en una comunidad en la cual todos participamos y somos agentes activos de esa comunidad, de una u otra forma las personas actúan de

distinta manera, pero siempre tienen que buscar el beneficio de la comunidad (PED5).

Lo que se expresa en los relatos, respecto a la importancia de trabajar esta temática con estudiantes, considerando que estos son sujetos que en un futuro cercano deberán contar con lo necesario para construirlo, tiene que ver con la toma de conciencia de ello: “Yo creo que sí es importante generar conciencia en los estudiantes jóvenes que tiene mucho poder en sus manos y que tiene que utilizarlos y tomar conciencia de que ellos son los actores de la realidad política y social” (PED3).

Al manifestar que ser ciudadano implica un empoderamiento, quiere decir que este debe responsabilizarse de sí mismo/a, como pieza clave dentro del desarrollo de la sociedad, asumiendo su rol en todos los ámbitos de esta. Lo que es planteado por Magendzo (2004a) al decir que

la formación para la ciudadanía activa conlleva un conjunto de componentes éticos que hacen de la participación un acto de asunción de responsabilidad individual y colectiva, de protagonismo personal y colectivo, de construcción social de un proyecto social, de construcción de “un imaginario social del Nosotros (p. 44)

En ese sentido, declaran la necesidad de un/a docente que acompañe y entregue elementos que ayuden a la formación de dicho concepto de ciudadano/a: “me hubiese gustado un pensamiento crítico-reflexivo, porque siempre dan como un punto de vista y, como que ese es el correcto” (PED7).

En base a esto, nos parece interesante la significación que hacen al desarrollo del pensamiento crítico, el cual se define según Magendzo (2004a), como una “metodología de enseñanza experiencial y activa“, en donde los/as estudiantes confrontan ideas, problematizan el conocimiento y la realidad y enfrentan situaciones y problemas de la vida personal o colectiva. Enfrentar los problemas significa admitir los conflictos, analizar contradicciones, manejar tensiones y dilemas que están implícitos en el conocimiento y en la experiencia cotidiana” (p.

51). El que a su vez según Facione (como se cita en Curiche, 2015) “es fundamental como instrumento de investigación. Como tal constituye una fuerza liberadora en la educación y un recurso poderoso en la vida personal y cívica de cada uno” (pp. 27-28).

Por lo tanto, considerando lo señalado en cuanto a la definición de ciudadano/a empoderado/a y la necesidad de contar con un pensamiento crítico, nos parece necesario caracterizar a este sujeto crítico, que según de Facione (como se cita en Curiche, 2012) es una

persona habitualmente inquisitiva; bien informada; que confía en la razón; de mente abierta; flexible; justa cuando se trata de evaluar; honesta cuando confronta sus sesgos personales; prudente al emitir juicios; dispuesta a reconsiderar y si es necesario a retractarse; clara con respecto a los problemas o las situaciones que requieren la emisión de un juicio; ordenada cuando se enfrenta a situaciones complejas; diligente en la búsqueda de información relevante; razonable en la selección de criterios; enfocado en preguntar, indagar, investigar; persistente en la búsqueda de resultados tan precisos como las circunstancias y el problema o la situación lo permitan (p. 28).

Para lograr lo que se acaba de señalar, es necesario que haya una pedagogía que respalde y fomente aquello, así según Magendzo (2004a) para lograr educar ciudadanos/as empoderados/as debe existir un tipo de pedagogía que se articule con el currículum y que fomente la ciudadanía activa, además, debe contar con una ética de la responsabilidad que acepte la diversidad cultural, construya sujetos de derechos, que entregue aportes a la transformación de redefinir el concepto de política y bien público.

5.2.1.3. Condiciones para ser ciudadano/a

Nuestra Constitución Política define quienes son ciudadanos/as, disponiendo:

Artículo 13.- Son ciudadanos los chilenos que hayan cumplido dieciocho años de edad y que no hayan sido condenados a pena aflictiva... Tratándose de los chilenos a que se refieren los números 2º y 4º del artículo 10, el ejercicio de los

derechos que les confiere la ciudadanía estará sujeto a que hubieren estado avecindados en Chile por más de un año (s.f)

Siguiendo esta lógica y relacionándolo a lo que manifiestan los/as participantes, quienes plantean diversos requerimientos para caracterizarse como ciudadano, aspectos que son inherentes al ser humano.

La primera de estas, establece una edad específica que lo identifica como tal: “todos vamos o la gran mayoría van a llegar a los 18 años y van a ser ciudadanos” (PED4). Por otro lado, está lo vinculado a formalidades tales como “...que uno esté inscrito dentro del registro civil para ahí, como en parte, ser un ciudadano oficial, porque en sí uno es una persona, pero ciudadano implica como aspecto más formal” (PED1), y además “al cumplir estas condiciones, y ser considerado como ciudadano, establecen que una de sus responsabilidades es estar informado, “es más que nada como actúa la persona dentro de la sociedad, cómo se relaciona con sus pares, o sea también el tema de cómo se informa también del país que está viviendo, contexto en el que está viviendo y eso más que nada...” (PED2).

Esto concuerda con lo que plantea la Constitución Chilena, sin embargo, el ciudadano/a no es solo eso según Muñoz y Torres (2014), se extiende más allá del ámbito político y administrativo, considerando que si fuese así este se encontraría en un rol pasivo dentro de la sociedad, y más allá de esto, se considera a un/a ciudadano/a como una persona que es capaz de vivir con las otras personas y junto a ellas, donde el espacio se construye de manera colectiva y cooperativa que llamamos comunidad de manera particular y sociedad de manera más general.

Con respecto a los/as ciudadanos/as que han cometido alguna pena aflictiva o algún delito, los participantes opinan que estos/as no cuentan con la facultad del derecho a voto y también determina su carácter de ciudadano/a, según su actuar y

al salir de estas formalidades deja de serlo y pierde incluso su condición de ser ciudadano, “me acuerdo de que si una persona había cometido un delito muy grave dejaba de ser una persona porque no tenía derecho a voto, como que no lo dejaban votar” (PED1).

Pero los principios básicos de la democracia electoral que son establecidos en el derecho internacional. El artículo 25 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (PIDCP) declara que

todos los ciudadanos gozarán, sin ninguna de las distinciones mencionadas en el artículo 2, y sin restricciones indebidas, de los siguientes derechos y oportunidades: [...] Votar y ser elegidos en elecciones periódicas, auténticas, realizadas por sufragio universal e igual y por voto secreto que garantice la libre expresión de la voluntad de los electores. El artículo 2, establece que esto se aplica "sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición social". Aunque el derecho internacional no siempre forma parte del derecho interno de los países, él tiende a influir en la legislación nacional y ser utilizado como referencia para evaluar esa legislación (Dhami, 2009, p. 122)

Finalmente, los/as participantes plantean que al cumplir estas condiciones, y ser considerado como ciudadano, establecen que una de sus responsabilidades es estar informado, “es más que nada como actúa la persona dentro de la sociedad, cómo se relaciona con sus pares, o sea también el tema de cómo se informa también del país que está viviendo, contexto en el que está viviendo y eso más que nada...” (PED2).

Por consiguiente, si la información y la difusión contribuyen a las diversas herramientas dentro de las experiencias participativas como ciudadano/a:

Muchos de los mecanismos participativos se han extendido básicamente por difusión, por información transmitida a través de las redes asociativas o municipales existentes, a través de medios de comunicación, publicaciones o congresos, que han dado lugar a que en otros lugares se conozca una experiencia,

se valore, se pierdan los miedos y se decida ensayar algo similar (Font, Blanco, Gomá y Jarque, 2000, p. 121)

Es importante destacar, que para los/as participantes los aspectos legales del ciudadano/a subyugan otras características o actitudes que tiene el ciudadano/a en su diario vivir, que son elementales para relacionarse con el otro u otra y que incluso a veces forman parte de su naturalidad, pero está tan arraigado un encasillamiento de lo qué es ser ciudadano/a que no permite que los individuos, logren o puedan hacer una reflexión más allá de lo que es el marco legal. Considerando que se encuentran en el camino de la pedagogía y es importante relacionar todos estos aspectos que conforman nuestra identidad social.

5.2.1.4. Distinción cultural

Los/as participantes exponen que existen distintos tipos de ciudadanos/as según diversos factores como por ejemplo aspectos socioeconómicos “ellos también son ciudadanos, pero de diferentes estatus económicos...” (PED1), y también territoriales “ser ciudadano, pero en distintas fronteras, como por ejemplo en el ámbito de la cultura, por ejemplo que es lo que sería para un ciudadano mapuche ser un ciudadano, ver desde diferentes perspectivas lo que es ser ciudadano” (PED1). Ellos/as además establecen que estos factores determinan cierta diferencia en el sentir más o menos adquirido ese rol como ciudadano, lo que va en concordancia a

referirse a estas formas de ser ciudadanas y ciudadanos es pensar en términos de los espacios de construcción de saberes desde sus modos de ver el mundo o modos de existencia, las formas de interacción y de relación en los campos afectivo, emotivo, erótico y sexual. Para ello, se debe tener en cuenta las diferentes maneras de construir y de asumir los roles, así como las cocreaciones culturales juveniles, vistas desde diferentes perspectivas (Castillo, 2003)

En torno a ello, se puede apreciar que al no tener un concepto claro de lo que es un/a ciudadano/a, estas concepciones están basadas en torno a las relaciones que los individuos suponen como ciertas, las cuales se determinan por el contexto

aludiendo al entorno físico y social en donde se desarrollan sus propias experiencias e interacciones (Remesal, 2006, p. 67). Debido a esto, se genera esta distinción de la existencia de diversos/as ciudadanos/as, y por ende, también contempla diferencias en base a los derechos y deberes que se les asocia.

5.2.1.5. Noción de interculturalidad

Se debe entender la interculturalidad como algo a lo que se debe aspirar en la educación desde un planteamiento crítico, esto quiere decir que nos encontramos en un contexto donde ya no se habla de identidad en singular, sino en plural, en donde los individuos van construyendo sus propios imaginarios, desde lo fragmentado que se encuentra la cultura. Según Hall (como se cita en Lara, 2015)

nunca se unifican y, en los tiempos de la modernidad tardía, están cada vez más fragmentadas y fracturadas; nunca son singulares sino construidas de múltiples maneras a través de discursos, prácticas y posiciones diferentes a menudo cruzados y antagónicos (p. 226)

Los estudiantes, plantean por lo tanto, que el concepto está relacionado a la convivencia de variadas culturas en un lugar determinado, “un lugar en donde conviven varias culturas que están, que tienen sus religiones sus costumbres, sus tradiciones, como todo lo que los hace particulares” (PED 1).

Esto es congruente con lo que plantea el marco teórico en relación a la interculturalidad relacional, la cual tiene como característica ser “la que hace referencia de forma más básica y general al contacto e intercambio entre culturas, es decir, entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas, los que podrían darse en condiciones de igualdad o desigualdad” (Walsh, 2009, p. 2).

A su vez, explicitan que no es necesario que estas culturas que conviven se acepten o respeten, pues, por otro lado, dicen entenderla como un concepto mucho más amplio que solo en términos culturales. “Interculturalidad es la unión de muchas culturas en un mismo lugar si las admite o las acepta no es relevante,

entonces es muy amplio decir las culturas porque siento que acá mismo ya hay distintas realidades que vienen desde lo más mínimo que es la casa” (PED3).

A partir de esto, entenderemos que “ninguna cultura está totalmente cerrada y pura, sino es el resultado de diversos procesos de transformación y del ‘contagio’ intercultural” (Estermann, 2010, p. 24). Es por esto, que hay que comprender la interculturalidad como algo en movimiento, y que de una u otra manera necesita de los otros y otras para crecer, adaptarse o bien permanecer, siempre existe esta continuidad, ya que es difícil poder comprender las culturas que se relacionan unas con otras como algo cerrado, considerando que constantemente hay interacción de una u otra manera, ya que es difícil establecer límites cuando estos se presentan incluso intangibles.

Por consiguiente, la interculturalidad tiene una connotación relacionada con la diversidad del ser humano, en su multiplicidad de facetas, la convivencia entre personas se determina por sí misma, más allá de la cultura que cada uno pueda tener, según plantean los participantes “la interculturalidad es tener relación con distintos tipos de personas que piensen y sienten diferente, que no necesariamente sean igual que yo y que todos tenemos algo de interculturalidad porque todos venimos de distintos lugares y tenemos distintos tipos de formas de pensar” (PED 5).

En relación a esto, Giménez y Malgesini (2000), plantean que la interculturalidad es parte de la diversidad humana y es una oportunidad de intercambio y enriquecimiento colectivo, convenciéndose que un individuo no logra preponderar su diferencia como un elemento por sobre la identidad de los demás.

En relación a lo mismo, los participantes manifiestan una valoración positiva respecto al proceso de interculturalidad, entendiendo este como una oportunidad de aprendizaje y enriquecimiento social. “Me parece que es algo bueno porque eeh, también es muy beneficioso aprender de otras culturas, y también que esas

otras culturas aprendan de la nuestra. Yo creo que siempre se va a poder sacar algo bueno como para el país de eso” (PED 4).

Por tanto, reconocen que la interculturalidad no es un fenómeno reciente, sino que como sociedad lo hemos experimentado durante mucho tiempo, mas sin la conceptualización de este. “Que quizás es eso, como que el concepto lo vemos con más fuerza ahora, pero siempre lo hemos vivido, siempre ha estado como nuestra experiencia” (PED. 2).

Finalmente, es importante destacar que si bien, la interculturalidad es un proceso relativamente nuevo en lo teórico, los/as participantes lo reconocen como algo trascendente y que no solo se presenta en la actualidad y que tiene una influencia aún más allá de lo relativo al espacio o al territorio que se encuentra más cercano. Hay aspectos que no necesariamente se presentan en la relación que se establece entre una cultura u otra, es por eso que es importante destacar lo que mencionan los/as participantes, lo cual le da una valoración mucho más horizontal a lo que hoy en día es la interculturalidad y cómo se relaciona con el mundo en constante cambio e interacción.

Igual no olvidemos que en la interculturalidad está el fenómeno de la globalización, que estamos compartiendo cultura en el país, pero también con otros países totalmente diferentes, con otro idioma, no sé, cuando vemos series de otras partes, sus costumbres típicas que están representadas allí y que se comparten y se hacen naturales, y eso no está solamente afectándonos a nosotras, sino que también a los niños porque, los niños ahora vienen como tecnologizados ya, así como ya con todo este cambio intrínseco, entonces hay como que también este cambio de culturas se va a ver influenciado mayoritariamente por eso, en los niños también que se refleja (PED2).

5.2.1.6. Proyección docente en formación ciudadana

Dentro de las proyecciones que se van configurando por los/as participantes en relación a la *formación ciudadana*, es importante destacar varios aspectos que son repetitivos dentro de cómo visualizan su rol de educador a futuro.

Primeramente existe una asimilación de este como docente idóneo, esto quiere decir que se visualiza a los/as docentes como un modelo a seguir. “Somos adultos que estamos formando, entonces acompañamos en esta primera etapa de la vida al niño o niña y también somos de una u otra forma un referente para ellos” (PED2). “Somos como referentes como imitar, entonces si nos ven que actuamos de cierta manera, lo van a repetir” (PED2).

Por lo cual, el accionar de los/as docentes debe responder a lo social y moralmente correcto dejando a este como un mero reproductor de conocimiento.

Una de las características que los/as participantes adoptan en la proyección de su rol de educador/a, es neutral, ya que no se identifica con ninguna postura dentro de las diversas problemáticas que se manifiestan en la *formación ciudadana*:

El docente siempre tiene que ser como un elemento neutro, en cambio, si, por ejemplo, las familias enseñaran algo de formación ciudadana, obviamente ellos siempre van a darle una ideología. En cambio, el profesor tiene que exponer y tiene que hablar desde todas las miradas, para que ahí el niño, o el joven, pueda formar su pensamiento sin influencia” (PED7).

Desde esta perspectiva, “Freire plantea que es imposible la educación neutra, sin ideología, sin el poder transformador que tiene la educación” (Jaramillo, 2008, p. 7), es decir, la educación tiene una responsabilidad política que se fundamenta en la ética, el respeto y la tolerancia, considerándose estos pilares esenciales para la democracia, los cuales son los encargados de asegurar que esta se viva y recree en el espacio educativo,

los conceptos de ciudadanía, democracia, representación política y participación, sumado además a un espacio donde se desarrollen valores como la autonomía, la igualdad, la diferencia, el respeto y la justicia; es por esta razón que Freire insiste en que se necesita de una educación liberadora, dialógica y democrática que contribuya a la formación de la ciudadanía (Jaramillo, 2008, p.7).

Además, se presenta la percepción del rol docente como un modelador de lo que ya viene desde otro contexto, por lo tanto, este muestra una desvinculación tanto con la cultura del sujeto como de a quien le enseña, mencionando que:

si ya yo me enfrento a esos alumnos, ya deberían venir con una base sobre lo que tienen que hacer y yo fomentaría mucho el hecho de los valores, sobre las cosas como el respeto, como la empatía y la solidaridad (PED5).

A pesar de los resultados anteriormente expuestos, encontramos que al momento de proyectar su rol en relación a cómo trabajar en las aulas, la formación ciudadana se obtiene que utilizarían el juego como herramienta dentro de las dinámicas de clase, con

propuestas prácticas de cómo hacer formación ciudadana como en todo momento, si es muy trillado esto, pero como sujeto de derecho, entonces demostrarle, igual como lo han dicho todo el rato las chiquillas que es una persona, que tiene derechos, que también tiene deberes y que no puede ser pasado a llevar, y eso en el cotidiano, en el día a día hay que demostrárselo y decirle que ellos tienen voz, que pueden opinar y generarle claro, quizás en un ambiente más infantil y de juego, pero para demostrarle que es parte y que tienen que hacerlo valer (PED2).

Además, utilizan el trabajo en equipo como clave dentro de estas dinámicas, que serían más adecuadas para el contexto en el que se desenvuelven, ya que esto ayudaría en actitudes que son necesarias para desarrollar la *formación ciudadana*. Entonces, por su parte la cooperación y el trabajo en equipo, así como el compromiso con el proyecto educativo de centro son otros dos aspectos con porcentajes significativos que dicen mucho de la forma en la que el centro se organiza y gestiona su funcionamiento acorde con la formación ciudadana (Calvo de Mora, 2004).

El juego en el aula sirve para facilitar el aprendizaje siempre y cuando se planifiquen actividades agradables, con reglas que permitan el fortalecimiento de los valores: amor, tolerancia grupal e intergrupal, responsabilidad, solidaridad, confianza en sí mismo, seguridad, que fomenten el compañerismo para compartir ideas, conocimientos, inquietudes, todos ellos -los valores- facilitan el esfuerzo para internalizar los conocimientos de manera significativa y no como una simple grabadora. Estos conocimientos en varias áreas favorecen el crecimiento biológico, mental, emocional -individual y social sanos- de los participantes, a la vez que les propicia un desarrollo integral y significativo y al docente posibilita hacerle la tarea, frente a su compromiso, más dinámica, amena, innovadora, creativa, eficiente y eficaz, donde su ingenio se convierta en eje central de la actividad (Minerva, 2002, pp. 290 - 291).

Finalmente, es importante destacar que las acciones más recurrentes vinculadas a lo anterior es reproducir situaciones, en donde se “actúa” como ciudadano/a, en el cual podemos reafirmar que los estudiantes poseen como noción de formación ciudadana lo relacionado con la formación cívica y la acción de votar. “Simular votaciones, claro, simular una votación entre ellos, por ejemplo no sé los cargos que ellos tienen como curso, presidente, cosas así” (PED1).

5.2.1.7. Proyección docente en interculturalidad

En la proyección del rol del educador/a en interculturalidad, es importante destacar varios significados que le dan su posicionamiento. Se alude al tema del extranjerismo como una de las causalidades de ingreso de nuevas culturas y apela a resaltar la diferencia que se presenta entre estas, sin embargo igual se cuestionan y plantean la integración como uno de los vínculos relacionados a *interculturalidad*:

que Chile está viviendo ahora, se ha notado más este, la llegada de más inmigrantes acá y que nosotras también tenemos que estar como educadoras, dispuesta a este intercambio cultural que se va a ver, y se va a ver en todas partes, si se está viendo en Santiago, así a gran escala, así demasiado, pero igual se va a ver y está llegando a todas partes... Y nosotras tenemos que, quizás es un desafío para nosotras, pero yo creo que allí está el, el... Como el desafío de ser buena educadora y adaptarnos

nosotros a la diversidad que existe dentro del aula y eso nos va enriquecer muchísimo, como educadora y como persona” (PED2).

Esto también se destaca en relación a las diversas etnias que forman parte del territorio chileno y su uso dentro de las dinámicas para enseñar la *interculturalidad*, así es como mencionan que: “...expandirse un poco más sobre las culturas acá en Chile, como Mapuches o Rapa Nui también, cuáles son sus costumbres, qué idioma hablan, su ideología y así ir expandiéndose hasta ver otros países. Yo creo que así lo abarcaría” (PED7).

En relación al extranjerismo y las etnias, esta característica intenta incluir al sujeto como objeto que no es de una misma cultura, aunque esta debe valorarse de manera positiva:

yo lo haría igual, ahora en los colegios se está dando como hartito el tema de las personas inmigrantes, entonces como que desde allí mismo, destacar a estos alumnos y que desde ahí mismo ellos nos vayan contando sus experiencias, su cultura y desde allí ir promoviendo que todos somos diversos y que ellos tienen costumbres diferentes a los de nosotros y cómo valorarlo positivamente, dentro de ellos mismos (PED1).

Frente a lo recién expuesto, nos parece relevante mencionar cómo se hace mención a la diversidad desde una mirada ajena, es decir, de mirar al otro como un sujeto alejado de mi realidad, con sus características propias, pero siempre con una visión desde la diferencia como un elemento que nos distancia y que por tanto, los esfuerzos de la interculturalidad se apuntan principalmente a remediar aquello, a buscar formas de integrarnos, de convivir, a pesar de la diversidad y no desde ella, como lo plantea Carbonell (como se cita en Santos, 2009), al mencionar que

el potencial de la diversidad no surge del aislamiento sino de la comunicación y el diálogo enriquecedor entre las diversas culturas. Solo a partir de esa visión dialéctica del pluralismo cultural es posible hacia la escuela y la sociedad intercultural” (p. 182).

Aunque por otra parte se presenta la dicotomía de que el territorio no determina una cultura y esto quiere decir principalmente que:

las culturas pueden ser desde una cosa a una ciudad. La cultura no es para siempre. Creo que se nos olvidó bastante como las culturas indígenas de Chile... Eso debería ir también en la Formación Ciudadana y como explicarlo. Pero que se entienda que dentro de Chile no hay solo Chile” (PED4).

Respecto a lo anterior, llama profundamente nuestra atención, que los/as participantes hacen una salvedad en cuanto a lo que dicen entender por *interculturalidad*, ya que si bien lo asemejan a la diversidad de culturas en la mayoría de sus apreciaciones, también hacen una valoración de las culturas propias de nuestro país, incluyendo principalmente nuestros pueblos originarios y cómo se debe relevar su importancia dentro de una comprensión completa de lo que se entiende y desarrolla como *Interculturalidad*. A lo que se refiere Aguilera (2012) al decir que

parte importante de la ‘incomprensión’ de que son objeto las demandas indígenas pasa por la idea de la igualdad identitaria o de la falacia de la identidad única. Sentirse diferente o tener un grado de pertenencia a una identidad que no es aquella supuestamente compartida ‘por todos’, introduce un grado de incertidumbre y sospecha sobre quienes reivindican su pertenencia étnica (p. 233).

Cabe destacar que si bien presentan el vínculo con la interculturalidad desde la diferencia, también se presenta una visión, de manera explícita, es decir, de lo que ellos/as creen que debiese ser, planteando a las personas como iguales, más que desde la distinción de las culturas, “...menos discriminación, más aceptación con el otro, no como fijarse en el detalle o la diferencia, si igual todos somos iguales” (PED2).

Finalmente, se muestran en su futuro rol como docentes que permitan ver la interculturalidad como algo más allá de lo que comúnmente se conoce como tal, planteando esta en términos de fomentar ciudadanos/as que contribuyan a aceptar la realidad que implica la Interculturalidad como un escenario nuevo en el que

deben comprometerse y contribuir a una visión amplia y enfocada principalmente en el respeto. “Los profesores son responsables de incentivar a los alumnos de hacer algo, de comprometerse consigo mismo y con su realidad” (PED3).

Respecto a lo anterior, es importante lo que menciona Aguilera (2012) al decir que

tanto los discursos como las prácticas sociales relativas a la interculturalidad se expresan en un conjunto de representaciones sociales que guían e influyen las interacciones sociales de personas indígenas con otras que no lo son y viceversa. En otras palabras la “construcción de identidad y de alteridad” es un proceso social, colectivo, de construcción mutua, que, en parte, se encuentra sometido a las representaciones predominantes, pero que al mismo tiempo puede ser transformado y resignificado en el espacio de las prácticas sociales y la vida cotidiana (p. 227).

5.3. Análisis emergente

A partir de la investigación que se ha llevado a cabo, es posible no tan solo conocer lo que plantean los sujetos en relación a las preguntas y objetivos de investigación, sino que hay temas o percepciones que se escapan de lo que se investiga específicamente, en este caso todos se enmarcan dentro de un mismo contexto que es la formación inicial de profesores/as, sin embargo este contexto se extiende a sus experiencias anteriores dentro de la escuela, es por eso que hemos determinado estas categorías emergentes como subjetividades de los sujetos y estas se entienden según González Rey (2008) como:

Dicha subjetividad integra, en las producciones subjetivas de cada espacio social concreto, una miscelánea de procesos subjetivos que tienen su génesis en otros espacios de la vida social. Lo que es interesante es que la persona es la portadora de esos procesos subjetivos en su tránsito simultáneo por múltiples espacios sociales. La persona es un sistema complejo en los múltiples sistemas sociales en que actúa (p. 235).

En este caso se presentan representaciones nuevas de las experiencias en *formación ciudadana e interculturalidad* que no se surgen en la literatura de estas temáticas relativamente nuevas. El sentido subjetivo va a representar producciones simbólicas y emocionales que se encuentran en el discurso de los sujetos investigados. Estas representaciones además están relacionadas a la historia y al espacio social de estos. Según Gonzalez Rey (2008), “de esa forma, el sentido subjetivo fundamenta una definición de subjetividad, que no se restringe a los procesos y a las formas de organización de la subjetividad individual, sino que implica la definición de una subjetividad social” (p. 229).

Considerando lo anterior, los/as estudiantes declaran que no tienen el apoyo educativo necesario para poder construir su aprendizaje en torno a formación ciudadana: “Las generaciones de ahora estamos como a la deriva de los intereses de cada uno... pero es como lo general que todos saben... quizás es lo que la lleva” (PED2).

A partir de esta necesidad que plantean los/as estudiantes en formación inicial de las pedagogías incluidas en el estudio, se visualiza la relación con uno de los requerimientos esenciales para lo que se debe afrontar en la educación hoy en día en la sociedad, según Pérez (2010):

La era de la información y de la incertidumbre requiere ciudadanos capaces de entender la complejidad de situaciones y el incremento exponencial de la información, así como de adaptarse creativamente a la velocidad del cambio y a la incertidumbre que le acompaña (p. 38).

Esta incertidumbre con respecto al cambio y al manejo de la información se refleja claramente en estas temáticas invisibilizadas por la preparación escolar que recibieron los/as estudiantes universitarios/as. Sin embargo la formación ciudadana que los/as estudiantes expresan tener la necesidad de aprender está relacionada con la educación cívica:

Yo creo que como que me gustaría, que ahora se enseñara eso porque, o sea, al menos yo sé que antes se enseñaba educación cívica en el colegio, en la básica y

también en la media, pero ahora ya no se hace, y, igual es fome porque como que cada vez los jóvenes salen cada más desinformados como del lugar en que están viviendo (PED 4).

Se consideran los espacios que sitúan a los/as estudiantes en la universidad y y previos a la misma, como construcciones sociales, que “en condiciones de referirnos al espacio escolar institucionalizado como una comunidad educativa viva, en la cual es vital reconocer diversos sujetos en interacción, siendo uno de ellos los profesores” (Cárcamo, 2008, p. 30).

Es así como es imperativa una articulación de estos conocimientos en la universidad. Actualmente se encuentran implícitos, sin embargo, esto no da la seguridad de que los/as estudiantes reciban un apoyo en estos aprendizajes que sea significativo.

Y si volvemos a la discusión anterior, respecto a los hallazgos encontrados en las concepciones de *formación ciudadana*, los/as participantes tienen una visión reduccionista del término, asociándola exclusivamente con educación cívica, por lo que al mencionar que sienten que no reciben la formación suficiente o completa para sentirse ciudadanos/as plenos/as. Por lo anterior, establecen una comparación entre quienes en su formación escolar cursaron la asignatura llamada educación cívica y cómo eso influye hoy en su actuar e involucramiento en sociedad:

nosotras buscamos también estar al tanto de los que nos concierne, nuestros derechos y también deberes de ser parte de esta sociedad chilena, entonces yo creo que tiene que ver que ya no se imparta esta clase de educación cívica, con la importancia que tiene la política en las nueva generación, tal vez no quisiera generalizar en que todos no están ni ahí, o que a nadie le importa la política o la sociedad o que se yo, pero sí que tiene que ver estrechamente con eso de, no sé, si tú te pones a mirar a las antiguas generaciones, nuestros papás, nuestros abuelos o familiares más mayores, ellos tuvieron otra formación, entonces también se demuestra

en la participación que ellos tienen en su día a día y también en estos procesos (PED2.).

Esto refleja que en la actualidad se ha cristalizado la imagen de la democracia, sosteniendo sus bases en lo que entrega el mercado, desde esta visión se entiende la ciudadanía como "a partir de la entrega de derechos a los individuos y se encuentra centrada en términos políticos, en la práctica del voto" (Magendzo, 2004b, p. 14). En este sentido, la participación ciudadana queda ampliada solo a la perspectiva del individuo, quedando exenta la igualdad económica y política. Problemática que los/as estudiantes reconocen, aunque es sólo una análisis superficial de lo que realmente implica la formación ciudadana.

Desde el plano de lo conceptual, los/as participantes no tienen recuerdos de que hayan sido abordadas estas temáticas en sus clases, ni desde las metodologías y/o estrategias, como tampoco desde lo actitudinal, ni tampoco que estas se hayan mencionado como temas contingentes, importantes o interesantes. Por lo que no le adjudican a ello su desconocimiento en las áreas tratadas, y comentan incluso no lograr poder elaborar una opinión al respecto: "no, nunca me han enseñado y, igual es como nuevo, como que me cuesta formar una relación" (PED7), "yo no puedo generar una opinión, porque no tengo información (PED6).

Según lo que plantea Pérez (2010), esto concuerda con la escasa formación que tienen al respecto los sujetos investigados, ya que:

La formación de ciudadanos y de docentes en instituciones escolares se ha apoyado históricamente, y así sigue en la actualidad, salvo muy escasas excepciones, en una concepción epistemológica escolástica, que responde a una lógica de racionalidad cartesiana, lineal: una mezcla de idealismo ingenuo y mecanicismo técnico (p. 40)

Considerando lo anterior, es que podríamos decir que la escuela no representa un espacio en el que se asegure una formación ciudadana y/o se entreguen herramientas para entender la interculturalidad. Incluso al momento de querer esbozar alguna idea de estas temáticas, los/as participantes las piensan y generan

desde nociones poco internalizadas, y si bien les ayuda a establecer una relación, al menos, con educación cívica, parece ser como aquella de carácter esencialmente instrumental. Pero incluso en ese escenario, manifiestan que la educación fue precaria y totalmente incompleta. “Nunca tuve nada en el colegio” (PED2), “yo en el colegio, formación ciudadana vi súper poco, inclusive, aún no sé qué hacen los senadores y los diputados” (PED7).

De lleno yo creo que a mí no, porque de todas formas cuando preguntaron cómo qué pensábamos de interculturalidad, no podría estar segura de que es correctamente lo que dije, yo creo que a mí no me enseñaron el concepto así de lleno, creo que han sido más conclusiones o que otras personas han hablado más de eso, pero en el colegio no, o quizás sí, pero no me quedó claro (PED5).

Es importante desde este punto de vista, considerar que la investigación de este tipo de contenidos hace apertura a la importancia “de pensar en los alumnos como demandantes de los servicios educativos, lo cual exige reconocer sus diferentes necesidades, trayectorias de formación y aspiraciones a la hora de diseñar políticas para intervenir en los procesos de crecimiento y diversificación” (Guerrero, 2000, p. 206), cambios que debiesen exigirse a nivel universitario, sobre todo por parte de los/as futuros/as profesionales de la educación: “yo no, yo no recibí educación de interculturalidad, nunca se enfocó en aceptar o tener en conciencia otras personas de otras culturas y aceptarlas o incluirlas, sino que simplemente nunca tuve enseñanza de eso” (PED5).

Entre otros de los hallazgos que consideramos interesantes de exponer, se encuentra lo referido a la percepción que tienen los/as participantes, principalmente de regiones, de que existen grandes diferencias entre formarse en el marco de una ciudadanía activa y entender la *interculturalidad*, dependiendo de dónde se viva dentro del territorio nacional. Especifican que no es lo mismo educarse en el norte, centro y sur, que cada sector tiene sus particularidades, pero que más allá de eso, los extremos de nuestro país se ven afectados en cuánto y cómo se abordan las temáticas aquí presentadas, u otras afines. Sienten que no

se fomenta del mismo modo, la participación activa, el derecho a la información en temas de contingencia y que, además, se genera segregación social.

Desde este mismo punto de vista, según Aguilera (2012) se plantean dos ejes de tensión permanente, por una parte, el más evidente es el que se relaciona con el foco “originario/migrante”, mientras el segundo, menos claro, se relaciona con la distinción “urbano/rural” (p. 175).

Dando énfasis en el segundo, por parte de los/as participantes, refiriéndose principalmente a que lo rural es distinto a lo urbano en el sentido de supremacía o superioridad, entonces existe una dicotomía entre lo municipal urbano y lo municipal rural, en donde mientras más extrema la zona en que se encuentra, más empobrecimiento hay de quienes lo habitan o asisten a estos establecimientos.

Porque yo entiendo que acá en la zona central la educación es distinta, y que yo se que acá tienen como ya más ideales en los colegios. Es que allá es distinto, allá la gente no es igual que acá, allá la gente no le interesa mucho saber sobre eso, sobre todo en los colegios municipales no tienen como ese mismo... Como etiqueta que tienen acá, que acá un colegio municipal si es bueno. Allá en el sur un colegio municipal es lo peor que puede haber y ahí va toda como la escoria de... Los más pobres, van los más pobres. Y uno ve en los alumnos que tampoco les interesa porque su realidad es muy alejada de eso (PED4).

Dicha segregación atiende a una distribución territorial, que se traduce en que socialmente se considere a los sectores del norte y sur, céntricos o de mayor densidad poblacional como referentes principales de la cultura chilena, en cambio los lugares más extremos, periféricos o rurales se reconocen como lugares totalmente alejados de la vida de ciudad, y que por tanto, poco influyen en el funcionamiento a nivel de país, por lo tanto “las relaciones interculturales está marcado por un contexto de desigualdades que determina en gran medida las posibilidades de supervivencia de modelos culturales diferentes en el territorio rural” (Aguilera, 2012, p. 223). “Es como esa imagen de la zona extrema, es como súper fuerte ‘no tienen nada allá’ ” (PED2).

Por otro lado, esto permea al fenómeno de la interculturalidad, pues al centrarse estos procesos en las zonas más pobladas de nuestro país, es allí donde esta comienza a tomar forma en su más amplia concepción para los/as participantes, sin embargo, esto es totalmente contradictorio a nivel de reconocimiento de las culturas, ya que en las zonas más extremas de nuestro país hay una gran influencia de los pueblos originarios, ya que está “el reconocimiento de la diversidad como un valor y de las tradiciones indígenas como un manantial de conocimientos necesarios en la construcción de la llamada identidad nacional” (Aguilera, 2012, p. 173).

“Igual lo entiendo como cierta parte como de un territorio, por ejemplo las zonas centrales, son muy ricas en, o sea, hay muchas culturas conviviendo, por ejemplo Santiago ya es una región totalmente con... Con muchas culturas conviviendo juntas. Por ejemplo, no solo por los extranjeros, sino también por la gente de otras regiones, y ahí sí que hay muuuchas culturas, o sea, mi familia del sur se fue a Santiago y en Santiago vivimos gente que era de otras regiones, de otros países, muchos haitianos, colombianos, peruanos, y, igual, como el asentamiento que tienen por comuna” (PED4).

Por ende, también se entiende que la interculturalidad tiene diferentes significados, como distintas nacionalidades, distintas regiones, observándola dentro de las dinámicas que se presentan en lo que relatan los/as participantes, se sienten más familiarizados/as con el componente extranjero de la interculturalidad, más que con el carácter étnico propio de la cultura de nuestro país.

Al contrario de como menciona la participante a continuación, que sí relaciona el componente de la interculturalidad como algo más transversal desde el punto de vista étnico y extranjero y hace referencia además a la geografía chilena y como esta acentúa la diferencia, dado que está determinada por “estratificación socioeconómica representa una de las formas de segregación más relevante y, comparada con las fronteras raciales, étnicas o de género, bastante más arbitraria al momento de ser definida” (Valenzuela, Bellei y De Los Ríos, 2010, pp. 210-211)

Yo creo que tiene que ver la interculturalidad con una relación entre... Entre distintas culturas y como dicen las niñas, claro, no es necesario que sean unas nacionalidades diferentes, sino que dentro de Chile hay una cantidad enorme de culturas impresionante, y no solo ahora sino que desde el tiempo ancestral que ha sido así, entonces, además de la forma geográfica, cómo está dividido Chile, es como que se propicia eso de diferencia (PED2).

Entendemos entonces que se presenta una visión de la interculturalidad que se da, en términos geográficos, en el centro. Y además, se plantea que en el norte, la interculturalidad y la convivencia entre culturas es mucho más paulatina y menos forzada, respondiendo a los intercambios propios de los países vecinos, esto “genera una experiencia social de simultaneidad: un estar en origen y destino al mismo tiempo en que se reconfiguran los espacios locales de los países que reciben a los migrantes, desbordando” (Garcés, 200, p. 18). Formas, experiencias y maneras de ser que se han producido en sus lugares de origen y se proyectan en las localidades donde viven y convergen con las características de la cultura que se encuentra en ese espacio territorial.

Es mucho más notorio, no sé, en Iquique que tiene más cercanía con Bolivia y Perú, y que eso, ahí también se presenta como un intercambio cultural súper fuerte, pero a la vez como marcado. Yo a veces sentía que Chile o los chilenos eran como “no, yo soy chileno y cómo me vas a comparar con un peruano y boliviano”, pero eran igual, entonces” (PED2).

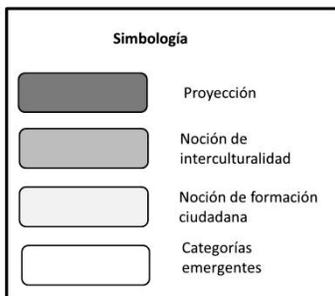
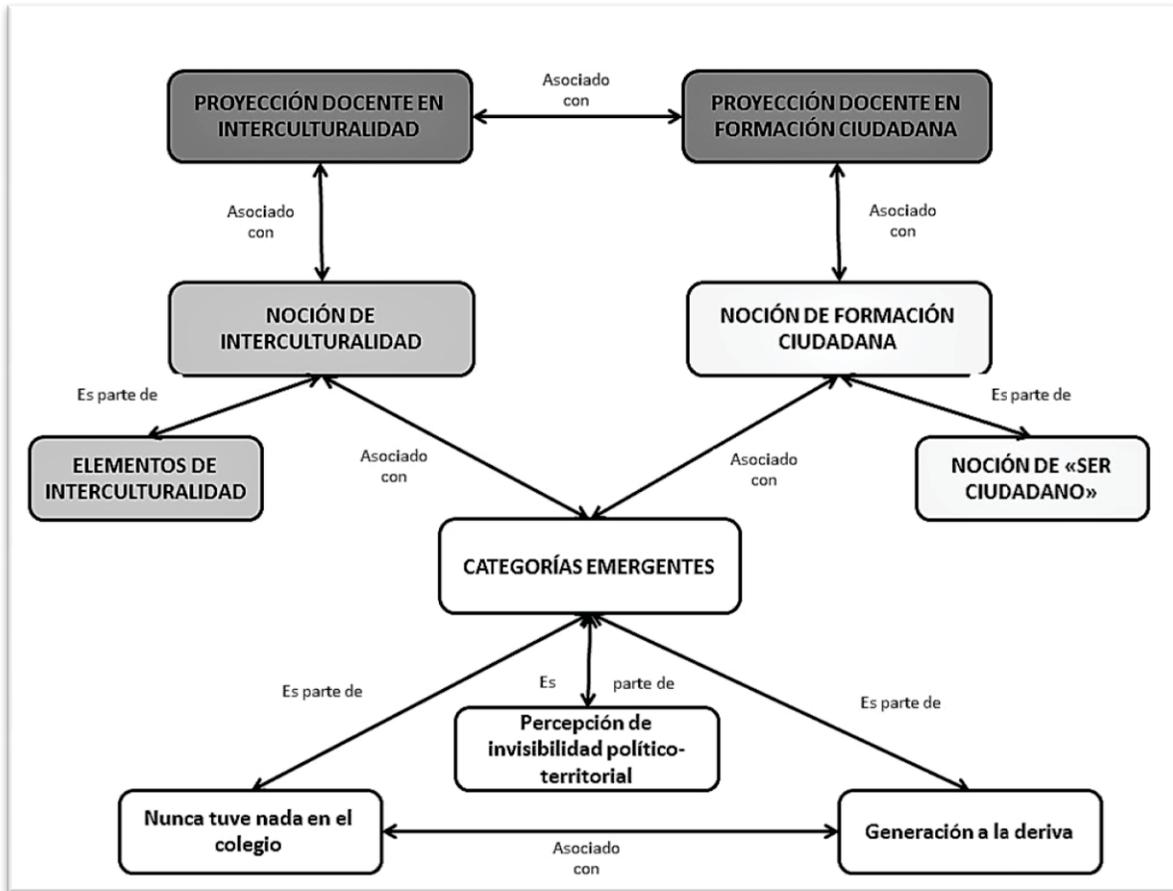
Adicionalmente se menciona un componente con respecto a variables diatópicas en relación al lenguaje y sus diferentes manifestaciones. Gimeno (2003) señala que: “el paso previo para afrontar el estudio de las situaciones interculturales consiste en llevar a cabo un análisis de tipo ‘transcultural’: un análisis contrastivo de los diferentes patrones comunicativos en las diferentes culturas” (pp, 38-39).

Llegué acá y el cambio cultural fue fuertísimo, como que yo llegaba, le decía a las niñas ciertas cosas y no me entendían, las palabras muy distinto y me llamó mucho la atención porque ya son hartas regiones, pero que sea tan distinta las personas, la

gente, el ambiente allá es distinto, o sea hace tanto calor que la gente es distintas que acá, entonces, eso llama mucho mucho la atención, incluso en el tema pedagógico los profesores acá igual son distintos (PED2).

Finalmente, lo realmente interesante de lo expuesto por los/as participantes responde a algo que se ha esbozado cuando hemos indagado en las concepciones y proyecciones que hacen los sujetos en cuanto a interculturalidad. Esta parece ser entendida como una convivencia plena y auténtica entre culturas, pero entendiéndolas como modos de vivir, relacionarse y entender el mundo, por lo que se dan dentro de nuestro propio país, lo que se refleja y visualiza claramente en que aquellos/as que viven en el norte o sur, sienten que están muy alejados/as y que, por tanto, sus culturas son muy distintas entre sí, componente que no siempre se relaciona con la interculturalidad.

Una síntesis de lo relevado en este último nivel de análisis se presenta en el ***Esquema 4.***



Esquema 4: Análisis de categorías emergentes

CAPÍTULO 6: CONCLUSIONES Y PROYECCIONES

6.1. Conclusiones

A partir de la investigación llevada a cabo, es fundamental realizar diversas conclusiones con respecto a los objetivos, preguntas de investigación, los datos y a los sujetos en sí mismos/as, ya que esto no solo se relaciona con lo que la investigación otorga, sino que con las inferencias que se hacen a partir de esto por parte de las investigadoras. Lo que, sin duda, tiene una repercusión en las futuras investigaciones desarrolladas en relación a estas temáticas y abre paso a considerar los tópicos presentados en la realidad educativa de la formación inicial universitaria.

Lo primero que se distingue como un factor relevante es en relación a las experiencias propias en el aula que tuvieron los/as participantes, y como estas son trascendentales para las concepciones y proyecciones de los estudiantes de pedagogía. Según plantea López (2008), es imprescindible que “los profesores, en los cursos de formación docente, atiendan de manera predominante la información acorde con sus creencias previas, lo que dificulta la reestructuración de sus ideas y, por ende, la transformación de su práctica” (p. 2).

Por lo tanto, considerar estas ideas previas en la formación del profesorado es fundamental para establecer nuevos paradigmas con respecto a la educación y su componente democratizador y emancipador, aspecto fundamental para desarrollar nuevos parámetros en la educación de los/as futuros/as estudiantes que tendrán experiencias educativas con estos/as docentes en el contexto escolar.

Por otro lado, los/as estudiantes en formación relacionan el concepto de formación ciudadana a aspectos principalmente de la educación cívica, esto, sin duda impacta en las prácticas que puedan llevar a cabo, limitando más adelante su labor docente en relación a estos contenidos, ya que estarán reproduciendo el mismo modelo que se quiere desvincular de la enseñanza de las diversas competencias que necesita un ciudadano, porque se considera que “la finalidad de la educación cívica es instruir un sujeto virtuoso y patriota” (Jaramillo y Quiroz,

2009, p. 125), propósito que se propone de manera anacrónica y que tiene como data el año 1930 en Chile.

Sin embargo, la formación ciudadana es más que eso, ya que se relaciona con aspectos más profundos de la comprensión del rol del ciudadano y de su influencia en el mundo social que lo rodea, según Jaramillo y Quiroz (2009) esta va más allá de la simple promoción del conjunto de normas que regulan la vida social y la formación de valores, para ubicarse en la promoción, el conocimiento, la comprensión y la aplicación de los saberes y actitudes que permiten al individuo integrarse a la sociedad y ser partícipes de la reconstrucción de la dimensión de lo público, del ámbito de la democracia y de los valores éticos y políticos que conforman el ordenamiento social (p.131).

Por consiguiente, es necesario que la enseñanza de los/las futuros/as profesionales de la educación, vaya más allá que la reproducción de las ideas en relación a la educación cívica, es necesario formar educadores/as que tengan un pensamiento crítico en relación a estas temáticas y que por lo tanto, logren desarrollar de misma manera estos conocimientos, actitudes y procedimientos con sus futuros/as estudiantes.

Por otra parte, cabe destacar que los/as estudiantes en formación, tienen una noción del ciudadano/a acorde a lo que implica según los autores ser un ciudadano/a empoderado/a, pero las acciones que plantean en relación a ciudadanía no son congruentes con un ciudadano/a empoderado/a, que requiere de diversas competencias para desarrollarse de manera activa dentro de la sociedad, ya que “de esta forma un sujeto de derecho es alguien capaz de situarse como ciudadano en su sociedad, comprometido con el bien común, con lo “público” (Magendzo, 2002, p. 43).

Por lo tanto, es primordial considerar que los/as estudiantes en formación deben tener conocimiento más allá de lo instrumental como votar, simular votaciones en sus dinámicas o relaciones como considerarse ciudadanos/as una

vez cumplida la mayoría de edad, o nimiedades como incluir a los/as inmigrantes o pueblos originarios en la prácticas culturales como un agente nuevo que no tiene conocimientos o no incorpora aprendizajes de su propia cultura en la sociedad, ya que estas acciones tienen impacto en las prácticas que llevarán a cabo más adelante y este efecto “sinergia” perpetúa prácticas que siguen siendo las mismas que tradicionalmente se conocen en relación a los conceptos de *formación ciudadana e interculturalidad*.

Con respecto al currículum chileno, existe un marco referencial para estas temáticas, por una parte de manera reciente se plantean las orientaciones para el Plan de Formación Ciudadana (2016), el cual tiene como objetivo principal que “cada escuela y liceo diseñe acciones que permitan a las y los estudiantes participar de procesos formativos – curriculares y extraprogramáticos – cuyo centro sea la búsqueda del bien común” (p. 8).

Desde el punto de vista de la interculturalidad se plantea el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) que tiene “la finalidad de implementar un sistema educativo que responda a la diversidad cultural de los pueblos indígenas presentes en el país” (Quintrileo, Yáñez y Valenzuela, 2013, p. 43). Sin embargo, en la práctica aún no se logran delimitar y visualizar del todo. Esto, debido principalmente a que las concepciones y proyecciones que poseen los/as estudiantes de primer año, estos/as, declaran en su mayoría no tener conocimientos en relación a estas temáticas, o tener ideas en relación a conocimientos implícitos que se traducen dentro de sus contextos cercanos, sin involucrar a la escuela como garante directo de estos aprendizajes.

Esto nos parece preocupante, ya que nos encontramos con estudiantes que tienen conocimientos superficiales en relación a la verdadera importancia de estas temáticas para el ejercicio docente, donde además no hay certeza de que la universidad cubra todo este ajuste curricular para que más adelante estos/as

profesionales implementen experiencias significativas en relación a estas temáticas.

Otro aspecto clave, es mencionar la disyuntiva que se produce entre los términos *interculturalidad* y *multiculturalidad*. Los/as estudiantes consideran generalmente que la *interculturalidad* es solo la convivencia entre diversas culturas – conceptualización que corresponde a la multiculturalidad según Walsh (2009) – ya que la escuela, por su parte y siguiendo lo que plantea la autora, ha funcionado sistemáticamente para reproducir y perpetuar el pensamiento eurocéntrico, al contrario de los propósitos de la educación intercultural, la cual “en el contexto regional y latinoamericano requiere de la interpelación de los no indígenas, tanto docentes como estudiantes, para que de esta forma se supere la situación de negación, discriminación y racismo de los grupos minorizados” (Quilaqueo y Torres, 2013, p. 295), y se integre más profundamente en la epistemología de los conocimientos que necesitan desarrollar los/as profesores/as en formación. Esto de manera transversal a todo el actuar y el desarrollo de las prácticas docentes, permitiendo así que los/as profesionales de la educación, tengan una conciencia plena de lo que requiere hoy en día la sociedad del conocimiento para poder romper esta brecha entre las culturas que conviven, convergen e interaccionan en la escuela día a día, la cual se construye en un ambiente de diferencia y/o discriminación del otro/a sin reconocer su identidad y valor dentro de los saberes que otorga la escuela.

Otro aspecto que hay que denotar con respecto a las concepciones de *interculturalidad* de los/as estudiantes de primer año, tiene relación con las diferencias culturales que se producen en relación al territorio y la geografía chilena, y cómo esto influye en sus percepciones y representaciones con relación a esta temática, del espacio y/o territorio “no se puede decir que sea simplemente un instrumento, el más importante de todos los instrumentos, el presupuesto de toda producción y de todo intercambio, estaría esencialmente vinculado con la reproducción de las relaciones (sociales) de producción” (Lefebvre, 1976, p. 34).

Es importante destacar que el territorio y/o espacio tiene un atributo desde el punto de vista de la cultura que reside en este, ya que estamos condicionados a una diferencia cultural que no debiese ser un aspecto a denotar negativo, sino que todo lo contrario, ya que "cualquier proceso de acomodación de la diversidad implica un proceso de deconstrucción, con el fin de poder compartir, mover, transferir y modificar la cultura propia" (Zapata-Barrero, 2013, p. 57).

Como futuros/as docentes, deben establecer este tipo de relaciones causales como naturales, esto permitirá que tengan una noción más amplia de la educación intercultural y que además se adecúen al contexto, eliminando la segregación cultural entre uno y otro, y que utilicen la diversidad como un factor que aporta un conocimiento mucho más rico con respecto a los/as estudiantes que se desenvuelven dentro de los contexto escolares, ya que ninguna escuela es igual a otra, siempre existe la identidad de estos espacios que se deben considerar fundamentales, y que se encuentren dentro de las competencias que debe poseer un/a educador/a al momento de llevar a cabo aprendizajes dentro de un contexto situado.

Finalmente, es importante considerar la crítica que hacen los/as estudiantes participantes de la investigación al sistema educativo, quien es responsable principal por no tener ni entregar conocimientos en relación a una *formación ciudadana e intercultural*, lo cual es sustancial.

La sociedad actual, demanda al sistema escolar que entregue y comunique competencias intelectuales de mayor nivel, en donde esto otorgue a los/as estudiantes un pensamiento más allá de lo reproductivo y logren construir su "identidad y capacidades para juzgar y discernir ante conflictos de valores más complejos e inciertos que los del pasado" (Cox, 1997, p. 5). Por consiguiente, una educación emancipadora y democrática, pretende que las personas que pasan por el sistema escolar desarrollen "conocimientos y disposiciones relevantes para una participación democrática efectiva" (Cox, 1997, p. 5).

La universidad no queda exenta de estos planteamientos, ya que tiene una labor mucho más específica y que impacta los cambios generacionales a mayor nivel, que es construir profesionales de la educación preparados/as para lo que demanda una sociedad en constante cambio, con estudiantes con requerimientos de conocimientos cada vez más complejos y que deben ser aún más profundos de que solamente reproducir un paradigma ya obsoleto en el siglo XXI.

6.2. Proyecciones

La presente investigación se enmarca en nuestra necesidad como investigadoras y estudiantes de pedagogía en formación de poner en perspectiva nuestro rol a futuro, en torno a temáticas de interés nacional, a las que en un breve tiempo más tendremos que enfrentarnos como profesionales de la educación. Para ello, consideramos esencial contar con todas las herramientas necesarias que nos permitan intervenir en las diversas realidades que conozcamos.

Considerando lo anterior, y entendiendo que nuestra formación debe considerar mucho más que contenidos y habilidades específicas, ampliando lo que nosotras y nosotros mismos entendemos como un docente empoderado y comprometido con su entorno social. Así lo consigna Freire (1979) al recordarnos que:

La educación que se impone a quienes verdaderamente se comprometen con la liberación no puede basarse en una comprensión de los hombres como seres “vacíos” a quienes el mundo “llena” con contenidos; no puede basarse en una conciencia especializada, mecánicamente dividida, sino en los hombres como “cuerpos conscientes” y en la conciencia como conciencia intencionada al mundo (p. 70)

Principalmente por ello, por una proyección de nosotras como docentes activas, lo que abordaremos en primer lugar, tiene relación con nuestras propias falencias en torno a las temáticas planteadas. Nos encontramos con que en nuestra propia formación, primero escolar y luego universitaria, hay una carencia del desarrollo de competencias enfocadas en las temáticas que aquí se presentan de *formación ciudadana e interculturalidad*.

Por consiguiente, la migración y la vinculación con nuestros pueblos originarios, debieran ser temas presentes a lo largo de todo el proceso de educación superior, principalmente en el desarrollo de un pensamiento crítico, pero que contribuya a

plantearnos como agentes de cambio hacia una visión más inclusiva, que potencie la diversidad como un factor positivo. Como lo plantea Maturana (1990)

no es la agresión la emoción fundamental que define lo humano, sino el amor, la coexistencia en la aceptación del otro como un legítimo otro en la convivencia. No es la lucha el modo fundamental de relación humana, sino la colaboración” (p. 22)

En consecuencia, pensamos que es importante considerar la inclusión de ello en la malla curricular de educación básica. Sin embargo, es necesario plantear esta modificación a un nivel más global, en todas las carreras de pedagogía de nuestra universidad, y posicionarla con la importancia que requiere pretendiendo así lograr que la *formación ciudadana* e *interculturalidad* sean competencias específicas de los/as docentes en formación inicial.

Por otra parte, nuestra investigación se realizó en estudiantes de primer año, lo que nos permitió tener un panorama de cómo se entiende la *formación ciudadana* e *interculturalidad* al ingresar en la universidad. Por ello, es que nos parece relevante que esta se replicara con los/as mismos/as estudiantes en el momento que finalicen su formación inicial para contrastar los resultados encontrados, y de este modo, contar con mayor evidencia para realizar cambios dentro de nuestra universidad en las carreras de pedagogía. Lo anterior, nos emplaza a proyectar una investigación que contemple todas las pedagogías de la PUCV, y para obtener una mayor fiabilidad de resultados, es que consideramos que esta debería ser llevada a cabo bajo un carácter mixto desde el punto de vista de la metodología de investigación, otorgando una perspectiva holística del fenómeno, pues “cuanto más crítico un grupo humano, tanto más democrático y permeable es” (Freire, 1969, p. 66).

Finalmente, hoy nos encontramos en medio de un cambio social, en el cual se cuestionan las bases de la sociedad actual. Una sociedad machista e individualista donde vemos actos de segregación y discriminación a diario, por lo que nuestra investigación pretende colaborar con la transformación social a través de la

educación en formación ciudadana e interculturalidad. Siguiendo lo que plantea Freire (2012) respecto a que:

La educación tiene sentido porque el mundo no es necesariamente esto o aquello, porque los seres humanos somos proyectos y al mismo tiempo podemos tener proyectos para el mundo. [...] La educación tiene sentido porque, para ser, las mujeres y los hombres necesitan estar siendo. Si las mujeres y los hombres simplemente fueran, no habría por qué hablar de educación” (p. 47).

Por ello es que pretendemos que los/as docentes en formación inicial y en formación continua, se empoderen de su rol en la sociedad y contribuyan a la formación de políticas públicas que apunten a desarrollar y poner en práctica la *formación ciudadana e interculturalidad*, con ideal de construir una sociedad más democrática y menos excluyente desde el punto de vista cultural y social, ya que como plantea Freire (2002a), no es la educación en sí la que cambia el mundo, sino que produce cambios en las personas que van a cambiar el mundo.

Lo importante es que cuando uno/a se decide por el camino de la educación, “es imposible enseñar sin ese coraje de querer bien, sin la valentía de los que insisten mil veces, antes de desistir. Es imposible enseñar sin la capacidad forjada, inventada, bien cuidada de amar” (Freire, 2002b, p. 26).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado, T. Gil, I. Mata, P. (2008) El enfoque intercultural en la formación del profesorado. Dilemas y propuestas. *Revista Complutense de Educación*, 19, 275-292.
- Aguilera, N.; Ancapi, A.; Barrios, L.; Bello, A.; Caniguan, N.; de la Maza, F;... Zurob, C. (2012). *Pueblos Originarios y sociedad nacional en Chile: La interculturalidad en las prácticas sociales*. Santiago de Chile: FIODM.
- Arias, M. (2000) *La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones*. Extraído el 27 de marzo de 2018 desde <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105218294001>
- Ávalos, B. & Sotomayor, C. (2012). Cómo ven su identidad los docentes chilenos. *Perspectiva Educativa*, 51, 77-95.
- Avoro M, (2015), *Formación del profesorado en competencias interculturales*. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid.
- Barry, P. (1999). *Ser Ciudadano, conciencia y praxis*. España: Sequitur.
- Biblioteca del Congreso Nacional (s.f). *Formación ciudadana*. Extraído el 16 de octubre de 2017 desde https://www.bcn.cl/formacioncivica/detalle_guia?h=10221.3/46451
- Bolívar A. Fernández M. y Molina E. (2005) *Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial*. Extraído el 17 de septiembre de 2017, desde https://www.researchgate.net/profile/Antonio_Bolivar/publication/277054166_Researching_Teachers'_Professional_Identity_A_Sequential_Triangulation/links/5588522b08ae347f9bda96ff.pdf
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, 2, 53-83
- Cárcamo, G. y Fernández, J. (2017). Noción de ciudadanía en estudiantes de pedagogía. *Educare*, 21, 1-28.
- Cárcamo, H. (2008). Importancia atribuida al desarrollo de la ciudadanía en la formación inicial docente, *Estudios pedagógicos*, 2, 29-48.

- Castillo, J. (2003). *La formación de ciudadanos en la escuela: un escenario posible*. Extraído el 10 de junio de 2018, desde http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692-715X2003000200005&script=sci_arttext&tlng=pt
- Consejo Nacional de la Culturas y las Artes, (2013). *Guía de lenguaje inclusivo de género*. Santiago: CNCA
- Cox, C. (1997). La reforma de la educación chilena: contexto, contenidos, implementación, *Colección de estudios CIEPLAN*, 45, 5-32.
- Curiche, D. (2015). *Desarrollo de habilidades de pensamiento crítico por medio de aprendizaje basado en problemas y aprendizaje colaborativo mediado por computador en alumnos de tercer año medio en la asignatura de filosofía en el Internado Nacional Barros Arana*. Tesis para optar al grado de Magíster en Educación con mención en Informática Educativa. Universidad de Chile, Santiago de Chile.
- Dhami, Mandeep. (2009). La política de privación del sufragio a los presos: ¿Una amenaza para la democracia? *Revista de Derecho*, 2, 121-135.
- Echeverry M. (2011) *Formación ciudadana y escuela: Una mirada desde la ciudadanía democrática*. Extraído el 15 de octubre de 2017, desde <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5857501.pdf>
- Estermann, J. (2010). *Interculturalidad. Vivir la diversidad*. La Paz: ISEAT.
- Fernández, Á. y Fernández, A. (2010). La formación ciudadana de los docentes en formación inicial: una prioridad de la universalización de la educación superior pedagógica. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*. Extraído el 22 de octubre de 2017 desde <http://www.eumed.net/rev/ced/17/frfs2.htm>
- Font, J., Blanco, I., Gomá, R., Jarque, M. (2012). Mecanismos de participación ciudadana en la toma de decisiones locales: una visión panorámica. *Transformación*. 50, 102-131.
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. España: Siglo XXI.
- Freire, P. (1979) *Pedagogía del oprimido*. España: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *Política y educación*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2002a). *Pedagogía de la esperanza*. España: Siglo XXI.

- Freire, P. (2002b). *Cartas a quien pretende enseñar*. España: Siglo XXI.
- Freire, P. (2012) *Pedagogía de la indignación: cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. México – Argentina: Siglo XXI.
- Garcés, A. (2007). Entre lugares y espacios desbordados: formaciones urbanas de la migración peruana en Santiago de Chile. *Serie Documentos de la Escuela de Sociología de la Universidad Central de Chile*, 2, 5-22.
- García, N. (1989). *Culturas Híbridas - Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Grijalbo.
- Jimeno, F. (2005). *Comunicación y cultura (propuestas para el análisis transcultural de las interacciones comunicativas cara a cara)*. Madrid / Frankfurt, Ed. Iberoamericana y Vervuert.
- Gómez-López, L. (2008). *Las teorías implícitas de los profesores y sus acciones en el aula*". Extraído el 15 de julio de 2018 desde <https://rei.iteso.mx/handle/11117/1357>
- González, F. (2008). Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales, *Diversitas – Perspectivas en Psicología*, 2, 225-243.
- Guerrero, M. (2000). La escuela como espacio de vida juvenil: Dimensiones de un espacio de formación, participación y expresión de los jóvenes, *Revista Mexicana e Investigación Educativa*, 5, 205-242.
- Gutiérrez A. y Pulgarín M. 2009. Formación ciudadana: ¡Utopía posible! *Revista Educación y pedagogía*, 21 (53), 33-48
- Guzmán, C. y Saucedo, C. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios. Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20 (67), 1019-1054.

- Hamui, A. y Varela, M. (2012). *La técnica de grupos focales. Metodología de investigación en educación médica*. Extraído el 13 de marzo de 2018 desde <http://www.elsevier.es/es-revista-investigacion-educacion-medica-343-articulo-la-tecnica-grupos-focales-S2007505713726838#elsevierItemBibliografias>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Investigación cualitativa. Metodología de la investigación*. México D.F: Mc Graw Hill Education.
- Hustvedt, S. (2017). *La mujer que mira a los hombres que miran a las mujeres: Ensayos sobre feminismo, arte y ciencia*. Buenos Aires: Grupo Planeta.
- Jaramillo, O. (2008). La formación ciudadana en la obra de Freire. *Unipluri/versidad*, 8 (3), 1-9.
- Lara, G. (2015). Interculturalidad crítica y educación: un encuentro y una apuesta*. *Revista Colombiana de Educación*, 69, 223-235.
- Lecannelier, F. (2012). *Conocimiento y complejidad. Una perspectiva evolucionista*. Santiago de Chile: LOM.
- Lefebvre, H. (1974). *La producción del espacio*. París: Anthropos.
- Magendzo, A. (2002). *Derechos humanos y currículum escolar*. Extraído el 15 de julio de 2018 desde https://www.iidh.ed.cr/multic/UserFiles/Biblioteca/IIDH/2_2010/AspectoMetodologico/Material_Educativo/DDHH-Curriculum.pdf
- Magendzo, A. (2004a). *El complejo camino de la formación ciudadana. Una mirada a las prácticas docentes*. Santiago: LOM.
- Magendzo, A. (2004b). *Formación Ciudadana*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Maturana, H. (1990). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago, Chile: J.C Sáez.
- Maturana, H. (2018). Toda discriminación se funda en una teoría que justifica el negar al otro". *El Mostrador*. Extraído el 11 de junio de 2018 desde <http://www.elmostrador.cl/cultura/2018/06/11/humberto-maturana-toda-discriminacion-se-funda-en-una-teoria-que-justifica-el-negar-al-otro/>

- Minerva, C. (2002). El juego: una estrategia importante, *Educere*, 6, 289-296.
- Ministerio de Educación. (2004). *Formación ciudadana en el currículum de la reforma*. Extraído el 13 de octubre de 2017 desde <https://es.scribd.com/doc/37270503/Tercer-Libro-Formacion-Ciudadana-en-el-Curriculum-de-la-Reforma>
- Ministerio de Educación. (2009). Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media Actualización 2009. Extraído el 23 de septiembre de 2017 desde <http://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/uploads/2013/02/Marco-Curricular-y-Actualizacion-2009-I-a-IV-Medio.pdf>
- Ministerio de Educación. (2012). Bases Curriculares Educación Básica. Extraído el 23 de septiembre de 2017 desde http://www.curriculumnacional.cl/wp-content/uploads/1b_6b/bases_marcos/Bases%20Curriculares%20Educacion%20Ba%CC%81sica%202012.pdf
- Ministerio de Educación. (2013). Sexualidad, Afecto y Género. Formación en Sexualidad, Afectividad y Género. Obtenido de Ministerio de Educación. Extraído el 18 de mayo de 2018 en: http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201307221719000.PDF_formacion_sexualidad.pdf
- Ministerio de Educación. (2016). *Orientaciones para la elaboración de la formación ciudadana*. Extraído el 21 de octubre de 2017 desde <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2016/04/OrientacionesPFC.pdf>
- Morán, Y. (2010). *Un modelo de formación ciudadana- Soporte de procesos de transformación social*. Extraído el 21 de octubre de 2017, desde <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/6301/4/Prospectiva%2015%2C%202010-105-133%20Un%20modelo%20de%20formaci%C3%B3n.pdf>

- Muñoz, C. y Torres, B. (2014). *La formación ciudadana en la escuela: Problemas y desafíos*. Extraído el 15 de octubre 2017, desde <http://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v18n2/a12v18n2.pdf>
- Ortiz, E. (2013). *Finalidad del paradigma cualitativo. Espistemología de la investigación cuantitativa y cualitativa*. Extraído el 16 de abril desde <file:///Users/constanza/Downloads/Dialnet-EpistemologiaDeLaInvestigacionCuantitativaYCualita-5174556.pdf>
- Pérez, Á. (2010) Aprender a educar: Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 68, 37-60.
- Quilaqueo, D. y Torres, H. (2013). Multiculturalidad e Interculturalidad: desafíos epistemológicos de la escolarización desarrollada en contextos indígenas, *ALPHA*, 37, 285-300.
- Quintrileo, C., Yáñez, C. y Valenzuela, C. (2013). Una aproximación crítica a la propuesta en consulta del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) en Chile, *Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 23 (1), 45- 61.
- Quintriqueo, S., Quilaqueo, D., Lepe Carrión, P., Riquelme, E., Gutiérrez, M., y Peña Cortés, F. (2014). Formación del profesorado en educación intercultural en América Latina. El caso de Chile. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (2), 201-217.
- Quintriqueo, S., Torres, H., Gutiérrez, M. & Sáez, D. (2011). Articulación entre el conocimiento cultural mapuche y el conocimiento escolar en ciencia. *Educ. Educ*, 14 (3), 475-492.
- Quiroz, R. y Jaramillo, O. (2009). Formación ciudadana y educación cívica: ¿cuestión de actualidad o de resignificación?, *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 14, 123-138.
- Redón, S. (2011). Escuela e identidad: un desafío docente para la cohesión social. *Revista de la Universidad Bolivariana*. Vol. 10, No. 30, pp. 447-476. Extraído el 16 de mayo del 2018 de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v16n50/v16n50a5.pdf>

- Remesal, A. (2006). *Los problemas en la evaluación del aprendizaje matemático en la educación obligatoria: perspectiva de profesores y alumnos. Tesis doctoral no publicada*, Universidad de Barcelona, España.
- Reyes J, Leonora, Campos M, Javier, Osandón M, Luis, y Muñoz L, Carlos. (2013). *El profesorado y su rol en la formación de los nuevos ciudadanos: desfases entre las comprensiones, las actuaciones y las expectativas*. Extraído el 16 de octubre desde <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100013>
- Riedemann, A. (2008). La Educación Intercultural Bilingüe en Chile: ¿ampliación de oportunidades para alumnos indígenas?, *Indiana*, 25, 169-193.
- Santos, M. (2009). *El valor de la convivencia y el reto de la interculturalidad*. Extraído el 12 de abril de 2018 desde <http://revistadefilosofia.com/28-07.pdf>
- Solano W. y Campos J. (2014). *Hacia la construcción de un perfil para el docente del futuro*. Extraído el 20 de Octubre de 2017, desde <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5181312>
- Superintendencia de Educación. (2012). Discriminación en la escuela. Descripción y análisis a partir de las denuncias recibidas por la Superintendencia de Educación. Extraído el 11 de octubre de 2017 desde <https://www.supereduc.cl/estudios-y-estadisticas/discriminacion-en-la-escuela/>
- Valenzuela, J.; Bellei, C. y De Los Ríos, D. (2010). *Segregación escolar en Chile*. Extraído el 22 de junio de 2018 desde https://www.researchgate.net/profile/Cristian_Bellei/publication/273129952_Segregacion_Escolar_en_Chile/links/54fa15050cf
- Valles, M. (1999), *Paradigma interpretativo. Técnicas Cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica*. Madrid: Síntesis, S.A.
- Vasilachis, I. (1992). *Métodos cualitativos. Los problemas teóricos-epistemológicos*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Walsh, C. (1999) "La interculturalidad y la educación básica ecuatoriana: Propuestas para la reforma educativa," *Procesos. Revista Ecuatoriana de Historia* 12, 119-128.

Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad, *Política e interculturalidad en Educación*, (2004, octubre), 39-50.

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. Extraído el 24 de noviembre de 2018, desde http://www.cva.itesm.mx/biblioteca/pagina_con_formato_version_oct/apaweb.html.

Zapata-Barrero, R. (2013). *Manual para el diseño de políticas interculturales*. Barcelona: GRITIM.

Zárate, A. (2014). *Interculturalidad y decolonialidad*. Extraído el 23 de septiembre de 2018 desde <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39631557005>