



La educación para la ciudadanía en la Formación Inicial del Profesorado en Iberoamérica

Martha Cecilia Gutiérrez Giraldo
Antoni Santisteban Fernández
COORDINADORES



*Sembrando
pensamientos
nuevos*

LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO EN IBEROAMÉRICA

COORDINADORES

Martha Cecilia Gutiérrez Giraldo

Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia

Antoni Santisteban Fernández

Universidad Autónoma de Barcelona, España



*Sembrando
pensamientos
nuevos*

2025



PUCP



1972



UNC

Universidad Nacional



RELINTER
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL



Universidad Católica del Norte

Escuela de Educación



UNIVERSIDAD DE ANTOQUIA

70 años

Facultad de Educación



UNIVERSIDAD DE MÁLAGA



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO



UNIVERSIDAD NACIONAL de MAR DEL PLATA



UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUCUMÁN



Universidade Regional do Cariri - URCA



DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS PEDAGÓGICOS FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES UNIVERSIDAD DE CHILE



Universidad Tecnológica de Pereira



ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

CONICET



I G E H C S



UNICEN

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA



DEPARTAMENTO DE HISTORIA



UNIVERSIDAD CATOLICA DE TEMUCO



Sembrando pensamientos nuevos



LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO EN IBEROAMÉRICA. Martha Cecilia Gutiérrez Giraldo (coordinadora), Antoni Santisteban Fernández (coordinador), Paulina Latapi Escalante (autora), María del Mar Estrada Rebull (autora), Belinda Arteaga Castillo (autora), Ma. Gabriela Guerrero Hernández (autora), María del Rocío Rodríguez Román (autora), Emma Delfina Rivas Servín (autora), Felicia Vázquez Bravo (autora), Jesús Alejandro Báez Rodríguez (autor), Deni Trejo Barajas (autora), Martina Alvarado Sánchez (autora), Hiram Félix Rosas (autor), Hugo Torres Salazar (autor), Mauricio Calderón Azofeifa (autor), Juan Carlos Naranjo Segura (autor), Margott Piedra Hernández (autora), Jéssica Ramírez Achoy (autora), Alejandro Sánchez Araya (autor), Evelyn Siles García (autora), Carolina Franco O. (autora), Jackeline Arredondo C. (autora), Martha Cecilia Gutiérrez G. (autora), Ruth Elena Quiroz P. (autora), Ana María Molina A. (autora), Augusta Valle Taiman (autora), Milagros Valdivia Rey (autora), Eimy Yasmine Portales Coronado (autora), Lucía Valencia Castañeda (autora), Gabriel Villalón Gálvez (autora), Sixtina Pinochet Pinochet (autora), Elizabeth Montanares Vargas (autora), Graciela Funes (autora), Víctor Salto (autor), María Esther Muñoz (autora), Susana Ferreyra (autora), Nancy Aquino (autora), Silvia Zuppa (autora), Sonia Bazán (autora), Sandra Gómez (autora), Luciana Killner (autora), Gabriela Andreozzi (autora), Ana Cudmani (autora), Verónica Huerga (autora), Caroline Pacievitch (autora), Maria Telvira da Conceição (autora), Monica Martins da Silva (autora), Alfredo Gomes Dias (autor), Maria João Barroso Hortas (autor), Antoni Santisteban Fernández (autor), Carmen Rosa García Ruiz (autora), Nicolás de Alba Fernández (autor), Martha Cecilia Gutiérrez Giraldo (autora).

CONSEJO DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA DEL ESTADO DE QUERÉTARO

Lic. Mauricio Kuri González
Gobernador Constitucional del Estado de Querétaro

Dra. Martha Elena Soto Obregón
Secretaria de Educación del Poder Ejecutivo

Dr. Enrique Rabell García
Director General del CONCYTEQ

Lic. René Martínez Fernández
Secretario Técnico del CONCYTEQ

Lic. Felipe de Jesús Esperón Valenzuela
Jefe de editorial

ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE QUÉRETARO

Lic. Mauricio Kuri González
Gobernador Constitucional del Estado de Querétaro

Dra. Martha Elena Soto Obregón
Secretaria de Educación del Poder Ejecutivo

Mtro. Roberto Compeán Martínez
Director de la ENSQ

Mtro. Jesús Alejandro Báez Rodríguez
Subdirector Académico de la ENSQ

1era. edición: D.R. © 2025 Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Querétaro.
Luis Pasteur Sur #36, Col. Centro, 76000, Santiago de Querétaro, México
www.concyteq.edu.mx

ISBN: 978-607-7710-66-0

Este libro ha sido arbitrado mediante el sistema de dictaminación a doble ciego ENSQ-CONCYTEQ. El dictamen, en ambos casos fue favorable.
La redacción e información contenida en cada capítulo, es responsabilidad de sus autores.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN.....	7
CAPÍTULO 1	
La educación para la ciudadanía y la formación inicial del profesorado.....	9
CAPÍTULO 2	
Contextos y políticas sobre la formación ciudadana y su relación con la formación inicial docente en México.....	25
CAPÍTULO 3	
La educación para la ciudadanía en la formación inicial docente de Costa Rica de secundaria: un estudio desde las universidades estatales	49
CAPÍTULO 4	
La formación inicial docente en educación para la ciudadanía en Colombia. Políticas y retos para su transformación.....	85
CAPÍTULO 5	
Análisis de programas de formación inicial docente en Educación para la Ciudadanía en el Perú.....	103
CAPÍTULO 6	
Formar al profesorado para educar en la ciudadanía. Cuatro casos del contexto chileno.....	135
CAPÍTULO 7	
La Educación para la Ciudadanía en la formación inicial del profesorado de educación básica y educación secundaria. Contextos y políticas públicas en Argentina	173

CAPÍTULO 8

No Brasil, educar para a cidadania é educar para o antirracismo (ou deveria ser): o caso da formação de professores de História (2001-2023)..... 209

CAPÍTULO 9

Democracia, cidadania e formação inicial de professores (6-12 anos) em Portugal245

CAPÍTULO 10

La Educación para la Ciudadanía y la formación inicial del profesorado en España. El caso de tres universidades277

CAPÍTULO 11

Formar al profesorado en educación para la ciudadanía. Retos y posibilidades en la formación inicial para avanzar en cultura democrática315

PRESENTACIÓN

DR. ENRIQUE RABELL GARCÍA
*DIRECTOR DEL CONSEJO DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA
DEL ESTADO DE QUERÉTARO*

El Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Querétaro tiene el placer de presentar esta obra coordinada por la Dra. Martha Cecilia Gutiérrez Giraldo, de la Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia y el Dr. Antoni Santisteban Fernández, de la Universidad Autónoma de Barcelona, España. Esta obra se realiza en colaboración con la Escuela Normal Superior de Querétaro, a través del Mtro. Roberto Compeán Martínez, Director de la ENSQ y el Mtro. Jesús Alejandro Báez Rodríguez, Subdirector Académico de la ENSQ. Quienes compilaron interesantes trabajos de investigación de autores de diversas instituciones de Iberoamérica, interesados en la mejora de la formación docente.

Esta obra tiene la valía de ser lo que en otras latitudes se denomina un Libro Blanco; ello significa que presentamos un documento informativo, basado en investigación rigurosa, que explica un problema complejo con la intención de diseñar políticas y orientar acciones que contribuyan a la solución de determinada problemática. Para lograr lo anterior se conformó un equipo de 50 investigadoras e investigadores, convocados por la Red Iberoamericana de Didáctica de las Ciencias Sociales (RIDCS), quienes durante meses debatieron teorías y metodologías para abordar la complejidad de la formación inicial docente en relación con la educación para la ciudadanía.

El resultado que se presenta en esta obra, da cuenta de la diversidad existente en países de la región, pero también de constantes, par-

ticularidades, desafíos y oportunidades referentes a la formación ciudadana, así como algunas rutas y alternativas para avanzar en el tema.

Es así que invito a adentrarse en la lectura del libro, donde a través de once capítulos los autores nos exponen investigaciones relacionadas con la formación inicial del profesorado en educación para la ciudadanía las cuales nos permitirán conocer, evaluar, analizar y reflexionar sobre temas de interés como: educación para la ciudadanía, investigación educativa, educación cívica, ciudadanía crítica, análisis curricular, formación del profesorado, entre otros.

El conocimiento compartido en estas páginas explica los problemas históricos y actuales en la formación del profesorado, desglosa las políticas educativas de diversos países y plantea opciones para consolidar los sistemas educativos de los países de Iberoamérica.

El CONCYTEQ tiene la firme convicción de apoyar la investigación y difundir los conocimientos que continuamente se están generando, agradezco a los autores su esfuerzo, el cual permite acercar el conocimiento a todos nosotros, es por eso que invito a la comunidad académica y al público en general a leer, comprender y discutir los temas aquí presentados.

Capítulo 1

LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

ANTONI SANTISTEBAN FERNÁNDEZ
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BARCELONA
MARTHA CECILIA GUTIÉRREZ GIRALDO
UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA

Resumen

Este texto constituye la reflexión inicial de un análisis histórico documental sobre la formación inicial del profesorado en educación para la ciudadanía, realizado en nueve países de Iberoamérica. Inicialmente, se presenta un balance sobre los avances y retos que enfrenta la educación para la ciudadanía y la democracia en tiempos de desinformación, populismos, polarización, aumento de las autocracias, entre otras problemáticas. Lo anterior conlleva la necesidad de avanzar en la investigación y en la creación de propuestas desde la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales, para la construcción de una educación para una ciudadanía crítica, global, comprometida con los valores propios de la cultura democrática. Posteriormente, se propone profundizar en la formación del profesorado que será el responsable de la educación para la ciudadanía en la básica, en los países participantes en el estudio, con el fin de identificar contextos y problemáticas comunes, para generar propuestas compartidas y experiencias que nos ayuden a enfrentar los nuevos retos de las democracias y la educación para la democracia.

Palabras clave: ciudadanía crítica, democracia radical, educación democrática, formación inicial del profesorado

Abstract

This text serves as the initial reflection of a historical documentary analysis on teacher education in citizenship education, conducted across nine Ibero-American countries.

Initially, it presents an overview of the advances and challenges that citizenship and democracy education face in times of misinformation, populism, polarization, and the rise of autocracies, among other issues. These challenges underscore the need to advance research and create proposals through the teaching of History and Social Sciences, aiming to build an education for a critical, global citizenship committed to the inherent values of democratic culture. Subsequently, it is proposed to deepen the training of teachers who will be responsible for basic citizenship education, in the countries participating in the study, in order to identify common contexts and problems, to generate shared proposals and experiences that help face the new challenges of democracies and education for democracy

Keywords: critical citizenship, radical democracy, democratic education, teacher education

Punto de partida

El concepto de ciudadanía es un concepto histórico que ha ido adquiriendo matices en su significado a lo largo del tiempo. En la actualidad, la ciudadanía no sólo se relaciona con la libertad, la igualdad y la fraternidad; también hemos de contemplar otros conceptos para comprender toda su complejidad. Algunos de estos son la justicia, la identidad, la alteridad, la solidaridad o la equidad (Santisteban & Pagès, 2009).

La ciudadanía necesita adquirir cultura política para aprender a convivir con otras personas, establecer normas y organizarse como

comunidad. Esta es la esencia de la política y de la educación política. Además, la ciudadanía necesita adquirir una cultura cívica, es decir, una serie de instrumentos que nos permitan resolver problemas, conflictos y hacer posible la convivencia democrática.

En la educación para la ciudadanía, el concepto de democracia no es una meta a la cual hemos de llegar e instalarnos cómodamente. Se trata de un camino en construcción permanente, una utopía que no se acaba de alcanzar nunca, la cual debe defenderse siempre porque, cuando no se defiende y no se avanza, se corre el peligro de retroceder o, incluso, de perder derechos democráticos (Touraine, 1991; Sartori, 1992; Furet, 1998; Oliveira & Santisteban, 2023).

La democracia es un ideal que ha de mantenerse siempre en el horizonte de nuestra acción social. Así, la educación democrática debe formar personas críticas con el sistema. En definitiva, la democracia es mucho más que un sistema político, es una manera de vivir. Estas ideas no son nuevas, ya las encontramos en el siglo pasado en los escritos de Dewey (1939,1988). También hoy día se siguen defendiendo, por ejemplo, por Ross (2023).

Continuidades y cambios

La educación para la ciudadanía adquiere una especial relevancia con la crisis de las democracias de los años noventa del siglo XX, cuando se comprendió que la participación democrática de la juventud se aleja cada vez más de la participación política tradicional y se manifiesta por otros canales, a veces a través de la violencia (Ross, 2001). La juventud se aleja del discurso de los partidos políticos y se siente cada vez menos identificada con un Estado benefactor. El aumento de la diversidad cultural y la expansión sin precedentes del acceso a la información producen cambios sociales difíciles de asimilar.

Entrados en el siglo XXI, creció la preocupación en todos los países para dar una respuesta desde la educación, a una formación en valores democráticos y derechos humanos para la infancia y la juventud.

Aparecieron entonces, diferentes propuestas, unas asociadas a la enseñanza de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales, otras como asignatura independiente de educación para la ciudadanía y, también, como competencias transversales que debían impregnar todas las áreas de conocimiento.

En el mundo occidental se comprende que la educación para la ciudadanía es imprescindible para que las personas adquieran una cultura democrática. No se trata de tener sólo un conocimiento de las instituciones políticas o sobre cómo funcionan las elecciones o los partidos políticos. Para Beane y Apple (1997) la educación democrática es un conjunto de procedimientos para resolver problemas o conflictos surgidos de la convivencia. Se trata de aprender a participar para producir cambios sociales (así como en otras épocas se produjeron cambios históricos en favor de la democracia y los derechos humanos) y de cómo podemos construir otros posibles.

La complejidad de la educación para la ciudadanía, como campo de investigación educativa y de enseñanza, queda bien reflejada en las palabras de Audigier (1999):

[L]a educación ciudadana es un campo teórico y práctico donde se traducen, en acuerdos y desacuerdos, nuestras concepciones de la vida social y política, la definición de derechos, libertades y obligaciones que estimamos legítimas para nosotros y para los otros, nuestras maneras de pensar el lugar de los conflictos y de resolverlos, nuestras concepciones de la educación, del rol respectivo de las familias, de la escuela y de otras instituciones susceptibles de intervenir en la instrucción, la educación y la socialización, del lugar que tienen los conocimientos o la experiencia en la construcción de competencias (p.6).

En los últimos 30 años ha habido una gran cantidad de investigación y de propuestas de innovación en educación para la ciudadanía, pero continúa habiendo una gran preocupación en todos los países (también en el contexto iberoamericano) por todas las dificultades y problemas que van apareciendo para su desarrollo (y que son muy parecidos en las distintas regiones del mundo). En este sentido, si bien hoy

día hay cada vez más países con currículos de educación para la ciudadanía, también es cierto que no siempre podemos afirmar que los resultados son los esperados, por lo cual debemos insistir en la investigación y en la creación de propuestas que puedan superar estas dificultades y problemas.

Cox, Bascopé, Castillo, Miranda y Bonhomme (2014), así como Cajas y Ubaldi (1998), analizaron los currículos de distintos países de América y constataron que la educación cívica es un fenómeno reciente, que tuvo su punto de partida en los años ochenta y se desarrolló en los años noventa como causa del escenario histórico-político, en el cual se produjeron los procesos de re-democratización y de transición a la democracia en muchos países, para recuperar el apoyo ciudadano como estrategia política para restablecer la credibilidad de las instituciones políticas. Estas iniciativas llegan hasta nuestros días, pero han quedado ralentizadas por falta de un impulso decidido por parte de los gobiernos de la región para fomentar la investigación, la innovación y, por supuesto, la formación del profesorado como un elemento esencial.

Si analizamos la situación que se daba a principios del siglo XXI, podemos comprobar que hay más continuidades que cambios con relación a la situación actual. Por ejemplo, Cotton (2001) señaló que la educación para la ciudadanía ha sido desatendida, se le ha asignado una prioridad curricular menor, se trabajan poco las habilidades de pensamiento, muy pocas veces aparecen los temas controvertidos y se realiza un excesivo control del profesorado, entre otras cuestiones. Por su parte, Kerr (2002), en un análisis algo más optimista, afirma que sigue predominando una enseñanza transmisiva, pero que aparecen cada vez con mayor fuerza aproximaciones más interactivas, más participativas y centradas en la discusión, el debate y en los proyectos de trabajo sobre problemas sociales. En la actualidad nos movemos en un terreno parecido, con avances muy lentos, pero con propuestas esperanzadoras, tal como se reporta en el *International Civic and Citizenship Education Study 2022* (Shulz et al., 2023).

Cuestionamientos

En los últimos tiempos el concepto de ciudadanía ha sufrido, entre otros, dos grandes cuestionamientos, a los cuales dedicaremos un poco más de atención: las crisis migratorias y el ascenso de los populismos de extrema derecha o neofascistas. Las crisis migratorias entre países (como causa de la pobreza o la inestabilidad política en diferentes Estados iberoamericanos) y los conflictos bélicos (como la guerra en Siria o Ucrania) han provocado grandes movimientos de población, con un número cada vez mayor de personas refugiadas, exiliadas o desplazadas hacia diferentes partes del mundo. Esta situación nos cuestiona sobre quién es y quién no es ciudadano en cada país, aunque no son preguntas nuevas (Arthur *et al.*, 2008; Oxley & Morris, 2013).

El ascenso de los populismos y de las ideologías neofascistas cuestionan valores democráticos esenciales de nuestra convivencia. Se aprovechan de situaciones de crisis y se basan en postulados falsos que tienen siempre un trasfondo xenófobo, racista y sexista. Se aprovechan de la libertad de expresión y de participación que ofrece la democracia, para hacer una crítica del propio sistema democrático y de su funcionamiento. Adulteran conceptos como el de libertad, igualdad o justicia y trastocan su significado para que encaje en la lógica de sus falacias.

Estos dos cuestionamientos requieren una respuesta desde la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales, como una parte imprescindible de la educación democrática. Una primera respuesta es una educación para una ciudadanía global, que trascienda las fronteras del Estado-nación. La segunda respuesta podemos encontrarla en una democracia radical, donde el pluralismo es el concepto clave de la educación política y el conflicto no se oculta, al contrario, se asume como parte inherente de la democracia.

La educación para la ciudadanía global incluye un humanismo crítico (Ross, 2019), que busca comprender todo aquello que une a los seres humanos (que es mucho más de lo que los separa). Para Levstik (2014), la enseñanza de la Historia debe ayudar al alumnado a reflexio-

nar y comprender qué es lo que nos hace humanos, por qué somos humanos, cómo hemos aprendido a convivir y qué responsabilidad tenemos para mejorar esta convivencia pensando de forma global.

La concepción que defendemos de ciudadanía no es como un concepto legal, sino como un concepto moral, por lo tanto, no se puede limitar a uno oficial. La ciudadanía es mucho más que un reconocimiento jurídico (Janoski & Gran, 2009; Tully, 2014). La posesión de un documento que certifique a una persona formar parte de la ciudadanía no significa que se asuman los deberes y derechos que vienen asociados a este reconocimiento. Además, desde una educación democrática, hemos de defender los derechos humanos y la justicia social (Sant & González Valencia, 2018; González-Valencia *et al.*, 2020).

Una educación para la ciudadanía global, democrática y crítica tiene la obligación de visibilizar a todas aquellas personas y grupos humanos invisibilizados a lo largo del tiempo, en la enseñanza de las Ciencias Sociales o en la mayoría de las propuestas de formación ciudadana, como son las mujeres, las niñas y niños, los ancianos, los pueblos originarios, algunas minorías culturales, las personas en situación de discapacidad, determinadas identidades de género, entre otras.

En cuanto al ascenso de los populismos, la educación para la ciudadanía es una necesidad imprescindible para la defensa de la democracia y para asegurar un futuro a nuestros sistemas democráticos. Las crisis económicas o sociales no se solucionan con menos democracia, como defienden algunas ideologías neofascistas, sino con más democracia. No podemos aceptar que la democracia requiera recortar derechos, sino que hemos de profundizar en las posibilidades de los procedimientos y valores democráticos.

Una de las características principales de los populismos de extrema derecha o neofascistas es que miran hacia atrás, hacia las dictaduras del pasado, con una cierta nostalgia, aludiendo a conceptos como el de seguridad o el de orden, sin mencionar la represión o la exclusión social que comportan. No hay una crítica a los regímenes totalitarios (a veces

todo lo contrario), sino que acostumbran a negar la memoria histórica cuando se reivindica la justicia para quienes sufrieron el autoritarismo de estos sistemas políticos no democráticos. Esta es una situación frecuente en el contexto iberoamericano.

Diferentes autores han propuesto redefinir la educación democrática, a partir de una crítica a los principios de la democracia liberal y contraponiendo el concepto de democracia radical (Sant, 2019, 2021). Según Cortina (1993), el término de democracia radical parece haber sido usado por primera vez por Habermas. En educación, se recuperan las ideas de Dewey (1989) y autores como Giroux (2009), Laclau y Mouffe (2014), que proponen profundizar en la democracia para una nueva educación democrática.

Mouffe (2007) considera que la gran tarea de la democracia hoy día es transformar el antagonismo en agonismo. El antagonismo es una lucha entre enemigos que no reconocen el derecho de otras personas a pensar diferente. El agonismo, en cambio, reconoce el conflicto entre adversarios ideológicos que comparten valores como la libertad y la igualdad para todas las personas, aunque difieran en su aplicación. Según Ruitenberg (2010), podemos considerar que la educación ha fracasado si nuestro alumnado piensa que hay que evitar el tratamiento de los conflictos para no perjudicar a la democracia. La ausencia del conflicto en la enseñanza muestra una escuela alejada de la vida del alumnado (Santisteban *et al.*, 2023).

Otra cuestión a tener en cuenta en la educación democrática es el papel de las emociones, las cuales se deben movilizar en un ambiente de libertad. Es necesario hacer reflexionar al alumnado sobre las consecuencias para otras personas de la expresión de sus emociones en un contexto de pluralidad y diversidad, para que no se perciban como expresiones irracionales (Zembylas, 2015; Biesta & Boqué, 2018). De hecho, la reflexión sobre nuestras emociones ya es una manera de racionalizarlas.

El cambio comienza con la formación del profesorado

En el momento actual, todos los países democráticos coinciden en la urgencia de una educación en cultura democrática; pero también, las investigaciones o propuestas innovadoras coinciden en la importancia de comenzar siempre por la formación del profesorado (Giroux, 2009; Schugurensky & Wolhuter, 2020), quien será el responsable de la educación para la ciudadanía.

El profesorado debe tener una formación sólida en valores democráticos y en derechos humanos, así como en competencias profesionales. Cualquier mejora educativa debe comenzar por introducir cambios en la formación del profesorado, si no quiere verse abocada al fracaso.

En demasiadas ocasiones la educación para la ciudadanía se introduce en los currículos sin tener en cuenta las necesidades formativas del profesorado. Muchas veces la asignatura se encarga al profesorado de Historia y Ciencias Sociales, con algunos principios básicos, una serie de contenidos o competencias y algunas indicaciones didácticas. Pero, una educación democrática sólida requiere trabajar con las representaciones sociales del estudiantado universitario, así como con sus perspectivas prácticas o competencias profesionales para educar en cultura democrática.

En una investigación con estudiantado de dos universidades españolas y una universidad de Portugal (Gomes *et al.*, 2020), realizada con estudiantes de los grados de educación primaria, se preguntó al estudiantado universitario si había trabajado competencias de cultura democrática a lo largo de su formación. La mayoría señaló la educación primaria como el origen de sus experiencias en educación democrática (35 %); en cambio, la secundaria apareció en último lugar (10 %), por detrás de las experiencias formativas de la universidad (17 %); mientras que el 12 % afirmó no haber trabajado nunca estos aspectos. Finalmente, el resto no contestó esta pregunta (28 %), mostrando una cierta dificultad para interpretar en clave de cultura democrática lo que vivieron en su escolaridad.

La investigación coincide con otros estudios que muestran la necesidad de una formación en cultura democrática y en competencias profesionales en la formación inicial del profesorado. Las evidencias demuestran que los cambios curriculares que incorporan la educación para la ciudadanía, en la mayoría de ocasiones, no van acompañadas de un proyecto de formación del profesorado. En esta cuestión coinciden muchos trabajos en diversos países; por ejemplo, desde Europa (Eurydice, 2012; Council of Europe, 2017), desde Latinoamérica (Da Silva *et al.*, 2021), desde España y Portugal (Gomes *et al.*, 2020) o desde el Global Citizenship Education and Teacher Education (Schugurensky & Wolhuter, 2020).

Una de las líneas de investigación más importantes de los últimos años (a la que se han orientado muchas tesis doctorales y proyectos), es la formación inicial del profesorado, lo cual no significa que estas investigaciones hayan incidido en las políticas educativas para mejorar esta formación. En todo caso, ya no podemos afirmar que no existen investigaciones para mejorar la formación del profesorado (Pagès & Santisteban, 2014). Así lo podemos considerar también según el estudio publicado sobre las investigaciones existentes (McGlenn & Bolick, 2017). En esta obra, en el capítulo relativo a la investigación cualitativa (Dinkelman & Cuenca, 2017), se afirma que la formación inicial del profesorado es uno de los aspectos más investigados, sólo por debajo de la educación histórica.

Avery (2004) defiende la necesidad de trabajar en la formación inicial con temas controvertidos, para ayudar a los futuros profesores a construir su identidad ciudadana, asumiendo la oposición que hoy día existe contra esta perspectiva, en un mundo donde avanzan las ideologías antidemocráticas que frenan la educación para la ciudadanía y la formación del pensamiento crítico (Nelson & Stanley, 2013). Es necesario comprender, por un lado, qué ha sido la guerra contra los estudios sociales críticos (Evans, 2006) y, por otro, cómo el profesorado ha perdido libertades y autonomía en muchos lugares del mundo (Ross & Vinson, 2012).

La formación del profesorado en educación para la ciudadanía ha pasado por distintas etapas en la historia. Cada momento histórico marca un tipo de educación, un tipo de profesorado y un tipo de ciudadanía. Cada país ha tenido una evolución diferente de su currículo en este campo de conocimiento. Aunque hemos de afirmar que, en el contexto iberoamericano, existen muchos logros similares y muchos problemas comunes. La enseñanza de las Ciencias Sociales ha pasado también por un proceso parecido, teniendo en cuenta que la finalidad más importante de la enseñanza de la Geografía, la Historia y las Ciencias Sociales es la formación de una ciudadanía democrática, crítica y participativa (Plá & Ross, 2023).

El profesorado del futuro todavía deberá enfrentarse a las herencias que las dictaduras han dejado en nuestras sociedades, a las desigualdades sociales que hacen cuestionar la democracia en los sistemas capitalistas, a los movimientos de población entre países y al incremento de la diversidad cultural, a la globalización y la digitalización de la vida cotidiana, a las injusticias que cuestionan el estado de derecho, entre otras. La formación del profesorado debe asumir estas dificultades y comprender que, además de los derechos civiles y políticos, la juventud reclamará los derechos de segunda generación (los derechos sociales, culturales y económicos).

Muchos autores se han preguntado qué significa ser un buen ciudadano o ciudadana en Latinoamérica o en cualquier parte del mundo (Duplá, 2003). Ya no es tan sólo una persona que cumple las leyes o que es un buen patriota, que ama su país y conoce sus símbolos y sus instituciones, así como el funcionamiento del sistema democrático. La ciudadanía debe tener valores democráticos, pero también desarrollar instrumentos de comunicación, resolución de conflictos e intervención social. Este es el reto para toda Iberoamérica (Cox *et al.*, 2014) y coincide con la meta de otros muchos países del mundo. Y con esta finalidad, el profesorado debe recibir una formación acorde a las nuevas exigencias y pensando qué tipo de futuro queremos construir.

Últimos apuntes

Educar en cultura democrática es esencial para una ciudadanía crítica ante los populismos y la autocracia siempre latente; esto requiere, en primer lugar, revisar la formación del profesorado. Para Giroux (2016), la enseñanza puede ser un instrumento de transformación social si los y las docentes aceptan su papel de intelectuales transformadores, con capacidad para decidir qué y cómo educar en democracia para formar personas autónomas y responsables.

Por todas estas cuestiones, nos parece imprescindible la colaboración entre países iberoamericanos para dialogar, comparar y compartir preocupaciones y programas de formación del profesorado y de educación para la ciudadanía. Como afirma Menéndez *et al.*, (2023): “El estudio conjunto contribuiría a establecer un entendimiento desde el que crear una perspectiva iberoamericana que represente la complejidad de sus diferentes partes, a la vez que respete su idiosincrasia particular”.

Son muchas las preguntas y muchos los aspectos que pueden mejorarse en la formación del profesorado en educación para la ciudadanía en el contexto iberoamericano. Queremos saber cómo han evolucionado los distintos países iberoamericanos en la formación de su profesorado con relación a la cultura democrática: ¿cómo enfocan la educación democrática para el futuro profesorado de educación primaria y secundaria?, ¿cuáles son los problemas?, ¿cuáles son las posibilidades?, ¿qué se avanzado o retrocedido?, ¿cómo interpretan la situación las diversas universidades de cada país?, ¿qué tipo de profesorado se pretende formar?, ¿para qué tipo de ciudadanía?, ¿para qué futuro?.

Los interrogantes anteriores constituyen la base de un análisis histórico documental sobre la formación inicial del profesorado en educación, que dio origen a los diferentes textos sobre cada uno de los países iberoamericanos que han participado en este estudio conjunto.

Referencias

- Arthur, J., Davies, I. & Hahn, C. (2008). *Sage handbook of education for citizenship and democracy*. Sage.
- Audigier, F. (1999). *L'education à la citoyenneté*. INRP.
- Beane, J. & Apple, M. (2005). *Escuelas Democráticas*. Morata.
- Biesta, G. & Boqué, M.C. (2018). ¿Qué tienen que ver las emociones con la participación en la escuela? *Participación Educativa. Revista del Consejo Escolar del Estado*, 5(8), pp. 31-41. Recuperado de: <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/178705>
- Cajas, J. & Ubaldi, N. (1998). *Las experiencias de educación cívica: programas y campañas. Estudio de algunos casos de América* [Informe de investigación]. Instituto Federal Electoral. Dirección Ejecutiva de Capacitación Electoral y Educación Cívica.
- Cortina, A. (1993). *Ética aplicada y democracia radical*. Tecnos.
- Cotton, K. (2001). *Educating for Citizenship*. Northwest Regional Educational Laboratory.
- Council of Europe (2017). *Learning to Live Together. Council of Europe Report on the state of citizenship and human rights education in Europe*. Council of Europe Publishing.
- Cox, C., Bascopé, M., Castillo, J.C., Miranda, D. & Bonhomme, M. (2014). *Educación ciudadana en América Latina: Prioridades de los currículos escolares*. Oficina Internacional de Educación de la UNESCO.
- Da Silva, L., Gutiérrez, M. & Latapí, P. (2021). Brasil, Colombia y México. Políticas curriculares recientes para la enseñanza de la historia y las ciencias sociales en la educación básica y la formación inicial del profesorado. *Educación en Revista*, 37. Recuperado de: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-40602021000100710&lng=pt&nrm=iso&tlng=es
- Dewey, J. (1988). Creative democracy: The task before us. En Boydston, J. A. (Ed.). *John Dewey: The later works, Volume 14: 1939-1941: Essays, reviews, and miscellany*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press. (Trabajo original publicado en 1939).
- Dinkelmann, T. & Cuenca, A. (2017). Qualitative Inquiry. En McGlinn, M. & Bolick, C. M. (eds.), *The Wiley Handbook of Social Studies Research* (pp. 95-131). John Wiley & Sons.
- Duplá, F.J. (2003). La educación para la ciudadanía en los países latinoamericanos. *Revista de Educación*, 1(extraordinario), pp. 321-336.
- Eurydice (2012). *Citizenship Education in Europe*. European Commission.
- Giroux, H.A. (2009). *Estudios culturales, pedagogía crítica y democracia radical*. Barcelona: Proa.
- Giroux, H.A. (2016). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza. Una antología crítica*. Amorrortu.
- Gomes, A., Gómez-Rodríguez, E., Santisteban, A. & Pagés, J. (2020). Global citizenship and teacher education in Spain and Portugal. En Schugurensky, D. & Wolhuter, Ch. (eds.). *Global Citizenship Education in Teacher Education. Theoretical and Practical Issues*. Routledge.

- González-Valencia, G., Jara, M.A., Pinochet, S., Da Silva, A., & Pagès, J. (2020). Teacher Education and Global Citizenship Education in Latin America. The Cases of Argentina, Brazil, Chile and Colombia. En Schugurensky, D. & Wolluter, Ch. (eds.). *Global Citizenship Education in Teacher Education* (pp. 250-263). Routledge.
- Janoski, T., & Gran, B. (2002). Political citizenship: Foundations of rights. En Isin, E. F. & Turner, B. S. (eds.). *Handbook of citizenship studies* (pp. 13-52). Sage.
- Tully, J. (2014). *On global citizenship: James Tully in dialogue*. Bloomsbury.
- Kerr, D. (2002). *An international Review of citizenship in the curriculum*. The Emerald Group Publishing.
- Laclau, E. & Mouffe, C. (2014). *Hegemony and socialist strategy: Towards a radical democratic politics*. Verso.
- Levstik, L. (2014). What Can History and The Social Sciences Contribute to Civic Education? En Pagès, J. & Santisteban, A. (eds.). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en la didáctica de las ciencias sociales* (pp. 43-51). Servei de Publicacions de la UAB/AUPDCS.
- McGlinn, M. & Bolick, C. M. (eds.) (2017). *The Wiley Handbook of Social Studies Research*. John Wiley & Sons.
- Menéndez, D., Prestes Rosa, C. Z., Almazan, A., & Borges-de-Miranda, T. R. (2023). Democracia y Educación en el contexto iberoamericano: Una revisión de la literatura académica entre 2010 y 2019. *Foro de Educación*, 21(2), 137-164. Recuperado de: <https://www.forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/946>
- Mouffe, C. (2007). *En torno a lo político*. Fondo de Cultura Económica.
- Oliveira, A. & Santisteban, A. (2023). A ascensão dos populismos e a crise democrática: desafios para o ensino das ciências humanas e sociais hoje. *Acta Scientiarum. Education*, 46, pp. 1-3. Recuperado de: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/70525/751375156798>
- Oxley, L & Morris, P. (2013). Global Citizenship: A Typology for Distinguishing its Multiple Conceptions. *British Journal of Educational Studies*, 61(3), pp. 301-325.
- Pagès, J. & Santisteban, A. (2014). *Una mirada del pasado al futuro en la didáctica de las ciencias sociales*. In Pagès, J. & Santisteban, A. (eds.). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 17-39). Servicio de Publicaciones de la UAB / UPDCS.
- Plá, S. & Ross, W. (2023). *Social studies education in Latin America. Critical perspectives from the global south*. Routledge.
- Ross, W. (2019). Humanizing critical pedagogy: What kind of teachers? What kind of citizenship? What kind of future? *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 40(5), pp. 371-389.
- Ruitenberg, C. W. (2010). Conflict, Affect and the Political: On Disagreement as Democratic Capacity. *Factis Pax*, 4(1), pp. 40-55.
- Sant, E. (2019). Democratic Education: A Theoretical Review (2006–2017). *Review of Educational Research*, 89(5), pp. 655-696.

- Sant, E. (2021). Political Education in Times of Populism. Towards a Radical Democratic Education. Palgrave Macmillan.
- Sant, E., & González Valencia, G. (2018). Global Citizenship Education in Latin America. In Davies I., Ho L.-C., Kiwan D., Peck C., Peterson A., Sant E., & Waghid Y. (Eds.). The Palgrave Handbook of Global Citizenship and Education (pp. 67-82). Palgrave Mcmillan.
- Santisteban, A. & Pagès, J. (2009). Una propuesta conceptual para la investigación en educación para la ciudadanía. *Educación y Pedagogía*, 53, 15-31. Universidad de Antioquía. Recuperado de: <https://ddd.uab.cat/record/201427>
- Santisteban, A., Barroso, M.J., García Ruiz, C.R. & Gomes, A. (2023). Cómo investigar sobre el pluralismo democrático y el desacuerdo en la escuela. El objetivo 16 de los ODS. In Cambil, M.E., Fernández Paradas, A.R. & de Alba, N. (coord.). *La didáctica de las ciencias sociales ante el reto de los objetivos de desarrollo sostenible* (pp.147-156). Narcea.
- Santisteban, A., Pagès, J. & Bravo, L. (2017). History Education and Global Citizenship Education. In Davies, I., Ho, L-C, Kiwan, D., Peck, C., Peterson, A., Sant, E. & Waghid, Y. (Eds.). *Palgrave handbook of global citizenship and education* (pp. 457-472). London: Palgrave Macmillan.
- Schugurensky, D., & Wolhuter, C. (2020). *Global Citizenship Education in Teacher Education Theoretical and Practical Issues*. Routledge.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Damiani, V. & Friedman, T. (2023). *Education for Citizenship in Times of Global Challenge*. IEA International Civic and Citizenship Education Study 2022 International Report (Revised edition). The International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H., & Schulz, W. (2001). Citizenship and education in twenty-eight countries. *IEA*, 242.
- UNESCO (2017). *La formación inicial docente en educación para la ciudadanía en América Latina: análisis comparado de seis casos nacionales*. UNESCO, 102.
- Zembylas, M. (2015). 'Pedagogy of discomfort' and its ethical implications: the tensions of ethical violence in social justice education, *Ethics and Education*, 10(2), pp. 163-174.

Capítulo 2

CONTEXTOS Y POLÍTICAS SOBRE LA FORMACIÓN CIUDADANA Y SU RELACIÓN CON LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN MÉXICO

PAULINA LATAPÍ ESCALANTE

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO

MARÍA DEL MAR ESTRADA REBULL

ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE QUERÉTARO

BELINDA ARTEAGA CASTILLO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

MA. GABRIELA GUERRERO HERNÁNDEZ

ESCUELA NORMAL SUPERIOR “PROFR. MOISÉS SÁENZ GARZA”

MARÍA DEL ROCÍO RODRÍGUEZ ROMÁN

ESCUELA NORMAL SUPERIOR “PROFR. MOISÉS SÁENZ GARZA”

EMMA DELFINA RIVAS SERVÍN

PLANTEL FUNDACIÓN AZTECA

FELICIA VÁZQUEZ BRAVO

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO

JESÚS ALEJANDRO BÁEZ RODRÍGUEZ

ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE QUERÉTARO

DENÍ TREJO BARAJAS

UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLÁS DE HIDALGO

MARTINA ALVARADO SÁNCHEZ

ESCUELA NORMAL MANUEL ÁVILA CAMACHO

HIRAM FÉLIX ROSAS

UNIVERSIDAD DE SONORA

HUGO TORRES SALAZAR

INVESTIGADOR INDEPENDIENTE

Resumen

Esta investigación, de corte documental, explica los contextos de formación inicial de profesorado en México en relación con la educación para la ciudadanía. Da cuenta de que el currículum y la práctica de educación ciudadana en los tres principales espacios de formación (escuelas normales, universidades y sedes de la Universidad Pedagógica Nacional) han resignificado diversas acepciones y concreciones de conceptos de ciudadanía según los cambios sociales y políticos, acorde a las visiones del Estado y a las políticas internacionales. Sin embargo, los resultados apuntan a un desfase en el currículum de formación inicial docente implementado de las últimas décadas del siglo XX hasta el presente, el cual no se ha actualizado de manera oportuna, no ha estado acorde a los contextos diversos, ni ha respondido a cambios y problemas sociales que se imponen, tales como la creciente violencia en el país. Tampoco se ha favorecido que el profesorado en formación problematice este currículum frente a las cambiantes realidades y perspectivas. De ello se deriva la necesidad de realizar investigaciones en cada uno de los espacios de formación inicial para fundamentar políticas y prácticas que respondan a realidades diversas, que puedan adaptarse de manera crítica y continua, y que se nutran de los avances del campo de la educación para una ciudadanía abierta, colectiva, participativa y global.

Palabras clave: formación docente, educación para la ciudadanía, investigación educativa, México

Abstract

This documentary study explores the main teacher preparation contexts in Mexico relating to citizenship education. It explains that the curriculum and practice in the three main teacher preparation spaces (normal schools, universities, and National Pedagogical University campuses) have given new meaning to concepts relating to citizenship according to diverse social and political changes, state policies, and international policies. However, results indicate that preservice teacher

preparation curricula from the last decades of the XXth century until now have not been updated in a timely fashion, have not responded to diverse contexts, and have not responded to societal changes and problems such as the rise in violence in the country. Teacher preparation has not favored prospective teachers questioning this curriculum in the face of changing realities or views. This calls for research in the different teacher preparation spaces that can ground policies and practices responsive to diverse contexts, which can be critically and continually adapted, and which draw from the state of the art in education for an open, collective, participatory, and global citizenship.

Keywords: teacher preparation, citizenship education, educational research, Mexico

Introducción

El presente trabajo es una investigación sobre la formación inicial de docentes para la ciudadanía en México durante el siglo XXI. Es de corte documental, cuyo distintivo es que fue elaborado por investigadores e investigadoras vinculadas de forma directa (desde su praxis profesional) al objeto de investigación. Además, todos y todas somos integrantes de la Red de Especialistas en Docencia, Difusión e Investigación en Enseñanza de la Historia (REDDIEH); por ende, aunque hablaremos de Ciencias Sociales en general (que incluyen las asignaturas de Geografía, Formación Cívica y Ética), repararemos mayormente en Historia.

Partimos de que la investigación sobre educación para la ciudadanía en México ha versado sobre dos tópicos: el currículum y la formación del profesorado. Un análisis del estado de la cuestión muestra que es más copiosa la investigación sobre el currículum, misma que se detonó desde que la Secretaría de Educación Pública (SEP) introdujo en 1999 la asignatura de Formación Cívica y Ética en los planes y programas de estudio de educación básica. En cambio, la investigación sobre formación del profesorado en relación a la ciudadanía es escasa, diversa y dispersa, lo cual es un dato importante sobre el objeto que nos ocupa.

2.1 Contexto histórico

A grandes rasgos, a partir de 1950 coexisten dos grandes tipos de educación en México: la pública y la privada. Por otra parte, la formación docente también se da en instituciones públicas y privadas. Actualmente, el Sistema Educativo Nacional se encuentra compuesto por tres grandes niveles: el básico, el medio superior y el superior; en modalidades escolarizadas, no escolarizadas y mixtas. El nivel básico comprende preescolar (hasta los 5 años de edad), primaria (de los 6 a los 12 años de edad) y secundaria (de los 12 a los 15 años). El medio superior atiende jóvenes de entre 15 y 18 años. El nivel superior está compuesto por licenciatura, maestría, doctorado y especialidades. La formación docente corresponde al nivel superior.

Desde 1917 quedó establecido en el artículo 3 de la Constitución el carácter laico de la educación pública. La educación básica y media superior están sujetas al control del Estado, tanto en sus planes de estudio como en su sistema de acreditación. Los particulares pueden participar en estos niveles, siempre y cuando cumplan con la normativa oficial. Los niveles obligatorios han ido aumentando gradualmente: hoy abarcan desde preescolar hasta el medio superior. Además, el Estado mexicano está legalmente comprometido a brindar su acceso a toda la población, desde preescolar hasta la educación superior.

La educación para la ciudadanía ha sido un eje de la educación formal en México de manera más o menos explícita. El currículum y la práctica de la educación ciudadana han ido tomando diversas acepciones y concreciones según las concepciones de ciudadanía que han acompañado los cambios a nivel social y político, según las distintas visiones del Estado sobre el tipo de ciudadanía requerida. También, han influido los intelectuales vinculados con el campo educativo, las y los trabajadores de la educación, los grupos de la sociedad civil, las políticas internacionales y, particularmente en el presente siglo, las reformas curriculares de otros países.

Desde 1917 se incorporó el Civismo como materia de educación básica. En 1970, con un cambio hacia un programa por áreas, este contenido quedó integrado al área de Ciencias Sociales. En 1993, tras una evaluación por parte de las autoridades educativas (en la que se evidenció que se diluían los saberes específicos), se recuperó la organización por asignaturas y se reincorporó inicialmente, y posteriormente de manera paulatina, la materia como Formación Cívica y Ética, con un cambio de enfoque. Entonces, a más de un siglo de vigencia de la Constitución de 1917, el currículum ha tenido distintas reformas (en un ir y venir entre asignaturas, áreas y campos formativos; entre la moral y la ética), transformando la noción de civismo para adecuarse a los cambios sociales y culturales; aunque también se ha caracterizado por retrasos y descoordinaciones, como detallaremos más adelante. La formación docente, a su vez, se ha visto inmersa en una dinámica de desfases y tensiones respecto a las reformas curriculares, las cuales se han impulsado al margen de los cambios en los planes de estudio de las instituciones formadoras de docentes, ocasionando con ello contradicciones entre lo que se pide hacer en las escuelas y lo que se enseña a las y los docentes en formación.

2.2 Evolución de la educación para la ciudadanía en el siglo XXI en México, en relación a la formación inicial docente

El siglo XXI trajo para la formación inicial del profesorado nuevas y urgentes definiciones, toda vez que en 1993 entraron en vigor los nuevos planes y programas para la educación primaria (27/08/93) y secundaria (14/06/1993) (Diario Oficial De La Federación, 1993). Dicha reforma curricular siguió lineamientos internacionales, desde los cuales se hizo un fuerte llamado de atención a la calidad educativa y a la educación como preparación para el trabajo. Se reformaron los planes de estudio con el apoyo -en un primer momento- de intelectuales del sector educativo que habían venido investigando y generando innovaciones para las escuelas de educación básica. La reforma se posicionó como una propuesta que superaría las limitaciones de la llamada educación tradicional, caracterizada como enciclopedista y ajena a las necesidades de la sociedad.

En un segundo momento, a principios del siglo XXI, se optó por adoptar el modelo por competencias. Dichas reformas no fueron exclusivas de México, como se documentó en un estudio comparativo entre Brasil, Colombia y México (Da Silva et al., 2021), pues fueron una respuesta a las políticas internacionales más que a diagnósticos internos, por lo que estuvieron desfasadas de la formación del profesorado. De particular importancia es la introducción gradual, desde finales del siglo XX, de los contenidos de la asignatura denominada Formación Cívica y Ética, primero en la educación secundaria y luego en la primaria. Los estudios sobre su contenido han concluido que, si bien incluyó los ámbitos de valores, formación ética y formación ciudadana, el de mayor peso fue el de valores. Al respecto de su implementación, un relevante estudio, el cual fue fundamentado en entrevistas individuales y grupales y observaciones a docentes, profesorado y directivos del Estado de Morelos en diversas modalidades de educación secundaria (generales, técnicas y telesecundarias), concluyó que prevalecía la cultura de adoctrinamiento, en la cual el profesorado se asumía como depositario de la sabiduría moral y existencial y, por contraparte, las distintas dimensiones de ciudadanía (legal, ética y de formación de sujetos sociales) tenían escasa resonancia real en la escuela (Yurén, 2004).

En este contexto, aunque con retraso, se elaboraron planes de estudio para la formación inicial docente que dieran respuesta a la reforma curricular en su conjunto. En las escuelas normales se desarrollaron los planes y programas de estudio 2012 para las licenciaturas en Educación Primaria, Educación Primaria Intercultural Bilingüe, Educación Preescolar y Educación Preescolar Intercultural Bilingüe. En ellos se incluyeron las asignaturas de Formación Cívica y Ética y Formación Ciudadana. Los propósitos de la asignatura Formación Cívica y Ética eran:

La revisión y análisis de las posturas teóricas sobre la concepción de infancia como construcción social, las diferencias conceptuales entre la ética y la moral, la educación en valores, el marco normativo bajo el cual se establecen los derechos de los niños y los derechos humanos. Entre los temas más relevantes se encuentran los principios constitucionales básicos que norman la vida de la sociedad mexicana y en particular las

relaciones en el seno de las escuelas e instituciones educativas (Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación [DGESPE], 2012a, p.2)

Por su parte, el programa de Formación Ciudadana se proponía:

complementar las competencias cívicas y éticas en el estudiante para el ejercicio de una ciudadanía responsable adquiridas en los programas anteriores, y [...] buscar los medios para que los estudiantes logren fomentar dichas competencias ciudadanas en los niños durante su educación primaria (DGESPE, 2012b, p. 2).

Es importante notar que, en el año 2012, el Plan de Estudios de 1997 seguía vigente en muchas escuelas de primaria y secundaria, así como en algunas normales, cuyos profesores no habían aceptado la reforma señalada (Medrano et al., 2017, pp. 24-27); de modo que se vivían tensiones, por un lado, entre el discurso oficial del currículum y la normativa y, por otro, entre ciertos sectores del profesorado en ejercicio y algunas normales con una postura crítica y de lucha. Parte de las críticas se referían al énfasis del programa de Formación Cívica y Ética en “la conducta individual y la norma como base de la convivencia social, así como la relación existente entre los derechos y obligaciones de las personas” (González Luna, 2010, p. 23); es decir, se trataba de una asignatura dirigida a mejorar el comportamiento del estudiantado.

Hubo escasos pero relevantes estudios en torno a estas cuestiones, aunque sus resultados no habrían de impactar en la formación docente, pues no se tomaron en cuenta de manera oficial. Destaca el de Silvia Conde, Benilde García Cabrero, María Eugenia Luna, Greta Papadimitriou, Lucía Rodríguez y Gisela Leticia Galicia (2019), quienes efectuaron un estudio del currículum nacional denominado *Evaluación del currículo de educación ciudadana en la educación obligatoria*. Incluye una revisión histórica y se enfoca en los planes y programas de estudio y libros de texto del modelo educativo de 2017. Las autoras concluyeron que el currículum no cumplía con el objetivo formar una “identidad ciudadana sólida, con sentido de agencia, constructor y activo” (Conde et al., 2019, p. 285), pues no promueve la toma de postura, ni la agencia

política, social o moral; además, no es culturalmente pertinente ya que tiene fines y perfiles poco claros. Sobre la formación docente, señalaron que ésta debe estar inserta tanto en ámbitos de la educación formal como no formal para poder ser integral y promover la real participación. También señalaron la necesidad de estudios sobre las interpretaciones que las y los profesores hacen del currículum, sobre el conocimiento del profesorado sobre las nociones centrales de la educación ciudadana y sobre las condiciones socioculturales bajo las que se pone en operación el currículo.

Otro estudio relevante fue el denominado *Formación cívica y ética. Oferta de actualización para maestros* (2010), donde Concepción Chávez Romo analizó los contenidos de los ocho cursos, cuadernos y talleres de formación continua docente de la asignatura de Formación Cívica y Ética. Concluyó que tanto el currículum formal como el oculto asumen al profesorado como formador en valores, pero sin desarrollar en éste los saberes formales que la asignatura implicaba para promover las competencias cívicas en el alumnado.

Si bien estos estudios no se tomaron en cuenta para las reformas subsecuentes relativas a la formación magisterial, sería importante investigar si las autoras tienen conocimiento de que hayan sido usados de alguna manera por profesores y profesoras.

Finalmente, en 2018 una nueva reforma modificó la estructura curricular de las licenciaturas existentes en las normales y, como consecuencia, la formación ciudadana desapareció prácticamente de la licenciatura en Educación Preescolar, mientras que en las de Educación Primaria y Educación Primaria Indígena sólo se incluyó la materia de Formación Cívica y Ética en cuarto semestre. Si bien no encontramos análisis al respecto en cuanto a la formación de docentes, este cambio curricular parece coincidir con lo que señala Sebastián Plá (2023), quien ha estudiado durante décadas el currículum nacional de Ciencias Sociales y ha concluido que “se ha dado mayor importancia a la formación ética que a la educación política” (p.181). La noción de ciudadanía que

se ha instrumentado, y que se abordará a detalle más adelante, está despolitizada en buena medida.

Tras este recuento, podemos afirmar que en el campo de la enseñanza de la Historia y la Educación Cívica tienden a permanecer por largo tiempo conceptos, informaciones y valores que figuraban en los planes y libros con los cuales se formaron las y los profesores en su propia escolaridad; los mismos que luego refrendaron en su preparación profesional como docentes de educación básica y que, en consecuencia, se reflejan en la reproducción de una práctica educativa desfasada de los enfoques y currículos vigentes, sin que exista suficiente cuestionamiento al respecto. En ese sentido, consideramos necesario continuar y fortalecer los estudios sobre el currículum oculto para contribuir a dilucidar algunas relaciones entre la teoría y la práctica, entre el discurso y las experiencias en el aula. Ello sería tópico de otra necesaria investigación sobre formación continua del profesorado, vinculada a las necesidades específicas de la formación inicial docente que aquí referimos.

2.3 Políticas públicas actuales sobre la Educación para la Ciudadanía

Reforma curricular presente

Actualmente, en México se están replanteando los planes y programas de estudio para la educación obligatoria en el contexto del gobierno de Andrés Manuel López Obrador (2018-2024), el primero con adscripción de izquierda en al menos 50 años. Para tener un panorama del abordaje de la ciudadanía y la historia antes de la reforma actual, tomamos como referente el anterior plan de estudios para la educación primaria de 2017, el mismo que tenía como una de sus finalidades centrales la formación de ciudadanos libres, responsables e informados para vivir en plenitud en el siglo XXI.

Las asignaturas de Formación Cívica y Ética eran parte del Campo de Formación Académica denominado Exploración y comprensión del mundo natural y social (SEP, 2017, p. 109). La enseñanza de la Histo-

ria puntualizaba tres competencias básicas: manejo del tiempo histórico, uso de fuentes y conciencia histórica. Este último elemento podría tener vinculación con la formación ciudadana, pero en la práctica dependió de la formación y las estrategias didácticas de cada docente, puesto que la conciencia histórica era nombrada de manera ambigua sobre cómo se podría aplicar en el salón de clases. Por otro lado, la materia de Formación Cívica y Ética se impartía en todos los grados de primaria, además de segundo y tercero de secundaria. En contraste, la Historia sólo se abordaba en algunos grados de primaria y secundaria.

En 2022, en el marco de la llamada *Cuarta Transformación*, la SEP lanzó un replanteamiento curricular que entró en vigor en agosto del 2023. El presente análisis se basa en los documentos entregados a las escuelas piloto de educación básica (SEP, 2022). Encontramos como fin primordial la educación de la ciudadanía y para la ciudadanía. No se precisa el concepto, pero se habla de la formación de “una nueva ciudadanía [...] en la que prevalezcan los principios de solidaridad, igualdad sustantiva, justicia social, interculturalidad, cuidado del medio ambiente, inclusión y derechos humanos” (SEP, 2022, pp. 9, 19). Las y los elaboradores de la propuesta critican al modelo educativo y los programas anteriores, que consideran alineados a intereses e ideologías que favorecen una democracia neoliberal y homogeneizante.

El plan de estudios 2022 ubica como centro del currículum a la comunidad, argumentando la necesidad de que la enseñanza se centre en los temas socialmente relevantes para ella y, por lo tanto, que la escuela esté a su servicio. Se enfatiza que los aprendizajes estén anclados en problemas tales como la escasez del agua y el deterioro ambiental; además de la revisión de las prácticas de consumo, la alimentación, la violencia, la movilidad, el uso crítico de las tecnologías de la comunicación y los derechos sexuales y reproductivos de niños, niñas y adolescentes, esto último dentro del marco de una “ciudadanía sexual”. Se afirma:

La escuela debe formar [...] ciudadanos críticos del mundo que les rodea, emancipados, capaces de tomar decisiones que beneficien sus vidas y la de los demás; la escuela es un lugar en donde se construyen rela-

ciones pedagógicas que tienen repercusión en la vida cotidiana de las y los estudiantes, de sus familias y de las profesoras y los profesores (SEP, 2022, p.16).

Al referirse a la educación para la democracia, se enfatiza la construcción de redes solidarias dentro y fuera de la escuela, así como el diálogo entre los diversos actores educativos, incluyendo a las familias: “[...] se puede desarrollar una ética de diálogo cimentada en valores como la reciprocidad, el reconocimiento, el respeto y la interacción con el otro en su diversidad; en la justicia social, la libertad creativa y la solidaridad” (SEP, 2022, p. 102). Al hablar de formación ciudadana, se alude a conceptos como igualdad sustantiva, solidaridad, reparación del daño, interculturalidad crítica, justicia social y ecológica, igualdad de género y sexual, inclusión, diálogo de saberes y cultura digital. Se reconoce a la ciudadanía como diversa. Cabe resaltar que el plan de estudios menciona 15 veces el término emancipación, el cual, junto con toda la argumentación y los referentes bibliográficos, denota un fundamento en las pedagogías críticas y decoloniales, aunque no se mencionan de manera explícita.

El documento plantea cuatro campos formativos: Lenguajes, Saberes y pensamiento científico, Ética, naturaleza y sociedades (dentro de la cual se ubica Formación Cívica y Ética) y De lo humano y lo comunitario. Plantea también siete ejes articuladores: Pensamiento crítico, Interculturalidad crítica, Inclusión, Igualdad de género, Vida saludable, Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura y, finalmente, Artes y experiencias estéticas. Entonces, a diferencia del modelo anterior que incluía a la formación ciudadana como asignatura, en éste se encuentra de forma transversal en varios ejes articuladores y, además, como parte del campo formativo Ética, naturaleza y sociedades.

Por otra parte, la formación ciudadana y su vínculo con la Historia es vago: se habla de manera genérica de “la historia” y de cómo atraviesa los cuatro campos formativos que la reforma propone, pero sin aterrizar los conceptos ni sus relaciones. Se mencionan nociones que podemos relacionar con el pensamiento histórico y la conciencia histó-

rica, pero sin nombrarlas de manera directa. Por ejemplo, se distingue entre “lo histórico” (contenidos específicos) y el “estar en la historia” (que las y los estudiantes tengan conciencia histórica y encuentren el sentido a las acciones que realizan en su vida cotidiana) (SEP, 2022, p.76). También se habla de la “comunidad-territorio” (un concepto relacionado tanto con la geografía física como social), además de la construcción de lo nacional desde las diversidades étnicas, sexo-genéricas, lingüísticas, entre otras, pues se afirma que su base fundamental son las comunidades indígenas y afrodescendientes. Propone:

Entender la historia y su relación con el aprendizaje desde el espacio concreto de las y los estudiantes, así como del profesorado, es decir, desde donde toman decisiones que los sitúan en un contexto, pero, a la vez, les permiten actuar frente a los desafíos del presente (SEP, 2022, p.76).

El documento enfatiza al sujeto colectivo contra el individualismo: “[...] la educación básica permite la construcción de una idea del ser humano encarnada en el sujeto colectivo que forma un todo con la naturaleza” (SEP, 2022, p. 101). Como parte del sentido de inclusión, resalta a los grupos étnicos, a las diversidades sexuales y a las personas con discapacidad como grupos históricamente excluidos de la currícula.

El plan de estudios nombra al profesorado como un intelectual y agente de cambio, pero no como el único que sabe ni que construye conocimiento, por lo cual debe aprovechar los conocimientos de la comunidad, del estudiantado y de los antecedentes históricos, simbólicos y culturales. Así, la Nueva Escuela Mexicana postula la autonomía curricular y la participación del profesorado en la construcción del currículo. Se espera que las y los profesores de cada escuela, organizados en academias, elaboren las unidades de aprendizaje (“programas analíticos”) basándose en el contexto de cada escuela y en los “programas sintéticos” proporcionados por la SEP, con un enfoque de aprendizaje basado en proyectos. Hasta el momento no percibimos claridad por parte de las y los profesores en cómo se irán elaborando estos programas. Por ejemplo, en el nivel secundaria no hay claridad sobre cómo se conciliará el abordaje propuesto con la organización por asignaturas que se mantiene.

Podemos afirmar que al inicio de la implementación de los nuevos planes y programas de estudio existe incertidumbre por parte del profesorado, el cual requerirá otros elementos de comprensión y apropiación de las pedagogías críticas y de las epistemologías del sur, así como nuevas habilidades para crear programas específicos retomando los ejes de manera transversal y el trabajo colaborativo. Asimismo, los materiales educativos proponen abordar temas que pueden resultar contrarios a los paradigmas dominantes (como la inclusión, la igualdad de género y las diversidades sexo-genéricas) y para los cuales no se brindan herramientas detalladas para hacerlo, por lo que surge la preocupación por las dificultades a la hora de su implementación y sobre cómo actuará el Estado ante estos retos. A estas incertidumbres, se suma el hecho de que el nuevo plan se presentó a solo dos años del fin del sexenio y en medio de una rápida sucesión de tres titulares de la SEP, por lo cual se desconoce el alcance que vaya a tener su implementación.

Complejidad institucional y territorial de la formación inicial docente

La formación para docentes se imparte en tres espacios fundamentales, los cuales tienen historias, lógicas y características diversas. A continuación, los revisaremos.

a) Escuelas normales

La mayor parte del profesorado de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) se forma en escuelas normales. Algunas de estas escuelas fueron creadas en el siglo XIX. Hoy existen 460 escuelas normales, de las cuales 266 son públicas y 194 privadas. Además, son de distinto tipo: Escuelas Normales de los Estados, Normales Superiores, Normales Experimentales, Centros Regionales de Educación Normal, Normales Rurales, Normales Urbanas, Centros de Actualización del Magisterio, Escuelas Nacionales de Maestros, Institutos, Escuelas de Educación Física y Artística y Centros Escolares, entre otras.

Todas ellas son instituciones de educación superior que ofertan distintas licenciaturas. Las dos de mayor tradición y matrícula son la

Licenciatura en Educación Primaria y la Licenciatura en Educación Preescolar; aunque la oferta es variada, con otras licenciaturas como la de Educación Física, Inclusión o Telesecundaria. En la mayoría de las licenciaturas hay asignaturas relacionadas con Historia y formación ciudadana, pero las que ofrecen mayor especialización en estas áreas son las ofertadas por las Normales Superiores, los Centros Regionales de Educación Normal y los Centros de Actualización del Magisterio a través de las licenciaturas en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia, en Enseñanza y Aprendizaje de la Formación Ética y Ciudadana, en Geografía y en Enseñanza y en Aprendizaje en Telesecundaria. Estas licenciaturas forman docentes para el nivel secundaria y, a partir del plan de estudios que entró en vigor en el 2022 (y que aún está en construcción), también lo hacen para educación media superior.

No existe un enfoque educativo común para la enseñanza de la Historia en las escuelas normales. Se identifican enfoques diversos como lo son la Situación Problema (Dalongeville), la Educación Patrimonial (Santancana y Prats), la tradición hispana (Pagès, Santisteban, González, Carretero y Prats) y la tradición anglosajona (Lee, Ashby, Wineburg, Seixas y Peck). Asimismo, se identifican distintos planes de estudio operando simultáneamente: por ejemplo, la propuesta de 2022 ha comenzado a operar, pero está construyéndose sobre la marcha, respondiendo a la política educativa de la actual administración. Es de destacar que para los programas de estudio del plan 2022 se ha establecido el 50 % de autonomía curricular, lo cual será diseñado por cada estado o escuela normal, lo que traerá en consecuencia mayor heterogeneidad en los enfoques y contenidos.

Por otro lado, la formación de profesores para el nivel de educación secundaria se lleva a cabo en las Escuelas Normales Superiores. En la actualidad está vigente el plan de estudios de 2018 en las licenciaturas en Enseñanza y Aprendizaje en Educación Secundaria, en las áreas de Biología, Español, Física, Formación Ética y Ciudadana, Geografía, Historia, Inglés, Matemáticas y Química. Al hacer una revisión, sólo se encontraron contenidos relacionados con la formación ciudadana en la

Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Formación Ética y Ciudadana en Educación Secundaria y en la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria, como se puede observar en la Tabla 1.

Tabla 1. Cursos relacionados con la formación ciudadana en la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Formación Ética y Ciudadana en Educación Secundaria, Plan 2018.

Primer semestre	Segundo semestre	Tercer semestre	Cuarto semestre	Quinto semestre	Sexto semestre	Séptimo semestre
Fundamentos éticos y políticos de la Formación Ciudadana	Desarrollo de la identidad ciudadana	Enfoque de Derechos humanos	de Género, Juventud e Interculturalidad: perspectivas integradas	Identidades y contextos juveniles	Desafíos actuales de la calidad de la democracia	Profesión del docente del formador de ciudadanía Democracia y Desarrollo Sustentable
Enfoques de la enseñanza de la Formación Ciudadana	Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos	Metodologías para la participación ciudadana en contextos escolares	Herramientas para la igualdad y la inclusión	Didáctica para la formación ciudadana con adolescentes y jóvenes	Ciudadanía digital y global	Estrategias de participación ciudadana para la justicia socioambiental

Fuente: elaboración propia con base a la malla curricular de la Licenciatura en Educación y Aprendizaje de la Formación Ética y Ciudadana en Educación Secundaria del plan 2018.

La formación inicial de docentes en el plan de estudios de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Formación Ética y Ciudadana en Educación Secundaria retoma el enfoque de Derechos Humanos y de ciudadanía entendida de la siguiente manera:

Un tipo de igualdad básica asociada al concepto de pertenencia a una comunidad, en equivalencia a los derechos y obligaciones de los que todos los individuos están dotados en virtud de su pertenencia a un Estado Nacional. La ciudadanía tiene un carácter expansivo y la condición legal de estatus que reconoce al individuo como portador de derechos legalmente sancionados y respaldados jurídicamente, relacionado a un sentido social que suele resultar de la pertenencia a un espacio social común. Tiene un carácter igualitario, basado en el reconocimiento universal de los derechos humanos y un carácter dinámico, contingente y abierto, en tanto producto y condición de las luchas históricas, por lo

que [...] el ejercicio de la ciudadanía no es un fenómeno espontáneo, sobre todo porque unos tienen más poder que otros y no están naturalmente dispuestos a conceder derechos, a igualar lo que es desigual (Somuano, como se citó en Dirección General de Educación Superior para el Magisterio [DGESUM], 2018, p. 9).

La formación ciudadana se plantea como un proceso consciente e intencional para la formación de personas capaces de participar y decidir en armonía con sus propios intereses y los del interés público. Se contempla un enfoque hacia la formación de individuos con habilidades comunicativas orientadas a la escucha activa, el diálogo, la empatía, la negociación y la cooperación; así como al desarrollo de habilidades socioemocionales y el dominio de valores para su actuación docente dentro y fuera del aula. Se plantea que estas habilidades deben ser la base ética para fortalecer las competencias del perfil de egreso de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Formación Ética y Ciudadana en Educación Secundaria (DGESUM, 2018).

Como se puede observar, la formación para la ciudadanía es central en esta licenciatura, por lo cual cabe esperar que las y los futuros docentes egresados de este programa cuenten con las competencias para promover la ciudadanía en el nivel de secundaria; será necesario dar seguimiento a su formación y a su práctica frente a grupo para documentarlo.

b) Universidades

Un grupo relevante del profesorado que imparte la asignatura de Historia proviene de las universidades. Según datos de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2022) existen 33 programas educativos que otorgan el título de Licenciado en Historia y uno de Licenciado en Historia y Gestión del Patrimonio Cultural, mismos que se ofrecen tanto en instituciones públicas (30) como privadas (4). En este apartado hablaremos exclusivamente de las instituciones públicas.

Respecto a cómo se aborda la formación ciudadana en las licenciaturas en Historia, se encontró que en la mayoría de los perfiles de egreso y en las mallas curriculares no hay menciones específicas. Solo en los perfiles de egreso de los programas educativos de la Universidad Autónoma de Baja California Sur, la Universidad Autónoma de Querétaro, la Universidad Autónoma de Chihuahua y la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez se encontraron referencias a la formación ciudadana, pero de estos programas sólo en los de Chihuahua y Ciudad Juárez las asignaturas responden a lo planteado en el perfil de egreso: Estado, democracia y ciudadanía en el primero de los planes y Competencias para el Ejercicio de la Ciudadanía con Enfoque de Género, en el segundo, el cual se compone de tres módulos: I. Sociedad e interculturalidad; II. Derechos humanos, civiles y sociales; y III. Ciudadanía, participación ciudadana y democracia. Los temas que se trabajan en el tercer módulo son:

1. Ciudadanía, democracia y globalización,
2. Contexto histórico de la formación ciudadana,
3. El ciudadano en la sociedad democrática,
4. La participación en los procesos electorales,
5. El voto y la distribución del poder,
6. Transparencia, acceso a la información pública y protección de datos personales,
7. Prácticas y experiencias.

Por otra parte, a nivel posgrado identificamos once programas educativos que forman para enseñar Historia. Cuatro de ellos son especializados y ofertan el grado de Maestría en Enseñanza de la Historia. De éstos, el pionero es el programa de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, que inició en el 2007. El segundo es la Maestría en Educación Histórica de la Secretaría de Educación de Zacatecas, el

cual fue creado en el 2011. El tercero es la Maestría en Enseñanza de la Historia de la Universidad de Sonora que inició en el 2020. El cuarto programa, también del 2020, es ofertado por la Universidad Abierta y a Distancia de México y se imparte en línea.

A su vez, los posgrados no especializados en la enseñanza de la Historia, pero con líneas de investigación o campo de conocimiento en ésta, son cuatro. El primero es la Maestría en Docencia para la Enseñanza Media Superior (MADEMS), perteneciente a la Universidad Nacional Autónoma de México, que incluye a la Historia como uno de sus campos temáticos. El segundo es la Maestría en Desarrollo Educativo, la cual tiene una línea de generación y aplicación del conocimiento denominada La Historia y su Docencia; este programa está adscrito a la Universidad Pedagógica Nacional. El tercero es la Maestría en Investigación con Especialidad en Docencia de la Historia que imparte el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, el último es el que se imparte en la Escuela de Graduados de la Normal Superior “Profr. Moisés Sáenz Garza” de Nuevo León, con línea de acentuación en Historia. Han de mencionarse tres programas de posgrado sin relación curricular directa con la enseñanza de la Historia, sin embargo, les incluimos porque cuentan con investigadoras e investigadores especializados y han producido trabajos de grado en el campo; son la Maestría y Doctorado en Pedagogía de la UNAM y el Doctorado en ciencias de la educación que imparte el ISCEEM.

El primer análisis a este conjunto de programas arroja la ausencia de un programa de doctorado en enseñanza de la Historia o vinculado directamente a ese tópico. Por otra parte, es necesario hacer notar que la educación privada tiene poca presencia en el campo de la enseñanza de la Historia. No obstante, por lo menos en la maestría de la Universidad Michoacana, parte de las prácticas educativas para la realización de las tesis se realizan en escuelas privadas (donde trabajan varios de los maestrantes), por lo cual la investigación e intervención en los entornos escolares privados no está ausente.

Con respecto a la formación para la ciudadanía, se encontró que los programas referidos mencionan la noción de ciudadanía en sus planes y programas de estudio, pues enuncian entre sus fines la formación de ciudadanos -en este caso los maestrantes y doctorantes- y puntualizan elementos relacionados a ésta, como son la libertad, la participación social, la actuación crítica, entre otros; sin embargo, no hacen explícitas las relaciones entre la enseñanza de la ciudadanía y la enseñanza de la Historia. Destaca como un caso aislado la maestría de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, pues incorpora asignaturas puntuales sobre ciudadanía, aunque éstas son optativas.

Por último, un programa de posgrado específicamente dedicado a la formación ciudadana: la Maestría en Educación para la Ciudadanía en la Universidad Autónoma de Querétaro, cuyos egresados y egresadas son mayormente docentes. No encontramos más programas de licenciatura o maestría enfocados en educación para la ciudadanía, lo cual refleja un área de oportunidad. En cambio, sí existen múltiples maestrías enfocadas en Educación para la Paz.

c) Universidad Pedagógica Nacional

Como tercer espacio de formación del profesorado ubicamos a la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), una institución pública de educación superior creada en 1978 con la finalidad de formar profesionales de la educación en licenciatura y posgrado, para atender las necesidades del Sistema Educativo Nacional. Esta universidad, a diferencia de las normales, ofrece especialidades en el campo educativo, además de otros servicios como diplomados y cursos de actualización docente (UPN, 2023). Está conformada por 70 Unidades, 208 subsedes y tres universidades descentralizadas (Chihuahua, Durango y Sinaloa). La Rectoría, el Consejo Académico y los órganos de gobierno se ubican en la Unidad Ajusco de la Ciudad de México, desde donde se rige la oferta, actualización, creación y diseño de programas académicos; sin embargo, cada unidad tiene cierto grado de autonomía curricular. En el ciclo escolar 2021-2022, atendieron a más de 72 714 estudiantes con modalidades escolarizadas y a distancia.

El Programa Integral de Desarrollo Institucional (PIDI) 2020–2024, orienta los objetivos de la UPN. En el PIDI no se menciona explícitamente la formación ciudadana. Esta misma omisión la encontramos en los siete programas educativos de licenciatura que se ofrecen en la Unidad Ajusco -la más grande-, tanto los escolarizados como en los programas en línea. En la página oficial se ofrecen 19 licenciaturas, entre ellas una en Educación Intercultural, la cual guarda cierta relación con la formación ciudadana, pero no lo hace de manera explícita.

Focalizando en tres programas

Como parte de esta investigación documental, seleccionamos tres planes de estudio de formación docente vigentes para analizar con mayor detalle: por un lado, los programas de Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Formación Ética y Ciudadana en Educación Secundaria (2018) y de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria (2018), ambos para las escuelas normales (que son las que forman a la mayor parte del profesorado); y por otro lado, el plan de estudio de la Maestría en Educación para la Ciudadanía (2016) de la Universidad Autónoma de Querétaro, por ser el único programa especializado en el ámbito universitario.

Destaca que los dos programas de las escuelas normales consideran nodal la formación de profesionales capaces de promover una ciudadanía participativa; sin embargo, predominan los saberes conceptuales y la transmisión del concepto de ciudadanía más que su práctica. El enfoque de ciudadanía enunciado es el de la defensa y promoción de los derechos humanos con base en una cultura de la legalidad; aunque las metodologías se orientan más bien a los valores propios para la convivencia, en particular a la paz, el respeto, la tolerancia, la igualdad y la equidad. Esto coincide con el hallazgo de ciertos estudios (Fierro et al., 2013; Guerrero, 2021), que identifican un énfasis en la formación ética y valoral y el conocimiento de la legalidad (mayormente asociado al ejercicio del voto), pero no refieren a una formación ciudadana integral para la participación. Ambos programas de licenciatura coinciden en que la ciudadanía rebasa el estatus etario, pues se reconocen a las infancias y

juventudes como ciudadanas. También hay un énfasis en la vinculación de los programas con las prácticas profesionales, las cuales tienen una duración de dos semanas en cada uno de los cursos y en donde las y los profesores en formación diseñan una estrategia para promover la participación, la misma que se sugiere tenga un enfoque problematizador.

Respecto a la Maestría en Educación para la Ciudadanía (con duración de cuatro semestres), identificamos una coincidencia con los programas de las normales en el concepto de ciudadanía participativa, el cual considera a las infancias y juventudes. Sus distintivos son la relevancia que dan a la investigación centrada en la identificación de problemáticas locales y la intervención mediante el enfoque de Aprendizaje Servicio, en contextos de educación formal y no formal; es decir, se trata de un enfoque mucho más experiencial y aplicado para la formación en ciudadanía que el de las normales.

Conclusiones

Lo aquí expuesto da cuenta de cuestiones atravesadas por un desfase temporal perenne, propio de la política educativa en México y de otros países: las reformas en los planes y programas de estudio han respondido mayormente a políticas nacionales e internacionales en tensión con realidades complejas y diversas del país. Las nociones de ciudadanía se han ido transformando desde un nacionalismo homogeneizador fincado en garantías individuales y, además, han ido pasando por ideas de corte funcionalista, mayormente encauzadas al cumplimiento de la ley, la observancia electoral, a la enunciación de los derechos humanos, la pluralidad y la globalidad, la educación para la paz, la interculturalidad y la equidad de género. Estos conceptos corresponden en cierta medida a cambios sociales y culturales, pero a la vez contrastan fuertemente con las realidades de violencia -en sus diferentes manifestaciones- que se viven en el país. Así, durante décadas, el currículum ha enunciado ideales a construir -por ejemplo, la concepción de la democracia como una forma de vida-, pero de facto, las instituciones formadoras y el profesorado en formación experimentan diversos contextos plenos de contradicciones.

Además, las reformas para la formación docente en las escuelas normales y en las universidades, generalmente han estado desfasadas respecto de las reformas para la educación básica.

Por lo anterior, alertamos sobre la preocupante situación de que los planes y programas de formación del profesorado no se actualicen de manera oportuna para responder a las diversas reformas al currículum nacional de educación básica. Estos desfases han afectado a la formación docente desde las últimas décadas del siglo pasado hasta la fecha, sin importar la tendencia ideológica del gobierno en el poder ni los vaivenes de los organismos internacionales. Actualmente, existe una oportunidad para corregir esto, puesto que los programas de las normales se están reformando con mayor celeridad, incorporando aspectos de la Nueva Escuela Mexicana y sus nuevos libros de texto. Sin embargo, queda la incógnita de si la formación inicial y continua realmente dará un giro hacia los paradigmas más contemporáneos de la didáctica de la ciudadanía. Lo que es más grave, la realidad nos interpela por el aumento del crimen organizado, los feminicidios, las desapariciones forzadas y el narcotráfico, entre otras problemáticas.

Estas consideraciones nos llevan a plantearnos diversas preguntas: ¿Cómo trabajar la formación inicial docente en contextos de extendida violencia? ¿Cómo trabajar las nociones de ciudadanía crítica y contextualizada en la formación inicial docente para abatir el desfase de larga data entre las reformas curriculares y la formación inicial docente? ¿Cómo analizar críticamente e instrumentar en la formación inicial docente los planes y programas actuales que, a la par de nociones de ciudadanía abierta, colectiva, participativa y global, traen de regreso contenidos asociados al amor a la patria y al ensalzamiento de héroes? Concluimos que es necesario realizar investigación, colegiada e interinstitucional, entre investigadores e investigadoras de los tres espacios de formación del profesorado enunciados (normales, universidades, UPN), para trenzar los diferentes hilos de la educación para la ciudadanía: los planes y programas, las prácticas del profesorado en servicio y la formación inicial. Lo aquí expuesto pretende aportar a ello.

Referencias

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2022). *Instituciones de Educación Superior*. Recuperado de: <http://www.anuiés.mx/anuiés/instituciones-de-educacion-superior/>
- Conde, S., Galicia, L., García B., Luna, M., Papadimitriou, G., Rodríguez, L. (2019). *Evaluación del currículo de educación ciudadana en la educación obligatoria*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Recuperado de: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P1F232.pdf>
- Chávez, C. (2009). *Formación cívica y ética. Oferta de actualización para maestro*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Recuperado de: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1D405.pdf>
- Da Silva, L., Gutiérrez, M.C., y Latapí, P. (2021). Brasil, Colombia y México. Políticas curriculares recientes para la enseñanza de la historia y las ciencias sociales en la educación básica y en la formación inicial de profesorado *Educar Em*, (31). Recuperado de: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/77023>
- Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESUM). (2018). *Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Formación Ética y Ciudadana en Educación Secundaria. Plan de Estudios 2018*. SEP. Recuperado de: <https://www.aefcm.gob.mx/dgenam/ENSM/archivos/licenciatura/etica.pdf>
- Diario Oficial de la Federación. (1993, junio 14). DOF - *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado de: https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4742360&fecha=04/06/1993#gsc.tab=0
- Diario Oficial de la Federación. (1993, agosto 27) DOF - *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado de: https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4778272&fecha=27/08/1993#gsc.tab=0
- Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) (2012a). *Formación Cívica y Ética. Sexto semestre. Plan de Estudios 2012*. Secretaría de Educación Pública (SEP). Recuperado de: <https://www.calameo.com/read/005964379d55e6dfd6dd8>
- Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) (2012b). *Formación Ciudadana. Séptimo semestre. Plan de Estudios 2012*. Secretaría de Educación Pública (SEP). Recuperado de: <https://docplayer.es/20194398-Formacion-ciudadana-septimo-semestre-plan-de-estudios-2012.html>
- Fierro, M., Lizardi, A., Tapia, G., y Juárez, M. (2013). Convivencia escolar: Un tema emergente de investigación educativa en México. En A. Furlán y T. Spitzer (coord.), *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas* (pp.87-95). Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Gobierno de México. (2023, junio 10). *Acerca de la UPN*. UPN. Recuperado de: <https://upn.mx/index.php/conoce-la-upn/acerca-de-la-upn>
- Gobierno de México. (2023, junio 10). *Programa Integral de Desarrollo Institucional 2020-2024*. UPN. Recuperado de: <https://upn.mx/index.php/conoce-la-upn/2-uncategorised/746-programa-integral-de-desarrollo-institucional-2020-2024>

- González, L.T. (2010). *Democracia y formación ciudadana*. Instituto Federal Electoral.
- Guerrero, H.M.G. (2021). La ciudadanía: cuestión de estado o de interés personal. En Cantú, L. et al. *Horizontes y desafíos de la investigación interdisciplinaria en Humanidades* (pp.431-450). Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Medrano, V., Méndez, Á., y Morales, M. A. (2017). *La educación normal en México Elementos para su análisis*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Plá, S. & Ross, E. Wayne (2023). *Social studies education in Latin America. Critical perspectives from the global south*. Routledge.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral*. SEP
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2022). *Plan de Estudios de Educación Básica*. SEP.
- Yurén, M. T. (2004). La asignatura “Formación cívica y ética” en la secundaria general, técnica y telesecundaria. Su sentido y condiciones de desarrollo en el Estado de Morelos. En *Colección Programas de Fomento a la Investigación Educativa. Informes de investigación educativa, convocatoria 2002*, vol. IX. Secretaría de Educación Pública.

Capítulo 3

LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE DE COSTA RICA DE SECUNDARIA: UN ESTUDIO DE LAS UNIVERSIDADES ESTATALES

MAURICIO CALDERÓN AZOFEIFA

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA

JUAN CARLOS NARANJO SEGURA

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA

MARGOTT PIEDRA HERNÁNDEZ

UNIVERSIDAD ESTATAL A DISTANCIA

JÉSSICA RAMÍREZ ACHOY

UNIVERSIDAD NACIONAL

ALEJANDRO SÁNCHEZ ARAYA

UNIVERSIDAD ESTATAL A DISTANCIA

EVELYN SILES GARCÍA

UNIVERSIDAD ESTATAL A DISTANCIA

Resumen

El capítulo desarrolla las características de la formación inicial docente para la secundaria costarricense en cuatro carreras de las universidades estatales. El objetivo fue describir y analizar el desarrollo de la asignatura Educación Cívica en las carreras de grado del bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica de las universidades estatales costarricenses. Para lograr lo anterior, se hizo un análisis de fuentes a partir de las políticas educativas (1990-2023), la formación inicial y un contraste con los programas de cursos relacionados

al área de ciudadanía. El método de trabajo fue hermenéutico a partir de fuentes primarias derivadas del currículo oficial, así como actas del Consejo Superior de Educación. Los resultados evidencian que la formación en ciudadanía está en función de los discursos historiográficos costarricenses, principalmente de la construcción del estado-nación. Se concluye que las dinámicas de la formación inicial no responden directamente a las políticas educativas del país, pero sí están permeadas por los cambios en los programas de estudio del Ministerio de Educación Pública y la visión historiográfica de la ciudadanía.

Palabras clave: Formación Inicial, Educación Cívica, Educación para la Ciudadanía, Universidades Estatales Costarricenses.

Abstract

The chapter develops the characteristics of initial teacher training for Costa Rican high school in four-degree bachelors of state universities. The objective was to describe and analyze the development of Civic Education in the bachelor's degree programs in the Teaching of Social Studies and Civic Education of Costa Rican state universities. To achieve it, an analysis of sources was made based on educational policies (1990-2023), initial training and a contrast with the course programs related to the area of citizenship. The working method was hermeneutic based on primary sources derived from the official curriculum, as well as documents from Consejo Superior de Educación. The results show that citizenship education is a function of Costa Rican historiographic discourses, mainly the construction of the nation-state. It is concluded that the dynamics of initial training do not respond directly to the country's educational policies but are permeated by changes in the Ministerio de Educación Pública curricula and the historiographical vision of citizenship.

Key words: Initial Formation, Civic Education, Citizenship Education, Costa Rican State Universities.

Introducción

En el texto que se presenta a continuación, se describe el desarrollo de la asignatura de Educación Cívica en el contexto de la formación inicial costarricense de las carreras de grado denominadas: Bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica. El tema se delimitó a las cuatro carreras de grado que ofertan las universidades estatales, porque son las únicas instituciones que han incorporado -explícitamente- el componente de cívica en sus programas de estudio y, además, debido a su trayectoria (desde la década de los setenta) en debatir e incluir la formación ciudadana como parte del currículo del futuro profesorado. Es importante precisar que, en la mayoría de los países centroamericanos, los Estudios Sociales tienen el equivalente a la asignatura de Ciencias Sociales de las escuelas y colegios.

En este documento se estudia únicamente el ámbito de secundaria para profundizar en las descripciones de contexto y de las mallas curriculares, por cuanto incluir la formación inicial para primaria requiere otras lógicas de debates, debido a cómo se conforman las carreras de grado y los programas de estudio oficiales. Respecto a ello, la principal diferencia es que para primaria la Educación Cívica se estudia dentro de la asignatura escolar denominada Estudios Sociales; en cambio, en secundaria ambas se dividen y, por tanto, el estudiantado debe cursar las materias de Estudios Sociales y Educación Cívica de forma separada. Esta última, cuenta con un programa de estudio propio y, desde la década de los ochenta, se han propuesto diferentes nociones de enseñanza de la ciudadanía.

También se presenta un estado de la cuestión sobre la Educación Cívica, primero a partir del contexto histórico donde se sitúa la asignatura en el currículo escolar. Este apartado nos permite comprender de dónde surgió y cuáles han sido los principales componentes de la enseñanza de la ciudadanía en Costa Rica. Segundo, se agrega una descripción de los programas de estudio dictados por el Ministerio de Educación Pública (MEP), de 1995 a 2009, para exponer las estructuras y objetivos que explican la asignatura de cívica en la secundaria.

Posteriormente, se repasaron las políticas educativas entre 1990 y 2023, con el fin de situar el debate de la ciudadanía desde las lógicas del discurso estatal y, de esta forma, comprender las racionalidades que subyacen al currículo técnico. Para complementar lo anterior, se explica la manera en que se conformó la Educación Cívica en la formación inicial de las cuatro carreras. Este repaso inicia en la década de los setenta, cuando se institucionalizó la enseñanza de los Estudios Sociales y la Educación Cívica en las universidades. En el apartado, se comparan los conceptos de ciudadanía y las mallas curriculares de las universidades estatales.

Por último, se elaboró una comparación entre los programas de curso de las asignaturas de Educación Cívica de las cuatro carreras, con el fin de presentar qué se enseña desde el currículo técnico y cuáles son las ideas de ciudadanía que fundamentan la formación inicial del presente.

3.1 Contexto histórico de la enseñanza en Formación Ciudadana

La génesis de la formación ciudadana en Costa Rica, como materia escolar, se encuentra plasmada en la reforma educativa de Mauro Fernández del año de 1886, momento cuando en el país se arraigaron las ideas liberales y, por ende, la consolidación de la república mediante los valores democráticos, tal y como lo expone Morales (2021). Entonces se comprende la “Instrucción Cívica como medio eficaz de adaptación de la enseñanza a las nuevas instituciones republicanas” (p. 19).

El hecho de conceptualizar la formación ciudadana tuvo como fundamento la configuración de la nación para el fomento del patriotismo, herencia de los principios de la Revolución Francesa. El origen de la instrucción cívica se puede relacionar con el inicio de las fiestas patrias:

Este proceso de consolidación de la Educación Cívica posee una estrecha relación con la institucionalización de las fiestas patrias o efemérides, en primera instancia, la de Independencia, que se estableció en 1899. Posteriormente, el Congreso declaró el 11 de abril, día feriado y de

fiesta nacional en 1915 (Comisión Compartida de la Enseñanza de los Estudios Sociales y la Educación Cívica [CCEESEC], 2020, p.28).

Así, la materia escolar se empezó a impartir entre 1886 y 1909 en los centros educativos de secundaria: Liceo de Costa Rica, Instituto de Alajuela, Colegio La Esperanza (colegio privado que funcionó hacia fines del siglo XIX en la ciudad capital), Colegio Superior de Señoritas y Colegio San Luis Gonzaga.

Durante las décadas de los treinta y hasta la guerra civil de 1948, se dio un proceso de universalización de la enseñanza de la Educación Cívica como materia escolar, pues empezó su implementación en las instituciones educativas secundarias de la periferia del país. La base de datos de profesores de centros de enseñanza secundaria 1931-1950, del profesor Sandoval, da evidencias del aumento en el número de colegios en los que se impartía dicha asignatura, entre los cuales están: “Instituto de Guanacaste, Escuela Complementaria de Atenas, Liceo José Martí y Colegio de Limón” (Sandoval, s.f.).

Mediante la reforma curricular de 1950-1951, “la Educación Cívica se integra a la asignatura de Estudios Sociales, convirtiéndose, en la práctica, en un apéndice de esta última” (CCEESEC, 2020, p. 28).

Otro de los aspectos claves dentro del proceso de la institucionalización de la Educación Cívica como materia escolar, fue incorporarla en el III ciclo de la Educación Media durante la década de los setenta (Consejo Superior de Educación, 1999), suceso que aconteció en la gestión del ministro de educación Fernando Volio (1974-1978). Este detalle se vuelve crucial, porque a través de estos cambios, desde el MEP se solicitó a las universidades “la ejecución de planes de formación, capacitación y actualización de docentes, en el campo de la Educación Cívica” (CCEESEC, 2020, p. 28).

La última fase de este proceso de configuración de la Cívica como materia escolar la conforman los siguientes hechos: en la primera administración de Arias Sánchez (1986-1990), se incorporaron dos lecciones semanales de la asignatura al ciclo diversificado y con esto se separó la

materia de los Estudios Sociales; y, por otra parte, en 1999, el Consejo Superior de Educación acordó que la Educación Cívica sería incluida entre las materias por evaluar en las pruebas de Bachillerato en Educación Media (Acta N. 54), lo cual se aplicó por primera vez en el año 2000.

Finalmente, Leonardo Garnier, ministro de educación en la segunda administración de Oscar Arias Sánchez (2006-2010) y en la administración de Laura Chinchilla (2010-2014), transformó la Educación Cívica en el programa “Ética, Estética y Ciudadanía”, última reforma curricular del programa de estudio. Cabe aclarar que la nomenclatura de la asignatura escolar para el contexto costarricense es Educación Cívica.

Las resoluciones DG-399-2010 de la Dirección General del Servicio Civil del 9 de diciembre de 2010 y DG-366-2011 del 11 de agosto de 2011 crearon una nueva asignatura denominada “Estudios Sociales / Educación Cívica,” las cuales se citan de manera textual:

Esta especialidad se orienta en dos planos del conocimiento, primero la relación entre los ciudadanos, la sociedad y el Estado y el segundo, la Historia y la Geografía, ambos, como elementos fundamentales para la comprensión del ser humano en sociedad, en la búsqueda de la verdad de los procesos históricos, sociales, políticos, culturales y económicos del país. Esto le permite al educando fortalecer sus valores patrios, sensibilidad ante las necesidades y prioridades de la sociedad y el desarrollo cronológico de los hechos que han forjado las instituciones de la Patria (Dirección General Servicio Civil, 2011, p. 3).

De lo anterior, se desprende que el propósito de la Educación Cívica como materia escolar en Costa Rica, se direcciona a la formación de ciudadanos participativos y activos en el marco de una sociedad democrática.

La Educación Cívica en Costa Rica: una mirada desde los programas de estudio del Ministerio de Educación Pública 1995-2009

El currículum técnico tiene distintos componentes, entre ellos están los programas de estudio. Para Torres (1998), éstos últimos son la vía a través de la cual se dan las orientaciones e instrucciones sobre

cómo se deben alcanzar los objetivos para la enseñanza. Para dilucidar la mirada estatal sobre la formación ciudadana, es importante revisar de manera somera sus planteamientos a través de los programas escolares. Para lograrlo, se retomaron aquellos programas que coinciden con el periodo de estudio de este estado de la cuestión, el cual se delimitó a partir de la Política Pública de Educación para una Nueva Ciudadanía en el año de 1994, dentro del contexto que Díaz (2021) denomina “el pacto neoliberal” y el culmen de la Cívica como materia escolar mediante la separación de Cívica de los Estudios Sociales.

El Programa de Educación Cívica de 1996 está estructurado en apartados, lo mismo que su fundamentación pedagógica y en la cual se explica el significado de esta asignatura. Luego, se expone el desarrollo histórico de la instrucción cívica desde el siglo XIX hasta 1996, esto para contextualizar el programa en el desarrollo educativo costarricense. Por otro lado, se establece la base teórica del texto de la “Política Educativa hacia el Siglo XXI”, compuesta por la ética del desarrollo y las nociones generales de calidad. Su aspecto innovador lo enmarcan sus referencias filosóficas y metodológicas por seguir, que no se observaron en los programas anteriores.

También es posible visualizar un fuerte componente nacionalista que parte del estudio del entorno inmediato del estudiantado, de la cultura cotidiana y del sistema político-costarricense. En undécimo nivel, se antepone este orgullo de lo nacional y de lo cotidiano a la globalización, que constituye una afrenta a los valores tradicionales del costarricense. Otro tema importante es el estudio de las virtudes y valores de los costarricenses, en su condición ciudadana y trabajadora. También se aprecia al aparato estatal desde el punto de vista de la institucionalidad costarricense y las formas de gobierno.

Entre los objetivos generales de la Educación Cívica sobresalen:

capacitar a los ciudadanos en el ejercicio de los derechos y en el cumplimiento de los deberes cívicos, como una de las manifestaciones de la vivencia democrática; preparar un costarricense productivo, tanto para sí mismo como para la sociedad; capaz de crear y de transformar res-

ponsablemente su entorno material y social y que participe consecuentemente en la vida democrática y cívica de su país; influir en la formación de los costarricenses para que mediante su proceso de desarrollo personal vayan incorporándose al medio sociocultural, vivenciando e interiorizando los valores de una sociedad democrática (Ministerio de Educación Pública [MEP], 1996, pp. 16-17).

Por otra parte, el Programa de Educación Cívica del 2000 mantiene la estructura a partir del apartado introductorio, en el cual se presenta una fundamentación que recorre la historia de los sistemas políticos en Occidente y destaca la importancia de la educación del ciudadano. Culmina con la fundamentación, en la cual se apuesta a una Educación Cívica centrada en los valores y actitudes de la vida cotidiana y el ideal de ciudadano y sociedad.

Además, como objetivos de la educación diversificada, se busca establecer el fomento de la identidad nacional; las funciones del cooperativismo, el solidarismo y el sindicalismo; los derechos y deberes de los individuos, los mecanismos de resolución pacífica de conflictos, el respeto al diálogo y a la libertad de expresión, el valor social del trabajo, el salario justo y equitativo, la conservación del patrimonio histórico cultural, el ahorro y la austeridad en los gastos y el rescate de los valores frente al fenómeno de la globalización ciudadana (MEP, 2000).

En este mismo sentido, se estableció un perfil de salida que implicaba el desarrollo de la criticidad ante la realidad del país, el papel de los partidos políticos y la información de los medios de comunicación; además del fortalecimiento de la identidad nacional, el respeto a la diversidad humana y al aporte de las mujeres a la sociedad y el reconocimiento de nuevas formas de participación ciudadana (MEP, 2000).

En el 2005, se publicó un nuevo programa para la asignatura, donde se incorporó la transversalidad de tres ejes: cultura ambiental para el desarrollo sostenible, educación integral de la sexualidad, educación para la salud y vivencia de los derechos humanos para la democracia y la paz (MEP, 2005). El documento incluyó una columna de valores y actitudes que los docentes debían incorporar a sus prácticas de aula.

Asimismo, entre los objetivos propuestos se hallan la formación en valores y actitudes cívicas, el conocimiento de la identidad costarricense, la reflexión sobre el acontecer nacional e internacional, el mejoramiento de la patria costarricense y el ejercicio de una sana y armoniosa convivencia con el entorno social y cultural. Se trataba, también, de garantizar que el estudiante conociera la estructura organizativa del país y el marco legal para el ejercicio de la ciudadanía.

El perfil de salida implicó el desarrollo en las personas estudiantes para ser conscientes de sus derechos y deberes como miembros de una sociedad democrática y, además, debían conocer y comprometerse con su nacionalidad e identidad costarricense, el marco legal e institucional, los procesos electorales, los mecanismos de resolución pacífica de conflictos, la participación de la mujer, entre otros temas (MEP, 2005).

Por otro lado, el Programa de Estudios de Educación Cívica de 2009 se orienta hacia la convivencia a través de la ética, la estética y la ciudadanía. La finalidad fue el fomento de valores, competencias, destrezas y habilidades de un marco democrático. Otro cambio es el concepto de aprendizajes, el cual se configuró a partir de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales y un enfoque curricular orientado a la integración de las asignaturas del plan de estudios y la centralidad del alumnado (MEP, 2009).

A nivel metodológico, otra novedad que presenta el programa es el aprendizaje por proyectos y el uso de talleres. Como idea central, se pretende que el estudiantado aplique los conocimientos y habilidades para resolver un problema, elaborar un argumento y construir un producto.

En ese orden de ideas, “Ética, estética y ciudadanía” se postula como una transformación que enfoque el currículo en la construcción de la ciudadanía democrática a partir de la promoción de la ciudadanía joven para la ciudadanía adulta y, con ello, mejorar la convivencia política y social. Con esto, el programa propuso la formación de una persona ciudadana crítica.

Además, el programa tiene tres dimensiones: cognitiva, de competencias y formativa. La primera incluye el estudio de los sistemas democráticos y los no democráticos en el marco de los derechos humanos y la institucionalidad democrática de Costa Rica. En la segunda dimensión, se propone el desarrollo de competencias como deliberación, negociación, generación de consensos y manejo de disensos, participación, representación y comunicación social y política. Por último, la dimensión formativa busca la generación de valores, actitudes y prácticas políticas en un sistema democrático (MEP, 2009). Es decir, este programa busca la formación de estudiantes para la práctica y vivencia de una persona democrática.

A partir de la información adquirida sobre los programas, se pueden extraer algunas conclusiones relacionadas con la formación ciudadana de Costa Rica. En primera instancia, se denota el ligamen con la democracia como régimen político costarricense. Para ello, se promueven aspectos centrales como la enseñanza de valores y sobre instituciones sociales, políticas y de organización estatal. En todos los programas, se enfatiza que el objetivo de la Educación Cívica como materia escolar es la formación de una ciudadanía concedora del marco legal para la convivencia en sociedad desde sus derechos y deberes, basándose principalmente en la noción de una democracia representativa, cuyo pilar es el derecho al sufragio.

Una segunda conclusión sobre los programas de estudio del periodo analizado es que muestran la ausencia de una única línea en formación ciudadana, pues dependen de los vaivenes de los gobiernos de turno. Por este motivo, se incorporan temas o elementos curriculares. Por ejemplo, el programa de 1996 se enmarca en el contexto de la política educativa de “Educar para una nueva ciudadanía”; el de 2005 en la inclusión de temas transversales; y en la reforma del 2009, la visión de ética, la estética y la ciudadanía.

Finalmente, los programas de estudio analizados evocan dos aspectos centrales: por un lado, la reacción del Estado costarricense ante la globalización, y por ende, el rescate de lo nacional; y por otro lado,

está presente la idea de la internacionalización promovida mediante la “financiación de proyectos” (Morales, 2021, p. 336), tal y como es el caso del Proyecto Ética, estética y ciudadanía, en el cual se explican nuevas líneas para el abordaje de la ciudadanía mundial o planetaria, en donde la ciudadanía se concibe como una aspiración entre lo local y lo global.

3.2 Construcción de la política pública educativa (1990-2023)

Las políticas públicas reflejan las intenciones relacionadas con las áreas de crecimiento de un país. En el caso costarricense, si bien desde la década de 1970 se planteó la urgencia de desarrollar un “Plan Nacional” que diera respuesta a las necesidades presentes y futuras en materia de educación, fue hasta 1990 cuando se propuso una política educativa que debía redirigir la orientación y fines de la educación nacional, especialmente de cara al rezago educativo de casi 25 años, producto -entre otros factores- de la recesión económica en la década anterior (Molina, 2008).

Así, con la llegada a la presidencia de Rafael Ángel Calderón Fournier en 1990, se estableció el “Plan General de Educación”, el cual -en afinidad con un marco programático neoliberal- responde a un modelo de desarrollo nacional donde la educación es visualizada como un instrumento para la formación al trabajo y, de esta forma, la persona es vista como factor de producción y de mercado.

De conformidad con ello, el “Plan General de Educación” se articuló en torno a seis ejes de trabajo: Valores; Educación para la vivencia de la democracia; Calidad de la Educación; Educación Ecológica; Oportunidades Educativas y Culturales; Eficiencia Administrativa; y Racionalidad de Recursos. En cuanto a la visión de la persona, dicho plan:

procura el logro de una persona equilibrada, sana y vigorosa en lo intelectual, de mente constructiva, creativa, independiente, libre, valiente, dotada de sensibilidad artística, solidaria, participativa, responsable, crítica, respetuosa; en fin, un ciudadano capaz de mejorar su condición de vida en pro del grupo social al cual pertenece (Herrera, 1992, p.10).

Dicha perspectiva de ciudadanía se enmarca en una serie de actividades, cuyo eje central fue el reforzamiento de los valores costarricenses, incorporando como principales líneas de acción la Educación para la Vida en Democracia y la Educación Ecológica.

Posteriormente, con la llegada del nuevo ministro de educación, Eduardo Dorián Garrón, se estableció la nueva política educativa denominada “Hacia el siglo XXI”, la cual profundizó la perspectiva de la educación en función de la producción y el mercado. De esta manera, se enfocó en “lograr un desarrollo integral de los recursos humanos competitivos, preparados para acometer con éxito los retos que imponía el nuevo orden mundial de la globalización, en el nuevo milenio” (MEP, 2003, p. 14).

La principal novedad de esta nueva política educativa fue la incorporación del eje de trabajo denominado “calidad de la educación”, el cual está caracterizado -principalmente- por su rol en cuanto a la formación de mano de obra especializada para la atracción de capital y empresas transnacionales (Molina, 2008). No es casualidad que dicha política educativa establezca, dentro de sus preocupaciones, la capacidad de la persona para competir y producir para sí misma y para el país. Tales objetivos fueron solapados en principios pedagógicos que dibujan un proyecto educativo integral y humanista, priorizando los principios de sostenibilidad, uso de las tecnologías y el desarrollo de destrezas y habilidades.

Los años de 1998 hasta el 2006 son de gran inestabilidad para el MEP; puesto en el cual se sucedieron cuatro jefes ministeriales. Posteriormente, se nombró como ministro de educación a Leonardo Garnier Rímolo, quien se mantuvo como jefe durante dos administraciones (Óscar Arias Sánchez y Laura Chinchilla Miranda), lo que permitió construir y dar continuidad a su política educativa, denominada “Ética, estética y ciudadanía”, dada a conocer en el 2009.

La principal línea de acción de esta nueva política fue la reorientación hacia el trabajo de aula y en función a la redefinición del con-

cepto de calidad educativa, el cual se había impuesto desde 1990. En afinidad con lo anterior, se destacaron las necesidades integrales de la persona estudiante para aspirar a un mayor desarrollo humano desde una visión de identidad nacional.

La nueva propuesta de calidad se plasma en el documento titulado “El centro educativo de calidad como eje de la educación costarricense”, el cual expone la necesidad de reorientar los procesos de formación con respeto a las diferencias contextuales, cognitivas, emocionales y sociales de cada estudiante (Consejo Superior de Educación, 2009). Este planteamiento contribuyó con el diseño de una reforma curricular orientada desde el programa “Ética, Estética y Ciudadanía”, el cual fue expresado en nuevos programas de estudio, en especial en aquellas asignaturas:

cuyos contenidos ofrecían una mayor facilidad para el desarrollo de las destrezas y habilidades que permitieran desarrollar este enfoque: Educación Cívica, Educación Musical, Artes Plásticas, Educación Física, Vida Cotidiana (anteriormente Educación para el Hogar), Artes Industriales y Afectividad y Sexualidad (Garnier, 2014, p. 33).

En cuanto a la Educación Cívica, los principios de Ética y Estética permearon los nuevos programas de estudio para III Ciclo y Educación Diversificada, en donde se definieron a la ética como “aprender a hacer lo correcto” y a la ciudadanía como el desarrollo de mejorar capacidades para la vida colectiva y en democracia. En su memoria de trabajo, el ministro Garnier (2014), expuso los objetivos del nuevo programa:

[D]esarrollar y formar a una persona ciudadana crítica e integrada. Crítica en el sentido de que busca informarse y formarse, tiene criterios propios, sabe expresar sus opiniones y ponderar las ajenas, hace respetar sus derechos y los de las demás personas, posee competencias ciudadanas y demanda una democracia más profunda y sostenible -más inclusiva, con mejores instituciones y con una cultura política más democrática-. Integrada en el sentido de que ante la insatisfacción o pérdida de apoyo institucional busca la incidencia individual o colectiva para mejorar lo que se requiera (p. 39).

Desde una perspectiva didáctica, se apeló a un cambio en las prácticas de aula, al sistema de evaluación y a la elaboración de materiales educativos. Como lo indicaba el mismo ministro, se apostaba por un modelo de mediación donde cada estudiante pasaba a convertirse en el centro del proceso de aprendizaje, a través del uso de técnicas fundamentadas en el constructivismo y el socioconstructivismo, tales como el aprendizaje por proyectos, el trabajo colaborativo, la técnica del taller y la experimentación.

De conformidad con ello, contar con docentes altamente calificados que respondieran a la nueva visión del MEP y que fueran capaces de reorientar su quehacer docente para la promoción de un aprendizaje activo, se convertía -en palabras del ministro de educación- en el principal reto pedagógico; de lo cual destacaban, a su vez, dos grandes problemáticas: por un lado, las herramientas de contratación, evaluación y gestión de los recursos humanos del MEP; y por otro, “la muy diversa calidad de la formación que brindan las diversas escuelas y facultades de educación que existen hoy en el país, muchas de las cuales -y esto es patético- atentan también contra la calidad educativa” (Cascante, 2013).

En el marco del triunfo del Partido Acción Ciudadana (2014-2018), la segunda ministra designada, Sonia Marta Mora Escalante, propuso en el 2015 una nueva política curricular, titulada “Educar para una nueva ciudadanía”, la cual estuvo sustentada en dos principios elementales: los Derechos Humanos y Deberes Ciudadanos para la formación del pensamiento crítico y creativo, así como valores éticos. De la siguiente manera lo señalaron:

Un resultado de este proyecto educativo será procurar la autonomía personal, a partir de un abordaje pedagógico que brinde igual importancia a la formación humanística y la tecnológica, de manera que las ciencias, las tecnologías, las artes, las letras, los deportes y las distintas visiones del mundo puedan coexistir y desarrollarse en un ambiente de solidaridad, equidad y vigencia de los Derechos Humanos (MEP, 2015, p.12).

Un año más tarde, la política curricular se sustentaba con una nueva política educativa, titulada “La persona: centro del proceso educa-

tivo y sujeto transformador de la sociedad”. El marco conceptual de esta política se construye sobre los paradigmas que permean a la sociedad y la educación alrededor del mundo: complejidad, humanismo, socio-constructivismo y racionalismo; estos principios teóricos modelaron un nuevo concepto de calidad sobre el que se articularon otros principios claves en la nueva propuesta educativa, tales como:

la inclusión y equidad, el respeto a la diversidad, la multiculturalidad y pluriculturalidad, la igualdad de género, la sostenibilidad, la resiliencia y la solidaridad, así como las metas educativas que fomentan la formación humana para la vida, con el desarrollo de habilidades, destrezas, competencias, actitudes y valores (MEP, 2016, p. 10).

A partir de estos principios, se incorporaron seis ejes que sustentaban el nuevo modelo educativo: la persona estudiante; los Derechos Humanos y los Deberes Ciudadanos; el desarrollo sostenible; ciudadanía planetaria con identidad nacional; ciudadanía digital con equidad social; y evaluación transformadora para la toma de decisiones. Esta perspectiva también implicó una preocupación directa del MEP por el perfil de salida del profesional docente desde las casas superiores de enseñanza; con ello, se perfiló una plataforma de diálogo con las instituciones formadoras, a fin de construir indicadores con los cuales guiar la formación inicial del profesorado.

En el año 2022, el presidente de la república, Rodrigo Chaves Robles, nombró como ministra de educación a la señora Anna Katharina Müller Castro, la cual lanzó la denominada “Ruta de la Educación”. En palabras de la propia ministra, no se trataba de ningún documento o plan, sino de un “proceso vivo” mediante el cual se establecían pautas para alcanzar la formación de la persona ciudadana a la cual el país aspiraba por los siguientes cuatro años. Así lo estableció la propia ministra cuando afirmó: “Queremos formar un costarricense, un ser humano, que va a tener tres tipos de competencias: competencias para la ciudadanía responsable y solidaria, competencias para la vida y competencias para el empleo digno y transversalmente el emprendedurismo” (Mora, 2022). El proyecto ha recibido muchas críticas, recalcando la ausencia de

coherencia y pertinencia que, a corto plazo, se ha expresado en medidas como la reducción del presupuesto en educación.

De acuerdo con lo expresado en los párrafos anteriores, los cambios curriculares dependen de los gobiernos en turno y no tanto de políticas educativas que mantengan una discusión uniforme sobre la enseñanza de la Educación Cívica.

3.3 La formación inicial docente de Educación Cívica en las universidades estatales

La formación de docentes de Educación Cívica en Costa Rica tiene diversas vertientes, mismas que pasan por los diferentes contextos sociopolíticos del país y la autonomía de las universidades públicas para regir sus propias carreras. En Costa Rica, desde la Constitución Política de 1949, el artículo 84 establece la autonomía de las instituciones públicas. Por tanto, en materia de formación docente las universidades estatales han creado sus propuestas curriculares de forma independiente a las políticas públicas del país. Aunque vale decir que esto no ha implicado la ausencia de diálogo con base en los cambios curriculares propuestos por el MEP.

Desde mediados de la década de los setenta, la formación de docentes en el área de las Humanidades y Ciencias Sociales pasó de las escuelas normales a las universidades estatales. Estas instituciones continuaron con el proceso de institucionalización de la asignatura de Estudios Sociales desde los departamentos de Historia, Geografía o Pedagogía.

A finales de los setenta, se dio la creación de bachilleratos universitarios en la enseñanza de los Estudios Sociales en la Universidad de Costa Rica (UCR), tanto en la sede Rodrigo Facio (1976) como en la Sede Occidente (1975), y en la Universidad Nacional (UNA) (1973), que surgieron posterior a los bachilleratos en Historia. Debido a esto, se ligaron ambas carreras, se establecieron troncos comunes de materias

y el componente histórico tuvo mayor presencia en la formación del profesorado.

En esa época, la idea de una materia autónoma para primaria y secundaria estuvo centrada en lo que el Estado consideraba que eran los valores costarricenses. Así, en 1977, Fernando Volio Jiménez, ministro de educación, propuso la autonomía de la materia de Educación Cívica valiéndose del ideal de la democracia del país (Volio Jiménez, 1977). Para 1986, se implementaron los programas de estudio del MEP en Educación Cívica. En este sentido, en la materia:

Se procura, entre otras cosas, crear en los alumnos una firme y clara conciencia, que les permita interpretar el origen natural y normativo de los acontecimientos de su propia vida y la del grupo social, al cual pertenecen. El objetivo es, entre otros, estimular su adhesión a los valores que configuran la cultura de Costa Rica y del mundo actual (MEP, 1986, p. 3).

La UCR contempló en el plan de estudios de 1977 las asignaturas de Formación Ciudadana I y Formación Ciudadana II. Este es el primer antecedente que se tiene de la formación inicial en cívica como materia escolar.

En las décadas de los ochenta y noventa, la contratación del profesorado de Educación Cívica se ligó a la materia de Estudios Sociales, lo cual abrió la veta para que la formación docente agregara el elemento cívico. No obstante, esto no se dio de forma inmediata, pues las universidades continuaron con las carreras de Estudios sociales, su énfasis en Historia y, en menor medida, Geografía y Pedagogía.

La inclusión de la Educación Cívica como asignatura obligatoria en la secundaria, durante los años ochenta, llevó a que distintas casas de estudio superior incorporaran la cívica en sus mallas curriculares. La Universidad Estatal a Distancia (UNED) propuso, en el año 1992, la Licenciatura en la Enseñanza de la Educación Cívica. Este programa fue único en el país y permitió que el profesorado se especializara en los

temas cívico-políticos de la época. La oferta académica de esta carrera estuvo delimitada por las materias que se muestran en la Tabla 1.

Tabla 1. Malla curricular de la Licenciatura en Educación Cívica, UNED

- Desarrollo Constitucional de Costa Rica	- Tecnología Educativa
- Instituciones Políticas y Económicas de Costa Rica	- Didáctica General II
- Los Partidos Políticos	- Relaciones Institución Educativa-comunidad
- Evaluación Pedagógica	- Métodos y Técnicas de Investigación

Fuente: UNED, Vicerrectoría de Planificación (1992)

La malla curricular de la carrera nos muestra una perspectiva jurídica de la ciudadanía, es decir, la Educación Cívica centrada en las instituciones democráticas del país y en el marco jurídico que las acompaña. Esto iba de la mano con las nociones de ciudadanía del programa de estudios del MEP (1986). La licenciatura de la UNED evolucionó hasta cambiar su nombre a Licenciatura en Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica en 2012. Recientemente, en 2022, esa casa de estudios abrió un bachillerato en esa especialidad.

En 1999 la UCR, sede Rodrigo Facio, cambió el nombre de su carrera a Licenciatura en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica. Lo mismo hizo la UNA en 2009 y la UCR, Sede Occidente en 2012. Por su parte, la Licenciatura de la UNED, que originalmente se enfocaba solo en Educación Cívica, cambió su nombre para incorporar la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica en el 2012.

La incorporación de la Educación Cívica en los programas de estudios de todas las universidades estatales muestra que la discusión sobre la ciudadanía incidió en la formación profesional del profesorado de Estudios Sociales, en especial, a través de un concepto de ciudadanía que fue evolucionando durante el siglo XXI (Figura 2).

Estos cambios estuvieron ligados a la evolución del debate de la Educación Cívica en el país. Para el 2008, desde el MEP, se publicó un nuevo programa de estudios que transformó el discurso de la materia.

En el documento denominado “Ética, estética y ciudadanía”, se propusieron diferentes perspectivas sobre los derechos humanos y los deberes ciudadanos, los cuales no sólo se delimitaban a aspectos jurídicos o normativos. Por ejemplo, se pasó de estudiar todas las constituciones del país a asimilar contenidos sobre género, educación vial, las generaciones de los derechos humanos, entre otros aspectos. Además, se amplió el concepto de ciudadanía hacia otros sujetos políticos como las poblaciones indígenas, las juventudes y las mujeres.

Estas perspectivas se han integrado y ampliado en los cursos de formación ciudadana de las universidades estatales. Por ejemplo, las mallas curriculares muestran la actualización temática sobre la ciudadanía. En la Tabla 2, se muestra un ejemplo:

Tabla 2. Evolución de las asignaturas de Educación Cívica en las mallas curriculares de la UNA en 2009 y 2017

2009	2017
Educación Cívica I (educación para la democracia y la convivencia democrática, y el estado y la ciudadanía)	-Territorio y ciudadanía (colegiado)
Formación Ciudadana II (Fundamentación jurídica del sistema democrático costarricense, 1821-1948 y los compromisos ciudadanos)	-Estado, Sociedad y Ciudadanía -Participación para la Ciudadanía -Seminario de Debates para la Participación Ciudadana.

Fuente: UNA (2009 y 2017)

La Tabla 2 muestra como las materias de formación ciudadana, impartidas en la UNA, migraron de temas sobre la institucionalidad democrática del país a otros sobre la participación y representación como base de la democracia.

En el caso de UCR, Sede Occidente, la integración del componente de cívica a la carrera implicó eliminar unos cursos para incorporar los de ciudadanía, tal como es posible observar en la Tabla 3.

Tabla 3. Cambios de asignaturas con la incorporación de la Educación Cívica al Bachillerato en Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica de la UCR, sede Occidente

Cursos eliminados	Cursos incorporados en el componente de cívica
Historia del Estado Moderno y los Procesos Políticos Contemporáneos	Formación Ciudadana I: Estado, Teoría e Historia
Historia de los Procesos Políticos en Costa Rica	Formación Ciudadana II: Procesos Políticos e Instituciones
Naciones, Nacionalismos e Identidades: Teoría e Historia	Formación Ciudadana III: Identidades Y Naciones

Fuente: UCR, Vicerrectoría de Docencia (20 de agosto de 2012)

Los datos anteriores muestran otra de las tendencias en la formación inicial del área de la cívica y en su relación directa con la Historia. De hecho, en las universidades estatales, la carrera de Estudios Sociales está dividida en componentes que refieren a las disciplinas base, a saber: Historia, Geografía y Pedagogía. Si se comparan las disciplinas impartidas en cada universidad, se observan diferencias al respecto.

En tres de las cuatro universidades correspondientes a este análisis (UNA, UCR-Rodrigo Facio y UCR-Occidente), el componente de Educación Cívica se imparte en los departamentos de Historia. Esta relación directa crea representaciones sobre las formas en cómo se discute el qué y para qué de la ciudadanía y la democracia, además de las bases disciplinares desde donde se discute la cívica.

Ramírez-Achoy (2022) ha investigado las representaciones que se fomentan desde la enseñanza de la Historia, en función de la ciudadanía en la formación inicial. Para la autora, hay una función moralizante de la Historia, pues el pasado no se asocia a la vivencia de la ciudadanía actual, esto debido a que los contenidos enseñados se quedan en el pasado y sin relacionarlos con los problemas socialmente relevantes del presente.

Este tema tiene sus incidencias en los cambios sociopolíticos actuales. La universidad estatal es cuestionada por el gobierno, se han realizado recortes presupuestarios importantes y se ha puesto en vilo la autonomía universitaria. El Consejo Nacional de Rectores elaboró el Marco de Cualificaciones Docentes (MNC-CE-CR, 2022), en el cual se

establecieron estándares para la formación docente en Estudios Sociales y Educación Cívica, con el fin de evaluar las carreras y asegurar los ideales del neoliberalismo educativo: controlar la eficiencia de las universidades y la formación docente.

Con respecto al Marco de Cualificaciones Docentes, éste resulta de aplicación obligatoria en todas las universidades del país y coarta la formación del profesorado desde pautas como las neurociencias y el Diseño Universal de los Aprendizajes (DUA). En materia de Educación para la Ciudadanía, se sugiere: “Evidencia conocimiento de los fundamentos acerca de la educación para la ciudadanía global desde el desarrollo sustentable, los derechos humanos y la ciudadanía digital, para su implementación en el proceso de enseñanza de los Estudios Sociales y la Cívica” (MNC-CE-CR, 2021, p. 58).

Esta propuesta coopta los debates teóricos sobre las ciudadanías críticas y las invisibiliza en los estándares. Además, se propone partir de las didácticas específicas de los Estudios Sociales y la didáctica de la Educación Cívica, cuando en el país no hay una tradición que discuta y plantee cuáles líneas de investigación y objetos de estudio se han desarrollado en esas áreas. Esto genera la impresión de que estas propuestas son improvisaciones poco pensadas y discutidas fuera de los contextos de la escuela costarricense.

En síntesis, la formación inicial en Educación Cívica está marcada por los debates políticos del país y la creación de metanarrativas sobre la nación y la identidad nacional. A pesar de que las universidades estatales han tenido autonomía para decidir sus mallas curriculares, existen relaciones entre la evolución de la materia de Educación Cívica a nivel de secundaria y la profesionalización de las personas docentes de Estudios Sociales y su vertiente de “Educación Cívica”.

3.4 Programas de formación docente para la ciudadanía en las universidades públicas costarricense

En el siguiente apartado se realiza una descripción de los aspectos generales, contenidos y metodologías propuestas en los programas de curso de las asignaturas de Educación Cívica en las carreras de formación docentes de las universidades estatales. La información proviene de los planes de estudio actuales.

Universidad de Costa Rica, sede Rodrigo Facio

Aspectos generales

Existe una clara historicidad sobre la Educación Cívica, tanto en el ámbito escolar como en la formación en la universidad. El objeto de estudio de la carrera de la Enseñanza de los Estudios Sociales y la Educación Cívica, sede Rodrigo Facio, se relaciona de forma estrecha con la ciudadanía participativa y crítica, comprendiendo cuál es el para qué del aprendizaje. La formación inicial para el profesorado de esta universidad, enfatiza el concepto de ciudadanía desde diferentes perspectivas, aunque se da el predominio de una noción de ciudadanía política y jurídica liberal en los cursos de formación ciudadana, pero se amplía a participativa y crítica en el curso de globalización, aspecto que se refleja en las competencias. Ciertamente, los cursos de formación ciudadana están enfocados en conocer el marco de organización del Estado costarricense, su evolución histórica, sus instituciones y el marco legal que sustenta la ciudadanía desde los derechos fundamentales, por lo cual evoca una ciudadanía nacional en contraste con el otro curso que se posiciona desde lo local, pero trasciende a la esfera global. Sólo el segundo curso de formación ciudadana alude a los valores.

Contenidos

Todos los cursos se ofertan desde las áreas disciplinares de Historia y Geografía y de ahí se desprende el énfasis en los temas que am-

bas desarrollan. La selección de contenidos pasa por tres ejes temáticos claramente definidos en cada curso, a saber: la organización del Estado costarricense; el marco jurídico e institucional del Estado costarricense; y el estudio de la globalización y la participación ciudadana desde un enfoque planetario. Los conceptos relacionados con la ciudadanía son diversos, tales como: Estado, formas de gobierno, democracia, derechos humanos, sostenibilidad, desigualdad y movimientos sociales. Finalmente, la problematización de los contenidos no es tan explícita en relación con los temas controvertidos o relevantes; sin embargo, por la naturaleza de los contenidos en los cursos de Formación Ciudadana II y Globalización, Territorio y Ciudadanía, se abordan los derechos humanos y la crisis ecológica actual, en asuntos como el calentamiento global, las migraciones y los conflictos medio-ambientales.

En los tres cursos existe una discusión teórica sobre el concepto de ciudadanía y los componentes relacionados con ella, haciendo una especie de “especialización” temática en cada uno. Por ejemplo, en Formación Ciudadana I, la ciudadanía está en función del Estado costarricense. En el segundo curso, se enfatiza en la organización legal e institucional del Estado costarricense. Para finalizar, el curso de Globalización, Territorio y Ciudadanía tiene como principal objetivo comprender los conceptos y enfoques que utiliza la Geografía para el estudio de la globalización y la participación ciudadana desde un enfoque planetario. Los contenidos de los cursos presentan aspectos como diversidad, organización social (en el marco del Estado de derecho), derechos y deberes en el sistema democrático costarricense, desarrollo de la cultura política y cultura cívica (principalmente el tema de los derechos humanos, pensamiento crítico y resolución de conflictos). Asimismo, retoman categorías de la participación mediante el compromiso con el medio ambiente, el papel de los movimientos sociales y las formas legalmente reconocidas en el Estado costarricense para la participación ciudadana.

Metodología

Los cursos presentan una diversidad de metodologías, como clases magistrales e investigaciones, mediante las cuales se desarrollan estudios de casos dentro de los procesos y fenómenos sociopolíticos de la coyuntura actual -la ponderación, tensiones o antinomias de derechos fundamentales y su tutela constitucional en Costa Rica-, o bien se indaga sobre una situación, ya sea en el ámbito político, económico, social, cultural, ambiental o de salud pública, en la cual los estudiantes deben analizar sus implicaciones desde la escala global a la local. Lo anterior evidencia un trabajo con problemas y conflictos sociales contemporáneos, desarrollo de temas controvertidos, la interacción entre estudiantes y cooperación y ejercicios de simulación en el caso de análisis de sentencias judiciales. Por otra parte, la temática relacionada con tecnologías digitales, inteligencia artificial y ciudadanía digital es escasa.

Universidad de Costa Rica, sede Occidente

Aspectos generales

No se presenta un perfil de salida ni discusión teórica.

Contenidos

Los objetivos de los cursos plantean el análisis y estudio de la formación del Estado, las transformaciones políticas y la construcción de identidades. Esto se pretende desplegar bajo la perspectiva analítica de los distintos procesos que se han desarrollado a través del tiempo, con la finalidad de integrar distintos aspectos que forman parte de la Educación Cívica y la formación ciudadana. El componente teórico está presente a lo largo de los tres cursos que lo componen y denotan una formación sólida y variada en este ámbito; sin embargo, esto contrasta con el desarrollo de las habilidades y competencias profesionales en el ámbito de la formación ciudadana, debido a que constituyen un eje transversal de los objetivos, lo cual la convierte en un área de mejora.

La organización de los contenidos se realiza a través de distintas unidades temáticas, integrando distintos elementos de manera tal que se permiten articular los contenidos y conocimientos para un abordaje adecuado. Se alude a distintos procesos que integran los ejes de la formación ciudadana; sin embargo, por la secuencia que tienen dentro del programa de estudios de la carrera, el curso OH1001 tiene una connotación predominantemente teórica, mientras que los cursos OH1002 y OH1003 mantienen un componente teórico importante, pero bajo una perspectiva que integra distintas temáticas contemporáneas.

Los contenidos abordados en estos cursos ofrecen a los estudiantes un amplio bagaje de conocimientos ligados con la formación ciudadana, a través del estudio de distintos enfoques teóricos y conceptos; esto bajo la lógica de abordar la formación ciudadana como una construcción histórica con vínculos entre el pasado y el presente. Algunos de los conceptos en cuestión no están explícitos en los contenidos, pero se espera que, a través de los contenidos y habilidades, el estudiantado cuente con un utillaje oportuno para el desarrollo de clases de Educación Cívica.

Metodología

A nivel metodológico prevalece el desarrollo de clases magistrales y tradicionales, donde se combina el análisis de lecturas con las exposiciones del profesor. Además, se incluyen discusiones en relación con las temáticas del curso, así como debates y el análisis de los contenidos ligados a los programas de Educación Cívica. El enfoque que predomina contribuye a un abordaje teórico a profundidad, pero puede ser revisado en aras de incorporar otras estrategias metodológicas.

Universidad Nacional

Aspectos generales

En la carrera de Bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica no existe una discusión explícita sobre la Educación Cívica, ni se historiza la asignatura, pues se da por un hecho o se naturaliza la función de la cívica. En los cursos, el concepto de ciudadanía se trabaja teóricamente desde diferentes perspectivas: las corrientes liberales, las comunitaristas, las republicanas y las críticas. Las dimensiones de la ciudadanía son amplias e incluyen a diferentes actores de la sociedad. En ese sentido, se problematiza la ciudadanía nacional para incluir a las poblaciones indígenas, la diversidad sexual, los inmigrantes, entre otras. La noción de ciudadanía está presente en otras materias como cursos optativos -Derechos humanos y género- y en cursos de Historia de Costa Rica o de Centroamérica contemporánea. De esta forma, el objeto de estudio y el perfil de salida se sitúan desde diferentes perspectivas teóricas, pero siempre ligadas a las discusiones disciplinares de la Historia y la Geografía. Los objetivos transitan principalmente en la ciudadanía nacional y se estudia lo global desde la Geografía con cursos complementarios.

Contenidos

Los contenidos se centran en la democracia participativa y representativa con un fuerte énfasis en las relaciones y la agencia de las comunidades. Estos contenidos se abordan desde la teoría y la práctica con componentes de investigación y trabajo de campo. Los temas no se discuten en función de la enseñanza de la cívica en el país.

Metodología

La metodología es diversa y responde a los componentes teóricos o prácticos de cada curso; en ese marco, combina clases magistrales con ejercicios prácticos en las comunidades, así como procesos de investi-

gación. Lo anterior se complementa con debates de temas socialmente controvertidos, simulación de roles, personas expertas que asisten a las clases, entre otros.

Universidad Estatal a Distancia

Aspectos generales

El objeto de estudio del Bachillerato y Licenciatura en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica tiene como principal propósito la mediación pedagógica para la formación ciudadana de personas comprometidas ética y políticamente, en función del bien común en contextos locales, regionales y globales. Asimismo, favorece la búsqueda de sentido del acto de aprendizaje mediante el desarrollo de habilidades o competencias profesionales enfocadas en la construcción compartida del conocimiento por medio de la sensibilización, análisis y reflexión de situaciones reales de injusticia, desigualdad y participación política, esto con el fin de generar acciones conscientes de intervención y transformación sobre sus realidades inmediatas.

Por consiguiente, la noción de ciudadanía que emana de este plan de estudios trasciende a la formación en derechos y valores mediante el conocimiento del marco institucional del país (asignado tradicionalmente a esta disciplina escolar); además, se sitúa en el terreno de lo “común” concebido como posibilidad de formar espacios de autonomía, ante las relaciones de poder constitutivas de la Modernidad mediante la producción de subjetividades alternativas. Dicho en otras palabras, la noción de ciudadanía del común de esta carrera conlleva el desarrollo de procesos de subjetivación transgresivas, entendidos como espacios de pensamiento y acción para producir formas colectivas de pensar, ser y estar en el mundo, en antagonismo a los dispositivos de organización material de las mentes y los cuerpos propios de la Modernidad.

Contenidos

Los objetivos y contenidos de las asignaturas de esta carrera han sido articulados desde una perspectiva interdisciplinaria, con el propósito de proveer herramientas teórico-analíticas, así como de habilidades metodológicas con las cuales el profesorado en formación pueda construir ambientes de aprendizajes innovadores y, de esta manera, formar subjetividades sensibles, críticas y reflexivas dirigidas a la participación consciente sobre sus contextos vitales y colectivos.

Por consiguiente, los contenidos se preocupan constantemente por el rol de los agentes locales en procesos de integración curricular para el desarrollo de aprendizajes contextualizados, para que, de esta manera, faciliten la construcción colaborativa de problemas socialmente relevantes, identificando e incidiendo de manera razonada en las significaciones ideológicas y representacionales sobre las cuales se legitiman las relaciones de poder manifiestas en sus diferentes cotidianidades. Al igual que el objeto de estudio, tanto los objetivos y contenidos trascienden a la formación en derechos y valores mediante el conocimiento del marco institucional del país, preocupándose más por brindar herramientas heurísticas para el desarrollo de una visión ética del bien común, a partir del debate continuo de las contradicciones constitutivas de los Estado-nación modernos, los cuales han incidido directamente en la construcción histórica de un código disciplinar de la cívica como materia escolar dentro de los sistemas nacionales de educación.

Metodología

Todas las asignaturas contempladas son de naturaleza teórico-prácticas, preocupándose constantemente por la planificación de actividades de aprendizaje diversas en función de los problemas socialmente relevantes, concebidos como un enfoque didáctico propio para el aprendizaje de las Ciencias Sociales. En ese sentido, y tomando en cuenta el alto componente virtual que caracteriza este plan de estudios, así como el enfoque socio-reconstruccionista sobre el cual se estructura, la meto-

dología de las asignaturas aprovechan al máximo el potencial ofrecido por los entornos virtuales de aprendizaje institucionales, mediante la interactividad sincrónica y asincrónica constante entre el estudiantado, y entre éste con el personal docente, para la promoción de ambientes cooperativos y colaborativos de aprendizaje.

En consecuencia, la guía y asesoramiento docente se enfoca en el diseño de ambientes de aprendizajes sustentados en metodologías y estrategias pedagógicas que garanticen la transferibilidad del conocimiento construido a situaciones diversas, garantizando, con ello, el compromiso del estudiantado en lo referente a la utilidad de dichos aprendizajes en su futura práctica profesional.

En cuanto a los aspectos pedagógicos, organizativos y sociales, el perfil del personal docente se enfoca en generar compromisos mutuos a partir de una actitud activa y protagónica del estudiantado. En cuanto al estudiantado, éste será capaz de desarrollar la habilidad de analizar sus propios procesos metacognitivos valorando su propia participación como sujetos activos desde la reflexividad, la autoconciencia y el autocontrol; de tal manera que sean capaces de autodirigirse y transferir a otros ámbitos de sus vidas los aprendizajes logrados.

3.5 Balance de la Formación Ciudadana en los programas de cursos de las universidades públicas en Costa Rica

En la Tabla 4 se evidencia la cantidad de cursos de formación ciudadana en las carreras de las universidades públicas en Costa Rica.

Tabla 4. Cantidad de cursos de Formación Cívica en los planes de estudio actuales de las universidades estatales

UCR (Sede Central)	UCR (Sede Occidente)	UNA	UNED
3	3	4	11

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de los programas de estudios del Bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales y la Educación Cívica.

De la Tabla 4, se desprenden dos conclusiones: por un lado, existe un crecimiento en los cursos de formación para la ciudadanía en los planes de estudio; al mismo tiempo, estos cambios coinciden con aspectos como la consolidación de la cívica como materia escolar y, a su vez, con las discusiones que se empiezan a gestar acerca del debate de las didácticas específicas ligadas a la Educación Cívica en el país y que se ven materializadas en el plan de la UNED, último bachillerato en estructurarse.

El debate sobre la cívica se observa en el enfoque dado a la formación ciudadana en las mallas curriculares. Los cursos en el área son impartidos desde la Historia y la Geografía y no desde la didáctica específica, lo cual explica el enfoque teórico de los cursos en las primeras tres universidades, basados en ejes temáticos variados, pero que tienden hacia un enfoque de la Educación Cívica República, ahondando principalmente en la formación del Estado costarricense y sus componentes en cuanto a organización política (nociones de leyes, derechos, deberes y el marco institucional que lo constituyen).

Se evidencia que conforme las carreras actualizan sus planes de estudio, se problematiza más la formación relacionada con la ciudadanía nacional para dar paso a nuevos ejes temáticos como la presencia de la población indígena, la diversidad sexual y los migrantes. Ejemplo de lo anterior, es el caso del plan de estudios de la UNED, en donde se posiciona a la ciudadanía a partir de una mirada crítica para formar personas comprometidas ética y políticamente con el bien común y la justicia.

Los programas de los cursos del componente de formación ciudadana muestran una tendencia discursiva en cuanto a la cívica. Por ejemplo, a excepción de la UNED, todas las asignaturas se ofertan desde la Historia y la Geografía, lo cual sitúa el debate de la ciudadanía en los procesos históricos de construcción del Estado costarricense y su institucionalidad. En la parte espacial, las discusiones giran en torno a la globalización y lo local o comunitario. La UNED presenta un debate interdisciplinario desde los problemas socialmente relevantes, lo cual se aleja de las visiones establecidas sobre el papel del Estado y la nación.

De esta forma, los ámbitos de la formación ciudadana son variados, parten del asunto jurídico de la conformación del Estado costarricense (y su problematización), los derechos humanos, la crisis ecológica, las migraciones y los conflictos ambientales. Entre las semejanzas que tienen entre sí, sobresalen la intención de enseñar el paso de una ciudadanía liberal republicana a una participativa, además del fomento de valores desde los derechos humanos como la equidad, la paz, la sostenibilidad, la justicia y la igualdad.

De esta forma, los contenidos se centran en nociones de ciudadanía dentro una democracia representativa y participativa, esto en los primeros tres centros de enseñanza. Por su parte, la UNED presenta un debate interdisciplinario a partir de los problemas socialmente relevantes y, de esta manera, propone el análisis de los ausentes de la Historia, como las poblaciones indígenas y los migrantes, y problematiza las nociones de ciudadanía nacionales.

Finalmente, la metodología de estos programas es variada, pero predominan aspectos en común como el desarrollo de clases magistrales, la investigación, el estudio de casos, los debates a partir de temas controvertidos (ligados a los derechos humanos), ejercicios de simulación, proyectos de investigación y el trabajo de campo en las comunidades. En la UNA y UNED, todos los cursos del componente de cívica son teórico-prácticos, lo cual implica que la cívica se enseña desde la teoría y la participación. Los trabajos con tecnología digital, inteligencia artificial y ciudadanía digital son escasos.

Conclusiones

La importancia de la Educación Cívica se encuentra desde finales del siglo XIX, pues esta materia escolar fue clave para la configuración del Estado-nación costarricense, valor que se mantiene hasta el presente. De esta forma, se instruye al patriota sobre el conocimiento del Estado, sus instituciones, los valores de convivencia, el respeto de sus derechos y deberes en el marco de legalidad de una sociedad democrática. El aná-

lisis de los programas de estudio demuestra la ausencia de estándares sobre política pública de Estado en cuanto a la formación ciudadana; por el contrario, cada gobierno define particularidades, muchas de las cuales se deben analizar desde las lógicas de la internacionalización del currículo.

En cuanto a las políticas públicas y curriculares, se evidencia el trasfondo ideológico y económico que permea sus discursos pedagógicos y filosóficos. Evidencia de ello es su reducido efecto sobre la práctica del trabajo de aula de docentes y estudiantes y, en particular, la visión de una ciudadanía acrítica, que replica las estructuras políticas, económicas y sociales establecidas desde un modelo de formación enfocado en el desarrollo de habilidades para la empleabilidad.

Por tanto, las dinámicas de la formación inicial no responden directamente a las políticas educativas del país, pero sí están permeadas por los cambios en los programas de estudio del MEP y la visión historiográfica de la ciudadanía. Sin embargo, pareciera que esto cambia por los modelos neoliberales de la educación, los cuales están marcando la pauta sobre los conocimientos que debe obtener el futuro profesorado en su formación inicial.

La asignatura de Educación Cívica es parte de los conocimientos que el Estado costarricense legitima en función de la formación del nacionalismo y la identidad nacional. La formación inicial no ha estado exenta de estos discursos, los cuales han pasado de los debates jurídicos y normativos de la sociedad hacia la ciudadanía participativa que legitima la democracia electoral.

La formación inicial de la Educación Cívica está centrada en el componente histórico de las carreras, a excepción de la UNED que lo problematiza desde los temas controvertidos; también se encuentra permeada por las políticas curriculares del siglo XXI, con las cuales la ciudadanía se amplía a diferentes actores -mujeres, indígenas, población afro, entre otros- y territorios.

De esta manera, se plantea la necesidad de crear propuestas de formación docente que muestren los distintos discursos políticos en los que se encuentra inmerso el concepto de ciudadanía, para que el profesorado en formación cuente con más herramientas de análisis sobre lo político y la política.

Además, se requieren iniciativas que analicen: ¿cuál es el papel de las políticas públicas del siglo XXI en los modelos de ciudadanía? ¿Hay rupturas entre las propuestas del pasado y el presente? ¿Cómo podemos abrir espacios para incidir en los espacios de aula? ¿De qué formas las prácticas docentes pueden crear rupturas con los currículos prescritos y dar origen a análisis y diálogos sobre y con la ciudadanía? Con estas preguntas se esbozan algunos de los debates que necesitamos sobre la Educación Cívica en Costa Rica, los cuales, de cara al futuro, no podremos seguir evadiendo.

Referencias

- Cascante, S. (11 de septiembre de 2013). *El Estado de la Educación: mi perspectiva ante el informe. Leonardo Garnier Rímolo. La República*. Recuperado de: https://www.larepublica.net/noticia/el_estado_de_la_educacion_leonardo_garnier
- Comisión Compartida de la Enseñanza de los Estudios Sociales y la Educación Cívica. (2020). *Propuesta de Modificación Curricular*. Universidad de Costa Rica.
- Consejo Superior de Educación [CSE]. (2009). *El Centro Educativo de Calidad como Eje de la Educación Costarricense*. San José. Recuperado de: <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/page/adjuntos/centro-educativo-calidad-como-eje-educacion-costarricense.pdf>
- Consejo Superior de Educación [CSE]. (21 de noviembre de 2016). *Política educativa: La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad*. Acta Ordinaria 03-65-2016, del Consejo Superior de Educación. Ministerio de educación Pública. San José. Recuperado de: <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/page/adjuntos/politicaeducativa.pdf>
- Consejo Superior de Educación [CSE]. (Acta N. 08-96, 30 de enero de 1996).
- Consejo Superior de Educación [CSE]. (Acta N. 54-99, 30 de julio de 1999).
- Díaz, D. (2021). *Chicago Boys del Trópico: Historia del neoliberalismo en Costa Rica (1965- 2000)* San José, Costa Rica: EUCR.
- Dirección General Servicio Civil [DGSC]. Resolución DG-366-2011, 2011
- Garnier, L. (2010). *Memoria Institucional 2006-2010*. Educando en tiempos de cambio. San José: Costa Rica: MEP. <https://mep.janium.net/janium/Documentos/memoria2006-2010.pdf>

- Garnier, L. (2014). *Memoria Institucional 2006-2014. La Educación Subversiva: atreverse a construir el país que queremos*. San José. MEP. <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/memoria/memoria-2006-2014.pdf>
- Herrera, M. (1992). *Memoria Anual de Labores 1991-1992*. República de Costa Rica Ministerio de Educación Pública. San José. MEP. <https://mep.janium.net/janium/Documentos/memoria1991-1992.pdf>
- Marco Nacional de Cualificaciones para las Carreras de Educación [MNC-CE-CR] (2023) *Marco Nacional de Cualificaciones para las Carreras de Educación*. Recuperado de <https://www.cualificaciones.cr/mnc-ce/index.php/sobre>
- Marco Nacional de Cualificaciones para las Carreras de Educación [MNC-CE-CR] (2022) *Entrega oficial del Marco Nacional de Cualificaciones de las Carreras de Educación*. Recuperado de <https://www.cualificaciones.cr/mnc-ce/index.php/publicaciones/92-noticias/93-entrega-oficial-del-marco-nacional-de-cualificaciones-de-las-carreras-de-educacion>
- Marco Nacional de Cualificaciones para las Carreras de Educación [MNC-CE-CR] (2021) *Marco Nacional de Cualificaciones para las Carreras de Educación: Resultados de Aprendizaje de la Carrera de Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica*. Recuperado de <https://repositorio.conare.ac.cr/handle/20.500.12337/8298>
- Martínez, A. (2 de marzo de 2023). Ministra de Educación respondió preguntas de los diputados sobre la Ruta de la Educación. *DELFINO*. Recuperado de: <https://delfino.cr/2023/03/ministra-dice-que-ruta-de-la-educacion-es-un-proceso-vivo-ante-cuestionamientos-por-falta-de-documento>
- Ministerio de Educación Pública [MEP] (1986). Programa de Educación Cívica. Temario de Décimo Año.
- Ministerio de Educación Pública [MEP] (1996). Programa de Estudios de Educación Cívica. Ministerio de Educación Pública.
- Ministerio de Educación Pública [MEP] (2000). Programa de Estudios de Educación Cívica. Ministerio de Educación Pública.
- Ministerio de Educación Pública [MEP] (2003). *Plan de Acción de Educación para todos 2003-2015*. Recuperado de: <https://data.miraquetemiro.org/sites/default/files/documentos/Plan%20Nacional%20de%20Educaci%C3%B3n.pdf>
- Ministerio de Educación Pública [MEP] (2005). *Programa de Estudios de Educación Cívica*. Ministerio de Educación Pública.
- Ministerio de Educación Pública [MEP] (2009). *Programa de Estudios de Educación Cívica*. Ministerio de Educación Pública.
- Ministerio de Educación Pública [MEP] (2009). *Proyecto de ética, estética y ciudadanía*. Recuperado de: https://www.mep.go.cr/sites/default/files/programadeestudio/programas/civica3ciclo_diversificada.pdf
- Ministerio de Educación Pública [MEP] (2015). *Educar para una nueva ciudadanía. Fundamentación pedagógica de la transformación curricular*. Recuperado de: https://idp.mep.go.cr/sites/all/files/idp_mep_go_cr/publicaciones/7-2016_educar_para_una_nueva_ciudadaniafinal.pdf
- Ministerio de Educación Pública [MEP] (2016). Política educativa. *La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad*.

- Ministerio de Educación Pública [MEP] (2022). *Ruta de la educación 2022-2026*. Recuperado de: <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/page/adjuntos/ruta-educacion.pdf>
- Molina, I. (2008). Educación y sociedad en Costa Rica: de 1821 al presente (una historia no autorizada). *Diálogos Revista Electrónica de Historia*, 8(2). Recuperado de: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/dialogos/article/view/18349>
- Mora, A. (2 de febrero DE 2022). MEP presenta Ruta de la Educación: transformará planes de estudio y reforzará evaluación docente. *DELFINO*. Recuperado de: <https://delfino.cr/2023/02/mep-presenta-ruta-de-la-educacion-transformara-planes-de-estudio-y-reforzara-evaluacion-docente>
- Morales, L.C. (2021). Politicidad nacional y transnacionalidad político-educativa: la Educación Cívica en Costa Rica 1886-2015. [Tesis doctoral], Universidad de Humboldt. Recuperado de: <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/236337>
- Müller, A. (2022). *Ruta de la educación 2022-2026*. San José. MEP. Recuperado de: <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/ruta-educacion.pdf>
- Ramírez-Achoy, J. (2022, 14 de septiembre). Educar a los jóvenes en su deber como ciudadanos: Historia y su enseñanza en la formación inicial [ponencia]. XIII Encuentro de la Red Colombiana de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Quindío, Colombia. Recuperado de: <https://repositorio.una.ac.cr/handle/11056/23999>
- Rojas Sandoval, F. J. [inédito] (s.f.) Base de datos de profesores de centros de enseñanza secundaria 1931-1950. San Pedro, Montes de Oca.
- Salas, J. (2000). La incorporación de los Estudios Sociales como materia de estudio escolar en Costa Rica y la necesidad de su reconceptualización de cara a los desafíos para la educación a inicios del siglo XXI. *Perspectivas. Revista de investigación, teoría y didáctica de los Estudios Sociales*, 3 (1 y 2), pp. 51-70.
- Torres, J. (1998). *El curriculum oculto*. Ediciones Morata.
- Universidad de Costa Rica [UCR], Vicerrectoría de Docencia (20 de agosto de 2012). Resolución VD-R-8839-2012.
- Universidad Estatal a Distancia [UNED], Vicerrectoría de Planificación (1992). Orientaciones académicas.
- Universidad Nacional [UNA] (2009). *Plan de estudios de la carrera bachillerato en la enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica* [documento curricular]. Facultad de Ciencias Sociales Universidad Nacional.
- Universidad Nacional [UNA] (2017). *Plan de estudios de la carrera bachillerato en la enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica* [documento curricular]. Facultad de Ciencias Sociales Universidad Nacional.
- Volio Jiménez, F. (1977). I Seminario de Educación Cívica. Sección de publicaciones del Ministerio de Educación Pública. Fondo documental del Centro Nacional de Didáctica.

Capítulo 4

LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN COLOMBIA. POLÍTICAS Y RETOS PARA SU TRANSFORMACIÓN

CAROLINA FRANCO O.

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA

JACKELINE ARREDONDO C.

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA

MARTHA CECILIA GUTIÉRREZ G.

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA

RUTH ELENA QUIROZ P.

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

ANA MARÍA MOLINA A.

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Resumen

En este texto se presenta un estudio documental en el que se analiza lo que ha sucedido con la formación inicial de docentes en Educación para la Ciudadanía (EpC), a partir de la expedición de la Constitución Política de Colombia en 1991. En el capítulo se hace una contextualización sobre la formación del profesorado en el país. Seguidamente, se hace un recorrido por la evolución de la EpC en el siglo XXI y su relación con la formación inicial de docentes en este campo. Se presenta un análisis general de las políticas de formación de docentes en el área, así como un balance sobre este tipo de formación en dos universidades públicas colombianas. En los resultados se identifica que la formación

inicial docente en educación para la ciudadana es un área débil, tanto en políticas educativas gubernamentales como en las universidades e instituciones formadoras de profesores que hacen parte del estudio.

Palabras clave: educación para la ciudadanía, formación inicial docente, ciudadanía crítica

Abstract

This text presents a documentary study that analyzes what has happened with the initial training of teachers in Citizenship Education (CEE), since the enactment of the Colombian Political Constitution in 1991.

The article contextualizes teacher training in the country. Next, it reviews the evolution of CEE in the 21st century and its relationship with the initial training of teachers in this field. A general analysis of teacher training policies in the area is presented, as well as an assessment of this type of training in two Colombian public universities. The results identify that initial teacher training in citizenship education is a weak area, both in government educational policies and in the universities and teacher training institutions that are part of the study.

Keywords: citizenship education, initial teacher training, critical citizenship

4.1 Contexto de la formación del profesorado en Colombia

La educación para la ciudadanía en Colombia, según el gobierno nacional, es un factor clave para promover procesos de reconciliación, inclusión social, democracia, justicia y paz. Una de las estrategias propuestas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2018), para lograr el propósito anterior, es la formación de educadores comprometidos con el desarrollo de competencias ciudadanas desde el enfoque de derechos.

Es así como en La Constitución Política de Colombia (1991), se estableció el marco jurídico para la construcción de una sociedad democrática y participativa, en la cual la educación es un derecho de las personas y el Estado tiene la responsabilidad de garantizarla. En este contexto, el MEN promulgó la Ley 30 de 1992, la Ley de Educación Superior y una serie de decretos y resoluciones para regular la formación del profesorado en el país (MEN, 2021).

En la reglamentación de la formación docente, derivada de la Ley 30 de 1992, el MEN ha sancionado aproximadamente seis decretos y cinco resoluciones en las dos últimas décadas, los cuales dejan interrogantes sobre las finalidades de la formación de docentes para la construcción de una sociedad democrática y con justicia social.

De acuerdo con lo establecido en la ley, la formación inicial de docentes para la primaria puede cursarse en escuelas normales superiores (a través de programas de formación complementaria), en universidades o en Instituciones de Educación Superior (IES); por su parte, la formación inicial de docentes para la básica secundaria puede realizarse en IES, en programas denominados licenciaturas. Ambas modalidades formativas tienen como núcleo la pedagogía, el currículo y la didáctica; de manera general o con relación a un dominio disciplinar.

En una resolución reglamentaria de la Ley General de Educación Superior (1036 de 2004), el MEN determinó que los programas de formación docente deben ser organizados de acuerdo con las áreas de formación académica definidas en la Ley general para la educación básica (Ley 115 de 1994), en donde la educación para la ciudadanía (objeto de análisis en este artículo) no constituye un área fundamental del currículo, ni está integrada al área de las Ciencias Sociales.

En el marco descrito, los programas de formación inicial del profesorado de básica primaria, que preparan docentes generalistas para la enseñanza de todas las áreas del currículo, han privilegiado la formación pedagógica sobre la disciplinar. Mientras que, en la formación del profesorado para la educación básica secundaria, ha predominado la ense-

ñanza de las disciplinas sobre el componente pedagógico, lo cual genera disputas hegemónicas entre ambas tendencias (Da Silva *et al.*, 2021).

Además, la Ley 30 de 1992 otorgó autonomía a las universidades y a las instituciones formadoras de docentes para determinar los planes y programas de formación pedagógica que imparten (UNESCO, 2017). Al respecto, distintos estudios e informes sobre la formación del profesorado en el país (Quiroz & Quintero, 2018; UNESCO, 2017; González & Santisteban, 2016) reportan que en ésta ha predominado la racionalidad positivista, la cual privilegia la discusión sobre el funcionamiento de los programas, la autonomía universitaria, la calidad en función del cumplimiento de estándares internacionales y normas, los resultados del aprendizaje, entre otros; todo lo anterior, en desmedro de la reflexión sobre las finalidades de la educación, de la formación del profesorado y de la enseñanza.

En la formación inicial de docentes para la ciudadanía, el MEN publicó en el año 2018 unos Lineamientos para que las instituciones formadoras del profesorado, en el marco de su autonomía, preparen educadores comprometidos con la convivencia pacífica, los procesos democráticos, la pluralidad, la diferencia, el respeto a los derechos humanos y la construcción de cultura de paz en los ambientes escolares (MEN, 2018).

No obstante, la intencionalidad expuesta en los lineamientos anteriores, en el informe de la UNESCO (2017) sobre la formación inicial de profesores en educación para la ciudadanía en América Latina, se reporta que en varios países de la región (entre ellos Colombia), el tiempo dedicado a esta formación es poco y, además, está centrado en cursos teóricos que buscan formar más al docente como ciudadano que como formador para la ciudadanía.

Evolución de la Educación para la Ciudadanía en Colombia en el siglo XXI y la relación con la formación inicial de docentes en este campo

Hasta 1991, la formación ciudadana en el país se restringía a la cátedra de Educación Cívica, la cual estaba centrada en valores religiosos y en los comportamientos públicamente aceptables, siguiendo un modelo de ciudadano adecuado a las necesidades del Estado (Quiroz & Jaramillo, 2015). Con la promulgación de la Constitución Política de Colombia en el año 1991, el MEN expidió leyes, decretos y políticas para todo el sistema educativo, en los cuales la educación para la ciudadanía constituye un propósito esencial en la construcción de democracia y paz.

Es así como en el año 1994, el MEN publicó la Ley 115 o Ley General de Educación, con el propósito de formar niños, niñas y jóvenes “en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad” (MEN, 1994, p. 5).

En la nueva ley, la educación adquiere el carácter de derecho humano que propende por la construcción de una ciudadanía participativa y una sociedad democrática. En este marco, el MEN expidió en 1988 los *Lineamientos Curriculares para el conocimiento de la Constitución política de Colombia* y la construcción de cultura política y democrática en todos los niveles del sistema educativo.

A partir de la Ley general o Ley marco para la educación básica colombiana, en la primera década del siglo XXI, el gobierno nacional expidió los *Estándares de Competencias Ciudadanas* (MEN, 2004), los cuales están organizados en tres grupos: convivencia y paz; participación y responsabilidad democrática; pluralidad, identidad y valoración de las diferencias. Los tres grupos están orientados sobre lo que los estudiantes de básica deben aprender y saber hacer.

Con la entrada en vigencia de las competencias ciudadanas y, a pesar de la autonomía que la Ley 115 otorgó a las instituciones para definir, en los proyectos institucionales, el enfoque pedagógico para la construcción de una sociedad plural y democrática (que responda a las necesidades de los contextos), el gobierno nacional curricularizó la edu-

cación para la ciudadanía como un proyecto transversal obligatorio, que debía ser incluido en el área de las Ciencias Sociales.

A finales de la primera década del siglo XXI y durante la segunda, el MEN continuó con la expedición de decretos y resoluciones que tienen alguna relación con la educación para la ciudadanía, tales como los *Estándares de Competencias de Ciencias Sociales* (2006), la Cátedra de la Paz (2015), los Derechos Básicos de Aprendizaje en el área de Ciencias Sociales (2016), entre otros. Todos ellos están considerados como factores clave para la búsqueda de cultura democrática y paz, en clara respuesta al conflicto interno y a la violencia prolongada que ha vivido el país (UNESCO, 2017).

Pese al esfuerzo del gobierno nacional por impulsar la educación para la ciudadanía (con el fin de promover procesos de democratización, equidad y justicia social), ésta tiene varias desventajas con relación a las demás áreas del currículo establecidas en la ley. Esto es así porque en la educación básica el tiempo establecido para el área de Ciencias Sociales, incluida la educación para la ciudadanía, es de dos horas semanales, las cuales son insuficientes para el cumplimiento de los propósitos enunciados por el MEN.

En los programas de formación inicial de docentes, la educación para la ciudadanía es abordada principalmente desde cursos teóricos de corta duración, los cuales tampoco son suficientes para integrar la teoría y la práctica en la preparación de un profesorado capaz de educar para la construcción de cultura de paz, la democracia y la justicia social (MEN, 2018).

En suma, y a propósito del informe de la UNESCO (2017), los cambios en la educación para la ciudadanía deberán empezar por la formación inicial del profesorado, de manera que éste pueda desarrollar capacidades para problematizar el currículo establecido, analizar las finalidades de la enseñanza del conocimiento del mundo social y trasponerlo en saber didáctico con sentido en las prácticas de educación para la ciudadanía.

4.2 Políticas para la formación del profesorado en educación para la ciudadanía en el país

Los cambios sociales y culturales que han venido ocurriendo en el mundo en las últimas décadas, han generado un interés creciente por la educación para la ciudadanía. Sin embargo, en diversos estudios (Castillo Miranda *et al.*, 2015; González & Santisteban, 2016), los autores han concluido que entre las dificultades para impulsar su desarrollo están los modelos pedagógicos convencionales con los que se educa en este campo de conocimiento, además de la falta de profesorado preparado para su enseñanza.

El informe de la UNESCO (2017) sobre *La formación inicial docente en educación para la ciudadanía en América Latina*, reporta que la mayoría de los profesores que se hacen cargo de esta área en la región han sido educados en programas de Historia o de Ciencias Sociales, por lo cual no cuentan con una formación disciplinar, pedagógica ni didáctica en educación para la ciudadanía.

En el caso de Colombia, aunque el MEN ha publicado en las últimas décadas numerosos decretos y resoluciones con lineamientos de política para la formación de educadores, en éstos no se tratan temas directamente relacionados con la educación ciudadana (MEN, 2017).

En el año 2016, el MEN publicó el *Plan de formación para la ciudadanía: estrategias que contribuyen a educar en paz*, con el cual el gobierno nacional buscaba fortalecer la construcción de paz en los ambientes escolares. Una de las estrategias propuestas para lograrlo fue la “formación de educadores comprometidos con la construcción de paz, la reconciliación y el desarrollo de competencias ciudadanas con enfoque de derechos” (MEN 2018, p. 30), por considerarla como motor de transformación para la formación ciudadana.

Para promover el desarrollo de la estrategia anterior, el MEN publicó en el 2018 los *Lineamientos de formación de educadores para la ciudadanía*, los cuales constituyen sólo orientaciones, porque la Ley de

Educación Superior otorgó autonomía a las universidades y a las IES para definir los programas, las mallas curriculares y los perfiles de egreso del profesorado.

Es por lo anterior, que el impacto de las políticas y los lineamientos para la formación del profesorado en educación para la ciudadanía (promulgadas por el gobierno nacional) es tenue y variable; esto también lo es debido a que la responsabilidad de estos procesos ha sido delegada a las instituciones formadoras de docentes.

Tanto el balance realizado por el gobierno nacional (previo a la publicación de los *Lineamientos para la formación del profesorado en educación para la ciudadanía*) (MEN 2018), como el informe de la UNESCO (2017) sobre el estado de esta cuestión educativa en seis países (entre ellos Colombia), concuerdan en que ésta área de la formación docente no es suficientemente clara para los programas de licenciatura en educación, ni está sistematizada en el país.

Ambos informes coinciden en que las categorías más abordadas, en la formación ciudadana del profesorado colombiano, son las de convivencia y democracia; en contraparte, la de menor desarrollo ha sido la dimensión política de la formación ciudadana. Además, en el informe de Echavarría para la UNESCO (2017), el autor reporta que en el país la formación inicial docente en el área no es fundamental y tiene un número de cursos bajo, con contenidos más de carácter teórico que práctico y con tiempo insuficiente para desarrollarlos.

De acuerdo con lo identificado en el análisis anterior, son las universidades y las instituciones formadoras de docentes, en el marco de su autonomía académica, quienes deben formular políticas y programas en los cuales los educadores en formación tengan la opción de reflexionar sobre el conocimiento del mundo social y las finalidades de la educación para la ciudadanía; esto para que aprendan a analizar de manera crítica los currículos establecidos y a tomar decisiones informadas para la enseñanza de este conocimiento en la educación básica.

En suma, el análisis de las políticas de formación del profesorado en educación para la ciudadanía evidencia que, a pesar de la importancia que el gobierno colombiano ha otorgado a esta área del conocimiento (como el camino para consolidar la paz y la democracia en los territorios), no se cuenta con un profesorado preparado para lograrlo.

4.3 La formación inicial del docente en educación para la ciudadanía en dos universidades públicas colombianas

En este apartado se analizan los programas de formación inicial docente en dos universidades públicas del país. Ambas forman profesores para la educación primaria y secundaria, las cuales participaron de manera voluntaria; se tratan de la Universidad Tecnológica de Pereira (UTP) y la Universidad de Antioquia (UdeA.)

En la selección de los programas, se revisaron los planes de estudio de las licenciaturas en educación que tuvieran cursos de didáctica o de enseñanza de las Ciencias Sociales, porque la finalidad de esta área es la formación ciudadana. Los programas en los que se identificó este tipo de cursos son los siguientes:

- La Licenciatura en Educación Básica Primaria (LEBP) de la UTP (2023), con los cursos de «Construcción y Didáctica de las Ciencias Sociales», «Competencias Ciudadanas» y «Didáctica de las Ciencias Sociales».
- La Licenciatura en Pedagogía Infantil de la UdeA (2023), con los cursos de «Didáctica de las Ciencias Sociales», «Construcción de lo Social en la Infancia» y «Enseñanza de las Ciencias Sociales».
- La Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales de la UdeA (2023), con el curso de «Didáctica de las Ciencias Sociales» o también conocido como «Práctica Pedagógica III».

En la revisión no se encontraron programas que hablen de manera directa de educación para la ciudadanía. En los tres programas se aborda la temática en algunos cursos, los cuales constituyen la base del análisis, con los criterios que se explican a continuación:

- Identificación de la estructura general de los programas: propósito y objetivos que orientan la formación docente; número y tipo de cursos de educación para la ciudadanía ofrecidos al profesorado en formación inicial; tiempo de dedicación (semanal o semestral); énfasis y carácter de los cursos; entre otros.
- El concepto de ciudadanía y las dimensiones de ésta; habilidades o competencias que se buscan desarrollar en el futuro profesorado; ámbitos o temáticas de la formación que se priorizan en cada uno de los cursos; entre otras.
- La estructura académica (disciplinar, interdisciplinar, transdisciplinar) de los cursos, con las áreas del conocimiento reflejadas, los tipos de contenidos y las formas de presentarlos, entre otros.
- Las metodologías propuestas para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de la educación para la ciudadanía: tipo de metodologías utilizadas; formas de interacción en el aula; uso de tecnologías digitales; entre otros.

Con base en los criterios descritos previamente, los documentos que conforman el corpus documental para el análisis son los tres Proyectos Educativos de los Programas (PEP) seleccionados y, además, los planes de curso en los que se aborda la educación para la ciudadanía en la formación inicial del profesorado, con los resultados que se presentan a continuación.

Los PEP están estructurados en varios aspectos clave, los cuales incluyen la identificación del programa, su trasfondo histórico, el enfoque conceptual y contextual, los componentes pedagógicos y curriculares, así como la evaluación y autoevaluación. Los PEP analizados muestran una perspectiva de política educacional, la finalidad de las licenciaturas y el perfil de los egresados. Sin embargo, no se hacen menciones explícitas a enfoques pedagógicos ni didácticos en educación para la ciudadanía, ni se presenta una postura explícita sobre la importancia de la práctica profesional como base cultural de una ciudadanía democrática.

Por otra parte, en los PEP no se identificaron temas como la defensa y promoción de los derechos humanos, el cuidado del medio ambiente y el desarrollo sostenible, la diversidad, la cultura de la paz y la justicia social, entre otros; los cuales, a su vez, constituyen problemas y temas controversiales y esenciales para la formación del profesorado en cultura democrática.

En los planes de estudio de las tres licenciaturas hay una apuesta teórica por proporcionar a los estudiantes herramientas y conocimientos que les permitan desarrollar una racionalidad epistemológica, ética y estética. Sin embargo, no se presentan cursos explícitos relacionados con la educación para la ciudadanía. En el curso de “Construcción y didáctica de las ciencias sociales” de la UTP, se enuncia el tema de la interdisciplinariedad y el énfasis en la integración conceptual, procedimental y actitudinal del conocimiento social, pero no se menciona la finalidad de educar para la ciudadanía.

Parece existir una suposición implícita de que la conexión entre las Ciencias Sociales y la educación para la ciudadanía está establecida, pero no se encuentran evidencias en los PEP ni en los planes de los cursos, los cuales demuestren de manera clara que los docentes en formación comprenden la necesidad de formarse en educación para la ciudadanía, y menos para la enseñanza del área en la educación básica.

A pesar de que en los tres programas analizados se resalta el énfasis en la formación teórica, metodológica e investigativa de los docentes, no se propone el abordaje pedagógico ni didáctico de la educación para la ciudadanía en el profesorado en formación.

En cambio, lo que se evidencia de manera explícita en los tres programas es el compromiso con la humanización de la educación y la transformación social, así como una atención integral de la infancia en las dos licenciaturas que forman docentes para la primaria.

En lo referente a la duración y tiempo dedicado a cada uno de los cursos analizados, se identificó que éstos son semestrales, con una

asignación de entre una y cuatro horas académicas a la semana. Por lo cual el tiempo semanal asignado a la didáctica o a la enseñanza de las Ciencias Sociales es insuficiente para lograr las finalidades de la formación docente, la integración entre la teoría y la práctica, así como para profundizar en la educación para la ciudadanía, lo que genera desventaja respecto a las demás áreas formativas de las licenciaturas.

De acuerdo con lo identificado en el análisis anterior, puede deducirse que la educación para la ciudadanía no es un componente explícito ni sistemático de la formación inicial del profesorado. Esto es así por diferentes razones. En primer lugar, porque, aunque en las dos Universidades que hacen parte del estudio existe una cátedra de ciudadanía y democracia (la cual deben cursar de manera obligatoria todos los estudiantes, incluidos los de las licenciaturas en educación), ésta responde a un requisito de ley emanado del MEN (2015). De esta manera, en una de las universidades la cátedra es liderada por profesores de la Facultad de Derecho o de un Instituto de Ciencias Políticas, quienes desarrollan temas generales como: Estado, Estado de Derecho, Poderes del Estado Democrático, Gobierno, Administración Pública, Constitución, ley, norma, legalidad, cultura de la legalidad, organizaciones gremiales o de la sociedad civil y movimientos sociales. Mientras que, en la otra universidad, la cátedra de ciudadanía y democracia es virtual y está orientada por personal experto en Derecho, Psicología y Sociología; quienes desarrollan temas relacionados con la Constitución Política de Colombia, los derechos humanos y las formas de gobierno, entre otros. De esta manera, la cátedra responde a fines más informativos que a la formación de ciudadanos y ciudadanas comprometidos con la democracia.

En segundo lugar, porque en los programas académicos que forman docentes para la educación básica, el área está subsumida en la didáctica de las Ciencias Sociales o de la Historia. Sólo se identificó un curso específico de «Competencias Ciudadanas» enfocado en aspectos constitucionales, en derechos y deberes de los ciudadanos y en el desarrollo de competencias cognitivas, emocionales, comunicativas e integradoras; aspectos que corresponden a la propuesta del gobierno

colombiano para el desarrollo de competencias en la educación básica (MEN, 2004), las cuales limitan la formación de los futuros docentes al conocimiento de la legislación vigente, convirtiéndolos en técnicos que aplican de manera acrítica el currículo oficial.

En los demás cursos (seleccionados para el análisis) no se evidencia un abordaje específico de la temática de la educación para la ciudadanía. En los dos programas que forman docentes generalistas para la educación primaria, prima el componente metodológico y didáctico de la enseñanza de las Ciencias Sociales. Y, por su parte, en el programa que forma docentes para la enseñanza de las Ciencias Sociales, el énfasis se da en el conocimiento de las disciplinas de Geografía e Historia.

En tercer lugar, porque de acuerdo con los objetivos, los contenidos y las metodologías propuestas para la formación docente (en los cursos analizados), las temáticas relacionadas con la educación para la ciudadanía, además de ser escasas, son de carácter teórico, pues están basadas en la apropiación de conceptos como sociedad, valores democráticos y participación política, entre otros. Por su parte, las metodologías identificadas para el desarrollo de los cursos de didáctica o de enseñanza de las Ciencias Sociales se describen como activas (exposiciones, debates y juego de roles, entre otras), las cuales no son suficientes para la formación de un profesorado crítico y comprometido con la formación para la ciudadanía en la educación primaria.

En general, las estructuras curriculares de los programas analizados son de tipo disciplinar y están basadas en el abordaje de contenidos teóricos sin conexión con los problemas sociales actuales ni con conflictos contemporáneos; lo cual dificulta la capacidad de los futuros docentes para enfrentarse a los problemas de las prácticas en las comunidades educativas donde se desempeñarán.

Habitualmente, la educación para la ciudadanía es abordada de manera tangencial en cursos de didáctica o de enseñanza de las Ciencias Sociales, con contenidos teóricos que no forman a los profesores para su enseñanza en la educación básica primaria y secundaria. Hacen falta

cursos específicos que aborden la temática y la relación entre Ciencias Sociales y la educación para la ciudadanía.

4.4 Discusión y conclusiones

De acuerdo con lo identificado en el análisis anterior, la formación inicial docente en educación para la ciudadana es un área débil, tanto en políticas educativas gubernamentales como en las universidades e instituciones formadoras de profesores. En éstas últimas, la formación docente se reduce a contenidos teóricos generales sobre la educación para la ciudadanía, como se evidencia en los programas que hacen parte del estudio. Estos hallazgos coinciden con lo reportado en un estudio del MEN (2018), en el cual se concluye que el país no cuenta con un enfoque de la educación para la ciudadanía que prepare al docente como formador en el área.

Por otro lado, la formación del profesorado en educación para la ciudadanía ha estado subordinada al currículo de Ciencias Sociales o de Historia; por lo cual los docentes responsables de la materia en la educación básica no cuentan con las herramientas conceptuales, pedagógicas ni didácticas necesarias para su enseñanza. Esto obstaculiza el propósito del gobierno nacional de formar profesores que contribuyan a la construcción de una cultura democrática y de paz.

Estudios e informes sobre formación cívica y ciudadana en los que Colombia ha participado (Schulz, 2021, 2018; UNESCO, 2017; Cox *et al.*, 2014) recomiendan al gobierno nacional revisar la formación del profesorado en el área, porque en ella han predominado los enfoques tradicionales y centrados en la educación cívica o en una ciudadanía nacionalista, lo cual no prepara a los niños, las niñas y los jóvenes para la comprensión del mundo actual ni del futuro.

En igual sentido de lo que ocurre con la formación inicial del profesorado, la educación para la ciudadanía predominante en las últimas décadas en el país, ha estado enfocada más en la preparación de los estudiantes para responder a pruebas estandarizadas (acordes con

exigencias internacionales descontextualizadas), que en el propósito nacional de formar ciudadanos y ciudadanas comprometidos con la construcción de democracia, paz y justicia social (Arana & Gutiérrez, 2021).

Es por lo anterior que la formación del profesorado en educación para la ciudadanía debe orientarse al desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes que permitan reflexionar sobre el por qué y para qué educar en ciudadanía, además de su relación con las problemáticas sociales y con los intereses de los estudiantes como ciudadanos críticos. Esta reflexión sobre las finalidades de la educación para la ciudadanía y el desarrollo de competencias docentes en cultura democrática contribuirá en la formación del profesorado como profesionales transformadores (Giroux, 2005), capaces de tomar decisiones curriculares para la enseñanza y el aprendizaje de las nuevas formas de ciudadanía que surgen y se acrecientan cada vez con el uso de las redes sociales y la inteligencia artificial, las cuales profundizan la tensión y la crisis de la democracia.

Además, si Colombia quiere trascender el conflicto interno y la violencia que ha predominado a lo largo de su historia, debe comprometerse con la formulación y el desarrollo de políticas públicas en educación para la ciudadanía que cubran todo el sistema educativo, incluida la formación del profesorado.

De acuerdo con la ley y con las políticas educativas actuales, son las universidades y las instituciones de educación superior formadoras de docentes, las cuales, en el en el marco de la autonomía curricular, tienen el compromiso de formar un profesorado crítico y comprometido con la defensa de los derechos humanos, la paz, el respeto a la diversidad y la justicia social en los territorios.

En esencia, aunque el estudio se focalizó en el análisis documental de las políticas educativas y de programas académicos de formación inicial del profesorado en la ciudadanía, los resultados permiten concluir sobre la importancia que tiene la preparación del profesorado co-

lombiano para el cumplimiento del propósito nacional de construir una cultura democrática y de paz.

Referencias

- Arana, D. M. y Gutiérrez, M. C. (2021). La enseñanza de la historia y las ciencias sociales en la educación primaria en Colombia: de las políticas curriculares a las prácticas educativas. *Educación Em Revista*, 37. Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/er/a/9hsPzYWJ5XgnYX6shx7CV9s/?format=pdf>
- Cox, C., Bascopé, M., Castillo, J., Miranda, D., & Bonhomme, M. (2014). Educación ciudadana en América Latina: Prioridades de los currículos escolares. *IBE Working Papers on Curriculum*, 14. Recuperado de: <https://pdfs.semanticscholar.org/dc2d/d31f1f1828159e4651c17f9bc197346dbb3b.pdf>
- Castillo, J. C., Miranda, D., Bascopé, M., Cox, C., & Bonhomme, M. (2014). Social background and citizenship participation in Latin American schools. *Journal of Educational Change*. (Aceptado para publicación).
- García, I. V. G. (2016). *Qué resultados ha tenido la implementación del eje curricular de formación ciudadana en la escuela del ingenio Pantaleón* [Tesis de grado]. Universidad Rafael Landívar.
- Giroux, H. (2006). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Siglo XX editores.
- González, G. y Santisteban, A. (2016). A formação cidadã na Colômbia: entre a tradição e a transformação. *Educación y educadores*, 19(1), pp. 89-102.
- Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Lineamientos curriculares para el área de ciencias sociales*. Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de: https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-339975_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2004). *Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas*. Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de: https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-75768_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje para el área de ciencias sociales*. Panamericana Formas e Impresos S. A. Recuperado de: https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-06/DBA_C.Sociales-V2.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2006). *Ley 1029 de 2006. Cátedra de constitución política de Colombia*. Recuperado de: <https://www.suin-juriscol.gov.co/view-Document.asp?ruta=Leyes/1672916>
- Jaramillo, O. y Quiroz Posada, R. (2015). La educación social dinamizadora de prácticas ciudadanas en la biblioteca pública. En: R. E. Quiroz y M. R. Pulgarín (comp.). *Educación y ciudadanía: hacia la configuración del campo de la formación ciudadana* (pp. 109-136). Alfagrama ediciones.
- Quiroz, R. E., y Quintero, D. L. (2018). Maestros en formación en Ciencias Sociales y Formación Ciudadana: la espesura de la producción del espacio universitario. *De Prácticas y Discursos*, 7(9), pp. 281-305.

- Da Silva, L., Gutiérrez, M. y Latapí, P. (2021). Brasil, Colombia y México. Políticas curriculares recientes para la enseñanza de la historia y las ciencias sociales en la educación básica y la formación inicial del profesorado. *Educación en Revista*, 37. Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/er/a/KcGzYqV6pzCBPmP9pY4FKFx/?format=pdf>
- Schulz, W., Ainley, J., Cox, C. y Friedman, T. (2018). *Opiniones de los jóvenes acerca del gobierno, la convivencia pacífica y la diversidad en cinco países de América Latina: Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana 2016 de la IEA*. Informe Latinoamericano. IEA.
- UNESCO (2017a). *Six ways to ensure higher education leaves no one behind*. Policy Paper 30.
- UNESCO (2017b). *Informe de Seguimiento de la educación en el mundo. Rendir cuentas en el ámbito de la educación: cumplir nuestros compromisos*. Ediciones UNESCO.
- UNESCO (2017c). *La formación inicial docente en educación para la ciudadanía en América Latina*. Análisis comparado de seis casos nacionales. Estrategia regional sobre docentes. OREALC-UNESCO.
- UTP. *Proyecto educativo del programa de Licenciatura en Educación Básica Primaria* (2023). Facultad de Ciencias de la Educación.
- UTP. *Construcción y didáctica de las ciencias sociales, curso de Licenciatura en Educación Básica Primaria*. (2023). Facultad de Ciencias de la Educación.
- UTP. *Competencias ciudadanas, curso de Licenciatura en Educación Básica Primaria*. (2023). Facultad de Ciencias de la Educación.
- UDEA. *Proyecto educativo del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil* (2020) y *PEP del programa de Licenciatura en Educación en Ciencias Sociales* (2022) Facultad de Educación.

Capítulo 5

ANÁLISIS DE PROGRAMAS DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN EL PERÚ

AUGUSTA VALLE TAIMAN

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

MILAGROS VALDIVIA REY

INVESTIGADORA INDEPENDIENTE

EIMY YASMINE PORTALES CORONADO

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

Resumen

En el presente texto nos aproximamos a la Educación para la Ciudadanía en la formación inicial docente en Perú, a partir del análisis documental de las propuestas curriculares y sumillas de cursos de dos universidades públicas y el diseño curricular para las Escuelas de Educación Superior Pedagógica (EESP). El estudio parte de los lineamientos para la política educativa, continúa abordando el contexto de la formación inicial docente en el país, para finalmente enfocarse en el análisis de las propuestas curriculares para la formación en Educación Inicial, Educación Primaria y Educación Secundaria, en la especialidad de Ciencias Sociales.

Los resultados dan cuenta de una distancia entre la propuesta para Educación para la Ciudadanía establecida en el currículo nacional vigente y la formación inicial, especialmente en el caso de las universidades. En las EESP encontramos un mayor acercamiento entre el currí-

culo escolar y la formación inicial. Sin embargo, apreciamos que, pese a que se anuncia un enfoque desde la ciudadanía crítica, ésta no se refleja en la propuesta formativa. Concluimos que en las universidades prima un enfoque institucional centrado en contenidos sobre la constitución, los deberes y los derechos; y en la formación de maestros para el área de ciencias sociales predomina una formación disciplinar en historia y geografía. Por otro lado, en las EESP la ciudadanía se aborda desde la convivencia escolar y el rol del docente como mediador de conflictos.

Palabras clave: Educación para la Ciudadanía, formación inicial docente, análisis curricular

Abstract

In this chapter, we explore Education for Citizenship in the initial teacher training in Peru through a documentary analysis of the curricular proposals and course summaries from two public universities, as well as the curricular design for Higher Pedagogical Education Schools (EESP). The study begins with the guidelines for educational policy, continues by addressing the context of initial teacher training in the country, and finally focuses on the analysis of curricular proposals for training in Early Childhood Education, Primary Education, and Secondary Education, specifically in the area of Social Sciences.

The results indicate a gap between the proposal for Education for Citizenship established in the current national curriculum and initial training, particularly in the case of universities. In the EESP, we find a closer alignment between the school curriculum and initial training. However, we note that, despite the announcement of an approach based on critical citizenship, this is not reflected in the training proposal. We conclude that universities tend to adopt an institutional approach focused on content related to the constitution, duties, and rights; and in the training of teachers for the area of social sciences, there is a predominance of disciplinary training in history and geography. On the other

hand, in the EESP, citizenship is approached through school coexistence and the role of the teacher as a mediator of conflicts.

Keywords: Education for Citizenship, initial teacher training, curricular analysis

Introducción

Desde hace algunas décadas, el Perú viene atravesando un contexto de inestabilidad política que se evidencia de diversas formas. En lo formal, la crisis se refleja en la sucesión de seis gobernantes del 2016 al 2022. En el plan estructural, la situación se vuelve todavía más grave, debido a la falta de representación política y la distancia que existe entre el Estado y la población (Muñoz, 2021). Son estas condiciones las que llevan a la población a cuestionar el futuro de la democracia. A ello se suma la corrupción, como un problema que mina la confianza ciudadana en las autoridades y en los grupos políticos (Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI], 2020; Proética, 2022).

En ese contexto, las y los ciudadanos tienen pocas posibilidades de hacer valer sus derechos, más aún si consideramos que la desigualdad y el racismo son rasgos estructurales de la sociedad peruana. Así quedó demostrado durante el Conflicto Armado Interno (1980-2000) (Comisión de la Verdad y Reconciliación [CVR], 2004; Lerner & Salomón, 2023). Se trata de una realidad sumamente compleja, marcada por múltiples contradicciones, como el contraste socio-económico existente entre Lima y las regiones, o entre diversas zonas de la capital. Por su parte, la pandemia de la COVID-19 y el confinamiento evidenciaron la debilidad del sistema de salud pública, la pobreza¹ y el incremento de la informalidad (INEI, 2023).

Entonces, es comprensible que el informe del Barómetro de las Américas (2023) concluya que el 91 % de la población peruana está in-

1 La pobreza monetaria se ha incrementado desde el 2019, llegando a afectar al 27.5 % de la población el 2022. La población rural fue la más afectada (INEI, 2023).

satisfecha con la democracia en el país. Llama la atención que solo el 43 % de los jóvenes entre los 16 y 25 años apoya esta forma de gobierno. Estos resultados obligan a pensar en el rol que tiene la escuela en fortalecer la democracia y la ciudadanía. Como señala la UNESCO (2017), este espacio puede contribuir a su fortalecimiento desde la Educación para la Ciudadanía (en adelante, EpC). En este punto también coincide Westheimer (2019), quien además resalta la importancia de los maestros en dicho aprendizaje. En ese sentido, es importante destacar que esta relación se expresa tanto en el Proyecto Educativo Nacional PEN 2036: El reto de la ciudadanía plena (PEN 2036) (CNE, 2020), como en el Currículo Nacional de la Educación Básica 2016 (CNEB-2016).

Dada la importancia que tienen las escuelas en la formación ciudadana, en esta investigación nos preguntamos por la EpC en la formación inicial docente. Para ello, analizamos las propuestas curriculares de dos universidades públicas² y los Diseños Curriculares Básicos Nacionales de la Formación Inicial Docente (2019-2020) (DCFID) establecidos por el Ministerio de Educación (Minedu) para las Escuelas de Educación Superior Pedagógica (EESP). Hemos revisado la propuesta formativa de tres carreras: Educación Inicial; Educación Primaria; y Educación Secundaria, en las áreas tanto de Ciencias Sociales como de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica. Por su parte, para el análisis de los programas, hemos tenido en cuenta cuatro categorías: la estructura de los programas; los contenidos propuestos vinculados a EpC; las finalidades o conceptualización del EpC que podrían reflejar la malla curricular; y las sumillas de los cursos. Finalmente, contrastamos su coherencia con la propuesta del CNEB-2016.

Para aproximarnos al concepto de EpC, retomamos la distinción planteada por la UNESCO (2017). Así, reconocemos que existe una educación ciudadana *minimalista*, la cual se enfoca en la transmisión de conocimientos, mientras que aquella *maximalista* se centra en la participación de la comunidad y el desarrollo de competencias democráticas.

2 Las propuestas se tomaron de las páginas web de las universidades.

Asimismo, consideramos la propuesta de Sant (2019) sobre los modelos de educación democrática; autora que, a partir de una revisión teórica, distingue ocho modelos: elitista, liberal, neoliberal, deliberativa, multiculturalista, participativa, crítica y agonística.

Debemos reconocer dos limitaciones importantes del estudio. En primer lugar, que la información disponible en los documentos revisados no permite identificar las metodologías, las actividades y los instrumentos de evaluación que se emplean. En segundo lugar, tampoco podemos identificar cómo estas propuestas curriculares y formativas se llevan a la práctica en las interacciones durante la formación inicial docente. Es decir, no conocemos si las relaciones entre los estudiantes del profesorado y sus maestros expresan los valores y actitudes democráticas, o si son acordes a los enfoques transversales del CNEB-2016.

En este capítulo se presenta, primero, una breve explicación sobre las transformaciones en la política educativa iniciadas el 2013. Seguidamente, se muestra un panorama de la formación inicial docente en el Perú. A continuación, se trata el caso de las EESP y, luego, el de la formación inicial en las facultades de Educación de dos universidades públicas: una ubicada en la región Ayacucho y otra en Lima.

5.1 Nuevos lineamientos para la política pública educativa

Los cambios en la política educativa que enmarcan esta investigación se delinearón el 2013, cuando asumió el cargo de ministro de educación Jaime Saavedra (2023). Con él se inició un proceso de reforma que comprendía cuatro pilares: maestros, aprendizajes, infraestructura y gestión del sector educación. En esta línea de trabajo, se diseñó y consensuó el CNEB-2016, con mejores aprendizajes que respondiesen tanto a las necesidades del siglo XXI como a la realidad heterogénea del país. Se elaboró también el Marco del Buen Desempeño Docente (MBDD)³ como un documento que oriente las prácticas pedagógicas, fortalezca la

3 El primer MBDD se publicó en el 2014 (disponible en: <http://www.minedu.gob.pe/pdf/ed/marco-de-buen-desempeno-docente.pdf>). En el 2023, se publicó uno

profesión docente y guíe las políticas y acciones de formación, evaluación y desarrollo docente en el país (Minedu, 2023). Ambos documentos se convirtieron en referentes importantes en el proceso de transformación de los Institutos Públicos de Educación Superior (IESP) a EESP y, además, en el diseño de los currículos para las distintas especialidades.

Otro documento fundamental para la política pública educativa a largo plazo es el PEN 2036, el cual propone la meta de lograr la ciudadanía plena de todos las y los peruanos. En esa línea, considera fundamental garantizar el derecho a la educación, el cual debe aportar para que las personas convivan en un Estado de derecho, donde puedan ejercer sus derechos y deberes, y existan instituciones que respeten su dignidad e igualdad. En este contexto, las instituciones educativas cumplen un rol fundamental, en tanto constituyen un espacio de formación ciudadana.

Por otro lado, el CNEB-2016 considera que el desarrollo de la ciudadanía, la defensa de la democracia y los derechos, y la búsqueda del bien común son aprendizajes importantes durante la vida escolar. Para ello, propone enfoques transversales que se traducen en formas de actuar y valores y virtudes que estudiantes, maestros y autoridades deben poner en práctica en el día a día. Estos enfoques son: de derechos, de inclusividad, de interculturalidad, de igualdad de género, ambiental y de orientación al bien común.

Además, el CNEB-2016 establece el desarrollo de la competencia “Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común” y establece que el enfoque del área de Ciencias Sociales es el de la ciudadanía activa (Minedu, 2016). Según la perspectiva de la UNESCO (2017), que previamente hemos señalado, este enfoque se podría caracterizar como “maximalista”, en tanto está orientado a la formación de ciudadanos responsables a partir del desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes que se aprenden en espacios de participación de la escuela. Estos rasgos lo distinguen de una perspectiva “minimalista”,

centrada en la transmisión de conocimientos históricos y políticos institucionales por parte del docente, en el cual hay pocos espacios de participación para el estudiante.

Al respecto, es preciso señalar que un informe de la UNESCO (2017) concluyó, luego de analizar distintos documentos curriculares, que en el Perú existía una brecha entre lo establecido en los currículos de Educación Básica y los de Formación Inicial Docente, en tanto éste último no abordaba temas de ciudadanía; por el contrario, se centraba en aspectos teóricos asociados a conocimientos históricos o geográficos. Esta situación se explicaría porque la formación inicial se desarrollaba en dos ámbitos: los IESP, que siguen un programa establecido por el Minedu; y las facultades de Educación de las universidades, las cuales cuentan con autonomía para decidir sus programas de estudio.

Aunque la investigación desarrollada en este capítulo aborda un tema similar del informe antes reseñado, hay que señalar importantes variaciones en las propuestas curriculares. Por un lado, actualmente el CNEB-2016 rige en las escuelas. Por el otro, los IESP se están transformando en EESP. En éstas últimas, la formación se rige por el DCFID para Inicial, Primaria y Secundaria en el área de Ciencias Sociales. Este diseño busca alinear la formación inicial docente con la reforma curricular de la educación básica, así como a las exigencias de la carrera pública magisterial, las cuales derivan en el nombramiento y ascenso de docentes.

5.2 Contexto de la Formación Inicial Docente en el Perú

En las últimas décadas, la oferta de la educación superior en el Perú ha experimentado una rápida expansión. El número de universidades, tanto públicas como privadas, pasó de 49 en 1990, a 132 en 2015 y a 139 en 2019. Este crecimiento se ha dado en todo el país, aunque la concentración de la oferta continúa en Lima, la capital, pues un 41 %

de las sedes universitarias se ubican en ella⁴ (Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria [SUNEDU], 2018, 2020). De este modo, el número de estudiantes de pregrado se ha incrementado, pasando de 771 990 estudiantes en el 2008, a casi 1 509 400 en el 2019⁵ (SUNEDU, 2020).

Ante este escenario, el Estado peruano concentró sus esfuerzos en mejorar tanto la calidad como la accesibilidad de la educación. En 2014, se promulgó la Ley Universitaria, cuyo objetivo es regular la creación, operación, supervisión y cierre de las instituciones universitarias para elevar la calidad de la educación superior. Asimismo, se creó la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU), encargada de supervisar la calidad de los servicios educativos universitarios y de otorgar las autorizaciones necesarias para el funcionamiento de las universidades.

En un sentido similar, en el 2016 se promulgó la Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera Pública de sus Docentes⁶ con el propósito de regular diversos aspectos de estas instituciones, incluyendo su creación y proceso de licenciamiento. En este marco, se distinguen los Institutos de Educación Superior (IES) y las Escuelas de Educación Superior (EES). Las EES, a su vez, se clasifican en Escuelas de Educación Superior Tecnológica (EEST) y Escuelas de Educación Superior Pedagógica (EESP), dedicadas a formar futuros profesionales para

4 Se observa que el mayor número de universidades privadas se encuentra tanto en Lima como en las grandes ciudades (aquellas de más de 250 000 habitantes) de la Costa y la Sierra. Por su parte, las universidades públicas se concentran sobre todo en la Sierra, en las ciudades intermedias (entre 100 000 y 250 000 habitantes) de la Costa y en la Sierra y las capitales de la Amazonía.

5 Para explicar esta expansión, hay que remitirse al aumento de la población y al crecimiento económico, factores que generaron un aumento en la demanda de bienes y servicios. Así mismo, se debe considerar la expansión de la cobertura de la educación básica. Como resultado, también aumentó la cantidad de jóvenes que terminaban la secundaria y que contaban con recursos para seguir estudiando.

6 Ley N° 30512, Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera Pública

la educación básica⁷. Al implementar la ley se dispuso que los IES tenían plazo hasta fines del 2021 para solicitar su licenciamiento y adecuarse a las condiciones exigidas a las EESP. A su vez, se estableció que aquellos IESP que no cumplieran con el licenciamiento, no podrían continuar formando docentes.

Por lo tanto, en el Perú la formación de futuros maestros se desarrolla en universidades y en EESP. Según el sistema de información universitaria TUNI.PE (s.f.), existen 49 universidades que ofrecen carreras de Educación Inicial, Educación Primaria o Educación Secundaria con especialidad en Ciencias Sociales (o similar) a nivel nacional. De éstas, 23 universidades son de gestión pública y 26 son de gestión privada. La Tabla 1 muestra la cantidad de universidades que ofrece cada carrera⁸. En cuanto a las EESP, son 29 las que ofrecen las especialidades de Educación Inicial o Educación Primaria; de ellas, 25 son de gestión pública (85.71 % del total) y 4 de gestión privada (14.29 % del total). Por otro lado, en cuanto a su distribución, la Figura 1 muestra que 18 universidades se ubican en Lima, la capital⁹.

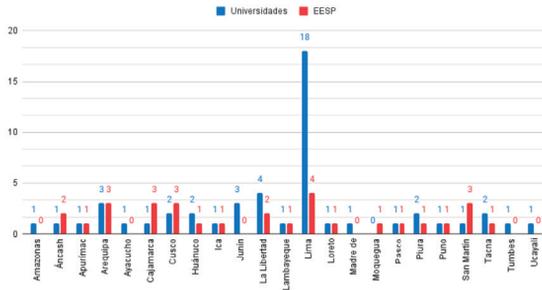
Tabla 1. Oferta de formación inicial docente en universidades del Perú

Nivel	Número de universidades	
		%
General	8	7.41 %
Inicial	36	33.33 %
Primaria	35	32.41 %
Secundaria	29	26.85 %

Fuente: elaboración propia a partir de TUNI.PE (s.f.)

- 7 Mediante la Resolución Ministerial N° 570-2018-MINEDU publicada en el Diario Oficial El Peruano, el Ministerio de Educación aprobó el Modelo de Servicio Educativo que orientará el tránsito de los Institutos de Educación Superior Pedagógica a Escuelas de Educación Superior Pedagógica.
- 8 Para este conteo, no se han incluido programas de educación especial o de educación bilingüe.
- 9 Destaca que 14 de ellas sean de gestión privada y 4 de gestión pública.

Figura 1. Distribución de universidades y EESP por departamento



Fuente: elaboración propia a partir de TUNIPE (s.f.)

Como se observa en la Figura 1, en 12 departamentos existe una sola universidad que ofrece carreras de educación. En algunos casos, se trata de universidades que tienen programas de los tres niveles (Inicial, Primaria y Secundaria, con especialidad en Ciencias Sociales o similar; en otros, solo se ofrece un nivel). En cuanto a los EESP, se observa que Lima alberga a la mayor cantidad, aunque la diferencia en la distribución no es tan notoria como en el caso de las universidades.

5.3 EpC en las Escuelas Superiores Pedagógicas

La Dirección de Formación Inicial Docente (DIFOID) del Minedu es la encargada de desarrollar los DCFID de las EESP13. Éstos últimos presentan un perfil del egresado que contempla un conjunto de competencias profesionales docentes, las cuales están organizadas en cuatro dominios, tal como se aprecia en el Tabla 2¹⁰. Como hemos señalado, tanto el MBDD como el CNEB-2016 constituyen referentes para su diseño.

10 Las competencias se encuentran numeradas del 1 al 12. En adelante, estas competencias serán mencionadas a partir de su número.

Tabla 2. Perfil del egresado de la Formación Inicial Docente y sus competencias profesionales docentes

Dominio 1: Preparación para el aprendizaje de los estudiantes	Dominio 2: Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes	Dominio 3: Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad	Dominio 4: Desarrollo personal y de la profesionalidad e identidad docente
C1: Conoce a los estudiantes, el contexto, los contenidos disciplinares, los enfoques y procesos pedagógicos	C3: Crea un clima propicio para el aprendizaje	C6: Participa activamente en la gestión de la escuela	C8: Reflexiona sobre su práctica
C2: Planifica la enseñanza	C4: Conduce el proceso de enseñanza	C7: Establece relaciones de respeto y colaboración con las familias y la comunidad	C9: Ejerce éticamente su profesión
	C5: Evalúa permanentemente el aprendizaje		C10: Gestiona su desarrollo profesional
			C11: Gestiona entornos digitales
			C12: Investiga la práctica docente

Fuente: elaboración propia a partir de Minedu (2019, p. 19)

Dentro de cada dominio, se ubican las competencias que articulan el perfil de egreso y guían los programas de estudios. Éstos últimos se organizan en función de cursos o módulos¹¹ divididos en formación general (comunes para Educación Inicial, Educación Primaria y Educación Secundaria en sus distintas especialidades) y formación específica (correspondientes a las especialidades). Se distinguen también dos niveles de desarrollo de las competencias: el nivel uno corresponde a los cinco primeros ciclos y el nivel dos a los cinco últimos. Se incluye, además, una línea de la práctica y la investigación que recorre todos los ciclos formativos.

11 La diferencia entre cursos y módulos se establece porque se asume que los cursos tienen un enfoque más conceptual y procedimental, mientras que los módulos se vinculan principalmente a la identificación y análisis de problemas identificados en las prácticas pedagógicas.

Al observar las competencias, podemos ver que cinco de ellas se encuentran vinculadas a la EpC. En primer lugar, la C3 se enfoca en el clima de aula creado por el docente para promover la convivencia y la formación ciudadana de sus alumnos. En segundo lugar, las C6 y C7 se relacionan con la dimensión de la participación en la gestión escolar y su articulación con la comunidad. Mientras que la C6 se refiere a “la actitud democrática, crítica y colaborativa” del docente al participar en la gestión escolar; la C7 se enfoca en sus actitudes de respeto y responsabilidad al relacionarse con las familias, los colegas, las instituciones y la comunidad. En tercer lugar, las C9 y C10 se ubican en la dimensión de desarrollo personal, profesional e identidad docente. La C9 se refiere al ejercicio ético de la profesión docente, que evidencia actitudes y valores como la honestidad, la justicia y la responsabilidad. Por su parte, la C10 se refiere principalmente a su autoconocimiento y regulación de emociones, enfatizando la empatía, la asertividad y los vínculos positivos frente a la diversidad (Minedu, 2019, p. 27).

El currículo para las EESP incluye también los enfoques transversales, que son los mismos del CNEB-2016. Se entiende que éstos deben atravesar todo el itinerario formativo. Por ejemplo, se indica que el enfoque de derechos puede ser observado en la EESP cuando sus actores reconocen y valoran los derechos individuales y colectivos, o cuando reflexionan sobre el ejercicio de los derechos. (Minedu, 2020c).

Los currículos de las EESP declaran en su sustento que entienden a la EpC como transversal y no sólo centrada en algunos cursos. En ese sentido, el marco teórico que sustenta los diseños curriculares plantea una “ciudadanía democrática, intercultural y transformadora desde la escuela” (Minedu, 2020c, p.18), que se traduce en los compromisos del futuro docente, esto es:

Compromiso ético y ciudadano en el marco de la interculturalidad. Supone orientar sus decisiones y acciones hacia el bien común en el marco del respeto de los derechos, el reconocimiento de la diversidad cultural, así como de la promoción de relaciones equitativas y la inclusión de todas las personas, reconociendo y cuestionando las profundas desigual-

dades históricas, sociales y de género en el Perú. Asimismo, requiere del desarrollo de una conciencia ambiental y de la gestión adecuada del territorio (Minedu, 2019b, p. 17)¹².

Este cuestionamiento de las desigualdades y “la necesidad de revertir prácticas discriminatorias desde el Estado” (Minedu, 2020c, p. 9)¹³ podrían expresar algunos elementos propios de una perspectiva crítica en la concepción de la ciudadanía y la democracia.

En sus tres niveles, los diseños curriculares tienen como objetivo que los estudiantes de formación inicial se apropien de la democracia. Esta finalidad se relaciona con conocimientos, actitudes y valores que promueven el fortalecimiento de la identidad, la deliberación, la sostenibilidad, la interculturalidad, la justicia social, la igualdad de derechos y oportunidades, y la búsqueda del bien común (Minedu, 2019a, 2019b, 2020c). Así, en lo teórico resalta una aproximación a la ciudadanía que contempla tanto el ámbito político como el social, económico y cultural.

Sin embargo, la situación es distinta cuando se observan los enfoques transversales. Podemos señalar, siguiendo a Sant (2019), que lo que predomina es una combinación de elementos de una educación democrática liberal (centrada en los derechos y deberes individuales) con una educación democrática participativa (enfocada en la intervención en la comunidad). Como se observa en la Tabla 3, se resaltan problemáticas como la interculturalidad, los problemas ambientales y los temas de género. No obstante, se validan los derechos “legalmente reconocidos”, sin proponer la opción de reclamar una ampliación de derechos; además, la interculturalidad no evidencia el racismo, la desigualdad y la discriminación que implica; y el enfoque de género omite referencias a la comunidad LGBT+. Por lo tanto, se requiere fortalecer la propuesta para

12 El mismo texto se repite para sustentar el Diseño Curricular de Inicial (Minedu, 2019a, p.16) y Educación Secundaria, en la especialidad Ciencias Sociales y Ciudadanía (Minedu, 2020c, p.30).

13 El mismo texto se repite para sustentar el Diseño Curricular de Educación Primaria (Minedu, 2019b, p. 9) y el de Inicial (Minedu, 2019a, p. 9).

alcanzar esta perspectiva crítica que se anuncia en los tres documentos curriculares.

Tabla 3. *Enfoques Transversales de la Formación Inicial Docente de Inicial, Primaria y Secundaria*

Enfoque	Descripción
Enfoque de derechos	<ul style="list-style-type: none"> ● La persona es sujeto de derechos y deberes ● Defiende y exige sus derechos legalmente reconocidos ● Participación en asuntos públicos ● Promoción de libertades individuales y derechos colectivos ● Consolidación de democracia y contribuye a la promoción ● Convivencia y solución pacífica de conflictos ● Reducción de situaciones de inequidad
Enfoque intercultural	<ul style="list-style-type: none"> ● Interacción e intercambio entre personas de diversas culturas y lenguas. Respeto a la propia identidad y a las diferencias ● Descarta la pretensión de hegemonía o dominio de una identidad o cultura sobre otra
Enfoque Igualdad de Género	<ul style="list-style-type: none"> ● Hombres y mujeres tienen iguales derechos, responsabilidades y oportunidades de desarrollo (social, económico, político y cultural) ● Reconoce la diversidad de intereses y prioridades entre y mujeres ● Empoderamiento de los grupos vulnerables
Enfoque ambiental	<ul style="list-style-type: none"> ● Conciencia crítica y colectiva sobre la problemática ambiental y el cambio climático ● Relación de la problemática con la pobreza y la desigualdad ● Conservación y sostenibilidad ● Valoración de los servicios que nos brinda la naturaleza y los ecosistemas ● Promoción de patrones de producción y consumo responsables ● Manejo de los residuos sólidos ● Gestión de riesgo ● Promoción de estilos de vida saludables y sostenibles

Fuente: elaboración propia a partir de Minedu (2019a, 2019b, 2020c)

Al revisar los programas, hemos identificado tres cursos que se relacionan con la EpC. Como se muestra en la Tabla 4, son cursos de formación general, comunes a todas las especialidades y vinculados a EpC. Tienen cuatro horas semanales (dos horas de teoría y dos de práctica). Se aprecia que dos de los cursos corresponden al nivel 1 de desarrollo de competencias y uno, al nivel 2.

Tabla 4. Cursos vinculados a EpC

Curso	Carreras		Dimensión	
	Inicial	Primaria	Ciencias Sociales	
Historia, Sociedad y Diversidad	Ciclo 1 (nivel 1)	Ciclo 1 (nivel 1)	Ciclo 1 (nivel 1)	D1. Preparación para el aprendizaje de los estudiantes D2. Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes D3. Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad
Deliberación y participación	Ciclo IV (nivel 1)	Ciclo IV (nivel 1)	Ciclo IV (nivel 1)	D2. Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes D3. Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad
Ética y Filosofía para el pensamiento crítico	Ciclo VII (nivel 2)	Ciclo VII (nivel 2)	Ciclo VI (nivel 2)	D4. Desarrollo personal y de la profesionalidad e identidad docente

Fuente: elaboración propia a partir de Minedu (2019a, 2019b, 2020c)

Al analizar las sumillas, advertimos que en estos cursos se propone la problematización de temas como la marginalización, la gestión ambiental y los conflictos sociales, entre otros. En “Historia, Sociedad y Diversidad”, el aprendizaje se enfoca en la argumentación apoyándose en el uso de diversas fuentes “desde una perspectiva ética y democrática que implica una práctica de colaboración y de valoración a las diferentes opiniones y perspectivas culturales” (Minedu, 2019b, p. 76). En cambio, en “Deliberación y Participación” se espera que se diseñen acciones frente a las problemáticas identificadas, producto de la deliberación. Finalmente, el curso de Ética “ofrece conceptos y teorías para analizar críticamente los valores priorizados por la sociedad” y aborda dilemas morales y situaciones que podrían darse en la práctica educativa (Minedu, 2019b, p. 104).

En el grupo de cursos de formación específica, apreciamos también la incorporación de temas relevantes para la EpC. En primaria encontramos los siguientes cursos: “Construcción de la Identidad y Ejercicio de la Ciudadanía” y “Aprendizaje de las Ciencias Sociales”. En inicial, por su parte, tenemos: “Desarrollo Personal y Social en la Primera In-

fancia” y “Convivencia y Ciudadanía en la Primera Infancia”. En su conjunto, los cursos reconocen a los niños como sujetos de derechos con la capacidad de participar en su comunidad. Además, se centran en temas como la construcción de la identidad, el respeto a la diversidad y la preocupación por la convivencia escolar. Se entiende que el futuro docente tiene como tarea la creación de un clima de respeto, diálogo y respeto a las diferencias, el cual permita la construcción de la identidad y facilite la solución de los conflictos que puedan aparecer entre el alumnado.

Con relación a la especialidad de Ciencias Sociales en secundaria, se aprecian nueve cursos enfocados en la epistemología de la Historia, la Geografía y la Economía; además de cursos en temas como historia reciente o problemas históricos mundiales (ver Tabla 5). Éstos no están organizados bajo un enfoque tradicional por etapas de la historia. Tampoco predominan los cursos enfocados en lo disciplinar, pues de 32 cursos, 4 son de Historia, 3 de Geografía y 9 refieren a Ciudadanía. Se observa que en la mayoría de ellos se utilizan herramientas digitales y Tecnologías de la información y comunicación (TIC).

Tabla 5. *Cursos de Formación Específica para la Especialidad de Secundaria Ciencias Sociales vinculados a EpC*

Curso	Ciclo	Propósitos y Temas
Aprendizaje por Competencias en las Ciencias Sociales, Ciudadanía y Desarrollo Personal	III	Comprensión de enfoques de ciudadanía activa y desarrollo persona Pertenencia, convivencia, deliberación y participación democrática
Ciudadanía, Estado y Democracia	IV	Sistema democrático, el rol del Estado e instituciones, ordenamiento jurídico, deberes y derechos, problemáticas ciudadanas o cuestiones socialmente relevantes, construcción de propuestas de solución a problemas públicos, participación ciudadana y control político
Gestión de Recursos I: Responsabilidad Social y Ciudadana	V	Educación financiera, escasez de recursos, ahorro, consumo informado y responsable, aportes previsionales, interrelaciones entre los agentes económicos
Ciudadanía: Problemas de Convivencia	VI (nivel 2)	Perspectiva histórica de problemáticas socialmente relevantes relacionadas a la convivencia y las relaciones de poder; problemas de discriminación a poblaciones andinas, amazónicas y afroperuanas; negociación para resolución de conflictos; convivencia democrática; y adolescencia Mediación e intervención pedagógica

Convivencia Escolar y Orientación Educativa	y VII (nivel 2)	Convivencia escolar democrática, intercultural e inclusiva; igualdad de género; necesidades emocionales, sociales y cognitivas de los estudiantes Construcción de identidad. Gestión de conflictos. Rol orientador y modelo del docente
Adolescencia: Ciudadanía y Ética	VII (nivel 2)	Deliberación ética en adolescentes y razonamiento moral; fundamentos epistemológicos del enfoque intercultural, de derechos humanos, igualdad de género, inclusivo, ambiental; búsqueda del bien común y búsqueda de la excelencia; ciudadanía digital
Las Problemáticas Socialmente Relevantes en las Ciencias Sociales, Ciudadanía y Desarrollo Personal	VIII (nivel 2)	Aproximación interdisciplinaria de problemas socialmente relevantes cotidianos, locales y globales; participación en la vida pública
Gestión de Recursos II: Globalización, Políticas Públicas y Ciudadana	VIII (nivel 2)	Rol del Estado para garantizar la satisfacción de las necesidades de sus ciudadanos ; globalización desde su dimensión económica; ciudadanía económica; compromisos y avances de la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible
Ciudadanía digital y Trabajo Interdisciplinario	IX (nivel 2)	Cuestiones socialmente relevantes para el desarrollo de la ciudadanía digital. Planificación de proyectos interdisciplinarios utilizando sus competencias digitales, mediante el uso de aplicaciones, plataformas o recursos en línea que contribuyan al desarrollo personal, de la sociedad y ciudadanía

Fuente: elaboración propia a partir de Minedu (2020c).

Como se puede notar, las sumillas de los cursos hacen referencia a problemas sociales relevantes, así como a la deliberación y a la participación. Sin embargo, no queda claro cómo el análisis de estos problemas se vincula con la participación y con la deliberación para desarrollar actitudes o alcanzar las acciones concretas vinculadas a los enfoques transversales. Tampoco se comprende cómo se relaciona con la aproximación a la ciudadanía expresada en el marco teórico. Consideramos que los lineamientos teóricos de EpC deberían visibilizarse en los desempeños, ya que éstos no siempre guardan coherencia con la sumilla. A continuación, presentamos dos ejemplos.

En primer lugar, la sumilla del curso “Aprendizaje por Competencias en las Ciencias Sociales, Ciudadanía y Desarrollo Personal” indica lo siguiente:

[T]iene como propósito que los estudiantes de FID comprendan la importancia de aprender a aprender las ciencias sociales, la ciudadanía y el desarrollo personal desde un currículo por competencias. El curso se centra en la comprensión profunda de los enfoques de desarrollo personal y ciudadanía activa, así como las teorías que los fundamentan [...] un especial énfasis en la necesidad de diseñar situaciones complejas y retadoras para desarrollar pensamiento crítico [...] se discuten estrategias de enseñanza para promover la deliberación de manera democrática, los procesos de reflexión y la construcción de puntos de vista críticos y éticos. A lo largo del curso, se promueve el uso de diversas herramientas digitales para construir sus aprendizajes sobre las ciencias sociales, la ciudadanía y el desarrollo personal, así como la importancia de utilizarlas ética y responsablemente¹⁴ (Minedu, 2020 c, p. 100).

En el mismo curso, se proponen los siguientes tres desempeños: 1) Elabora interpretaciones orales y escritas sobre la importancia de desaprender y volver a aprender los enfoques y conceptos centrales del desarrollo personal y la ciudadanía activa; 2) Plantea una situación de aprendizaje a partir de los enfoques de desarrollo personal y ciudadanía activa, y explica la importancia de vincular dicha planificación al currículo escolar vigente; y 3) Utiliza diversas herramientas digitales para construir y organizar el conocimiento sobre las Ciencias Sociales, la ciudadanía y el desarrollo personal, argumentando a favor de su uso responsable y ético (Minedu, 2020c, p. 100-101).

Como se observa, el curso propone una reflexión sobre los enfoques de ciudadanía y se trabaja en el diseño de situaciones de aprendizaje y el uso de estrategias de enseñanza. No obstante, no queda claro de qué manera promueve que los futuros docentes incorporen la deliberación y la participación a su propia vida, o cómo pueden desarrollar sus propias actitudes asociadas a la convivencia, deliberación y participación democrática. Recordemos que un aspecto central en la EpC son las propias actitudes y actuaciones del docente en relación con sus estudiantes.

En segundo lugar, observamos una situación similar con el curso “Ciudadanía: Problemas de Convivencia”, el cual pertenece al nivel 2 de desarrollo de las competencias. La sumilla propone como propósito la comprensión de:

la importancia de construir desde la escuela una sociedad democrática más justa con plena vigencia de los derechos humanos. Para ello se abordan los principios y valores que sustentan la convivencia democrática, asumiendo que ella implica vivir [...] en un marco de respeto, justicia, inclusión y apertura, asumiendo la diversidad [...] Se analizan, en perspectiva histórica, problemáticas socialmente relevantes relacionadas a la convivencia democrática, y las relaciones de poder que intervienen en ellas, centrándose con especial énfasis en problemas de discriminación a poblaciones vulnerables provenientes de contextos andinos, amazónicos y afroperuanos, tanto en contextos educativos como fuera de ellos. Desde el curso se plantea el diálogo y la negociación como mecanismos para resolver conflictos, deslegitimando el uso de la violencia. También se analizan las principales dificultades manifestadas por los adolescentes en la convivencia democrática, planteando alternativas de mediación e intervención pedagógica¹⁵(Minedu, 2020c, p.113).

En este caso, los desempeños son: 1) Desarrolla interacciones pedagógicas que contribuyen a que estudiantes de educación básica conecten problemas cotidianos de convivencia en la escuela con el ejercicio de la ciudadanía y el desarrollo moral de los adolescentes; 2) Evalúa los progresos y oportunidades de mejora sobre su rol docente a partir del análisis de evidencias de aprendizaje de sus estudiantes de educación básica referidas a problemas de la convivencia democrática; y 3) Propicia el uso de tecnologías digitales para desarrollar en sus estudiantes conocimientos, habilidades y actitudes vinculadas a la convivencia democrática y la ciudadanía digital (Minedu, 2020 c, p.113-114).

Como podemos apreciar, los desempeños se enfocan en los problemas de convivencia escolar. No obstante, no queda claro cómo se abordan desde una perspectiva histórica, desde el reconocimiento de las relaciones de poder y la discriminación de diversos sectores, además de

15 Las cursivas son nuestras.

los problemas socialmente relevantes vinculados a la realidad en una escala local, regional, nacional o mundial. Por el contrario, el curso parece enfocarse principalmente en los problemas de convivencia escolar y en el rol del docente como mediador de los conflictos.

En los dos ejemplos que hemos presentado, las sumillas no permiten apreciar con claridad sobre qué temas se delibera. Tampoco queda claro si esta deliberación es sólo un acto de comunicación o si, por el contrario, implica el reconocimiento de inequidades, el análisis de sus causas, la consideración de diversas perspectivas de los actores involucrados y cómo toda esta reflexión se traduce en la participación.

Un caso distinto es el del curso “Las Problemáticas Socialmente Relevantes en las Ciencias Sociales, Ciudadanía y Desarrollo Personal”. En su sumilla se da cuenta de una aproximación a la realidad con un enfoque interdisciplinario a los problemas sociales, esto con el fin de promover la comprensión de su complejidad por los adolescentes y la participación informada de estos últimos. En otras palabras, observamos una concentración de los problemas sociales relevantes.

Por otra parte, también hemos identificado casos en los cuales los nombres de los cursos no parecen coincidir con lo ofrecido por sus sumillas. Por ejemplo, el curso “Gestión de Recursos I: Responsabilidad Social y Ciudadana” parece dejar de lado los componentes de responsabilidad social, en tanto se centra en temas de educación financiera. En todo caso, parecería estar más vinculado a la ciudadanía económica que a la responsabilidad social.

En relación a las metodologías de enseñanza, los DCFID (2019-2020) proponen el desarrollo de competencias y habilidades centradas en la diversidad de contextos y culturas de las y los estudiantes. Es decir, se declara la importancia de abandonar prácticas pedagógicas enfocadas en la transmisión de información. No obstante, no hemos encontrado en las sumillas evidencias que nos permitan analizar las metodologías de enseñanza empleadas.

El análisis de los DCFID (2019-2020) muestra una aproximación a la EpC con un enfoque más bien maximalista, que considera competencias democráticas y no se limita a la descripción de las funciones de las instituciones y a la enumeración de deberes y derechos. La propuesta curricular enfatiza el desarrollo de situaciones de aprendizaje y estrategias que promuevan el desarrollo de valores morales y democráticos (como la no discriminación, la interculturalidad, la justicia y la igualdad, entre otros). Estas situaciones se enfocan principalmente en el contexto del aula y la escuela, pues se da gran relevancia a la convivencia escolar. En ese sentido, se destaca el diálogo como una estrategia para solucionar el conflicto, a la vez que se reconoce la importancia de la deliberación y la participación. No obstante, no queda claro cómo éstas se concretan para abordar problemas sociales relevantes, promover la equidad de género, combatir la discriminación, valorar la interculturalidad e intervenir en la transformación social. En consecuencia, no apreciamos un enfoque crítico de la EpC en la malla curricular.

5.4 EpC en los programas de las Facultades de Educación

A diferencia de las EESP, que están regidas por un programa curricular diseñado por el Minedu, las universidades cuentan con autonomía para decidir sus planes de estudio. En esta ocasión, hemos tomado los casos de dos universidades públicas y licenciadas por SUNEDU, las cuales cuentan con facultades de Educación y que ofrecen las especialidades de Educación Inicial, Educación Primaria y Educación Secundaria en Ciencias Sociales. Una de las universidades se encuentra en la región de Ayacucho (en adelante, CE1), mientras que la otra se ubica en Lima (CE2). Ambas universidades organizan sus planes de estudio en función de cursos por ciclo académico. Éstos, a su vez, se estructuran en cursos correspondientes a Estudios Generales, Estudios Específicos de la Especialidad (Inicial, Primaria o Secundaria, con especialidad en Ciencias Sociales) y Estudios Complementarios o cursos Electivos. Además, las dos casas de estudio organizan sus carreras en diez ciclos académicos, a razón de dos por año. Asimismo, refieren a competencias en sus currículos.

En sus presentaciones, ambas instituciones incorporan una declaración de principios en la que se destacan valores democráticos. Por un lado, CE1 declara que los principios que guían la formación son: paz, solidaridad, justicia, libertad, honestidad, tolerancia, responsabilidad, verdad, respeto a las normas de convivencia y democracia. Se aclara, además, que la democracia se entiende desde el reconocimiento y respeto por los derechos humanos. Por su parte, CE2 dice ofrecer una formación en la que se reconocen principios éticos, la responsabilidad social, la contribución al desarrollo sostenible y un “sentido humanístico” e intercultural.

A continuación, comenzaremos por revisar los programas de CE1, los cuales fueron renovados en el 2018. Hemos podido identificar cuatro cursos que presentan temas vinculados a la EpC (Tabla 6) y que abordan temas como: la crisis de la democracia, la discriminación y la exclusión social, y la interacción social. Estos cursos son definidos como teórico-prácticos, ya que cuentan con cuatro horas académicas a la semana: dos horas destinadas a la teoría y dos horas a la práctica. Al analizar sus sumillas y la malla curricular, no encontramos evidencia del enfoque por competencias que se anuncia en el currículo. Tampoco notamos evidencias de que las estrategias de enseñanza “activa” que se anuncian se lleven a la práctica.

Tabla 6. Denominación de los cursos de CE1 que responden a una formación ciudadana en correspondencia de los Planes de estudio de Inicial, Primaria y Secundaria

Curso	Realidad nacional y mundial	Sociedad y cultura	Educación intercultural	Liderazgo y gestión	Cursos de especialidad en Didáctica de las Ciencias Sociales	Constitución Política y Derechos Humanos
Plan de Estudios Inicial	✓	✓	✓	✓	✓	X
Plan de Estudios Primaria	✓	✓	✓	✓	✓	X
Plan de Estudios Secundaria	✓	✓	✓	✓	✓	✓

Fuente: elaboración propia a partir de los planes de estudio de CE1

Es importante considerar que los tres primeros cursos de la Tabla 6 forman parte de una formación general, en tanto se ofrecen entre el primer y segundo ciclo; además, su perspectiva parece ser teórica. En ese sentido, pretenden acercar a los estudiantes a ciertos problemas propios del país desde una aproximación histórica o sociológica, en la cual se incluyen temas relevantes para la EpC.

Ahora procederemos a la revisión de los cursos de CE1. En primer lugar, está el curso “Realidad nacional y mundial”, el cual incluye el tema del Conflicto Armado Interno (vivido en el país en las décadas de 1980 y 1990); otra unidad, denominada “Poder y política”, aborda la crisis de la democracia, ciudadanía y corrupción; y una última es “Estado, políticas sociales y exclusión social”.

En segundo lugar, el curso “Sociedad y Cultura” presenta conceptos como etnicidad, cultura, nacionalismo, identidad y género. Este curso se plantea con base a lecturas, análisis de documentales, películas y visitas de campo. La observación del entorno, los resúmenes y el análisis de textos parecen ser las actividades principales, según se puede apreciar en la sumilla.

En tercer lugar, el curso de “Educación Intercultural” se enfoca principalmente en la comprensión de los principios básicos de la educación bilingüe intercultural, además del manejo de teorías y estrategias para promover procesos de aprendizaje en contextos de educación intercultural. No encontramos una propuesta que analice los retos y las limitaciones de la interculturalidad en el país.

En cuarto lugar, hemos incluido el curso de “Liderazgo y Gestión”, pues es el único que presenta alguna referencia al conflicto como tema. Sin embargo, se trata de un curso enfocado en administración de instituciones educativas, cultura organizacional y gestión de procesos. El conflicto parece más bien que está vinculado al manejo de recursos humanos, al trabajo en equipo y el liderazgo, pues no está enfocado en la convivencia y la participación democrática.

En quinto lugar, el curso “Ciencias Naturales y Medio Ambiente” presenta temas de desarrollo sostenible, aunque este tema no figura como un aspecto vinculado a la EpC. Más bien, aparece junto con temas como recursos naturales y aprovechamiento, principios y leyes de la física en la naturaleza, entre otros.

Se aprecia que cada carrera cuenta con un curso en el que se abordan los temas de EpC desde la didáctica específica, cuyos contenidos varían según el nivel. En Educación Inicial y Educación Primaria, se denomina “Didáctica de Personal Social”. Por un lado, en Educación Inicial, el curso se enfoca en el manejo de situaciones de interacción social, la reflexión sobre los procesos de crianza según la cultura y la convivencia democrática (sobre este último punto no hay un mayor desarrollo). Por otro lado, en Educación Primaria, el propósito es el manejo de estrategias didácticas para que los estudiantes puedan interactuar en sus entornos. Al revisar los contenidos, apreciamos que hay una fuerte presencia de la enseñanza de la Historia y la Geografía. Es decir, en la formación de maestros de Primaria, la ciudadanía aparece mencionada como “Ejercicio de la ciudadanía”, sin presentar un mayor desarrollo que permita identificar cómo se entiende el ser ciudadano.

Por su parte, en la especialidad de Secundaria en Ciencias Sociales, el curso de Didáctica de las Ciencias Sociales incluye Filosofía y Psicología. Este curso se enfoca en el manejo de técnicas y estrategias de enseñanza, tales como el uso de dinámicas grupales, TIC y el desarrollo de materiales. Hasta donde hemos podido revisar, no se hace mención a la ciudadanía, la democracia, la participación, la deliberación, la interculturalidad, el conflicto o problemas sociales que puedan ser analizados en el aula.

En la formación de los docentes de Ciencias Sociales de secundaria, apreciamos que, de los 30 cursos comprendidos en el plan de estudios, diez abordan la Historia como disciplina, cinco la Geografía y uno la Economía. Así, en toda su formación, el curso que más parecería abocarse a los temas de EpC es el de “Constitución Política y Derechos Humanos”, el cual se centra en el conocimiento, el análisis y en que se

“internalicen los deberes y derechos” establecidos en la Constitución y los fundamentos de los derechos humanos. La propuesta de contenidos se centra en derechos y deberes, organismos del Estado, principales derechos humanos, entre otros temas.

Por lo anterior, pensamos que se trata de una aproximación a la EpC muy enfocada en esta visión minimalista que identificó UNESCO (2017) y que fue descrita al inicio. En otras palabras, se centra en la Educación Cívica y en el aprendizaje de contenidos tales como una relación de derechos y deberes y un conjunto de instituciones. Como resultado, se privilegian los ámbitos políticos y jurídicos de la ciudadanía, lo cual implica que se considere una dimensión nacional, a pesar de que su sumilla menciona la interculturalidad. Entonces, pareciera que estamos frente a una educación democrática de corte liberal, tal como lo propone Sant (2019).

A continuación, pasaremos a revisar el caso de CE2. La revisión de sus mallas curriculares nos permitió identificar cursos comunes para las carreras de Educación Inicial, Educación Primaria y Educación Secundaria en la especialidad de Ciencias Sociales (Tabla 7). En líneas generales, observamos que se trata de cursos que responden a la formación ciudadana y a la responsabilidad social. Al igual que en CE1, estos cursos se ofrecen entre el primer y segundo ciclo de formación docente. Además, se definen como teórico-prácticos, con cuatro horas académicas a la semana: dos destinadas a la teoría y las otras dos horas a la práctica.

Tabla 7. Denominación de los cursos de CE2 que responden a una formación ciudadana en correspondencia de los Planes de estudio de Inicial, Primaria y Secundaria

Curso	Sociedad y Cultura	Realidad Regional y Nacional	Ética, Constitución y Derechos Humanos	Didáctica de las Ciencias Sociales	Identidad y convivencia en la infancia	Introducción a las Ciencias Sociales	Taller de Formación Ciudadana
Plan de Estudios Inicial	✓	✓	✓	✓	✓	X	X
Plan de Estudios Primaria	✓	✓	✓	✓	X	X	X
Plan de Estudios Secundaria	✓	✓	✓	✓	X	✓	✓

Fuente: elaboración propia a partir de los planes de estudio de CE2

De esta manera, en primer lugar, tenemos a los cursos “Sociedad y Cultura” y “Realidad Regional y Nacional”. Ambos cursos abordan problemas sociales, como la interculturalidad y la marginación existente en el país, a partir del análisis de su influencia en la representación de la identidad nacional. En segundo lugar, el curso “Ética, Constitución y Derechos Humanos” aborda la ciudadanía desde la reflexión de las y los futuros docentes en torno a la Constitución Política y los derechos humanos, sociales y económicos. La revisión de sus sumillas permite suponer que es un curso enfocado en contenidos teóricos, en la línea de la ciudadanía política y el enfoque minimalista señalado por UNESCO (2017).

En tercer lugar, encontramos el curso “Didáctica de las Ciencias Sociales”. En el caso de Educación Inicial, se trabaja desde la perspectiva de la personalidad del infante y las influencias de la sociedad en ésta; de igual manera, se enfatiza la formación de valores en los niños. Además, el curso “Identidad y convivencia en la infancia” busca conocer y comprender los fundamentos del área de Personal Social, mediante la aplicación de estrategias y actividades adecuadas para la edad del alumnado. Por su parte, en Educación Primaria, el curso se organiza en cuatro unidades que abarcan estrategias para la enseñanza del área, contenidos como la convivencia y la práctica democrática, además de temas de Historia, Geografía y Economía. Si nos centramos en la unidad de convivencia y la práctica democrática, observamos que principalmente se refiere a estrategias para el desarrollo de la convivencia escolar. En todos los casos, se emplean recursos didácticos como videos, mapas conceptuales, blogs y sitios virtuales, entre otros.

En cuanto a la formación de Educación Secundaria en la especialidad de Ciencias Sociales, destaca que, de los 82 cursos indicados en el plan de estudios, 18 corresponden a contenidos propios de la Historia como disciplina, los cuales están organizados cronológicamente. En su malla curricular, sólo identificamos un curso de “Didáctica de Ciencias Sociales”, cuya sumilla no menciona a la ciudadanía, ya que indica que se trabaja en función de:

cuatro componentes: teleología didáctica (¿para qué enseñar y aprender Ciencias Sociales?), materia didáctica (¿qué enseñar y aprender en Ciencias Sociales?), estrategias didácticas (¿cómo enseñar y aprender Ciencias Sociales?) y medios y materiales didácticos (¿con qué enseñar y aprender Ciencias Sociales? (Minedu, 2020, p.29).

En este nivel, sólo logramos identificar dos cursos que parecen estar vinculados a la EpC: “Introducción a las Ciencias Sociales” y “Taller de Formación Ciudadana”. Por un lado, el primero es un curso de primer ciclo, el cual tiene como objetivo conocer las diversas formas de pensar y entender a la sociedad, a partir de actitudes democráticas, valores y las relaciones sociales. Por el otro, la sumilla del segundo curso, que se dicta en octavo ciclo, nos lleva a pensar que su enfoque es jurídico y político, con una aproximación más cercana a la Educación Cívica y la educación ciudadana minimalista, esto de acuerdo con la propuesta de la UNESCO (2017). Nuevamente, encontramos más coincidencias con la educación democrática liberal propuesta por Sant (2019). Como se puede observar a continuación, no hay menciones a temas como la deliberación, la participación, los problemas sociales relevantes y la ciudadanía activa; además de que no se incluye un enfoque de género. Esto resulta así porque es:

el propósito de estudiar y analizar la importancia de las instituciones en la sociedad peruana. Sus ejes temáticos son los siguientes: la construcción del Estado de Derecho y la democracia, el valor de la persona humana en la legislación universal y la Constitución política del Perú. Son temas de estudio: la formación del Estado peruano y sus instituciones, el problema de la etnicidad, las constituciones peruanas, los procesos de regionalización, la institucionalización de los derechos fundamentales del ciudadano, de la mujer y del niño; la seguridad nacional y ciudadana, la práctica de los derechos humanos en el Perú y en el mundo, las principales garantías constitucionales, los procesos electorales en el Perú, el problema de la corrupción, y la libertad e igualdad, y la subversión y el extremismo¹⁶ (Sant, 2020, p. 36).

Reflexión final

Como mencionamos al inicio, ya en el 2017 la UNESCO había alertado la existencia de una brecha entre lo establecido en el CNEB y el de la formación inicial docente. En este artículo, hemos buscado contribuir a esa discusión y a ahondar en ese tema mediante la revisión de las sumillas de los cursos que guardan relación con la EpC de los EESP, de dos universidades que forman futuros docentes. Después de haber realizado dicho análisis, confirmamos lo ya señalado por la UNESCO: existe una distancia entre el currículo y la formación docente.

Por un lado, encontramos que el currículo de las EESP menciona los siguientes elementos: valores democráticos, valores éticos, deberes y derechos, deliberación, reconocimiento y valoración de la diversidad y la interculturalidad, y la participación activa. Asimismo, se refiere a problemas socialmente relevantes que darían un sentido político, social, económico y ambiental a los temas de la EpC. Por esta razón, pareciera que su propuesta se encuentra mejor alineada con las directrices del CNEB-2016. No obstante, las sumillas y los desempeños dejan algunas dudas sobre si realmente se problematizan los temas durante la formación. El análisis realizado no nos ha permitido identificar aspectos relacionados con la intervención para la transformación social, pese a que se resalten situaciones como la marginación, la discriminación y la inequidad.

Así, pese a que se declara una formación ciudadana desde una perspectiva crítica, no hay suficientes evidencias para validar que ésta se promueva. Es decir, pareciera que, en las EESP, la EpC asume un enfoque más bien liberal, en el cual se cree que el cumplimiento de los derechos y deberes individuales redundará en el bien común. De esa forma, encontramos que un contenido recurrente y resaltante es la convivencia escolar; por ello, se resalta el desarrollo en el docente de habilidades como mediador y promotor del diálogo y el acuerdo, con el fin de impulsar un clima para la solución de conflictos. Además, el diseño de experiencias de aprendizaje y el uso de estrategias para la convivencia escolar ocupan un rol central en la formación inicial.

Por otro lado, encontramos que en las dos universidades revisadas se hace mención a temas centrales de la EpC: identidad cultural, la Constitución y la democracia. Dichos temas se entienden desde un enfoque institucional, constitucional y de deberes y derechos. A diferencia de las EESP, la convivencia se aborda de manera general y no se explicitan con claridad las habilidades y aprendizajes del docente frente a dicho tema. En líneas generales, no pudimos identificar un vínculo con el CNEB-2016, la promoción de la ciudadanía activa y los enfoques transversales.

Asimismo, resaltamos que, si bien las sumillas declaran un equilibrio entre las horas teóricas y prácticas, en la descripción detallada parece abordarse la comprensión conceptual de los contenidos. Como resultado, da la impresión de que existe una ausencia de reflexión o, si la hubiese, es superficial. Destaca también que los cursos destinados a la EpC son pocos, puesto que la mayoría se trabaja desde la perspectiva de la Historia y la Geografía. Es decir, las y los futuros docentes de Ciencias Sociales, quienes asumirán el área de Ciudadanía, estarían recibiendo una formación teórica y en contenidos en las disciplinas antes mencionadas, en desmedro de una formación sólida en EpC.

Si entendemos la EpC como parte de las experiencias que viven las y los futuros docentes en su formación, nos preguntamos si las prácticas pedagógicas de quienes los forman constituyen modelos coherentes con el CNEB-2016; y, principalmente, si realmente expresan actitudes, valores y prácticas democráticas. En un país como el Perú, en el cual las prácticas escolares están marcadas por actitudes autoritarias, es necesario indagar qué tanto se vive la EpC en los centros de formación inicial docente, pues es muy probable que los estudiantes del profesorado reproduzcan las prácticas pedagógicas y las actitudes de sus propios formadores.

Referencias

- Comisión de la Verdad y Reconciliación -CVR (2004). Hatún Willakuy. *Versión abreviada del Informe Final de La Comisión de la Verdad y Reconciliación*, Perú. Comisión de entrega de la Comisión de la Verdad y Reconciliación.
- Consejo Nacional de Educación (2020). Proyecto Educativo Nacional, PEN 2036: el reto de la ciudadanía plena.
- Recuperado de: <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6910>
- Decreto Supremo N° 010-2017-MINEDU, Reglamento de la Ley N° 30512, Ley de Institutos y escuelas de Educación Superior y de la Carrera Pública de sus Docentes (25 de agosto de 2017). Normas Legales. *Diario Oficial El Peruano*. Recuperado de: <http://www.minedu.gob.pe/superiorpedagogica/reglamento-de-la-ley-n-30512-ley-de-institutos-y-escuelas-de-educacion-superior-y-de-la-carrera-publica-de-sus-docentes/>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática – INEI (2020). Perú: Percepción Ciudadana sobre Gobernabilidad, Democracia y Confianza en las Instituciones (Informe Técnico octubre 2019 – marzo 2020). Instituto Nacional de Estadística e Informática. Recuperado de: https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/boletines/informe_de_gobernabilidad_may2020.pdf
- Instituto Nacional de Estadística e Informática – INEI (2023). Perú. Evolución de la Pobreza Monetaria 2011-2022 Informe Técnico. Instituto Nacional de Estadística e Informática. Recuperado de: https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/pobreza2022/Pobreza2022.pdf
- Latinobarómetro (2023). *Informe 2023. La recesión democrática de América Latina*. Recuperado de: <https://www.latinobarometro.org/lat.jsp>
- Lerner, S. y E. Salmón (coord.). (2023). Legados de un pasado irresuelto. *El Informe Final de la CVR y la crisis de la democracia veinte años después*. IDEHPUCP
- Ley N.º 30220, Ley Universitaria (9 de julio de 2014). Normas Legales, N.º 527213. *Diario Oficial El Peruano*. Recuperado de: <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/118482-30220>
- Ley N.º 30512, Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera Pública de sus Docentes. (2 de noviembre de 2016). Normas Legales, N.º 603245. *Diario Oficial El Peruano*. Recuperado de: <http://www.minedu.gob.pe/ley-de-institutos/pdf/ley-de-institutos.pdf>
- Minedu (2023). *Marco del Buen Desempeño Docente*. Ministerio de Educación del Perú. Recuperado de: http://www.minedu.gob.pe/n/xtras/marco_buen_desempeño_docente.pdf
- Minedu (2020). *Política Nacional de Educación Superior y Técnico-Productiva*. Ministerio de Educación del Perú. Recuperado de: <https://www.gob.pe/institucion/minedu/informes-publicaciones/1129291-politica-nacional-de-educacion-superior-y-tecnico-productiva>
- Minedu (2020b). *Dirección de Formación Inicial Docente. Licenciamiento de EESP*. Ministerio de Educación del Perú. Recuperado de: <https://www.minedu.gob.pe/superiorpedagogica/licenciamiento-resultados/>

- Minedu (2020c). *Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente. Programa de estudios de Educación Secundaria, especialidad Ciudadanía y Ciencias Sociales*. Ministerio de Educación del Perú. Recuperado de: <http://www.minedu.gob.pe/superiorpedagogica/producto/diseno-curricular-basico-nacional-de-la-formacion-inicial-docente-programa-de-estudios-de-educacion-secundaria-especialidad-ciudadania-y-ciencias-sociales/>
- Minedu (2019 a). *Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente. Programa de estudios de Educación Primaria*. Ministerio de Educación del Perú. Recuperado de: <http://www.minedu.gob.pe/superiorpedagogica/producto/dcbn-educacion-primaria-2019/>
- Minedu (2019 b). *Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente. Programa de estudios de Educación Inicial*. Ministerio de Educación del Perú. Recuperado de: <http://www.minedu.gob.pe/superiorpedagogica/producto/dcbn-2019-educacion-inicial/>
- Minedu (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Ministerio de Educación del Perú. Recuperado de: <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
- Minedu (2014). *Marco del Buen Desempeño Docente*. Ministerio de Educación del Perú. Recuperado de: <http://www.minedu.gob.pe/pdf/ed/marco-de-buen-desempeno-docente.pdf>
- Muñoz, P. (2021). La democracia peruana en busca de representación. En: Carothers, T. y Andreas Feldmann (ed.). *Divisionismo Político y Riesgos Democráticos en América Latina*. (pp.31-35). Carnegie Endowment for International Peace.
- Saavedra, J. (2023). *Estamos tarde. Una memoria para recobrar la educación en el Perú*. Debate.
- Sant, E. (2019). Democratic Education: A Theoretical Review (2006–2017). *Review of Educational Research*, 89(5), pp. 655-696.
- Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (2018). *Informe Bienal sobre la Realidad Universitaria*. Recuperado de: <https://www.gob.pe/institucion/sunedu/informes-publicaciones/606251-informe-bienal-sobre-la-realidad-universitaria-2018>
- Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (2020). *II Informe Bienal sobre la Realidad Universitaria*. Recuperado de: <https://www.gob.pe/institucion/sunedu/informes-publicaciones/1093280-ii-informe-bienal-sobre-la-realidad-universitaria-en-el-peru>
- TUNI.PE (s/f). *Sistema de información universitaria*. Recuperado de: <https://www.tuni.pe/>
- UNESCO (2017). *La formación inicial docente en educación para la ciudadanía en América Latina: análisis comparado de seis casos nacionales*. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000369972_spa
- Westheimer, J. (2019). Civic Education and the Rise of Populist Nationalism. *Peabody Journal of Education*, 94(1), pp. 4-16.

Capítulo 6

FORMAR AL PROFESORADO PARA EDUCAR EN CIUDADANÍA. CUATRO CASOS DEL CONTEXTO CHILENO

LUCÍA VALENCIA CASTAÑEDA

UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE CHILE

GABRIEL VILLALÓN GÁLVEZ

UNIVERSIDAD DE CHILE

SIXTINA PINOCHET PINOCHET

UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL NORTE

ELIZABETH MONTANARES VARGAS

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE TEMUCO

Resumen

Este estudio presenta un análisis de la educación para la ciudadanía en la formación inicial del profesorado en Chile. Tras contextualizar los cambios de la última década del siglo XX, marcados por la recuperación de la democracia, y nuevas políticas públicas en pos de mejorar tanto el sistema escolar como la Educación superior y, específicamente, la formación del profesorado en el área de historia y ciencias sociales. Para esta investigación se seleccionan cuatro casos de estudio representativos de la diversidad de la Educación Superior chilena. Los criterios elegidos consideran la formación docente primaria y secundaria, universidades privadas y estatales, laicas y confesionales, y localizadas en distintos territorios del espacio nacional y cultural. El método consideró análisis documental de modelos educativos, perfiles de egreso, mallas curriculares y planes de estudio. El foco se centró en los contenidos vin-

culados a la educación para la ciudadanía, las metodologías de enseñanza, y la perspectiva en la cual se inscribe la educación para la ciudadanía en cada caso. Se concluye que la política pública ha impactado la formación inicial docente en el ámbito de la Formación Ciudadana, permeando perfiles de egreso y programas de estudio. Aunque los programas no lo explicitan, el análisis deja en evidencia que se promueve una visión maximalista de la Educación Ciudadana. Finalmente, se destaca la problematización, como modalidad de enseñanza en las asignaturas, como competencia para interpretar el currículo y como capacidad para leer los contextos sociales y escolares de las prácticas de enseñanza.

Palabras clave: educación ciudadana, formación del profesorado, enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales

Abstract

Training teachers to educate in citizenship. Four cases from the Chilean context

This study presents an analysis of citizenship education in initial teacher training in Chile. After contextualizing the changes of the last decade of the twentieth century, marked by the recovery of democracy and new public policies aimed at improving both the school system and higher education, and specifically teacher training in the area of history and social sciences. For this research, four case studies representative of the diversity of Chilean Higher Education were selected. The criteria chosen considered primary and secondary teacher training, private and state universities, secular and denominational, and located in different territories of the national and cultural space. The method considered documentary analysis of educational models, graduate profiles, curricula and study plans. The focus was on the contents related to citizenship education, teaching methodologies, and the perspective in which citizenship education is inscribed in each case. It is concluded that public policy has had an impact on initial teacher training in the area of citizenship education, permeating graduate profiles and study programs.

Although the programs do not make it explicit, the analysis shows that a maximalist vision of Citizenship Education is promoted. Finally, problematization is highlighted as a teaching modality in the subjects, as a competence to interpret the curriculum and as a capacity to read the social and school contexts of teaching practices.

Keywords: Citizenship education, Teacher training, History and social science teaching

6.1 Contexto histórico y políticas públicas de la Educación Ciudadana en Chile

Desde la recuperación de la democracia en 1990, la formación de la ciudadanía ha sido una preocupación central de las políticas educativas en Chile. Esto en respuesta a las demandas postergadas después de 17 años de dictadura y, además, en correspondencia con problemáticas globales como la crisis climática, la desigualdad, las crisis migratorias, los conflictos identitarios, el surgimiento de populismos, las demandas asociadas al género y la diversidad y la disminución de la participación política, especialmente de los jóvenes (Magendzo & Gazmuri, 2018).

Las reformas curriculares de los años 1996-1998, la del año 2009, la del 2012-2015 y, recientemente, la del 2019, han definido la educación ciudadana como un objetivo fundamental y transversal del currículum escolar. De esta manera, la educación ciudadana se ha incorporado como un eje de las asignaturas de Historia, Geografía y Ciencias Sociales desde la reforma curricular 2012-2015; después, se creó como una asignatura específica de Educación Ciudadana en el currículum promulgado el año 2019; finalmente, se ha considerado como parte de los objetivos transversales que deben ser abordados en todas las asignaturas que componen el currículum prescrito nacional. Al mismo tiempo, se ha planteado la ciudadanía como un elemento clave de la organización de las escuelas y la experiencia escolar (Cox & García, 2015; Gazmuri & Toledo, 2020).

En ese sentido, reforzando las políticas públicas curriculares asociadas a la ciudadanía en Chile, durante el año 2016 se promulgó la Ley N° 20.911, la cual establece que los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado deberán incluir en los niveles de enseñanza parvularia, básica y media un plan de formación ciudadana, que brinde a los estudiantes la preparación para desenvolverse responsablemente en la sociedad, como fundamento del sistema democrático, la justicia social y el progreso. Entre los objetivos de esta ley, se encuentra garantizar el desarrollo de una cultura democrática y ética en el sistema escolar y la formación de ciudadanos con virtudes cívicas para que sean activos, críticos, pluralistas y tolerantes; además de que participen en los temas de interés público, sean conocedores de la institucionalidad política y estén comprometidos con los derechos humanos (Diario Oficial de la República de Chile, 2016).

Para conseguir el desarrollo de estos objetivos, la ley ordena que los establecimientos educacionales elaboren acciones concretas para la formación ciudadana en la escuela y, de este modo, puedan considerar, desde su incorporación, al proyecto educativo institucional hasta la realización de actividades extraprogramáticas. La ley mandata, además, que el Estado implemente estrategias en formación de docentes y directivos en formación ciudadana y ordena al Ministerio de Educación a impulsar la incorporación de una asignatura obligatoria sobre Educación Ciudadana, esto para los niveles de tercero y cuarto año de la educación secundaria (Diario Oficial de la República de Chile, 2016). En ese sentido, esta asignatura fue aprobada por el Consejo Nacional de Educación en el año 2019 y comenzó su implementación durante el año 2020.

Las políticas evaluativas también han puesto atención a la ciudadanía en las últimas décadas en Chile. La Agencia de la Calidad de la Educación -institución a cargo de evaluar y orientar al sistema educativo- incorporó la ciudadanía como una de las dimensiones a considerar en la evaluación de los establecimientos educacionales, esto a través de: Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores; y los Indicadores de Desarrollo Personal

y Social (Agencia de Calidad de la Educación, 2014). Además, desde el año 1999 Chile ha participado en tres oportunidades del Estudio Internacional de Educación Cívica y Formación Ciudadana (ICCS). En este estudio internacional, en el cual participan jóvenes de 13-14 años (quienes, en el caso de Chile, coinciden con octavo básico), se evalúan los conocimientos, actitudes y percepciones sobre ciudadanía (Agencia de Calidad de la Educación, 2017).

Por último, la política asociada a la formación docente ha considerado la ciudadanía como un conocimiento a formar, tanto en los futuros docentes de Educación Básica, como en los de Enseñanza Media. Los estándares del año 2022, correspondientes a los ejes disciplinarios de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, consideran un estándar específico de educación ciudadana para los docentes de Educación General Básica. Este estándar señala que, al finalizar su formación inicial, los docentes deberán:

[c]omprender los fundamentos conceptuales y morales de la convivencia y ciudadanía democrática, así como los requerimientos pedagógicos que demanda el desarrollo gradual en alumnos y alumnas de hábitos, habilidades y actitudes que permiten su participación activa, responsable y crítica en los ámbitos familiar, escolar y comunitario, y su conocimiento inicial del sistema político democrático e instituciones fundamentales de este (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas [CPEIP], 2022, p. 175).

Por su parte, en los estándares para la Educación Media, publicados en el 2021 por el Ministerio de Educación a través del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), se enfatiza aún más la formación en conocimientos de ciudadanía en los futuros docentes. Ésta se considera en los Estándares Pedagógicos cuando se indica que los futuros docentes deben crear ambientes de aprendizaje que promuevan el desarrollo personal y social de sus estudiantes, fomentando hábitos y actitudes necesarias para el ejercicio de la ciudadanía, la vida democrática, el cuidado del medio ambiente y la valoración de la diversidad. Por otra parte, en los Estándares Disciplinarios de Historia, Geografía y Ciencias Sociales se establece uno

dedicado específicamente a la formación de conocimientos en ciudadanía, el cual espera que los profesores en formación comprendan la importancia de la evolución del ideal democrático y, además, promuevan el aprendizaje de conocimientos, habilidades y virtudes ciudadanas que permitirán a sus estudiantes participar de manera crítica y constructiva en la sociedad (CPEIP, 2021).

6.2 Educación Ciudadana en la Formación Inicial Docente. Casos de estudio

Para este estudio se han seleccionado cuatro casos -respecto de la Educación para la Ciudadanía- que aspiran a ser representativos de la diversidad en la formación del profesorado en Chile. Para esta selección, se consideraron cuatro criterios.

El primer criterio de selección diferencia entre la formación del profesorado en educación primaria con carácter generalista y la formación de docentes secundarios desde las disciplinas. En el caso chileno, y por contar con un currículum integrado, la formación de este profesorado considera conjuntamente los estudios históricos, geográficos y de las Ciencias Sociales.

El segundo criterio obedece a uno de los cambios estructurales experimentados en la educación superior en las últimas décadas: la expansión de las instituciones privadas respecto del número y la capacidad de matrícula de las universidades estatales.

El tercer criterio es territorial y considera, por un lado, las universidades localizadas en Santiago, la capital política y administrativa del país (dentro de una realidad de alta centralización), y por otro, las universidades regionales representantes del norte y sur de Chile.

El cuarto criterio es cultural, pues considera realidades diversas desde el punto de vista religioso (universidades laicas y católicas), además de la composición de la población de las regiones donde se ubican las universidades, las cuales están caracterizadas por sus diferencias

respecto de la urbanización, de la relevancia de pueblos originarios y de la afluencia de movimientos migratorios externos.

Como podemos observar en la Tabla 1, los planes de estudio analizados, correspondientes a las mallas curriculares, son los siguientes:

Tabla 1. Universidades y programas analizados

Plan de Estudios	Universidad
Pedagogía en Educación Básica	Universidad Privada Católica de la Zona Norte
Pedagogía en Educación Básica	Universidad Pública de Santiago de Chile
Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales	Universidad Pública de Santiago de Chile
Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales	Universidad Privada Católica de la Zona Sur

Fuente: Elaboración propia

Para este análisis, estas experiencias se presentan primeramente por separado, en una estructura que considera -para comenzar- el contexto y desarrollo de la malla curricular de cada plan de estudios. Luego se continúa con el análisis de los contenidos y de los temas vinculados a la educación para la ciudadanía que componen cada plan. Posteriormente, se prosigue con el análisis de las metodologías de enseñanza. Por último, se culmina con la definición de perspectiva en la cual se inscribe la educación para la ciudadanía en cada caso.

Para estos objetivos, se consideraron documentos oficiales de carácter institucional (como los modelos educativos) y evidencias de las unidades académicas responsables de cada plan de estudios, como perfiles de egreso, programas de asignaturas e informes de autoevaluación. A lo anterior, se sumaron las experiencias de participación de los y las autoras de este estudio en el diseño e implementación de cada plan de estudios.

Finalmente, se presentan la discusión y conclusiones a partir de un análisis integrado de las cuatro experiencias de formación.

Pedagogía en Educación Básica de una universidad privada del norte de Chile

Contexto de la Incorporación de la Educación para la Ciudadanía en la carrera

La carrera de Pedagogía en Educación Básica con Especialización (PEBE) de la Universidad Privada del Norte de Chile, se localiza en la región de Antofagasta. Fue creada el año 2010 para responder a la demanda regional de profesores de educación primaria con especialización en las áreas de Lenguaje y Comunicación, Ciencias Sociales, Matemáticas y Ciencias Naturales. Su primera cohorte de profesores y profesoras en formación ingresó el año 2011 y estuvo constituida por un número muy acotado de seleccionados. A partir del año 2017 -de la mano del incentivo desarrollado desde la política pública para promover el ingreso a las carreras de pedagogía en Chile-, el número de incorporaciones a primer año comenzó a aumentar sostenidamente, viviendo una baja sólo en el contexto de pandemia. Para el año 2023, la carrera contaba con una matrícula total de 111 estudiantes distribuidos entre primer y cuarto año.

La carrera ha contado sólo con dos diseños curriculares. El primer plan de estudios es del año 2011 y corresponde al diseño curricular original de la carrera. Posteriormente, entre los años 2015 y 2018, vivió un proceso de actualización curricular, el cual tenía entre uno de sus objetivos establecer un tronco común pedagógico para las carreras de la Universidad Privada del Norte, tanto en su casa Central Antofagasta, como en la sede Coquimbo. A la par, la Escuela de Educación (unidad a la que pertenece la carrera), durante el periodo 2018 - 2021, implementó un proyecto de investigación que tenía entre sus objetivos diagnosticar el desarrollo de la educación ciudadana e intercultural en la formación inicial docente, considerando las variables establecidas en la Ley N ° 20.911. Su finalidad fue: “Elaborar e implementar un modelo metodológico interdisciplinar para el fortalecimiento de los procesos de educación ciudadana e intercultural en la formación inicial docente y en

el contexto educativo escolar” (Universidad Católica del Norte [UCN], 2018).

El proceso de actualización curricular permitió articular la formación de profesores con el Proyecto Educativo Institucional, estableciendo en su encuadre que el profesorado que egresa de la casa de estudios es una persona formada bajo los valores del humanismo cristiano¹⁷ y, como tal, está focalizada en responder a la responsabilidad social de su profesión, desde el reconocimiento y el respeto de la dignidad de las personas (UCN, 2022). A su vez, se declara que el egresado o egresada de la carrera de PEBE es un profesional que desarrolla una mirada crítica, informada y reflexiva sobre la sociedad, además de que es consciente de su rol en la transformación social. Estas declaraciones se articulan a partir de los dominios declarados en el perfil de egreso de la carrera, de los cuales, dos de ellos están vinculados a temáticas de Educación para la Ciudadanía: Cambios en la Cultura Escolar y La disciplina y su enseñanza.

Educación para la Ciudadanía en la trayectoria formativa

Con tal de facilitar la comunicación de la información, este análisis se focaliza en seis asignaturas de la carrera de PEBE para determinar las características del abordaje de la Educación para la Ciudadanía. De estas, cuatro son de carácter obligatorio y dos son optativas (vinculadas a la especialidad de Lenguaje y Ciencias Sociales). En la Tabla 2 se presenta su distribución en la trayectoria formativa:

17 El humanismo cristiano es una corriente filosófica que pone en su centro a la persona humana en interacción con la comunidad a la que pertenece, y que es en este espacio el que vivencia su proceso de humanización. Una de sus preocupaciones centrales se relaciona con reconocer la dignidad de las personas. En la universidad en cuestión, el humanismo cristiano se asocia a la promoción de los valores de la libertad (entendida como el respeto mutuo y el valor de la diversidad), la verdad (asociada a actuar con transparencia y honestidad), la justicia (a través de la promoción de la equidad, la solidaridad y el bien común) y el compromiso social y medioambiental (para la construcción de un futuro sostenible).

Tabla 2. Presencia de la Educación para la Ciudadanía en la trayectoria formativa de carrera de Pedagogía en Educación Básica con Especialización de la Universidad Privada del Norte de Chile

Dominio	Ciclo básico (primer-cuarto semestre)	Ciclo Profesional (quinto-octavo semestre)
<p><i>Cambios en la Cultura Escolar:</i></p> <p>Hace referencia al rol de líder o lideresa que deberá ejercer el profesorado para contribuir a generar cambios en la cultura escolar. Considera las relaciones que deberá establecer con la comunidad educativa y la relevancia del trabajo colaborativo.</p>		<p><i>Convivencia escolar (Obligatoria):</i></p> <p>Propósito: "[I]dentificar las principales orientaciones de la política nacional de convivencia escolar; comprender la relevancia de disponer un buen clima educativo para promover la convivencia escolar y prever los conflictos en el establecimiento, diseñar iniciativas en este plano, como también para la resolución de algunos conflictos recurrentes, y finalmente, diseñar acciones para la mejora de la convivencia escolar".</p>
<p><i>La disciplina y su enseñanza:</i> Considera los aspectos disciplinares y didácticos de los ámbitos de especialización de la carrera. Este análisis se focaliza en las asignaturas asociadas a la línea de Ciencias Sociales.</p>	<p><i>Historia, Geografía y Ciencias Sociales I (Obligatoria):</i> Propósito: "[P]one el foco en que las profesoras y profesores en formación trabajen con sus concepciones previas sobre las finalidades que persigue la inclusión de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales en el currículo escolar de Educación Básica. Se analiza cuáles son las características del conocimiento de lo social, cómo se investiga y reconstruye esta competencia para desarrollarla en sus estudiantes.</p>	<p><i>Educación para la Ciudadanía Democrática (Optativa):</i> Propósito: "[P]one su foco en que las profesoras y los profesores en formación adquieran los conocimientos y desarrollen las habilidades y actitudes que requiere la participación en un sistema democrático. Al mismo tiempo, el desarrollo de propuestas de enseñanza y aprendizaje que consideren las particularidades del contexto social, cultural, psicoeducativo y los intereses de los niños y las niñas que aprenden, lo que genera el aporte a competencias genéricas como las de 'Respeto por la dignidad de las personas y Responsabilidad social'".</p>
	<p><i>Historia, Geografía y Ciencias Sociales II (Obligatoria):</i> Propósito: "Se busca que las profesoras y profesores en formación adquieran una comprensión que les permita visualizar que la enseñanza de las ciencias sociales debe contribuir a que los niños y</p>	<p><i>Didáctica de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales II (Optativa):</i></p> <p>Propósito: "[Poner] foco en que los profesores en formación utilicen las</p>

Convivencia Escolar y Orientación Educativa	y VII (nivel 2)	Convivencia escolar democrática, intercultural e inclusiva; igualdad de género; necesidades emocionales, sociales y cognitivas de los estudiantes Construcción de identidad. Gestión de conflictos. Rol orientador y modelo del docente
Adolescencia: Ciudadanía y Ética	VII (nivel 2)	Deliberación ética en adolescentes y razonamiento moral; fundamentos epistemológicos del enfoque intercultural, de derechos humanos, igualdad de género, inclusivo, ambiental; búsqueda del bien común y búsqueda de la excelencia; ciudadanía digital
Las Problemáticas Socialmente Relevantes en las Ciencias Sociales, Ciudadanía y Desarrollo Personal	VIII (nivel 2)	Aproximación interdisciplinaria de problemas socialmente relevantes cotidianos, locales y globales; participación en la vida pública
Gestión de Recursos II: Globalización, Políticas Públicas y Ciudadana	VIII (nivel 2)	Rol del Estado para garantizar la satisfacción de las necesidades de sus ciudadanos ; globalización desde su dimensión económica; ciudadanía económica; compromisos y avances de la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible
Ciudadanía digital y Trabajo Interdisciplinario	y IX (nivel 2)	Cuestiones socialmente relevantes para el desarrollo de la ciudadanía digital. Planificación de proyectos interdisciplinarios utilizando sus competencias digitales, mediante el uso de aplicaciones, plataformas o recursos en línea que contribuyan al desarrollo personal, de la sociedad y ciudadanía

Fuente: elaboración propia a partir de Minedu (2020c).

De estas seis asignaturas, son las del ciclo profesional las que abordan de manera más explícita la Educación para la Ciudadanía, haciendo referencia a ésta tanto en sus resultados de aprendizaje como en sus unidades temáticas; además, tiene una presencia marcada en las asignaturas de Educación para la Ciudadanía Democrática y Didáctica de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales II. En el caso de las asignaturas del ciclo básico, la Educación para la Ciudadanía se presenta fundamentalmente a partir de temas de las unidades, además de la reflexión didáctica sobre cómo promover experiencias ciudadanas a partir de la enseñanza de las Ciencias Sociales. La excepción en este ciclo es la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales II, la cual en sus propósitos hace referencia de manera implícita al abordaje de la ciudadanía y, en una de sus unidades temáticas, de manera explícita hace referencia a la enseñanza de la Educación para la Ciudadanía desde el currículo chileno.

Objetivos de la Educación para la Ciudadanía

Al analizar los propósitos que se declaran en los programas de las asignaturas seleccionadas, no es posible identificar explícitamente el tipo de ciudadanía que se pretende intencionar. Pero al revisar las unidades, temas, estrategias metodológicas, la bibliografía, así como las planificaciones didácticas diseñadas por el profesorado que las imparte, es posible reconocer el abordaje de la ciudadanía desde una perspectiva participativa y crítica (Pinochet & Pérez, 2023). A ello podemos agregar que, debido a la conceptualización que se ha establecido para comprender la Educación para la Ciudadanía (Pinochet *et. al.*, 2021) en el contexto particular en el que se oferta la carrera (la región de Antofagasta, en el norte de Chile), se promueven aspectos que podríamos catalogar como de una ciudadanía que transita entre perspectivas republicanistas y comunitaristas¹⁸. Esta opción se ha tomado fundamentalmente para contrarrestar algunos aspectos propios de la región, como lo son la respuesta frente al fenómeno migratorio, las diversidades, la relación con el entorno territorial desde el punto de vista de las memorias, el patrimonio, la mirada extractivista frente a la naturaleza y, sobre todo, el individualismo imperante que ha dejado de lado las lógicas comunitarias al momento de enfrentar los problemas sociales y medioambientales.

Es necesario destacar que esta perspectiva se ha venido trabajando para promover la relación activa con la comunidad, pero siempre bajo una mirada crítica que permita comprender por qué en la región se han presentado problemas asociados a la discriminación de

18 Siguiendo a Horrach (2009), un elemento que nos puede permitir entender las diferencias entre el modelo republicanista y comunitarista se asocia a cómo en ambos se entiende el concepto de la libertad. En el primer modelo, las personas pueden desarrollar sus fines propios, si estos no afectan negativamente a la comunidad. Por otro lado, en el modelo comunitarista se pone en el centro a la comunidad por sobre los individuos, lo que en ocasiones provoca una libertad restringida. En torno a la participación, hay algunos puntos comunes en ambos modelos, ya que para éstos es clave el involucramiento de las personas, aunque desde la perspectiva comunitarista la participación debe estar al servicio de la identidad colectiva.

la población migrante (considerando que, desde un análisis histórico, la región de Antofagasta siempre ha sido un espacio de flujos migratorios). A su vez, se ha buscado problematizar el desarraigo de personas que viven en la región, pero que provienen de otros lugares del país, personas que observan este territorio sólo como un lugar de trabajo. Por otro lado, se promueve el análisis de las relaciones medioambientales con el territorio, tanto desde el punto de vista productivo (en la región hay zonas de sacrificio como Tocopilla y Mejillones) (Instituto Nacional de Derechos Humanos, 2018), como de la conservación cotidiana del espacio que se habita. También se abordan los problemas de desigualdades socioeconómicas y su expresión en el territorio, entre otras temáticas.

Desde el punto de vista humano, se reconoce que las salas de clases en las que trabajará el profesorado -formado en esta universidad- presentarán una alta diversidad cultural¹⁹; por ello, desde la mirada crítica de la ciudadanía se pretende contribuir al diálogo intercultural, a partir de la comprensión de la diferencia y de la empatía. Este aspecto complejo de implementar, se ha analizado a partir de la propuesta del Consejo de Europa (2018) sobre el desarrollo de competencias para promover una cultura democrática en contexto de alta diversidad cultural; pues con ésta se busca incorporar algunas competencias que son necesarias en el plano de la formación personal como ciudadana o ciudadano, como, por ejemplo, la propuesta asociada a los valores y actitudes (p. 12-14). A su vez, se busca promover otro grupo de competencias vinculadas con el quehacer docente, como el reconocimiento de las finalidades asociadas a la enseñanza de las Ciencias Sociales desde las que se sitúan, además de la coherencia entre éstas, el diseño y la implementación de sus clases. Debido a que el foco está puesto en el trabajo con las infancias, las competencias a desarrollar también contribuyen a la adquisición de las her-

19 Desde el año 2014, se ha experimentado un crecimiento de la matrícula de niños y niñas migrantes en el sistema educativo chileno, pasando de un 0.6 % a un 4.4 % en 2019 (Hogar de Cristo et al., 2020). Para el caso de Antofagasta, durante el año 2019, el 9.8 % de estudiantes migrantes en Chile realizaron sus estudios en esta región, concentrándose preferentemente en establecimientos públicos.

ramientas y experiencias necesarias para potenciar la participación protagónica de las infancias y su agenciamiento (Trilla & Novella, 2001).

Contenidos de la Educación para la Ciudadanía

Las decisiones que se toman semestre a semestre sobre la implementación de las asignaturas de la carrera han permitido generar un proceso de articulación interdisciplinar entre las diferentes disciplinas que se enseñan para abordar la Educación para la Ciudadanía. Esto se ha formalizado a partir de las orientaciones metodológicas que se declaran en los programas de las asignaturas. Este proceso es especialmente relevante en el ciclo profesional (quinto al octavo semestre) donde, gracias a la utilización de la metodología de Aprendizaje + Servicios, las asignaturas del sexto semestre trabajan -de manera colaborativa- en el levantamiento de una problemática asociada a la Educación para la Educación y la Convivencia en un contexto escolar. Lo mismo sucede en séptimo semestre entre Didáctica de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales II y la Práctica Profesional I, donde ambas asignaturas se complementan con tal de diseñar e implementar una propuesta para el abordaje de la Educación para la Ciudadanía. En el caso del ciclo básico (de primer a cuarto semestre), esta articulación se hace principalmente desde los cursos de la línea de Ciencias Sociales con el dominio pedagógico de cambios en la cultura escolar (asignatura de Educar en Contextos Diversos, y Educación y vocación).

Los contenidos que se logran visualizar en aquellas asignaturas que tributan a la Educación para la Ciudadanía, se asocian a la enseñanza de la Historia desde los y las actoras invisibilizadas en una enseñanza tradicional, esto con tal de contribuir al desarrollo del agenciamiento y participación protagónica de las infancias. Ejemplo de esto son: Memoria y Memoria histórica; el currículo de Historia, Geografía y Ciencias Sociales; y el eje de Formación Ciudadana. También lo es el diseño de experiencias para promover el desarrollo de la ciudadanía con las infancias desde la enseñanza de la Historia, Geografía y Formación Ciudadana.

Por otro lado, las asignaturas de Educación para la Ciudadanía Democrática, Convivencia Escolar y Didáctica de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales II abordan la educación en derechos humanos, dimensiones de la Educación para la Ciudadanía, políticas educativas asociadas a la formación ciudadana y convivencia escolar, escuelas democráticas, participación de las infancias, la cuestión del poder en la sociedad, ciudadanía económica y sostenible, además de los contenidos de la Educación para la Ciudadanía democrática, entre otras. En ese sentido, las asignaturas de la línea de Ciencias Sociales contribuyen a la reflexión didáctica sobre el abordaje de estos contenidos y al diseño y la implementación en un contexto situado. Para el abordaje de estas temáticas, se trabaja principalmente desde la problematización de situaciones contextuales del presente y también con problemáticas socialmente relevantes y problemas socioambientales.

Al revisar toda la trayectoria formativa, se visualizan los siguientes conceptos claves: derechos y justicia social, problematización de la cohesión social, poder y organización político-social. Por otro lado, la identidad y la alteridad se presentan de manera transversal, pero con mayor presencia en los cursos del ciclo básico. Sobre esto, se ha tomado esta opción porque se considera necesario comprender las relaciones entre estos dos conceptos (identidad y alteridad) para plantear la enseñanza de las Ciencias Sociales en un contexto como el de la región. Por esa razón se trabaja a través de la problematización del currículo, reconociendo aquellos espacios que promueven una monoculturalidad que hoy día no responde al escenario de diversidad en la que se experimenta la enseñanza de las Ciencias Sociales. A su vez, se utiliza el mismo contexto territorial y cultural para potenciar el valor de las distintas identidades que conviven en este territorio. Por otro lado, se trabaja con el desarrollo del pensamiento crítico y creativo desde dos perspectivas: la adquisición de éstos por parte del profesorado en formación; y el desarrollo de competencias profesionales para su abordaje en el contexto escolar.

Metodologías de enseñanza de la Educación para la Ciudadanía

El proyecto educativo de esta universidad declara que su quehacer está centrado en el estudiante y su aprendizaje (UCN, 2017). Por ello, orienta el desarrollo de las asignaturas desde el uso de metodologías activas. Éstas se expresan a través de las orientaciones metodológicas de los programas de las asignaturas y se complementan con las decisiones que toma el profesorado sobre cómo plantearlas, con tal de contribuir al desarrollo de los resultados de aprendizaje comprometidos y a las finalidades propias de cada asignatura. Esto es lo que permite reconocer que se trabaja con una diversidad de metodologías, en donde las clases expositivas dialogadas no quedan fuera, puesto que se considera que el aprendizaje se construye con el otro o la otra. Todas las asignaturas incluyen la reflexión pedagógica y didáctica frente a los temas propuestos y su incorporación en la enseñanza en el contexto escolar.

Desde la línea de las Ciencias Sociales hay un especial énfasis en contribuir a la comprensión del presente para poder actuar desde éste en la construcción del futuro. Para ello, se acude a la problematización de situaciones contextuales, tanto desde una perspectiva local como global. Se aborda el trabajo del desarrollo del pensamiento histórico y crítico a través del análisis de fuentes, un tipo de trabajo que es una característica distintiva del ciclo básico.

Como se ha señalado previamente, también se hace uso del Aprendizaje + Servicios, considerando las orientaciones al respecto emanadas desde la misma universidad. A su vez, la Didáctica de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales II se establece como una asignatura articulada a la práctica profesional en la especialidad de Ciencias Sociales.

Según Pagès (2012), se considera que el desarrollo de competencias asociadas a la participación se adquiere participando; por ello, en el ciclo profesional se generan espacios para analizar cómo el entorno territorial y la comunidad que lo habita pueden ayudar a niños y niñas a ejercer una participación protagónica. Para ello, se hace uso de las salidas a terreno y se establecen vínculos con organismos de la sociedad

civil del territorio, para reflexionar sobre cómo todos pueden contribuir al desarrollo de la ciudadanía de los niños y las niñas.

Finalmente, la revisión realizada da cuenta del trabajo realizado en la carrera de PEBE para abordar el desarrollo de competencias para promover el desarrollo de la ciudadanía en el contexto escolar. Por ello, la carrera se plantea desde una mirada maximalista de la Educación para la Ciudadanía, considerándola en toda la trayectoria formativa y desde diferentes asignaturas. El abordaje de la Educación para la Ciudadanía es desde una perspectiva muy contextual, y está orientada al abordaje de las problemáticas propias de la región. La utilización de metodologías activas como el Aprendizaje + Servicios tiene como objetivo generar una apropiación del compromiso político y social que debe tener un profesor o profesora que se desempeñará en este territorio.

Carrera de Pedagogía Básica de una Universidad Pública de Santiago

La carrera de Pedagogía Básica (PEB) de una Universidad Pública en Santiago de Chile, la cual comenzó a implementarse en 2015, considera un plan formativo de diez semestres, lo que equivale a 300 créditos transferibles. Esta carrera considera ocho semestres de formación general, los cuales otorgan la licenciatura en Educación Básica, y dos semestres en los que se completa un ciclo de especialización en dos de las siguientes áreas: Matemáticas, Lenguaje y Comunicación, Ciencias, Ciencias Sociales o Artes Integradas.

En su perfil de egreso propone formar docentes que garanticen el aprendizaje de todos los niños y niñas, potenciando su desarrollo autónomo, la creatividad, la valoración de la diversidad y el reconocimiento a las infancias como productoras de cultura y sujetos de derechos. Entre las competencias que define el perfil formativo de la carrera releva la educación para la ciudadanía, ya que propone que los docentes sean capaces de formar en sus estudiantes “las competencias ciudadanas que favorecen la convivencia democrática y la sustentabilidad ambiental” (Decreto que crea grado de Licenciado/a en Educación

y Título Profesional de Profesor/a de Educación Básica con Mención, de una Universidad Pública de Santiago, 2014, p. 9).

La formación ciudadana en la trayectoria formativa

La carrera de PEB considera un curso dedicado específicamente a la Educación Ciudadana e incorpora conocimientos sobre ciudadanía en otros siete. De estos cursos, seis se corresponden con la formación general y específica en Ciencias Sociales y dos son de la formación general pedagógica. De estas asignaturas, cinco son obligatorias y las cursan todos los estudiantes durante su formación general. Tres asignaturas son cursadas solamente por aquellos estudiantes que realizan la formación especializada en Ciencias Sociales. De estas asignaturas, una es de carácter electivo. Seis de estos cursos consideran un total de cinco créditos al semestre, lo cual equivale a tres horas de trabajo presencial y seis de trabajo indirecto. La asignatura electiva considera una carga horaria de una hora y media de trabajo directo y tres horas de trabajo indirecto (Decreto que crea grado de Licenciado/a en Educación y Título Profesional de Profesor/a de Educación Básica con Mención, de una Universidad Pública de Santiago, 2014).

Los cursos tienen un foco principalmente teórico y no consideran actividades prácticas directamente. Sin embargo, las actividades de evaluación que se desarrollan consideran vínculos con las experiencias prácticas de los estudiantes, como es la utilización de sus diarios de campo para diseñar propuestas de enseñanza, las cuales se construyen considerando contextos reales (Decreto que crea grado de Licenciado/a en Educación y Título Profesional de Profesor/a de Educación Básica con Mención, de una Universidad Pública de Santiago, 2014).

Conocimientos sobre ciudadanía

Los objetivos de las asignaturas vinculadas a la educación ciudadana proponen que los estudiantes reconozcan distintas perspectivas de ciudadanía; por ejemplo, el programa del curso de Educación Ciu-

dadana indica entre sus resultados de aprendizajes que espera que los estudiantes puedan “[i]dentificar las distintas concepciones de ciudadanía y perspectivas de la educación ciudadana” (Universidad Pública de Santiago, p. 2). En el análisis de las distintas perspectivas de ciudadanía que se proponen en los programas, se incorporan desde dimensiones nacionales a interculturales y, además, se enfoca en el conocimiento principalmente de ciudadanía desde lo político y social.

En el curso específico destinado a la Educación Ciudadana se desarrollan contenidos asociados a la teoría política. Por ejemplo, se aborda el análisis de los conceptos de lo político y la política. En el programa se incorporan también contenidos sobre las distintas perspectivas de ciudadanía como, por ejemplo: ciudadanía procedimental, ciudadanía sustantiva, tradiciones minimalistas y maximalistas. Se incorporan también contenidos asociados a las diversas perspectivas de democracia y participación; aquí se revisan contenidos asociados a la democracia liberal representativa, democracia participativa, democracia deliberativa y democracia agonista. En el curso también se incorporan contenidos asociados a la educación ciudadana, en donde se presenta la relación entre ideología y currículum, los enfoques curriculares de la educación ciudadana, el concepto y las características de las escuelas democráticas, las pedagogías constructivas del conflicto y las pedagogías deliberativas (Universidad Pública de Santiago, 2014).

En los cursos del área de Ciencias Sociales se abordan contenidos desde una perspectiva crítica de la Historia y la Geografía, asociados a la organización social, la diferencia, la diversidad, la desigualdad y el conflicto. En todos estos cursos se asume la problematización como su contenido fundamental, además de ser definido como enfoque de enseñanza. El profesorado en formación conoce los fundamentos sobre el proceso de problematización y además aprende los procedimientos para su elaboración. Tanto en los cursos asociados al estudio de la enseñanza de la Historia y la Geografía, como en los cursos sobre Educación Ciudadana, se pretende que los y las futuras docentes aprendan a diseñar propuestas de enseñanza desde un enfoque crítico, con foco en

la profundización de la democracia para la enseñanza de las Ciencias Sociales. Este enfoque tiene como característica principal el plantear la problematización como eje de la enseñanza (Universidad Pública de Santiago, 2014).

Metodologías de enseñanza de la Educación para la Ciudadanía

Los cursos del área de Ciencias Sociales consideran la formación en conocimientos procedimentales y habilidades disciplinares. El curso que pone énfasis en la geografía promueve conocimientos procedimentales y habilidades asociadas al análisis de información. De la misma forma, el programa de estudio asociado a la didáctica de la Historia enfatiza aprendizajes de habilidades disciplinares para el desarrollo del análisis histórico, como son: el análisis de fuentes históricas, la causalidad y explicación histórica y la relación pasado-presente. Se incorpora también el trabajo sobre habilidades argumentativas y de comunicación (Universidad Pública de Santiago, 2014).

Los cursos integran diversas metodologías. El curso de Didáctica de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales incorpora el trabajo grupal y cooperativo entre pares, además de la organización de debates y discusiones en torno a temas conflictivos y controversiales (Universidad Pública de Santiago, 2014). En el curso sobre Educación Ciudadana, se agregan metodologías dialógicas que permitan el desarrollo de la discusión democrática, como es el trabajo sobre círculos de diálogo. Se agrega, además, el trabajo con tecnologías para la elaboración de recursos de aprendizajes para el trabajo con estudiantes de educación básica, como por ejemplo la construcción de infografías (Universidad Pública de Santiago, 2014). Finalmente, se agregan metodologías de estudios de caso, que se utilizan para desarrollar propuestas de enseñanza para la ciudadanía que se ajusten a los contextos en que se realizan las prácticas educativas (Universidad Pública de Santiago, 2014).

Los objetivos, contenidos y metodologías que se promueven en los programas de estudio de la carrera de PEB de una Universidad Pública

de Santiago de Chile, dan cuenta que las perspectivas de ciudadanía y educación que tienen mayor influencia son aquellas que se asocian con las tradiciones maximalistas. Lo anterior, se sostiene en que los objetivos, contenidos y metodologías que se incorporan tienen como características el estudio, abordaje y discusión sobre cuestiones conflictivas y controversiales como marco común y propósito formativo. Por ejemplo, en los cursos asociados con la enseñanza de la Geografía, la Historia y la Educación Ciudadana, las y los futuros docentes -a partir de un análisis del contexto curricular y territorial en el cual han desarrollado sus prácticas formativas- identifican cuestiones conflictivas que se desprenden de ese proceso de análisis. Un ejemplo típico son los conflictos derivados de la convivencia entre distintas culturas y nacionalidades en la escuela en que se realizan prácticas. Las y los profesores en formación consideran estos conflictos y construyen una problematización que permita articular los contenidos prescritos en el currículum, los contenidos relacionados al contexto y los conflictos identificados. Como resultado, elaboran una pregunta problematizadora y diseñan una secuencia que permita a los y las estudiantes conocer, reflexionar y actuar sobre el conflicto asociado a la problematización. En el diseño de las clases los y las futuras docentes integran estrategias y metodologías asociadas a las pedagogías deliberativas y constructivas del conflicto, para que los estudiantes estudien el conflicto asociado a la problematización.

Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales de una Universidad Pública en Santiago

Contexto de elaboración del Plan de Estudios

El plan de estudio de la carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales, de una universidad pública en la zona centro de Chile, es resultado de un proceso que tuvo lugar entre 2009 y 2012 bajo la responsabilidad de un equipo académico encargado de la formación disciplinaria, didáctica y pedagógica del estudiantado. Este proceso contó con el apoyo de asesorías nacionales e internacionales, como consecuencia de las políticas públicas destinadas a fortalecer la formación del profesora-

do en Chile. El proceso fue una experiencia de colaboración que incluyó a profesores, egresados, empleadores y estudiantes de la carrera que formaron parte de comisiones y grupos de trabajo, quienes se preguntaron por las características de profesorado que se aspiraba a formar, lo cual permitió la elaboración y validación de cada uno de los componentes del plan de estudios.

En consistencia con las orientaciones institucionales (Modelo Educativo Institucional, 2013) y las necesidades emanadas de la implementación del plan de estudios, la carrera ha experimentado dos procesos de ajuste curricular (2015 y 2018) para responder a las demandas sociales de la formación del profesorado y a las dinámicas emanadas de la política pública. Éstas últimas, en Chile se materializan en la ley de formación ciudadana para los establecimientos educacionales, en estándares para la formación del profesorado y en las orientaciones del currículum escolar.

Entre los cambios más relevantes para el caso de este estudio, cabe destacar la creación de dos diplomados de especialización y, con ello, de un nuevo módulo en la estructura curricular en el último año de la carrera. Se tratan de los diplomados en Educación y Formación Ciudadana y en Educación e Inclusión, que se detallan en la Tabla 3.

Tabla 3. Diplomaturas de especialización en el programa de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales

	Diplomado en Formación Ciudadana	Diplomado en Educación Inclusiva
Curso 1	Fundamentos y evolución histórica de la ciudadanía y la participación ciudadana	Desafíos de la Educación inclusiva en sociedades multiculturales
Curso 2	Construcción de Culturas Escolares Democráticas y Participativas	Aportes del diseño universal para el aprendizaje para una educación inclusiva
Curso 3	Formar ciudadanía desde la perspectiva de la educación en Derechos Humanos	Perspectiva de género para una educación inclusiva
Curso 4	Formando ciudadanía para la justicia social: experiencias democráticas e inclusivas para una ciudadanía activa	Diseño de experiencias de aprendizaje en aulas diversas

Fuente: elaboración propia

Educación para la ciudadanía en el plan de estudios

Tanto el perfil de egreso como el plan de estudios se han construido desde el enfoque de derechos humanos, la sostenibilidad ambiental, el compromiso con la responsabilidad social y con la construcción de una ciudadanía crítica y democrática orientada hacia la justicia social y el desarrollo de experiencias formativas inclusivas y respetuosas de la diversidad, los derechos humanos y el medio ambiente (Informe de Autoevaluación de la carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales de una Universidad pública de Santiago, 2022).

A nivel del perfil de egreso, las diez competencias que lo componen dan cuenta de los principios antes referidos; sin embargo, algunas de ellas están directamente enfocados en ellos, como las siguientes competencias: 1) Diseñar e implementar situaciones de enseñanza y aprendizaje en contextos sociales y culturales diversos, que permitan la comprensión del medio social por parte de sus estudiantes; 2) Desarrollar acciones que contribuyan a la formación integral de sus estudiantes, para su mejor desarrollo como personas, ciudadanos e integrantes de la comunidad; 3) Proponer y conducir debates sobre problemáticas socialmente relevantes, desde un posicionamiento personal, que valore la diversidad y el diálogo entre los diversos agentes que componen la comunidad educativa; y 4) Tomar posición personal y profesional respecto de la realidad que le rodea, desde su rol como actor social y profesional.

A nivel del plan de estudios, si bien estos principios se abordan transversalmente, hay además asignaturas puntuales que se estructuran en torno a ellos y que son analizadas más detenidamente en este estudio. En ese sentido, de las 56 asignaturas obligatorias, 15 consideran objetivos o perspectivas relacionadas con Educación para la Ciudadanía. Seis de ellas corresponden a módulos de formación básica: Epistemología del Saber Pedagógico; Geografía del Medioambiente y Desarrollo social; Planificación Territorial y Desarrollo Sustentable; Análisis de procesos sociales y culturales contemporáneos; Análisis de procesos políticos contemporáneos; y Análisis de procesos económicos contemporáneos. Las nueve restantes competen a la formación profesional: Epistemología

y Métodos de la didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales; Fundamentos del Currículum de Historia y Ciencias Sociales; Análisis del sistema educativo chileno; Didáctica e Innovación en la enseñanza de la Historia; Didáctica e innovación de la Geografía; Desarrollo Humano y Diversidad; Didáctica e Innovación en la Enseñanza de la Economía y la Formación Ciudadana; Desarrollo Profesional Docente; e Innovación en educación para la mejora escolar.

A estas asignaturas se suman los diplomados en Educación y Formación Ciudadana y en Educación e Inclusión, anteriormente mencionados.

Contenidos de la Educación para la Ciudadanía

En los primeros años de formación básica, los contenidos de Educación para la Ciudadanía se organizan desde áreas de conocimiento disciplinar, como son Geografía, Pedagogía y los Estudios sociales, políticos y económicos. A partir del tercer año, el foco de los contenidos es transdisciplinar, pues están articulados a partir de la formación práctica de la didáctica (en alternancia) y de instancias integradas de aprendizaje y de evaluación de las asignaturas que componen los semestres.

El énfasis de los cursos con orientación en Educación para la Ciudadanía considera contenidos tanto de las ciencias de referencia como de la didáctica. Entre los primeros podemos destacar los siguientes: conceptualizaciones sobre medioambiente y desarrollo social; desafíos políticos, sociales, espaciales, medioambientales y económicos asociados al crecimiento de las ciudades; problemáticas sociales en contexto de globalización; nuevos movimientos sociales; construcción de la memoria social; debates económicos del presente y futuro en perspectiva histórica; y tendencias y tensiones actuales del sistema educativo chileno.

Otros cursos comparten énfasis entre las disciplinas de referencia y las didácticas con foco en las siguientes temáticas: perspectiva crítica de las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales y problemas sociales; aportes de la geografía escolar a la justicia social; propósitos

de la enseñanza de la historia en sus dimensiones políticas, sociales y curriculares; problematización de los contenidos históricos y de la realidad social; problemas socialmente relevantes, temas controversiales, e historia reciente-presente en la enseñanza; disputas en la construcción curricular de las Ciencias Sociales; el profesorado de Ciencias Sociales y la toma de decisiones curriculares; perspectiva de género aplicada a la educación; equidad, cohesión, ciudadanía, migración, diversidad étnica y lingüística; políticas educacionales de atención a la diversidad; educación ciudadana y económica: perspectivas, alcances y limitaciones; secuencias didácticas críticas, innovadoras e inclusivas para la formación ciudadana y la formación económica sostenible.

Metodologías de enseñanza de la Educación para la Ciudadanía

Las seis asignaturas del módulo básico son de carácter teórico y con uso de métodos activos de aprendizaje. Entre estos últimos, se encuentran los siguientes: análisis situados de casos; aprendizaje basado en problemas; salidas a terreno; y proyectos de investigación.

Las nueve asignaturas del módulo profesional se articulan en torno a la formación en alternancia, modalidad de práctica profesional que alterna períodos de aprendizaje en las aulas universitarias con períodos en espacios auténticos de desarrollo profesional. En los espacios escolares, los estudiantes de profesorado realizan observación etnográfica, diarios de campo, entrevistas, sociogramas e implementan propuestas de enseñanza que progresan en complejidad entre el quinto y el octavo semestre de formación. En las aulas universitarias, en tanto, se implementan diversas actividades que tienen por finalidad integrar saberes teóricos a partir del análisis y reflexión de las experiencias prácticas desarrolladas en los centros escolares.

La línea formativa, a partir del quinto semestre, se estructura en la lectura crítica y la problematización del currículum prescrito, para la implementación de propuestas didácticas en los espacios escolares. Esto integra todas las asignaturas del semestre. Además, se trabaja bajo las

perspectivas de problemas de relevancia social, temas controvertidos y la categoría de conflicto.

El diseño metodológico del plan de estudios corresponde a situaciones auténticas, en las que el futuro profesor y profesora debe poner en acción una variedad de recursos que incluyen conocimientos, procedimientos y actitudes que dan cuenta de un actuar complejo. Las modalidades pedagógicas en la carrera tienen carácter mixto, vale decir, que métodos activos e innovadores se combinan con experiencias más tradicionales de transmisión de información. Dependiendo de la finalidad del módulo de aprendizaje, se han privilegiado, entre otras, el método de proyecto, el aprendizaje basado en problemas, el estudio de casos, la formación en alternancia y los seminarios.

La indagación y los estudios de casos tienen un espacio privilegiado. En el ámbito didáctico y pedagógico, los estudiantes investigan los espacios escolares donde realizan sus experiencias prácticas, analizan los propósitos de la enseñanza y fundamentan las decisiones didácticas de sus profesores guía y las suyas propias.

Además, las situaciones de vida de los estudiantes son un eje estructural de la formación. A través de experiencias autobiográficas, de memoria y de ejercicios para indagar en sus representaciones sociales, se aproximan a sus concepciones sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales y sus propósitos para iniciar caminos de cambio, ajuste o consolidación de perspectivas críticas y emancipadoras de la enseñanza.

La problematización es otro eje clave del plan de estudios, pues está centrada, fundamentalmente, en el currículo prescrito (Valencia et al., 2022) mediante lecturas que apuntan a la contextualización de los procesos; esto desde una perspectiva que dé cuenta de las tensiones o conflictos que los caracterizan, sustentada en una sólida base conceptual desde las Ciencias Sociales y que se posicione en una mirada de derechos. Esta problematización puede sostenerse en cuestiones de relevancia social, en temas controversiales o de la historia reciente.

La interacción entre estudiantes y la cooperación se materializa en talleres grupales de reflexión crítica y discusión colectiva, en simulaciones de clase que son retroalimentadas colectivamente y en el diseño e implementación de un proyecto de innovación educativa en el centro escolar donde realizan su práctica en alternancia.

El debate y la argumentación es una línea de continuidad a lo largo del programa de estudio, con algunos hitos de relevancia como la implementación de un panel a partir de una problemática relevante sustentada en bibliografía pertinente y las evaluaciones integradas, con lo cual culminan los semestres de tercer y cuarto año, momento en que el profesorado en formación debe responder una problemática situada en su experiencia práctica en el sistema escolar.

Todas estas modalidades consideran variados ejercicios reflexivos por parte del futuro profesorado respecto del contexto social de su ejercicio profesional, de las características del estudiantado con que trabaja y, fundamentalmente, sobre sus representaciones y propósitos de enseñanza.

El concepto de ciudadanía se alude en la mayor parte de las asignaturas, cuando estas se relacionan con el perfil de egreso y en los resultados de aprendizaje, en tanto se explicitan propósitos que contemplan lo siguiente: la construcción de posturas críticas; compromiso ético y responsabilidad social que potencie la formación profesional; el análisis de problemáticas socio territoriales; reflexión y análisis crítico de la realidad social; análisis de contextos sociales y culturales diversos; las diferencias y desigualdades sociales del sistema escolar; pensamiento histórico, pensamiento geográfico y social; perspectiva de género e inclusión; y problematización a partir de las distintas perspectivas de la realidad social que caracterizan los espacios educativos y profesionales.

A partir de esta sistematización puede concluirse que este plan de estudios se adhiere a conceptos de ciudadanía maximalistas, correspondientes a perspectivas críticas y participativas.

Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales en una Universidad Privada del sur de Chile

Contexto de la incorporación de la Educación para la Ciudadanía

Esta revisión se enfoca en la carrera de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales (PHGCS) de una universidad privada y católica del sur de Chile, la cual está caracterizada por un alto grado de diversidad social y cultural, propio de su ubicación en la región de la Araucanía, territorio del sur de Chile, que concentra a una gran parte de la población perteneciente a la etnia mapuche.

Este análisis corresponde a la última actualización curricular de la Universidad Católica de Temuco (UCT), del año 2015, la cual buscó responder al Plan de Desarrollo Institucional 2010-2020 (UCT, 2010), cumplir con la formación basada en competencias (tal como indica su modelo educativo y sello distintivo) y apegarse a la misión de la facultad de formar profesores y profesoras capaces de desempeñarse en el sistema educativo, con un amplio desarrollo del conocimiento pedagógico, didáctico y disciplinario, además de sensibilidad a contextos socioculturales diversos y de mayor vulnerabilidad (UCT, 2015).

En ese sentido, los objetivos de la formación de profesores en la facultad, se basan en las orientaciones entregadas tanto por currículo nacional como por los estándares de desarrollo profesional, además de la evidencia empírica de las disciplinas y didácticas específicas de la profesión (UCT, 2015). La construcción del perfil de egreso en 2015 se realizó tras una evaluación crítica de la implementación del perfil del anterior de 2008. En el plano nacional se consideraron especialmente las definiciones hechas por el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC), en particular los estándares pedagógicos y disciplinares (MINEDUC, 2012). En términos generales, el perfil busca formar un profesional dotado de una sólida base pedagógica, científico-disciplinar y ética. Se releva su rol de mediador de aprendizajes significativos con la finalidad de contribuir al desarrollo de la persona y su inserción con-

sciente y responsable en el mundo. Particularmente relevante resulta el conocimiento del contexto y su actuación consecuente dentro del mismo, atendiendo la diversidad, la unicidad y la complejidad de las realidades que son a la vez conflictivas y solidarias (Morin, 2005).

Educación para la Ciudadanía en la trayectoria formativa

El análisis ha sido enfocado hacia cuatro asignaturas de la carrera de PHGCS, para determinar las características del abordaje de la Educación para la Ciudadanía. Todas éstas son de carácter obligatorio; una es perteneciente a la línea de formación general y tres a la de formación disciplinar. Las asignaturas se presentan en la Tabla 4.

Tabla 4. Asignaturas de Educación para la Ciudadanía del programa de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales

Líneas	General	Disciplinaria	Profesional
Cursos		Fundamentos del pensamiento Histórico (primer semestre)	X
	Proyecto de Formación ciudadana aplicado al aula (décimo semestre)	Problemáticas y desafíos de la ciudadanía actual (sexto semestre)	
		Enseñanza para la formación Ciudadana (octavo semestre)	

Fuente: Elaboración Propia a partir de documento Itinerario Formativo Carrera de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales (2016). UCT.

Las asignaturas que abordan en forma explícita la Educación para la Ciudadanía están alojadas en la línea de formación general y disciplinaria. Éstas hacen referencia a esto tanto en los resultados de aprendizaje como en los contenidos. Las cuatro asignaturas incluyen metodologías activas, con el fin de que los y las estudiantes construyan por sí mismos el conocimiento acerca de lo que significa ejercer una ciudadanía en democracia. En el caso de la línea de formación general, se trata de una asignatura que está en el último semestre (décimo semestre), lo cual es común a todas las pedagogías que se imparten en la facultad y busca que los futuros profesores discutan y reflexiones sobre temáticas como la escuela para la paz y la interculturalidad, todo esto a través de la construcción de unidades de aprendizaje y metodologías pertinentes.

En el caso de las asignaturas disciplinares, la que se ubica en el nivel más bajo, que es primer año, es Fundamentos del Pensamiento histórico; la cual, además de poner al estudiante en contacto con las metodologías del estudio de la historia, les propone dilemas éticos para que -desde diversas perspectivas- los futuros profesores valoren las diferencias y traspasen esos valores a la escuela. Las otras dos asignaturas, ubicadas en sexto y octavo semestre, se vinculan directamente con la Educación para la Ciudadanía y buscan que los profesores en formación -a partir de metodologías de indagación, trabajos colaborativos y producción escrita- comprendan el valor de la Formación Ciudadana y su inclusión en el aula.

Objetivos de la Educación para la Ciudadanía

En cuanto a la visión de ciudadanía que los programas asumen, en la descripción de los tres que se ubican en los niveles superiores (y que se vinculan directamente con la temática), es posible identificar que han sido construidos desde la perspectiva de una ciudadanía participativa y crítica (Pinochet & Pérez, 2023). Esto indica que se busca profundizar en que el estudiantado se empape en concepciones de ciudadanía problematizadas por ellos mismos (como ideal político) y, así, relacionen el concepto con las nociones de justicia y derechos humanos en vínculo con el contexto actual. De esa manera, los futuros docentes estarán capacitados para mediar en sus escuelas para que sus propios estudiantes desarrollen una ciudadanía que les permita actuar en su entorno. Lo anterior es bastante significativo ya que la región de la Araucanía vive situaciones complejas asociadas al conflicto territorial que enfrenta a sus habitantes y permea la escuela. Todas las asignaturas aluden a la diversidad social y cultural como un aspecto relevante a tomar en cuenta para problematizar la Educación para la Ciudadanía.

Contenidos de la Educación para la Ciudadanía

Los contenidos visualizados en aquellas asignaturas que tributan a la Educación para la Ciudadanía están diversificados. En el caso de los

cursos del primer semestre, uno se asocia a la enseñanza de la Historia y a la reflexión sobre la naturaleza de la disciplina y el pensamiento histórico. Estos conocimientos contribuyen a la comprensión de las diversas posiciones y perspectivas históricas, como una forma de aportar al diálogo ciudadano en el aula. En el caso de las asignaturas asociadas directamente a la Educación para la Ciudadanía (Enseñanza para la Formación Ciudadana; Proyecto de Formación Ciudadana aplicado al aula; y Problemáticas y Desafíos de la Ciudadanía actual), se enfocan en reflexionar sobre la democracia, la ciudadanía global, los derechos humanos, la multiculturalidad, y la convivencia social. En ese sentido, buscan que se produzcan espacios de diálogo, reflexión y discusión sobre lo que significa ser ciudadano y ciudadana. En estas asignaturas, se trabaja principalmente con estudios de caso y proyectos colaborativos, en particular el curso para resolver problemáticas insertas en las propias comunidades de pertenencia del estudiantado. Es importante destacar que un común denominador de las asignaturas de Educación para la Ciudadanía es el de vincular el contexto de pertenencia, el bien común y la diversidad con los contenidos a tratar; en particular, las asignaturas de los semestres finales (octavo y décimo) promueven lo anterior.

Por otra parte, los conceptos asociados a temas políticos no se observan en los programas, cuestión que es interesante de revisar, en cuanto la participación política es parte importante de la democracia.

Metodologías de enseñanza de la Educación para la Ciudadanía

La formación docente en la universidad promueve un aprendizaje activo, donde el estudiantado es el centro de la construcción de su propio aprendizaje. Tras la revisión de los resultados de aprendizaje, es posible indicar que todos los cursos integran actividades para promover lo anterior. En el caso del curso de primer semestre, Fundamentos del Pensamiento histórico, profundiza en la comprensión del presente a partir del uso del método histórico, esto es el análisis de fuentes primarias y secundarias (Montanares & Llancavil, 2016), además de actividades que desarrollan un pensamiento crítico en el estudiantado, preparándose

para utilizar estos recursos al momento de ejercer su labor en el futuro. En cuanto a los cursos vinculados directamente con la Educación para la Ciudadanía, las metodologías son activas, promueven la participación y el trabajo colaborativo por medio de proyectos, presentaciones orales e informes escritos. Se promueven los espacios de reflexión, discusión y presentación de perspectivas opuestas, asociadas a temáticas controversiales.

6.3 Conclusiones

A partir del análisis de los casos seleccionados, podemos establecer las siguientes conclusiones preliminares. En primer lugar, es posible reconocer el impacto que ha tenido la política pública en el ámbito de la Formación Ciudadana en Chile durante los últimos 10 años, la cual ha logrado permear los programas de estudio de las carreras que forman profesores y profesoras de Educación Básica y de Historia, Geografía y Ciencias Sociales para la enseñanza secundaria. Como se visualizó, los cuatro casos han vivido procesos de actualización curricular en los últimos años, los cuales han abierto una grieta para articular la Educación Ciudadana, tanto desde los focos y énfasis de los perfiles de egreso, como desde las asignaturas de la trayectoria formativa. Al contrario de lo que sucedía hace algunas décadas atrás, la perspectiva del abordaje de la Educación Ciudadana considera asignaturas que directamente tocan los problemas de la ciudadanía, así como la incorporación transversal -a partir de otras áreas del currículo- vinculada a las Ciencias Sociales y la formación pedagógica.

Los énfasis se expresan con una presencia diferenciada según nos focalicemos en Educación Básica o Educación Media. Para los primeros casos, los desafíos que implica la formación de un profesorado experto en temas pedagógicos, disciplinares y didácticos, han incidido en que la formación se divida en dos grandes trayectorias: una asociada a la formación obligatoria; y otra a la formación diferenciada según el ámbito de especialización (Lenguaje, Matemáticas, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales). Aquello es lo que ha conducido a que los programas consid-

eren robustecer la presencia de temas de ciudadanía en el ciclo inicial u obligatorio, con tal de que, independiente de la especialización, se pueda contar con las herramientas teóricas para el abordaje de la Educación Ciudadana en el contexto escolar. Por ello, se favorece la reflexión teórica y el conocimiento de las diversidades de perspectivas y dimensiones de la Educación para la Ciudadanía, quedando un poco más relegada a la formación especializada u optativa la reflexión didáctica sobre la enseñanza de estas perspectivas. En primaria destaca una gran diversidad de temas y abordajes, lo cual permite reconocer que no hay un enfoque único, sino que más bien se presentan diferentes perspectivas para que el profesorado en formación tome las decisiones sobre cómo, desde éstas, contribuir al desarrollo de una cultura democrática.

Por otro lado, en las carreras de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales de educación secundaria es posible reconocer una presencia robusta que se mantiene durante toda la trayectoria formativa, pues incluso incorporan -en uno de los casos- un diplomado que permite vincularse a temas de diversidades o ciudadanía. Aquello evidencia el peso de los cambios en el currículo escolar de los últimos cuatro años, el cual estableció la obligatoriedad de la asignatura de Educación Ciudadana en tercero y cuarto año de educación secundaria, motivando a las instituciones de educación superior a revisar sus planes de estudio con tal de responder a las necesidades del nuevo profesorado, que se inserta en un mundo laboral que le exige una experticia diferente en este ámbito.

Los programas de estudio analizados no explicitan necesariamente la perspectiva de ciudadanía desde la cual están formando a su futuro profesorado; sin embargo, el análisis de los contenidos y de las modalidades de enseñanza deja en evidencia que se promueve una visión maximalista de la Educación Ciudadana. Ésta se relaciona con la formación en Historia, Geografía y Ciencias Sociales, las cuales también se despliegan de manera horizontal y transversal a partir de las asignaturas pedagógicas y de las experiencias prácticas. En el primer caso, el foco es desarrollar en el profesorado en formación el pensamiento histórico y social que le permita contextualizar y explicarse la realidad

en que vive, así como potenciar esas capacidades en sus futuros estudiantes.

Otro aspecto en común a destacar, es el foco en la problematización como modalidad de enseñanza en las asignaturas, como competencia profesional para interpretar el currículo prescrito y como capacidad para leer los contextos sociales y escolares de las prácticas de enseñanza. Esta perspectiva permite visualizar que no sólo se potencia que el profesorado en formación enseñe unos determinados temas asociados a la Educación Ciudadana, sino que más bien se problematice desde las preguntas que al estudiantado se le suscitan al interrogar a la sociedad y, sobre todo, que se promuevan relaciones en el aula y la escuela que contribuyan al ejercicio de la democracia y la participación desde un ambiente de confianza y empoderamiento del protagonismo de las infancias y juventudes. Para ello, se recurre a una variedad de metodologías que incluyen desde las clases teóricas tradicionales, hasta las experiencias en alternancia, el Aprendizaje + Servicios y la generación de proyectos de impacto en las comunidades.

Este último aspecto da cuenta de otra coincidencia en los casos estudiados. En todos ellos, la Educación para la Ciudadanía se vincula a las experiencias prácticas del profesorado en formación en espacios auténticos de desarrollo profesional. Bajo la modalidad de proyectos de innovación, de Aprendizaje + Servicios, de estudios de caso y de la organización de debates y discusiones en torno a temas conflictivos y controversiales, la Educación para la Ciudadanía se materializa en acción social y participación del estudiantado de los centros escolares.

Por otra parte, se logra reconocer como un elemento diferenciador de los cuatro casos analizados la relación con los contextos. Al mirarlos entre sí, es posible identificar aspectos que le asignan una identidad propia al abordaje de la Educación para la Ciudadanía, y que parecieran estar asociados a los problemas y preocupaciones centrales de cada uno de los territorios en los cuales se ofertan las carreras analizadas. Aquello lleva a que algunas temáticas como, por ejemplo, las asociadas a problemáticas relevantes en la región (como el conflicto mapuche) sean un

elemento que orienta la Educación para la Ciudadanía en el sur; mientras que, en el norte, los temas articuladores se vinculen a interculturalidad o problemas socio-medioambientales. Esto es lo que permite proponer que, si bien existen ciertos elementos comunes propios de la Educación para la Ciudadanía, los cuales se expresan a partir de contenidos y valores asociados a la vida política y social en democracia, no es posible reconocer un solo tipo de Educación para la Ciudadanía, lo que como consecuencia natural lleva a que no se esté promoviendo un sólo ideal de ciudadanía desde las escuelas, sino que más bien se impulsan diversas ciudadanía que responden a lo que requiere tanto un contexto local particular como el contexto global.

Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación (2014). *Desarrollo personal y social: otros indicadores de calidad educativa. Descripción, metodología de construcción y resultados de los indicadores construidos en base a los Cuestionarios de Calidad y Contexto en la Educación*. Recuperado de: http://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/uploads/2016/02/Desarrollo_personal_social_OIC_25_11.pdf
- Agencia de Calidad de la Educación (2017). ICCS 2016. *Estudio internacional de Educación Cívica y Formación Ciudadana. Presentación nacional de resultados*. Recuperado de: http://archivos.agenciaeducacion.cl/presentacion_educacion_civica.pdf
- Agencia de Calidad de la Educación (2018). *Informe nacional de la calidad de la educación 2018. Los desafíos de educar para la participación y formación ciudadana*.
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, CPEIP (2021) *Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para Carreras de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales*. Educación Media.
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, CPEIP (2022) *Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para Carreras de Pedagogía en Educación General Básica*.
- Consejo de Europa. (2018). *Competencias para una cultura democrática. Convivir en pie de igualdad en sociedades democráticas culturalmente diversas*. Gráfica Filadelfia.
- Cox, C. & García, C. (2015). Objetivos y contenidos de la formación ciudadana escolar en Chile 1996-2013: tres currículos comparados. En C. Cox & J. C. Castillo (Eds.). *Aprendizaje de la ciudadanía. Contextos, experiencias y resultados* (pp. 283-319). Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Gazmuri, R., & Toledo, M. I. (2020). La urgencia de la educación de la ciudadanía en tiempos del Estado evaluador: propuestas a la política educativa para demo-

- cratizar las escuelas. En *Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno*, pp. 117-139.
- Hogar de Cristo, Centro de ética y reflexión social, Servicio Jesuita Migrante. (2020). *Acceso e inclusión de personas migrantes en el ámbito educativo*, Informe n° 2. Recuperado de: <https://www.migracionenchile.cl/wp-content/uploads/2020/06/Informe-2-Educaci%C3%B3n-2020.pdf>
- Horrach, J. (2009). Sobre el concepto de ciudadanía: historia y modelos. *Factórum*, 6, pp. 1-22.
- Ley N° 20.911. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 28 de marzo de 2016.
- Magendzo, A. & Gazmuri, R. (2018). La educación del ciudadano. Pensar un currículum para la vida democrática. En A. Arratia & L. Osandón (Coords.) *Políticas para el desarrollo del currículum. Reflexiones y propuestas*, (247-270). Santiago: UNESCO.
- MINEDUC. (2012) Estándares orientadores para carreras de pedagogía en Educación Media. Santiago de Chile: LOM.
- MINEDUC. (2012). Orientaciones para la participación de las comunidades educativas en el marco del Plan de Formación ciudadana. Recuperado de: <https://formacion-ciudadana.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/46/2017/09/Orientaciones-para-la-participacion%CC%81n-de-las-comunidades-educativas-en-el-marco-del-PFC-2.p>
- Montanares Vargas, E., & Llancavil-Llancavil, D. R. (2016). Uso de fuentes históricas en formación inicial de profesores. *Magis, Revista Internacional De Investigación En Educación*, 8(17), pp. 85-98.
- Pagès, J. (2012). Enseñar a enseñar a participar. Sugerencias, experiencias e investigaciones. *Educação e Filosofia Uberlândia*, 26, pp. 203-228.
- Pinochet, S. y Pérez, V. (2023). Ideas sobre la Educación para la Ciudadanía en el profesorado en formación en educación primaria, un caso en el norte de Chile. En Cambil, M., Fernández, A., y De Alba, N. (coord). *La didáctica de las ciencias sociales ante el reto de los ODS*. Narcea, pp. 1289-1300.
- Pinochet, S., Rojas, D., y Guevara, G. (2021). Unidades didácticas para el desarrollo de la Educación para la ciudadanía con las infancias y juventudes. Santiago de Chile: RiL.
- Trilla, J. y Novella, A. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 26, 137-164.
- Universidad Católica de Temuco (2010). Modelo Educativo de la Universidad Católica de Temuco. privada, UCT.
- Universidad Católica de Temuco (2010). Plan de Desarrollo Institucional: UCT
- Universidad Católica de Temuco (2015). Plan de desarrollo institucional 2010-2020. Recuperado de: <https://transparencia.uct.cl/wp-content/uploads/2018/07/PDI-2016-2020-UC-TEMUCO-oficial-2017.pdf>
- Universidad Católica del Norte. (2017). Proyecto Educativo Institucional. Recuperado de: <https://www.ucn.cl/wp-content/uploads/2014/08/ProyectoEducativo13-8-2017.pdf>

- Universidad Católica del Norte. (2018). *Educación, ciudadanía e interculturalidad: Fortalecimiento de la capacidad institucional de la Universidad Católica del Norte para responder a las demandas regionales del proceso de implementación de la Ley 20.911 en los establecimientos educacionales*. Propuesta de convenio de desempeño educación superior regional 2018.
- Universidad Católica del Norte. (2022). *Libro de carrera de Pedagogía en Educación Básica con Especialización*. Antofagasta: UCN.
- Universidad Católica del Norte. (2022). *Libro de carrera de Pedagogía en Educación Básica con Especialización*. Antofagasta: UCN.
- Universidad de Santiago de Chile (2013), Modelo Educativo Institucional
- Universidad de Santiago de Chile (2022), Informe de Autoevaluación Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales.
- Valencia, L.; Miranda, P., Abricot, N.; García, C y Burgos, D. (2022). Formar profesores para una ciudadanía democrática. El desarrollo del pensamiento social en la escuela. Editorial USACH.

Capítulo 7

LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORA- DO DE EDUCACIÓN BÁSICA Y EDUCACIÓN SECUNDARIA. CONTEXTOS Y POLÍTICAS PÚBLICAS EN ARGENTINA

GRACIELA FUNES

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COMAHUE

VÍCTOR SALTO

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COMAHUE

MARÍA ESTHER MUÑOZ

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COMAHUE

SUSANA FERREYRA

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA

NANCY AQUINO

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA

SILVIA ZUPPA

UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

SONIA BAZÁN

UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

SANDRA GÓMEZ

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL CENTRO DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

LUCIANA KILLNER

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR

GABRIELA ANDREOZZI

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR

ANA CUDMANI

UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUCUMÁN

VERÓNICA HUERGA

UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUCUMÁN

Resumen

El presente texto recupera diferentes situaciones curriculares sobre la Educación para la Ciudadanía (EpC) en Argentina, desde la formación inicial del profesorado para la Educación Básica y Educación Secundaria, tanto en el Nivel Superior Universitario - dependiente del Ministerio de Educación de la Nación- como en el nivel no universitario o terciario, el cual es dependiente de la gestión provincial.

El objetivo de dicha indagación se fundamentó en analizar desde diferentes dimensiones curriculares de la formación docente, la importancia y el sentido otorgado a la EpC, desde la recuperación de la democracia en nuestro país, hasta la actualidad. El capítulo quedó estructurado de la siguiente manera: en primer lugar, se caracterizaron algunas instituciones educativas de referencia, desde los lugares de pertenencia de quienes desarrollamos la investigación, para la formación docente, desde el análisis documental. Para continuar con el abordaje de la complejidad de los procesos de cambio, con las reformas educativas en el marco de las políticas gubernamentales, que redefinieron el sentido de la educación pública y la formación docente, entre el proceso de democratización hasta la actualidad. Y, por último, desde el eje de la formación docente inicial en las carreras de Historia, Geografía y Educación Primaria de seis universidades nacionales, se presenta un breve análisis referido a los planes de estudio de las instituciones participantes, teniendo en cuenta el perfil del egresado y la inclusión de contenidos referidos a la EpC, para finalizar con los logros alcanzados y los desafíos pendientes.

Palabras clave: Educación para la Ciudadanía, formación inicial, docente universitario, Institutos superiores provinciales

Abstract

This chapter reviews different curricular situations on Education for Citizenship (ECE) in Argentina, from the initial teacher training for Basic Education and Secondary Education, both at the Higher Univer-

sity Level -depending on the National Ministry of Education- and at the non-university or tertiary level, which depends on the provincial management.

The objective of this research was based on analyzing, from different curricular dimensions of teacher training, the importance and the meaning given to ECE, since the recovery of democracy in our country, up to the present time. The chapter was structured as follows: first, some educational institutions of reference were characterized, from the places of belonging of those who developed the research, for teacher training, from the documentary analysis. To continue with the approach of the complexity of the processes of change, with the educational reforms in the framework of governmental policies, which redefined the meaning of public education and teacher training, between the democratization process until today. Finally, from the perspective of initial teacher training in History, Geography and Elementary Education courses at six national universities, a brief analysis of the curricula of the participating institutions is presented, taking into account the profile of the graduate and the inclusion of contents related to ECE, to conclude with the achievements and pending challenges.

Keywords: education for citizenship, initial teacher training, university, provincial institutes of higher education.

Introducción

Las complejidades, ambigüedades y dilemas que caracterizan a las aulas en la actualidad requieren de docentes que se involucren de manera efectiva, tanto en la reflexión como en el cuestionamiento crítico de la realidad social. Pensar hoy en el mundo académico y escolar es pensarnos como partícipes del mundo público, acto que implica ser participativo desde nuestro juicio político en lo que es injusto, intolerable y diferente, con capacidad reflexiva y crítica. Es por ello que la formación inicial del profesorado constituye el gran desafío de crear condiciones

para aprender a mirar la realidad, desde prácticas de alteridad y compromiso con nuestro tiempo.

El punto de partida para pensar la Educación para la Ciudadanía (EpC) en Argentina, desde la formación inicial del profesorado, implica revisar algunas dimensiones que remiten, en primer lugar, a la importancia de la educación desde la recuperación de la democracia en nuestro país. Sobre este aspecto hacemos referencia en la primera parte de este capítulo, teniendo en cuenta el contexto a partir de octubre de 1983, con el gobierno electo del presidente Raúl Alfonsín.

Por su parte, en el apartado segundo se caracterizan las instituciones educativas para la formación docente, tanto en el Nivel Superior Universitario - dependiente del Ministerio de Educación de la Nación- como en el nivel no universitario o terciario, el cual es dependiente de la gestión provincial. En ese sentido, abordamos - desde el análisis documental-, la complejidad de los procesos de cambio y las reformas educativas en el marco de las políticas gubernamentales que redefinieron el sentido de la educación pública y la formación docente, entre el proceso de democratización hasta la actualidad.

En tercer lugar, a partir del eje de la formación docente inicial en las carreras de Historia, Geografía y Educación Primaria de seis universidades nacionales, realizamos un breve análisis referido a los planes de estudio de las instituciones participantes, identificamos el correspondiente perfil del egresado y, por último, hacemos foco en la inclusión de contenidos referidos a la EpC.

Para finalizar, esbozamos algunos logros y los muchos desafíos en la formación inicial de nuestro país.

7.1 Breve contexto socio político y de la formación docente inicial en Argentina

En la vida política argentina, desde la década de los setenta del siglo pasado ha habido una serie de realineamientos políticos y transfor-

maciones que nos van sumiendo de crisis en crisis, con un presente muy doloroso que moviliza tiempos pasados con sueños de futuros mejores: las utopías son siempre proyectos de un mundo menos injusto, desigual, racista y violento.

Claramente, la vuelta a la democracia - recuperada el 30 de octubre de 1983, denominado “Día de la restauración de la democracia”, cuando Raúl Alfonsín fue elegido como presidente luego de 7 años y meses de dictadura militar - marca un antes y un después para la historia argentina y su sistema político²⁰, así como para la reconstrucción del tejido social en un escenario pacífico, desde el debate de ideas, conceptos, planificación y la participación de la ciudadanía en la vida política. Para este gobierno, la aspiración razonable debía ser el inicio de un pacto democrático que diera lugar a las libertades públicas y la igualdad social sostenida en los derechos inalienables de la libertad de expresión, identidad, seguridad e igualdad de las condiciones de vida.

En este contexto, no podemos dejar de mencionar la aspiración de las políticas educativas hacia modelos menos elitistas y más masivos. Esta democracia -que hoy tiene 40 años- está muy lejos de las expectativas de aquella recuperada en 1983, ya que no ofrece condiciones de vida materiales y simbólicas satisfactorias para la mayoría de la población. Este fenómeno excede las especificidades de nuestro país y tiene connotaciones globales, porque están producidas en el marco de los procesos de mundialización y globalización económica, y la internacionalización de la cultura.

Por otro lado, frente al impacto de la crisis de 2020, resurgen con fuerzas las memorias de la dictadura y de la crisis de 2001, las cuales muestran las marcas de la cultura contemporánea con las que batallamos desde la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales y su enseñanza (Funes & Muñoz, 2022)

20 Esta fecha implica la recuperación del Estado de derecho y el fin de la década infame, instaurada el 24 de marzo de 1976, la cual dejó 30 mil desaparecidos.

En términos de análisis histórico, vemos que el año 1983 es clave para la educación, ya que éste fue uno de los campos más afectados por el autoritarismo y sus perdurables huellas. La democratización de la educación es un pilar de la sociedad y de su cultura. Y para lograr levantar ese pilar fue necesario desmontar el proyecto educativo autoritario implementado por la dictadura. En ese sentido, los documentos de trabajo que anticiparon la preocupación por la educación fueron creados en el marco del Proyecto Educativo Democrático (Wanschelbaum, 2012). Estos fueron, por un lado, Educación y democracia (1984), el cual fue elaborado en el marco del Taller de Educación (1983-1984); y por otro, Educación y proyecto de vida (1985), que fue elaborado por el Equipo Episcopal de Educación Católica. Ambos documentos fueron basados tanto en el diagnóstico como en los fundamentos, fines y objetivos, principios, conceptos y estrategias orientadas a transformar y reconfigurar la educación argentina.

La formación del profesorado se inscribe siempre en un contexto sociopolítico, ya que ningún Estado deja librado al azar la formación del profesorado, las infancias, adolescencias y juventudes. El trabajo pedagógico es un trabajo político que define sentidos, proyectos y acciones de carácter político y la formación docente es una de las grandes tradiciones que construyó nuestro país y nuestra identidad. Desde los inicios del sistema educativo nacional y hasta la actualidad, se conformaron dos redes: la formación para el magisterio y la formación del profesorado; ambas, instituciones diferentes que se ocupan simultáneamente de la formación docente.

Los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) tienen carreras de nivel inicial, primario y medio; además, su modalidad puede ser: pública de gestión estatal, pública de gestión privada -confesionales en su mayoría- y privada. En cuanto a las universidades estatales, nacionales y provinciales, éstas forman docentes de nivel inicial, primario, secundario y universitario; por otra parte, las universidades privadas también se ocupan de la formación docente. En este sentido, con el advenimiento de la democracia, el acceso a la educación superior uni-

versitaria formó parte de las políticas de inclusión social, lo cual se vio reflejado en el aumento de universidades públicas para el periodo 1989-1995. Por este motivo, la nueva configuración territorial quedó delineada por la localización y distribución de universidades públicas en todo el territorio nacional, mientras que las universidades privadas se localizaron principalmente en los centros urbanos de mayor concentración de población. Así, la espacialidad educativa -emergente de las políticas públicas democráticas- adquiere su máxima expresión en nuevos paisajes materiales, inmateriales y simbólicos, y dan cuenta de las posibilidades y formas más equitativas al acceso de la educación superior. De esta manera, la cartografía de la formación docente universitaria se perfila desde los límites administrativos y jurisdiccionales; además, desde la regulación y distribución desigual de recursos, normas y actores.

Posteriormente, a partir de la implementación de la Ley de Educación Superior en 1995, fue notorio el incremento de universidades privadas. También se crearon nuevas universidades públicas con carreras de formación docente. En ese sentido, la formación de docentes en instituciones diferentes se tensiona por el formato institucional, dado que los IFD dependen jurisdiccional y presupuestariamente de los Estados provinciales; mientras que las universidades son autónomas en sus decisiones, pero en lo presupuestario dependen del Estado nacional.

Este proceso de democratización de la institución educativa, del vínculo docente-estudiante, del conocimiento escolar, de la articulación escuela con otras instituciones de la sociedad civil, comenzó a implementarse en algunos Estados provinciales y se materializó en planes educativos y reformas curriculares. En la década de los noventa se implementaron reformas de carácter nacional bajo la idea de la modernización, expresada a través de la sociedad de mercado y el individualismo que fragmenta las acciones colectivas. Políticos, funcionarios, economistas, periodistas y empresarios tomaron posición en materia educativa; sin embargo, una perspectiva crítica y fundamentada es necesaria en un momento en que el prejuicio amenaza a la valoración de la formación y del trabajo docente (Davini, 1995). Estas políticas fragmentaron, fragili-

zan y atomizan el sistema formador, situación que se busca contrarrestar con el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), el cual busca atender marcos y sentidos compartidos para la diversidad.

Así, el sistema educativo argentino se encuentra organizado en cuatro niveles de enseñanza, pues, a partir de la redemocratización del país, sufrió grandes transformaciones, cuyas consecuencias se plasman material y simbólicamente en el espacio. Transformaciones como: 1) los cambios generados a partir de la promulgación de las leyes de transferencia de los servicios educativos a las provincias y municipios en el año 1992, (en el marco del proceso de reforma y descentralización del Estado), que se realizaron como una manera de reducir el papel de los órganos superiores; 2) el establecimiento de la Ley de Educación Federal en el año 1993, cuyo fin fue instaurar procedimientos y normas básicas para la organización de la enseñanza primaria y secundaria; 3) la implementación de la Ley de Educación Superior de 1995, cuyas directrices y cambios están orientados a la educación superior; y 4) cuando, desde este marco de referencia básica, en el año 2006 se crea la nueva Ley de Educación Nacional, cuyo objetivo principal fue la obligatoriedad de la educación inicial, primaria y la educación secundaria en nuestro país. Todos estos acontecimientos y procesos dan cuenta de la desigualdad y la fragmentación espacial emergente de los últimos tiempos; sobre todo a partir de, por un lado, la distribución territorial desigual del presupuesto educativo y la gestión de responsabilidades intergubernamentales y, por otro, la permanencia, desgranamiento y repitencia que constituyen problemas permanentes en la educación secundaria.

7.2 Las políticas públicas para la formación del profesorado

Esta complejidad de la que se habla anteriormente (la cual plantea la existencia de dos circuitos formativos a nivel nacional), tensiona desde la década de los noventa las políticas públicas. En este sentido, puede

entenderse lo que sucedió en el año 2005, cuando el Consejo Federal²¹ crea la Comisión Federal para la Formación Docente Inicial y Continua. El informe final que la Comisión elaboró, se constituyó en la base para la Resolución CFCyE N° 251/05 en la que se encomienda al Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología la creación de un organismo nacional desconcentrado, cuya función primaria sea la de planificar, desarrollar e impulsar las políticas de Formación Docente Inicial y Continua.

La conformación del Instituto Nacional de Formación Docente da cuenta de la intención de una nueva regulación y, también, revela la importancia que adquiere el proceso de profundización de las políticas para consolidarla, esto desde una institucionalidad diferente, que sea potente y dinámica, capaz de reconfigurar, en escenarios de mediano y largo plazo, procesos de organización, integración, articulación, fortalecimiento y mejora del sistema formador, sus instituciones y sus vínculos. El camino quedaba abierto para la configuración de las definiciones que, en el marco de concertación del Consejo Federal de Educación (CFE), se legitimen para la formación docente; en este sentido se dio un proceso en cual se elaboraron sucesivos planes de trabajo.

En el análisis de estos planes se reconocen ciertas continuidades que se enuncian como áreas prioritarias de acción del plan, las cuales son definidas en vistas al fortalecimiento y mejora del sistema formador desde una perspectiva de coordinación nacional. Entre ellas, se destaca la de Desarrollo Curricular, que tiende a la actualización, integración y mejora de los planes de estudio, así como también a la gestión del desarrollo y evaluación curricular, además de la renovación de los dispositivos de formación, enseñanza y aprendizaje docente.

Este documento de desarrollo curricular fue aprobado por CFE, a través de la Resolución N°24/07, y se estructura a partir del posicionamiento acerca de la Formación Docente Inicial. Además, presenta los

21 El Consejo Federal de Educación está integrado por el Ministro de Educación de la Nación, las máximas autoridades en materia educativa de las jurisdicciones del país y tres representantes del Consejo de Universidades.

lineamientos como un insumo más para la producción de los diseños jurisdiccionales, sin desconocer lo realizado hasta el momento, pero sí posibilitando -a partir de la lectura de los mismos- un análisis crítico y profundo de lo existente. A pesar de que se explicita que “el presente documento es una propuesta para la discusión, busca profundizar y mejorar definiciones curriculares, generar consensos y, fortalecer la integración nacional del currículo de formación” (Res.CFE N°|24/07), cuando se precisa el alcance de los lineamientos, se expresa que constituyen marcos regulatorios, como a continuación se puede leer:

Los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial alcanzan a todas las jurisdicciones y, por ende, a los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) dependientes de las mismas, y a las propuestas de Formación Docente dependientes de las Universidades (CFE, 2007).

En el año 2009, siguiendo las prescripciones de la Ley de Educación Nacional N.º 26.206/06 y las resoluciones emitidas por el CFE para la formación docente -con base a las propuestas del nuevo Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD)-, se aprobaron los planes de estudios para la formación de profesores y profesoras de nivel inicial y primaria, con una duración de cuatro años, requisitos necesarios para tramitar la validez nacional de los títulos. Según la Resolución CFE 24/07, las universidades responsables de la formación inicial de profesores deben ajustar sus propuestas a los Lineamientos Curriculares Nacionales y considerar las propuestas jurisdiccionales de su ámbito de actuación.

Desde la perspectiva de los cambios curriculares, se plantea una distinción entre el campo de la formación general y disciplinar (ej. Ciencias Sociales), con el de la formación específica y el de sus didácticas (ej. Enseñanza de las Ciencias Sociales). También, se observa a partir de la década de los noventa que, tanto en el contexto local como en el internacional, hay una creciente demanda por incluir en los contenidos de las Ciencias Sociales la historia reciente y su relación con el proceso de democratización. De esta manera, la acción de recordar y responder

a dolorosos procesos de exclusión y fragmentación social en distintos contextos, se convirtió en un nuevo eje de discusión didáctica. Las múltiples miradas acerca del pasado violento, estigmatizante y conflictivo comenzaron a participar de combates simbólicos por la memoria: distintos grupos sociales tienen lecturas y convicciones diferentes acerca de la historia y del espacio; distintas memorias que confrontan explícita o implícitamente en diferentes escenarios.

Para el período 2016-2021, la estructura del llamado Plan Estratégico Nacional propuso ejes y objetivos educativos prioritarios, destacando la centralidad del Estado, pues sostenían que es “responsabilidad indelegable [...] del Estado proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos/as” (CFE, 2016). Estos ejes giran en torno a los contenidos expresados en los objetivos, los cuales se explicitan de manera más específica a continuación: el primero de ellos, de nombre Aprendizaje de saberes y capacidades fundamentales, implica aprendizaje de calidad a lo largo de la educación obligatoria; el segundo, Formación docente, insiste en la necesidad del desarrollo profesional y la enseñanza de calidad en ese nivel; el tercero se llama Planificación y gestión educativa en las distintas escalas del sistema; y, por último, el eje Comunidad educativa integrada, el cual implica la participación coordinada y comprometida de toda la comunidad educativa en la implementación de este plan con acuerdo federal.

Esto se complementa con lo que se denominan ejes transversales²², entendidos como líneas de acción “que contribuyen a generar condiciones y oportunidades para su desarrollo y que ofrecen herramientas para el logro de sus objetivos prioritarios en contextos crecientemente complejos, diversos y cambiantes” (CFE, 2016).

22 Los ejes enunciados refieren a: Innovación y tecnología: prácticas innovadoras e incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación a los procesos de enseñanza y aprendizaje y a la gestión institucional; Políticas de contexto: planificación e implementación de políticas pedagógicas contextualizadas; y Evaluación e información: evaluación y uso de la información puesta al servicio de la escuela, la comunidad y las autoridades provinciales y nacionales para la mejora de la enseñanza y de los aprendizajes.

Interesa destacar lo planteado en el eje Aprendizaje de saberes y capacidades fundamentales, esto en relación con la Educación Superior en la que se explicita la necesidad de una:

[p]lanificación estratégica [para] la expansión territorial y académica del nivel [...] [y] de la ampliación de la matrícula [...] mejora de los indicadores de eficiencia interna a través del desarrollo de estrategias de retención y de acortamiento [...] de los tiempos promedios para la obtención del título. Profundización de la vinculación con los sectores socio-productivo, socio-comunitarios y socio-culturales [...] [y] el fortalecimiento de la articulación de la educación superior con el nivel secundario (CFE, 2016).

Sin embargo, aunque esto se expresa como prioritario, cuando se producen las implementaciones jurisdiccionales aparecen graves tensiones y resistencias en la práctica. Cabe señalar que en este eje en particular no se incorpora la formación docente, sino que ésta constituye un eje en sí mismo, el cual está definido como una política docente integral que contempla al conjunto del sistema formador y está sostenido por principios estructurantes, tales como la justicia educativa, la valoración de las y los docentes, la centralidad de la práctica y la renovación de la enseñanza. En este sentido, se abordan las dimensiones sustantivas de la profesión docente, teniendo el Estado un papel activo en la generación de políticas específicas a través de INFOD y en articulación con las jurisdicciones. La prioridad está puesta en la configuración de las condiciones y capacidades en las distintas escalas del sistema, las cuales están tendientes a la planificación, implementación y evaluación de esta política integral y cuyo horizonte está puesto en la mejora en los aprendizajes de las y los estudiantes. Se reconoce un lugar central al docente y lo expresa en estos términos:

Los docentes cumplen un rol irremplazable en los procesos de enseñanza y de aprendizaje y, en consecuencia, en el desarrollo de las capacidades y oportunidades al interior de nuestra sociedad. Es por esto que el plan aspira a promover en todos/as los/as docentes los conocimientos y capacidades fundamentales para los desafíos concretos de la enseñanza en la sociedad contemporánea. El fin último es que puedan desarrollar una enseñanza eficaz con sentido de justicia social, que garantice los

aprendizajes fundamentales y la inclusión de todos/as estudiantes (CFE, 2016).

En el siglo XXI los ISFD se constituyeron en sujetos políticos educativos. Son instituciones cogobernadas, con centros de estudiantes y espacios autónomos de definición curricular en donde se realizan investigación y extensión (lo cual comparten con las universidades) para la formación superior.

Desde la recuperación de la democracia, los y las educadoras de Argentina investigan, publican, participan activamente en propuestas de innovación y en la ampliación de la obligatoriedad de la educación. Son quienes expresan el carácter reflexivo del quehacer docente e investigativo, para atravesar las crisis educativas con frondosa producción práctica y conceptual. Los últimos veinte años, desde fines de los noventa al presente, han sido testigos de un gran aumento de las producciones en nuestra región, de la mano de la consolidación de los espacios de formación inicial como ámbitos de producción de conocimientos.

Las transformaciones legislativas, sin duda, estimularon el desarrollo de los espacios curriculares de la formación, así como de ámbitos de indagación e intercambio de saberes (Menghini, 2019). Por ejemplo, la Ley de Educación Sexual Integral 26150 del año 2006, cuyo propósito es garantizar el derecho a recibir educación sexual integral en todos los niveles y modalidades del sistema educativo. El impacto de esta ley en la formación implicó la organización de nuevos espacios curriculares para atender la especificidad del contenido, así como lineamientos transversales a todo el currículo escolar.

Por último, la Ley de Educación Ambiental Integral 27621 del año 2021 amplía y fortalece la educación en derechos ambientales, extendiendo e incorporando —de forma implícita— la EpC al currículum de la formación, en todos los niveles y modalidades. Esta ley recupera la categoría de ambiente como parte constitutiva de la dimensión de la realidad social y está conformada por diferentes niveles y escalas de análisis socio-espacial, los cuales definen o explican las condiciones y formas de vida de la

población, así como también las formas de habitar el planeta por la vida humana e inhumana. Esto da cuenta de la importancia del derecho ambiental proclamado en el artículo 41 de la Constitución Nacional (1994) sobre las políticas ambientales, las cuales fueron fortalecidas después de la Cumbre de Estocolmo (1972), pues fue una situación que promovió la incorporación de algunos cambios en la legislación nacional, provincial y local respecto de la cuestión ambiental. No obstante, estos parámetros legales no fueron suficientes para generar una conciencia ambiental y prácticas sociales orientadas a la sustentabilidad.

En tiempos de post-pandemia, es importante reconocer los “peligros ocultos” que el COVID 19 ha puesto de manifiesto de manera nítida en todos los órdenes de la vida educativa, social y política. Tiempos donde la mercantilización y el lucro en la educación son dinámicas cada vez más poderosas y se materializan en la mercantilización de los currículos y planes de estudio, además de la estandarización de la enseñanza y las desigualdades en las estructuras, recursos económicos, laborales, de vivienda y de salud. También hay preocupaciones epistemológicas, sobre qué conocimientos y formas de conocer tienen que considerarse importantes, lo cual ha tenido como consecuencia que en muchas sociedades los y las docentes estén nuevamente sujetos a sospecha y control ideológico (Apple, 2022).

7.3 Formación inicial del profesorado de Historia, Geografía y de Educación Primaria. Análisis de planes de estudio, perfil de egresado e inclusión de EpC en sus currículos

7.3.1 El profesorado de Educación Secundaria

Universidad Nacional de Mar del Plata, Facultad de Humanidades²³

El plan de Estudios de la carrera de Historia tiene una duración de cinco años por Ordenanza de Consejo Superior No 1718/21 y su fi-

23 <https://humanidades.mdp.edu.ar/departamento-de-historia/profesorado-en-historia/>

alidad es formar profesionales en la enseñanza en Historia y Ciencias Sociales, capaces de desarrollar las capacidades adquiridas en la crítica, comprensión y transmisión de conocimientos, así como la explicación de los procesos sociales de acuerdo con las contribuciones de diversas disciplinas. Este plan pretende adaptar la formación con los nuevos requerimientos de la realidad educativa del país en general y de la Provincia de Buenos Aires, en particular.

El plan de estudio contiene tres espacios curriculares:

1) El espacio disciplinar: el cual mantiene la especificidad disciplinaria al considerar que la Historia no es reductible a ninguna de las otras disciplinas sociales; además, fortalece las asignaturas generales generando cuatro áreas curriculares y un mayor número de asignaturas con contenidos específicos (que son las áreas de Universal, Americana y Argentina).

2) El área de las Ciencias Sociales: es un grupo de disciplinas que conservan su individualidad, modos de abordaje, metodología y especificidad en su aprendizaje. En este sentido, se considera necesario que las y los estudiantes conozcan aspectos de la realidad económica, política y social, con el objetivo de incorporar los problemas o temas relevantes de las disciplinas que configuran las Ciencias Sociales. Estas asignaturas son: Introducción a la Sociología, Introducción a la Antropología; Introducción a la Economía. También están las asignaturas optativas: Teoría Política; Introducción a la Filosofía; Introducción a la Literatura; Lingüística; Introducción a la Geografía; Estadística; Geografía Urbana; Demografía Geografía Social; y Geografía Económica.

3) El espacio de la formación docente: el cual se desarrolla en un ciclo de asignaturas que otorgan a las y los futuros profesionales las habilidades para la gestión técnico-pedagógica y administrativa de la escuela de este siglo; también busca que incorporen las nuevas tendencias de tratamiento didáctico para diferenciarse de las estrategias tradicionales. Sus asignaturas son: Problemática Educativa; Adolescencia-Educación

y Cultura; Sistema Educativo y Curriculum; Planeamiento y Gestión curricular; Didáctica General; Didáctica Especial; y Práctica Docente-.

Perfil del egresado

El plan de estudios del Profesorado en Historia tiene el propósito de formar profesionales en Historia con capacidad para producir y transmitir conocimientos propios de la disciplina. Asimismo, tiene como objetivo formar graduados que puedan desempeñarse en ámbitos externos al de la práctica profesional específica. De acuerdo con las consideraciones expuestas, el plan de estudios de la carrera de Historia tiene por finalidad formar profesionales en la enseñanza en Historia y Ciencias Sociales, capaces de desarrollar las capacidades adquiridas en la crítica, comprensión y transmisión de conocimientos, así como la explicación de los procesos sociales de acuerdo a las contribuciones de diversas disciplinas.

De esta forma el presente plan brindará a los estudiantes:

- 1) Un arsenal intelectual crítico propio de una sólida formación universitaria;
- 2) un conocimiento riguroso para explicar los procesos sociales con los aportes de las Ciencias Sociales (Economía, Sociología, Geografía, Antropología, Filosofía, Política, etc.) y los problemas epistemológicos y conceptuales de la Historia.
- 3) una formación didáctica esencial para facilitar la práctica profesional docente;
- 4) un conocimiento de la Historia general y de la diversidad de procesos particulares en el espacio y el tiempo;
- 5) un tratamiento de los problemas epistemológicos y técnicos, así como también un análisis crítico de las diversas interpretaciones historiográficas;

6) una formación intelectual sólida que permita a los alumnos avanzar en un proceso de aprendizaje autónomo, así como ejercer sus derechos ciudadanos y el respeto por la diversidad cultural.

Abordaje de contenidos y perspectivas relacionados con EpC

Del análisis de las asignaturas correspondientes a este plan, no hay ninguna que, con su denominación, hace referencia directa a la enseñanza de la ciudadanía; pero todas y cada una de ellas plantean desde diferentes perspectivas los contenidos y propósitos (que son mencionados en el currículum vigente de nuestra provincia), para que las y los futuros docentes puedan abordar la enseñanza de las problemáticas propias de la ciudadanía.

Un ejemplo de ello se encuentra en el programa de Didáctica Específica, en donde se propone reconocer a las y los futuros profesores como intelectuales críticos que, inmersos en el sistema educativo, podrán ser vehículo de transformaciones sociales, de cuidado colectivo y responsabilidad ciudadana a partir de enseñar a pensar históricamente. De esta manera, reconocemos a la didáctica desde una perspectiva cultural, apoyada en la enseñanza situada como coreografía (Bazán, 2023) y donde el escenario- aula es el espacio en el que se despliegan acciones de sentido y se producen intercambios y representaciones entre los sujetos, quienes, a su vez, se comunican cotidianamente por medio de las disciplinas, en nuestro caso, la Historia, principalmente.

Universidad Nacional del Comahue. Facultad de Humanidades²⁴

En la Universidad Nacional del Comahue, la Facultad de Humanidades cuenta actualmente con dos sedes, una en la ciudad de Neuquén capital y, la otra, en San Carlos de Bariloche, las cuales están destinadas a la formación del Profesorado en Historia. La carrera que se ofrece consta de 29 espacios curriculares, distribuidos en un plan de cinco años por las ordenanzas del Consejo Superior N° 096 de 1985, N° 214 de 1998 y la

24 https://despacho.uncoma.edu.ar/archivos/ord_1272_2013_46.pdf

Nº 1474 de 2014, que sus estudiantes deben promocionar para recibirse como tales.

El plan de estudios vigente organiza y articula la formación del profesorado con la Licenciatura en Historia en dos ciclos. Por un lado, un ciclo introductorio de un cuatrimestre de duración, el cual está orientado a brindar información básica e iniciar a estudiantes en los contenidos teóricos y la metodología propios de la disciplina histórica. Por otra parte, un ciclo profesional de tres años y un cuatrimestre de duración, que incluye asignaturas teórico-prácticas destinadas a brindar una formación metodológica, técnica, filosófica y “propiamente histórica”. Transitados estos ciclos, los estudiantes de profesorado culminan su formación promocionando, en un quinto año, cuatro espacios curriculares en formato asignatura. Estos son: Problemas Fundamentales de la Educación; Didáctica General y Especial; Psicología General y Evolutiva; y Práctica Docente (Salto, 2023).

La finalidad que se plantea es formar colectivos profesoriales que inciden, de modo decisivo, en la vida de la comunidad, transfiriendo conocimientos de los principios universales de la ciencia y la tecnología a los problemas concretos que ofrece la realidad nacional y regional. Sobre este marco se plantea la capacidad de interpretar la historia de modo general, analizar procesos en el marco de las Ciencias Sociales e influir en la orientación científica de los estudios históricos, analizando críticamente sus métodos específicos y atendiendo a la naturaleza de sus materiales testimoniales y sus campos de aplicación.

Perfil del egresado

En esta orientación, el aspirante a profesor de Historia ha de formarse como un profesional capaz de planificar, conducir y evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje de las disciplinas históricas en los niveles medio y superior de la enseñanza. Además, realizarlo desde metodologías de enseñanza de la Historia adecuadas a los distintos ciclos y modalidades de esos niveles, construyendo instrumentos que les per-

mitan evaluar los distintos componentes implicados en dichos procesos, articulando contenidos de manera coherente y secuenciada e incentivando la toma de conciencia histórica y de la Historia como disciplina.

Abordaje de contenidos y perspectivas relacionados con EpC

En la caracterización de los espacios curriculares que se ofrecen para la formación del profesorado, no se manifiestan expresiones explícitas o directas a la formación ciudadana y a la EpC. Tampoco se observan asignaturas —de la formación histórica y docente— que expresen denominaciones relacionadas a la EpC. Los espacios que ofrece la formación se visibilizan más anclados en la especificidad y en los fundamentos de determinadas asignaturas de carácter instrumental teórico-prácticas (sobre contenidos teóricos y metodología propios de la disciplina histórica), y asignaturas teórico-prácticas de carácter específico de la carrera (orientadas a la articulación de la formación metodológica, técnica y filosófica con las asignaturas denominadas “propiamente históricas”). Uno de los motivos observables obedece al contexto de producción del propio plan (creado en el año 1985) y a la falta de revisión en este aspecto, a pesar de las modificaciones administrativas que se le realizaron en 2013.

La presencia, en todo caso, de la EpC en el plan para la formación del profesorado es más visible en sus fundamentos. En particular, en relación con el énfasis en el sentido del saber histórico y de su enseñanza, y en el estrecho vínculo entre la enseñanza y la investigación en el cual se propone formar al profesorado. En casos puntuales, también se observa la existencia de asignaturas no específicas de la EpC y vinculadas a la formación docente (Didáctica General y Especial y Práctica Docente, Problemas Fundamentales de la Educación), donde estos sentidos también forman parte de las propuestas y contenidos curriculares.

Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades²⁵

Del plan de estudios vigente para el Profesorado en Historia, en la escuela dependiente de la Facultad de Filosofía y Humanidades (FFyH) de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), se desprende una concepción política acerca del currículum, vinculada profundamente con concepciones denominadas academicistas. No se encuentran expresadas concepciones acerca de la ciudadanía y su enseñanza, aun cuando creemos que esa discusión se encuentra presente en las aulas, sobre todo en las asignaturas pedagógico-didácticas y en seminarios ofrecidos como optativos.

Los objetivos generales del profesorado se enuncian como competencias más propias de un historiador y no incluyen reflexión alguna sobre los procesos o competencias requeridos para una transmisión lograda de los contenidos históricos, excepto que consideremos “explicar” como una competencia del docente. La reflexión sobre la enseñanza o la transmisión, se espera sea construida en las materias pedagógicas, las cuales se suman a las del recorrido propuesto para los licenciados.

El plan de estudios se encuentra organizado en un Ciclo de Nivelación, un Ciclo Básico (ambos comunes a las carreras de Licenciatura y Profesorado) y un Ciclo de Formación Específica Docente, los cuales se desarrollan en cinco niveles que se corresponden casi totalmente con los años de cursado de la carrera. El Ciclo Básico comprende el primer nivel de la carrera; el de Formación Específica Docente los niveles dos, tres y cuatro; y el Ciclo de Orientación es en el quinto nivel de la Carrera.

Los espacios curriculares se denominan materias, cursos, seminarios y talleres. Constituyen, según se dice, las unidades de enseñanza general, divididas en Unidades Básicas Obligatorias (UBO) y Unidades Libres Complementarias (ULC).

25 <https://blogs.ffyh.unc.edu.ar/escueladehistoria/files/2014/12/Profesorado-Historia-2017.pdf>

Las UBO son las materias troncales históricas, el taller de aplicación y materias conexas, concurrentes o instrumentales. Las ULC son materias o espacios optativos. Algunas materias pedagógicas son optativas, ya que según el Plan de Estudios del Profesorado de Historia (Resolución Texto Ordenado 2017), éste podrá ampliarse a propuesta de la Escuela de Historia con opinión favorable de la Comisión de Aseoramiento encargada de aconsejar sobre del currículo optativo, quien deberá expedirse además en las solicitudes para el cursado de otras asignaturas optativas, tanto de la FFyH como de otras Unidades Académicas de la UNC.

Perfil del egresado

En el plan de estudios de la carrera de Historia se puede observar diferentes aspectos que hacen a la formación, los mismos que se detallan a continuación. De esta manera, las y los profesores en Historia deberán ser capaces de:

- 1) Relacionar los procesos y las estructuras sociales de las civilizaciones a través del devenir histórico;
- 2) vincular la problemática del ser humano contemporáneo con la dimensión del pasado;
- 3) acceder a la actualización de los estudios históricos de modo permanente;
- 4) orientar a los alumnos de la Escuela Media y Superior (no universitaria) hacia una visión contemporánea y crítica de los procesos históricos;
- 5) participar del trabajo interdisciplinario en el ámbito de la docencia media y superior (no universitaria);
- 6) estimular las vocaciones hacia el estudio de la Historia en los distintos niveles de la educación;

7) brindar asesoramiento para insertar el estudio de la Historia en los distintos niveles de la educación;

8) propender al desarrollo integral de los alumnos, conectando el acontecer histórico con el mundo actual.

Del análisis surge que, aunque este enunciado es de 2011, el lenguaje utilizado está cargado de viejas concepciones acerca de lo social (civilizaciones-vocaciones son categorías dejadas de lado en el vocabulario disciplinar actual), por lo que, entendemos, debería reformularse.

Abordaje de contenidos y perspectivas relacionados con EpC

En las asignaturas denominadas troncales, el énfasis está puesto en el conocimiento histórico general más los contenidos de Historia de América y de Argentina. Sin embargo, se puede observar también una preocupación por incluir disciplinas de lo que podríamos llamar Formación General (Antropología, Geografía Humana, Sociología, Teoría Política y Economía Política), cuyos contenidos sin dudas aportan a la formación en ciudadanía y en pensamiento crítico de los estudiantes, aunque no necesariamente esto se formule en forma explícita en los programas. Los seminarios y cursillos, si bien están más destinados a estudios de licenciatura que al profesorado, se proponen anualmente y suelen tener fuerte presencia de contenidos de EpC, Derechos Humanos, Memoria, etc.

Universidad Nacional de Tucumán. Facultad de Filosofía y Letras²⁶

En la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán, el Profesorado en Historia atraviesa un período de transición entre dos planes de estudio: Plan 1969 y Plan 2018.

El Plan 2018 comprende 32 materias distribuidas en cinco años, con una carga horaria total de 2810 horas. Una particularidad es que las

26 <http://filo.unt.edu.ar/historia/>

y los docentes formamos parte de dos departamentos: el de Historia y el Departamento de Formación Pedagógica, que nuclea a profesores del área pedagógica general y específica de los ocho profesorado que ofrece la facultad.

La formación disciplinar comprende espacios curriculares comunes con la Licenciatura en Historia. En ese sentido, se incorporaron Historia Argentina III, Contemporánea II e Historia de América III, esto con la finalidad de abordar la enseñanza y el aprendizaje de problemáticas ligadas a la historia reciente. Lo regional está presente con la incorporación de Historia de Tucumán y la región. La formación integral en Ciencias Sociales de las y los futuros profesores se entronca con espacios curriculares de cursado obligatorio, tales como: Sociología, Lengua y Comunicación, Pensamiento Filosófico y Economía. Por otra parte, el plan de estudios contempla tres espacios de materias optativas.

Nos interesa particularmente mencionar las materias de la formación pedagógica: Problemática Social y Educativa (anual y se cursa en tercer año); Psicología del Desarrollo y Aprendizaje (tercer año); Didáctica y Currículo (anual y se cursa en cuarto año); Instituciones Educativas (anual y se cursa en cuarto año); Didáctica Específica y Residencia Docente en Historia (anual y se cursa en quinto año). La ubicación en el plan de estudios de las materias llamadas (por las y los estudiantes) “las pedagógicas”, pareciera responder a una concepción academicista y tecnocrática, pero, en las prácticas docentes, el currículo real se fundamenta en los enfoques hermenéutico-reflexivos y en el de la complejidad.

El perfil del egresado

El perfil de egresado que presenta el plan de estudios del profesorado es muy sintético: docencia en niveles universitario, secundario y posgrado, además de extensión a la comunidad e investigación.

Abordaje de contenidos y perspectivas relacionados con EpC

No está presente en el plan de estudios un espacio específico destinado a la formación de la ciudadanía; sin embargo, a través del análisis de los programas de materias disciplinares y pedagógicas, descubrimos objetivos y contenidos que apuntan a una formación que permita a las y los egresados desarrollar capacidades para su enseñanza en el nivel secundario y universitario. Insistimos en que los diseños curriculares jurisdiccionales de Tucumán apuntan a la formación de ciudadanos activos, críticos, imbuidos de las problemáticas de la historia reciente y actual.

Universidad del Centro Provincia de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Humanas²⁷

La propuesta de formación de grado del Profesorado en Geografía de la Facultad de Ciencias Humanas “(FCH)” de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires “(UNCPBA)”, se inscribe en los postulados de la Ley de Educación Nacional N.º 26206 y la Ley de Educación Superior N.º 24.251, y se dicta de manera simultánea con la carrera de Licenciatura en Geografía y Tecnicatura en Sistemas de información Geográfica. La propuesta curricular del profesorado tiene una duración de cuatro años y un cuatrimestre. La posibilidad de cursar simultáneamente la Tecnicatura, el Profesorado y la Licenciatura, intenta fomentar los vínculos de formación e investigación académica, propiciando una reflexión sobre los avances de la disciplina y las prácticas educativas, en ámbitos educativos diversos y complejos.

En el plan de estudios (2006), y de acuerdo con posteriores recomendaciones para los profesorados de la Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación de universidades públicas (AN-FHE), se sostiene:

trabajar el ámbito de la educación articulando los procesos de enseñanza y aprendizaje y participación social en situaciones de enseñanza formal

27 <https://www.unicen.edu.ar/content/profesorado-en-geograf%C3%AD>

y no formal a través de una formación más reflexiva sobre la realidad geográfica, capaz de generar nuevos conocimientos sobre la enseñanza de la disciplina desde una perspectiva democrática [...] puestos a prueba en diferentes niveles educativos y diversos contextos institucionales” (Plan de Estudios Geografía, 2006, pp. 3-5)

En este sentido, con las recomendaciones para los Profesorados desde ANFHE, la Ley Educación Nacional N.º 26.206 y la Ley de Educación Superior N.º 24.251, se redefinen las áreas de Formación General, de Formación Específica y del Campo de la Práctica Docente. La estructura curricular del plan de estudios y de la formación inicial del profesorado está conformada por un total de 32 materias que suman un total de 3 180 horas, las cuales incluyen las horas destinadas a las prácticas docentes en espacios formales y no formales y el cursado y aprobación de un idioma a elección: inglés, portugués o francés. Esta estructura curricular está organizada en áreas y está conformada, por un lado, por un cuerpo de materias que se distribuyen según su incumbencia en el área de formación común (materias que se comparten con casi todos los profesorados dictados en la FCH de la UNCPBA), y por otro, por el área de formación pedagógica formada por un total de ocho materias y el área de la formación disciplinar. Es importante destacar los cambios realizados en cuanto a la formación pedagógica, ya que desde primer año los alumnos inician actividades vinculadas a las prácticas institucionales, las cuales continúan desarrollándose hasta el último año (en quinto), marcando un incremento de las horas dedicadas a la práctica en diferentes instituciones educativas, en contextos diversos. Esta situación propicia el desarrollo de experiencias docentes desde la alteridad.

Igualmente, el área socioeconómica, física, regional, técnica y metodológica completan el campo de la formación específica y hacen referencia al conocimiento propio de la disciplina, desde diversas perspectivas críticas. Se puede afirmar que, entre los fines y objetivos de la formación del profesorado, los fundamentos teóricos y epistemológicos de las materias que conforman el plan de estudios, se han orientado para adquirir una sólida formación disciplinar y pedagógica, la cual permita desarrollar una actitud reflexiva y crítica respecto a los procesos de

organización de lo espacial, sus contradicciones y sus diferencias en el mundo contemporáneo (HCS-UNCPBA, 2006), cada vez más fragmentado.

Por otro lado, la formación de grado y su relación con los lineamientos curriculares nacionales y provinciales de la educación secundaria básica y superior, se reencuentran en una trama de enseñanza y aprendizajes orientados a una ciudadanía activa y comprometida; aspecto que constituye parte de los objetivos básicos de las cátedras destinadas a las prácticas y residencia docente. Un ejemplo es el programa de las materias de Didáctica de la Geografía, Política educativa, Pedagogía de las escuelas contemporáneas y Taller y práctica de la enseñanza de la geografía, específicamente. En cuanto al perfil docente y el área de incumbencia profesional las y los profesores están formados para cubrir y dictar materias de Geografía, Construcción de la Ciudadanía, Recursos Naturales, Problemática Ambiental y Ciencias Sociales de la Educación Secundaria de la Provincia de Buenos Aires.

El plan de estudios del Profesorado en Geografía constituyó un área de formación pedagógica amplia y obligatoria (ocho espacios curriculares), buscando dar a las y los estudiantes una formación acorde a las necesidades de su futura labor profesional. En estos momentos, el plan de estudios que fue aprobado en el año 2006, se encuentra en proceso de revisión y evaluación, a los efectos de dar respuestas a la multiplicidad de cambios sociales y culturales que están profundizando las diferencias y desigualdades de acceso a la tecnología, la información y el conocimiento.

Perfil del egresado

Este título permite una rápida inserción laboral en los distintos niveles del Sistema Educativo como son el Nivel Secundario y el Superior Universitario y No Universitario. Se adquiere una formación disciplinaria y pedagógica que propicia la participación en equipos de traba-

jo interdisciplinarios, investigación, diseño, planificación y evaluación de los conocimientos del ámbito escolar.

Abordaje de contenidos y perspectivas relacionados con EpC

La propuesta se enfoca desde una mirada de la Geografía como Ciencia Social, donde se proponen múltiples estrategias formativas, las cuales están orientadas a mejorar la formación inicial de los profesores, para moldear una forma de pensar la Geografía que guíe las prácticas cotidianas de los ciudadanos y, de esta manera, se otorguen otras posibilidades de mirar los espacios invisibilizados y fragmentados del mundo y los lugares.

En este sentido, se puede decir que el plan de estudio y las principales modificaciones de los contenidos mínimos de las materias responden a una formación de EpC. Estos contenidos están orientados a la generación de espacios de debate y reflexión, con el propósito de revisar la producción del conocimiento escolar y académico en contexto, a la luz de la producción del conocimiento social y geográfico, como promotor de prácticas ciudadanas territorializadas.

Desde los aportes teóricos de las geografías críticas y humanísticas se están aportando estudios de problemas territoriales como género, ambiente, desplazamientos de población, desigualdad, pobreza y movimientos sociales, entre otros; los cuales potencian una educación crítica y reflexiva. Sobre todo, a partir de la incorporación de la Ley de Educación Ambiental y la ESI, como contenidos obligatorios que promueven una formación en EpC. Entonces, se puede decir que la renovación de la geografía académica y escolar está orientada hacia prácticas educativas más justas y democráticas; que están orientadas hacia una formación docente, la cual sea capaz de generar nuevos conocimientos sobre la enseñanza de su disciplina, desde perspectivas que muestran las contradicciones entre el modelo cívico de la Modernidad y la forma que adquiere en el contexto del proceso de la globalización económica y la mundialización.

En relación con los espacios de prácticas profesionales, a partir de la institucionalización de las mismas se orientan hacia la participación en otros espacios, con directa intervención social y comunitaria. En este aspecto, el rol que ocupa el espacio de extensión universitaria y los proyectos de investigación, anclados en la FCH de la UNCPBA, son promotores de una EpC.

7.3.2 El profesorado para la Educación Primaria

Universidad Nacional del Sur. Departamento Ciencias de la Educación²⁸

El Profesorado de Educación Primaria tiene su origen en la escuela normalista fundada en 1906. Ésta en 1968 pasó de formación secundaria a terciaria. En 2009, a partir de la Ley de Educación Nacional N.º 26206, se aprobó el plan de estudios vigente que significó el inicio de un proceso de transformación que culminó en 2014 con la incorporación del Profesorado en Educación Primaria a la oferta académica de la Universidad Nacional del Sur (UNS).

La finalidad que se persigue en este plan es promover la formación de docentes con competencias que favorezcan, mejoren y renueven las prácticas docentes e institucionales, es decir, todas las acciones a desempeñar en el contexto educativo-comunitario.

La formación para la enseñanza en educación primaria se organiza a partir de áreas de conocimiento generales y específicas. Dentro de los espacios generales se ofrece, en segundo año, un Seminario de Derechos Humanos y Formación Ciudadana y, en tercer año, Antropología Sociocultural. Este campo contribuye a la formación humanística y al dominio de los marcos conceptuales, interpretativos y valorativos para el análisis y comprensión de la cultura, el tiempo y contexto histórico, la educación, la enseñanza y el aprendizaje. Por otra parte, el cam-

28 <https://servicios.uns.edu.ar/grado/carreraplan.asp?dependen=00017&carre-ra=00191>

po de formación específica se orienta al estudio de las disciplinas para la enseñanza, la didáctica y las tecnologías educativas, así como de las características y necesidades de las y los estudiantes a nivel individual y colectivo en el nivel primario. Estos saberes, junto con las experiencias formativas propias de los otros campos, aportan herramientas conceptuales y metodológicas para llevar a cabo la enseñanza del currículo del área de Ciencias Sociales, desde una perspectiva crítica que aporta a la educación para la ciudadanía.

Perfil del egresado

El Profesorado de Educación Primaria de la UNS tiene la finalidad de preparar profesionales docentes capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa.

Abordaje de contenidos y perspectivas relacionados con EpC

Los espacios mencionados para el campo general, así como las asignaturas referidas específicamente a las Ciencias Sociales y sus didácticas, explicitan dentro de sus programas perspectivas conceptuales y propuestas de abordaje que consideran la EpC como componente organizativo de la enseñanza. Esta perspectiva busca formar a las y los estudiantes en estrategias de intervención pedagógica que aporten a la formación de ciudadanía comprometidas en la construcción de una sociedad justa y solidaria.

Universidad Nacional del Comahue. Facultad de Ciencias de la Educación²⁹

El plan de estudio de la carrera Profesorado Universitario de Enseñanza en Educación Primaria (PUEEP), perteneciente a la Facultad de

29 https://www.uncoma.edu.ar/wpcontent/uploads/2022/09/ord_0608_20161.pdf

Ciencias de la Educación de la Universidad del Comahue, fue aprobado en el 2016 bajo la Ordenanza del Consejo Superior de la universidad N° 0608 y Mod. en el 2021, Ord. 0911. Este plan de estudio expresa algunos aspectos que responden a contextos sociales e institucionales de las sociedades actuales; esto se traduce en la fundamentación de la carrera, el perfil de egresado, en la selección y organización de los diferentes espacios curriculares con sus contenidos mínimos y sus formatos.

En este sentido, desde su fundamentación se pueden observar preocupaciones e intencionalidades vinculadas al compromiso democrático al que adscribe la tarea docente, pensando en las y los jóvenes, en las nuevas generaciones y en el marco de la emergencia de época, de tiempo nuevo. De allí que se considera central en la propuesta de formación inicial del profesorado poner en juego una pedagogía de la ruptura. Y en esta línea, también se propone “promover la posibilidad de que la formación sea vivida como un acontecimiento cultural, estético y pedagógico, un acercamiento a una pedagogía que tensiona y promueva la experiencia” (Plan de Estudio PUEEP, 2016, p. 4).

De esta manera, se concibe a la educación y la enseñanza como el “sitio de la visibilidad simbólica de la igualdad y de su negociación real” (Plan de Estudio PUEEP, 2016, p. 5), por lo que se proyecta, para la formación inicial del profesorado de enseñanza en educación primaria, promover un territorio intercultural. Se enfatiza en la necesidad de pensar la educación intercultural para la formación, porque ello supone asumir un compromiso con las generaciones que transitan el nivel primario.

Esto implica dar sentido a las formas epocales de la niñez, de “todas y todos los sujetos del aprendizaje del Nivel Primario” (Plan de Estudio PUEEP, 2016, p. 5); pues desde esta comprensión, se considera e interroga la formación acerca de la relación entre niños y niñas con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. De allí que entre los conocimientos que debe adquirir el egresado de la carrera en su perfil, se refiere a “evaluar, seleccionar y utilizar tecnologías de la in-

formación y la comunicación para complejizar la enseñanza a la vez que promover aprendizajes” (Plan de Estudio PUEEP, 2016, p. 6).

Así, se propone que en esta formación inicial se reconozca la importancia de “repensar, en el contexto histórico actual, la relación entre las generaciones en el cotidiano escolar y en ello las mediaciones epocales que se ponen en juego para potenciar la producción del saber” (Plan de Estudio PUEEP, 2016, p. 6).

En este marco, se sostiene la importancia de la “Educación Pública, como lugar en el cual se anuda un proyecto social, histórico, político, pedagógico, ético y didáctico y como metáfora del acto político de tomar partido por la Democracia” (Plan de Estudio PUEEP, 2016, p. 6).

Estas comprensiones, concepciones e intenciones se traducen en el perfil de egresado cuando se sostiene que al finalizar el trayecto de su formación inicial, habrá configurado para su desempeño laboral un conjunto de conocimientos para “asumir el reconocimiento de la igualdad/diferencia como política de inclusión que implique gestionar cotidianamente una Escuela para todos y todas”; además de “propiciar para la comunidad educativa y para sí, formas colaborativas de analizar la realidad escolar con la intención de llevar adelante procesos que sigan promoviendo la Educación Pública y la Democracia” (Plan de Estudio PUEEP, 2016, pp. 6-7).

El plan de estudio, como documento curricular, se organiza en talleres, asignaturas, seminarios y proyectos, los cuales se encuentran articuladas bajo tres ejes: Tensiones entre experiencia y escuela; Tensiones entre epistemologías de aprendizajes específicos-prácticas pedagógicas y trabajo docente; y Tensiones entre reconstrucción crítica de la experiencia docente y prácticas docentes.

Cada eje contempla espacios curriculares de Formación General, Específica y Práctica. Estos espacios curriculares son: Didáctica General; Ciencias Sociales y su Didáctica I y II; Política de la Educación; Antropología Social de la Educación; Sexualidad, cuerpos y problemáticas

de género en Educación; Comunicación-Imagen y producción de subjetividades; Debates contemporáneos del Nivel Primario I y II; y Modalidades educativas en el Nivel Primario. Estos espacios curriculares abordan temáticas referidas a la educación ciudadana.

Perfil del egresado

Al finalizar el trayecto de su formación, la o el graduado habrá configurado para su desempeño laboral un conjunto de conocimientos que le permitirán:

- 1) ejercer la docencia en Instituciones Educativas de Nivel Primario desde perspectivas que atienden a la complejidad de los contextos socio-histórico-culturales en las que se desarrollan;
- 2) gestionar y producir procesos colaborativos de producción de propuestas didácticas innovadoras que atiendan a las necesidades de las comunidades en que están insertas las Instituciones Educativas de Nivel Primario;
- 3) diseñar, implementar y evaluar estrategias metodológicas de carácter político, epistemológico, pedagógico y ético para la promoción de aprendizajes significativos en los y las estudiantes;
- 4) producir dispositivos pedagógicos de evaluación y acreditación de la enseñanza en el orden áulico e institucional para la promoción de aprendizajes y mejora de la enseñanza;
- 5) utilizar tecnologías en la enseñanza, para la complejización de los procesos cognitivos de los y las estudiantes, en el contexto contemporáneo de ubicuidad en el uso de herramientas tecnológicas;
- 6) producir materiales didácticos en y de diferentes formatos para la realización de todas las tareas de enseñanza en Instituciones Educativas de Nivel Primario;

7) participar en equipos interdisciplinarios e interinstitucionales para el diseño y la evaluación de políticas y propuestas de inclusión educativa en perspectiva intercultural ampliada;

8) investigar procesos educativos en y para instituciones de Educación de Nivel Primario para complejizar prácticas de enseñanza.

Abordaje de contenidos y perspectivas relacionados con EpC

En la fundamentación del plan de estudios se considera el contexto actual, contemporáneo y de transformaciones socioculturales; así como su importancia en la formación inicial. Sin embargo, no se observa enfáticamente un enfoque que aporte para comprender, analizar e interpretar la complejidad de los procesos y la participación e involucramiento de los problemas y conflictos de las sociedades contemporáneas. Se observa la presencia de conceptos como Democracia, Interculturalidad y derechos, frente a la ausencia explícita del concepto de ciudadanía. Sin embargo, ésta última se hace presente en las referencias y enunciaciones al promover prácticas educativas vinculadas a los derechos de las infancias y de las y los jóvenes. Los contenidos mínimos están centrados en los espacios del acontecer escolar en el aula y las instituciones.

Reflexión final

El tema que abordamos en este texto es muy complejo y sólo hemos esbozado las primeras aproximaciones, en donde reconocemos la importancia del análisis documental y la mirada con perspectiva de pasado y territorialidad, las cuales nos permiten reconocer que la EpC detenta un lugar central en el plano cultural en nuestro país. La autonomía que gozan las universidades argentinas para la formulación de sus planes de estudio, aun cuando desde la promulgación de la Ley de Educación Nacional se comparten algunos lineamientos generales, agrega complejidad a la tarea de intentar establecer comparaciones entre las distintas situaciones curriculares.

Sin embargo, a la hora de pensar en la EpC, es posible reconocer —en las universidades analizadas aquí— un interés por abrir sus currículas a los contenidos relacionados con esa temática y, sobre todo, reconocer en los objetivos que se plantean en cada plan de estudios, que es fundante para la educación en nuestro país la conciencia de que formar profesores y profesoras, pues implica formar para la ciudadanía. Claramente, el concepto ciudadanía ha adquirido diferentes matices semánticos a lo largo de los siglos XX y XXI, por lo cual creemos que una debilidad de nuestras currículas, si así puede decirse, es el escaso tiempo que se dedica a discutir acerca de esos cambios, pues sólo se hace en contados espacios curriculares y sólo en algunas universidades.

Lo anterior podría considerarse un aspecto o dimensión a mejorar en la formación de nuestras y nuestros docentes, en el cual el trabajo comparativo que se propone en esta producción iberoamericana podría aportar mucho. Desde una mirada de la trayectoria histórica podemos afirmar que la recuperación de la democracia en 1983 es un punto de inicio en las universidades estudiadas, pues en todas ellas la valoración positiva de la vida democrática en las instituciones y en la formación de sus estudiantes es un logro importante.

Los planes de estudio de la formación docente inicial que hemos analizado son aprobados en los inicios de esa democratización o posteriores a ella, y en todos se reconoce la importancia de la educación ciudadana en términos valorativos. Los lineamientos curriculares nacionales para la formación docente distinguen entre el campo de la formación general disciplinar (Historia, Geografía y Ciencias Sociales) y el de la formación específica (Didáctica de la Historia, Didáctica de la Geografía y Didáctica de las Ciencias Sociales); además, ocupan un lugar central en esta formación, en tanto no existen espacios curriculares específicos de EpC. Para el período 2016-2021, la estructura de un plan estratégico nacional destacó la responsabilidad indelegable del Estado para proveer una educación integral, permanente y de calidad para todas y todos. En ese sentido, las y los docentes cumplen un rol irremplazable en los procesos de enseñanza y aprendizaje con sentido de justicia social, que

garantice los aprendizajes fundamentales y la inclusión de todas y todos los estudiantes.

Las currículas de las universidades analizadas muestran que el espacio de la formación docente, si bien no tiene una referencia directa a la enseñanza de la ciudadanía, en todas y en cada una de las asignaturas se enseñan diferentes perspectivas, enfoques y problemas que están presentes en los diversos lineamientos curriculares jurisdiccionales. Por otro lado, las experiencias de prácticas docentes, realizadas en contextos diversos y en diferentes modalidades, están delineadas hacia la democratización del conocimiento promoviendo una EpC y prácticas educativas vinculadas a los derechos de las infancias y adolescencias. Se destaca también la finalidad de formar colectivos profesoraes que inciden de modo decisivo en la vida de la comunidad. Por otra parte, en el sistema formador docente no universitario se han producido en los últimos 40 años cambios sustantivos. También en este caso las didácticas de las Ciencias Sociales son los espacios curriculares donde se aborda la EpC.

Finalmente, destacamos las políticas y la legislación sobre temáticas importantes en la constitución de subjetividad y ciudadanías, como la construcción del campo de la historia reciente, las políticas de la memoria, la problemática de la educación ambiental y la educación sexual integral, entre otras. La EpC se manifiesta claramente en el plano teórico, en las finalidades y expectativas, en el plano de la acción y en el plano de las prácticas colaborativas críticas y creativas. Tendremos —como uno de los tantos desafíos— que ampliar la implementación, tanto en las instituciones como en las aulas de los diferentes niveles educativos, de la manera de enseñar y aprender prácticas de ciudadanía.

Referencias

- Apple, M. (2022). Peligros ocultos: COVID-19, mercantilización y pérdida de la perspectiva crítica en educación. *Polifonías Revista de Educación*, 7(21), pp. 19-31.
- Aquino, N., & Ferreyra, S. (s.f.). Saberes, Políticas y Códigos para la Enseñanza de la Historia. *Revista Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 12, pp. 78-102. Recuperado de: <http://170.210.83.53/index.php/reseñas/article/view/3694>
- Bazán, S., & Marchetti, B. (2019). La didáctica como coreografía de enseñanza: El reconocimiento del sujeto en la formación de profesores en historia para el nivel secundario. *Universitat Autònoma de Barcelona*, 2, pp. 251-258. Recuperado de: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/199397>
- Constitución Nacional Argentina. (1994). Ley N° 24430. Artículo 41. Recuperado de: <https://www.casarosada.gov.ar/images/stories/constitucion-nacional-argentina.pdf>
- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós.
- Funes, A. G., & Muñoz, M. E. (2022). Educación política y enseñanza de las ciencias sociales en la escuela elemental. *Clío & Asociados. La Historia enseñada*, 35.
- Ley de Educación Sexual Integral 26150. (2006). Argentina. Recuperado de: <http://www.argentina.gov.ar/normativa/nacional/ley-26150-121222>
- Ley de Educación Ambiental 27621. (2021). Argentina. Recuperado de: <http://www.argentina.gob.ar/ambiente>
- Ley de Educación Nacional N.º 26.206. (2006). Recuperado de: http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf
- Ley de Educación Superior N.º 24.521. (1995). Recuperado de: <https://www.educ.ar/recursos/90044/ley-federal-de-educacion-n-24195-de-la-republica-argentina>
- Ley Federal de Educación N.º 24195. (1993). Recuperado de: <https://www.educ.ar/recursos/90044/ley-federal-de-educacion-n-24195-de-la-republica-argentina>
- Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires N.º 13.688. (2007). Recuperado de: http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley26075.pdf
- Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires N.º 11.612. (1995). Recuperado de: <https://fedutec.org/wp-content/uploads/2010/08/Ley-Provincial-de-Educaci%C3%B3n-N%C2%B0-11.612.pdf>
- Menghini, R. (2021). Las universidades como formadoras de docentes: posibilidades y actualidad. En C. del Pilar André et al. *VIII Jornadas de Investigación en Humanidades* (pp. 1-9). Bahía Blanca: Editorial de la Universidad Nacional del Sur (Ediuns).
- Salto, V. (2023). ¿Qué nos pasa en las prácticas de formación del profesorado en historia? *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 22, 101-119. Recuperado de: <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/resenas/issue/current>
- Wanschelbaum, C. (2012). La educación en la Postdictadura (1983-1989). El Proyecto Educativo Democrático: una pedagogía de la hegemonía. *Universidad Nacional de Río Cuarto. Facultad de Ciencias Humanas. Departamento de Ciencias de la Educación, Contextos de Educación*, 13, pp. 1-9.
- Wanschelbaum, C. (2014). La educación durante el gobierno de Raúl Alfonsín (Argentina, 1983-1989). *Ciencia, docencia, tecnología*, 48, pp. 75-112. Recuperado de: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-17162014000100004&lng=es

Capítulo 8

NO BRASIL, EDUCAR PARA A CIDADANIA É EDUCAR PARA O ANTIRRACISMO (OU DEVERIA SER): O CASO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA (2001-2023)

CAROLINE PACIEVITCH
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
MARIA TELVIRA DA CONCEIÇÃO
UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI
MONICA MARTINS DA SILVA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

Resumo

Discutimos as formas pelas quais a educação para a cidadania no Brasil tem permeado políticas públicas educacionais, como foco no Ensino de História. Analisamos algumas ações afirmativas tomadas pelo Estado nacional pressionado pelos movimentos negros e o contexto da formação de professores de História no Brasil de 2001 até 2023. Demonstramos as lutas para incorporação do antirracismo como elemento central dos currículos da Educação Básica e dos livros didáticos, através da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Como princípio teórico-metodológico, procuramos uma perspectiva epistemológica chamada de amefricana por Lélia González, privilegiando quem tem mantido a vida e a diversidade ao longo da “guerra contínua”, que é como Ailton Krenak percebe a his-

tória do Brasil nos últimos 500 anos. Concluimos que, no Brasil, a opção de educar para a cidadania deve elucidar os desafios concretos de luta contra o patriarcado, o racismo e a opressão capitalista.

Palavras-chave: Educação; Cidadania; Ensino de História

Resumen

Discutimos las formas en que la educación ciudadana en Brasil ha permeado las políticas educativas públicas, con foco en la enseñanza de la Historia. Analizamos algunas acciones afirmativas tomadas por el Estado nacional bajo la presión de los movimientos negros y el contexto de la formación de profesores de Historia en Brasil en el período de 2001 a 2023. Demostramos las luchas para incorporar el antirracismo como elemento central de los currículos y libros de texto de la Educación Básica, a través de la Base Curricular Nacional Común (BNCC) y del Programa Nacional de Libros de Texto (PNLD). Como principio teórico-metodológico, buscamos una perspectiva epistemológica denominada Ameafricana por Lélia González, privilegiando a quienes han mantenido la vida y la diversidad a lo largo de la “guerra continua”, que es como Ailton Krenak percibe la historia de Brasil en los últimos 500 años. Concluimos que, en Brasil, la opción de educar para la ciudadanía debe dilucidar los desafíos concretos de la lucha contra el patriarcado, el racismo y la opresión capitalista.

Palabras clave: Educación; Ciudadanía; Enseñanza de la historia

Abstract

We discuss citizenship education in educational policies in Brazil, with special focus on history teaching. We analyze some affirmative actions taken by the Brazilian national state from 2001 to 2023, and the pressures from black social movements to improve history teachers' education. Our goal is to demonstrate how an antiracist proposal interferes (or not) in public policies as Base Nacional Comum Curricular (BNCC) and Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). This work is based

on an amefricana perspective as proposed by Lélia González, regarding the people that tries to preserve life in a continuous war, as regarded by Ailton Krenak. We demonstrate that, in Brazil, citizenship education must elucidate the concrete challenges that come from fighting against patriarchy, racism and capitalism oppression.

Key words: Education, Citizenship, History Teaching

Racismo, patriarcado moderno e capitalismo foram instaurados no lugar que hoje chamamos de Brasil desde a invasão europeia no final do século XV. De lá para cá, os grupos que se beneficiam dessas opressões operam para destruir a diversidade de formas de produção de vida já existentes e que foram sendo criadas ao longo desses séculos.

Nesse processo de dominação, as pessoas brancas das elites proprietárias inventaram e disseminaram práticas diversas de escravidão e de divisão de trabalho; impuseram religiões cristãs (primeiro a católica e, do século XX em diante, de algumas vertentes evangélicas); submeteram mulheres e pessoas LGBTQIAP+ à cisheteronormatividade; normalizaram a branquitude como modelo de beleza e de moral; universalizaram o modo de racionalidade advinda do humanismo europeu em detrimento das ciências, filosofias e cosmogonias de origem africana, indígena, das classes trabalhadoras, dos povos tradicionais, das mulheres, etc. Essa pretensa universalidade nos fez pensar que as multiplicidades são invenções da modernidade europeia radicalizada, e não uma permanência muito mais antiga do que a própria ideia de Europa. Inverter esse raciocínio permite interpretar a história do Brasil por uma perspectiva epistemológica amefricana (Gonzalez, 2020), privilegiando quem tem produzido a vida (Cunha, 2017) ao longo do que Ailton Krenak chama de “guerra contínua” (2020) contra quem quer acelerar a queda do céu (Kopenawa & Albert, 2015).

Neste capítulo, exploramos como essa tensão se atualiza na formação de professores de História, pelo olhar de três especialistas nesse campo. Uma branca, outra negra e a terceira parda, todas mulheres cis com ampla experiência no tema em debate. Isso significa que as análises

a seguir serão mediadas por nossas concepções sobre história e escola, bem como sobre como entendemos nosso lugar racial e de classe nessa guerra contínua.

Há indícios para afirmar que o campo do ensino de História tem por tradição a defesa dos grupos historicamente excluídos, seja pelo viés revolucionário diante dos alunos trabalhadores (Cusinato, 1987), pela constituição de uma cidadania multicultural (Fonseca & Couto, 2010) ou, ainda, por um compromisso de combate aos racismos (Dornelles & Meinerz, 2021), às colonialidades (Paim & Souza, 2018), ao patriarcado (Delgado, 2002) e a vários tipos de injustiças de forma mais ou menos difusa (Lucini, 2015). Porém, tal compromisso não tem incluído o confronto com a branquitude no campo de pesquisa (Rodeghero, 2023), e notamos dificuldades em reconhecer a responsabilidade política dos professores na escolha e na regulação ética dos saberes produzidos em sala de aula. Ao invés disso, apela-se para uma suposta neutralidade advinda da ciência histórica (ABEH, 2022). Há quem defenda tal postura acreditando em certo caráter inerentemente educativo da disciplina (Oliveira, 2009; Ramos, 2023) mas tal fato foi facilmente contestado em relação aos esforços da pedagogia do cidadão do século XIX (Gasparello, 2013) e do patriotismo da Ditadura Militar (Guimarães, 2015). Então, o que justificaria a atribuição de um papel educativo à disciplina da História em si, sem explicitar a que tipo de escrita da História nos referimos? Reiterar tal posicionamento nos levaria a corroborar a prevalência do disciplinar sobre o educacional e, mais ainda, sobre os saberes dos movimentos sociais e das comunidades tradicionais.

Nesse sentido, a postura das autoras é passar ao largo da disputa entre História e Ensino, pois a insistência nessa dicotomia não trouxe, até o momento, proposições que causem algum impacto para fora de um ou de outro polo e terminam por colocar professores e a vida da sala de aula como receptores das decisões tomadas ora em instituições de Estado, ora em resultados de pesquisas científicas (Pacievitch et al., 2023). De fato, quando pensamos nas responsabilidades de quem ensina História, justapor as dimensões disciplinares e educativas (ou “de ensino”)

não contemplam a complexidade das demandas por cidadania atuais no Brasil, onde a ideologia da democracia racial deixou seus prejuízos (Nascimento, 1978). Assim, as tomadas de decisão no ensino de História são sempre políticas (hooks, 2013) e defendemos que sejam baseadas no combate ao racismo, ao capitalismo e ao patriarcado (Gomes, 2017).

Finalizamos a introdução com uma nota metodológica. A organização da Educação no Brasil obedece a leis e diretrizes gerais emitidas pelo Ministério da Educação (MEC), que devem ser corroboradas pelo Conselho Nacional de Educação. Por sua vez, as Unidades da Federação (estados e o Distrito Federal), assim como muitos municípios, possuem sistemas de ensino próprios. De um lado, essa estrutura confere autonomia que, em teoria, garante o atendimento de características e necessidades educacionais específicas de cada local. Por outro lado, dificulta a produção de análises tais como a proposta nesta obra, por, pelo menos, duas razões. A primeira diz respeito aos documentos oficiais da Educação brasileira, que compreendem a formação da cidadania como um processo transversal à Educação Básica e que perpassa toda a vida, dentro e fora das instituições escolares. Nesse sentido, curricularizar a formação para a cidadania, criando disciplinas, conteúdos e manuais didáticos seria um contrassenso, que se agrava pelo trauma imposto pelas experiências de Educação Moral e Cívica e Estudos Sociais durante a última ditadura (1964-1985) (Lourenço, 2010). A segunda razão trata da impossibilidade de rastrear iniciativas de educação para a cidadania que sejam representativas do que se fez no Brasil nos últimos 20 anos. Por isso, optamos por explorar apenas documentos de alcance nacional que: a) caracterizassem as mudanças e permanências na formação de professores de História e nas propostas curriculares para a Educação Básica; b) permitissem ao leitor contextualização suficiente para comparar com os resultados dos demais capítulos deste livro. Nossa argumentação seguirá um raciocínio temático e não necessariamente cronológico linear, na intenção de destacar, principalmente, os contrastes e as descontinuidades nos sentidos de cidadania para a educação brasileira, com foco no ensino de História.

Assim, nas próximas duas seções apresentaremos algumas ações afirmativas tomadas pelos governos federais do período, pressionados pelos movimentos negros e o contexto da formação de professores de História no Brasil de 2001 até 2023. Na terceira seção, demonstraremos as lutas para incorporação do antirracismo como elemento central dos currículos da Educação Básica e dos livros didáticos, através da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Esperamos concluir demonstrando que, no Brasil, a opção de educar para a cidadania não pode encobrir os desafios concretos de luta contra o patriarcado, o racismo e a opressão capitalista.

8.1 Ações afirmativas e Educação antirracista: percurso histórico de uma legislação para as relações étnico raciais

A escola brasileira é herdeira de uma longa história de exclusão da população negra e originária dos seus quadros, tanto do ponto de vista físico quanto simbólico. A Lei 10.639/2003 – aprovada em 09 de janeiro de 2003 –, marco zero das políticas antirracistas no sistema educacional nacional, constitui a primeira ação de ruptura dessa história, tendo em vista que essa instituição e seus principais sujeitos (gestores, professores e estudantes) foram convocados como agentes fundamentais para a tarefa do enfrentamento do racismo estrutural constitutivo da nossa sociedade (Conceição, 2023, p. 4).

O que significa mensurar a importância das políticas e de uma educação antirracista na sociedade brasileira? Primeiramente, fazer reparações históricas, em um país majoritariamente composto por negros. Nesse sentido vale ressaltar que atualmente, a rede de educação básica do país atende 47,4 milhões de estudantes em 178,3 mil escolas (conforme o Censo Escolar de 2022). Ou seja, será na escola, portanto, que se encontrará parte significativa das crianças e adolescentes negros, tendo em vista que a maioria da população brasileira autodeclarada parda e preta representa 56,1 %, como mostram as últimas pesquisas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) por meio da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD).

Em relação ao ensino de História é uma das leis que mais o impactou, tendo em vista que desde sua gênese, na primeira metade do século XIX, somos tributários de um projeto de ensino de História completamente alheio às problemáticas raciais. Mesmo na década de 1980, na condição de uma disciplina escolar propriamente dita, quando galgou importantes rupturas epistemológicas e metodológicas em relação aos primórdios da sua emergência na primeira metade do século XIX, essa reflexão continuou ausente. Em outros termos, os debates e as críticas ao ensino de História não foram capazes de incluir até o início do século XXI qualquer espaço para as questões raciais (Conceição, 2023, p. 5).

Reconhecida como um dos atos inaugurais do governo Lula em seu primeiro mandato (2003-2006), a lei 10639/03 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), instituindo a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos oficiais das redes de ensino. Embora essa obrigatoriedade não recaia apenas sobre a disciplina de História, visto que é direcionada para todo o currículo escolar, ela é textualmente citada pela lei que afirma que “os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras” (Brasil, 2003).

No ano seguinte, foram aprovadas *As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (DCN-2004³⁰), documento que amplia e consolida a lei 10639/03 por detalhar concepções, princípios e conteúdos que se destacam por propor outra forma de abordar a história da população negra brasileira nos currículos escolares, questionando frontalmente o mito da democracia racial. Além disso, afasta-se de narrativas que, por muito tempo, limitaram esses grupos à sua experiência escravista, privilegiando a sua relação com o trabalho compulsório e as violências correlatas à escravidão. Fundamentado em princípios

30 Todas as Diretrizes Curriculares Nacionais mencionadas no texto serão abreviadas por DCN, seguidas do ano de publicação.

de reparação, afirmação e valorização, essas DCN propõem outras formas de se abordar a história da população negra em diferentes tempos e espaços, destacando o seu protagonismo nas lutas pela liberdade, o direito à memória e à história, contemplando as culturas, religiosidades, linguagens e distintos modos de se viver socialmente ao longo da História e propondo uma Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) (Brasil/MEC, 2004a).

Direcionado a professores, estudantes e outros sujeitos que trabalham e convivem no espaço escolar, as DCN-2004 são um documento propositivo que compreende que a escola, enquanto instituição formativa, tem um papel central na eliminação das discriminações e na emancipação dos grupos excluídos, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, indispensáveis para consolidação de valores, práticas e experiências democráticas. Nesse sentido, instiga a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino. Com essa finalidade, propõe a revisão de materiais didáticos, a redefinição de conteúdos escolares e convoca a reflexão sobre o papel político e pedagógico dos diferentes sujeitos que trabalham no espaço escolar, instigando a construção de políticas públicas e indicando a importância do envolvimento de instituições na construção de propostas que possibilitem a efetivação desse grande projeto formativo (Brasil/MEC, 2004a).

Considerado como um documento polifônico, por ter sido construído por diferentes grupos da sociedade civil, movimentos sociais e acadêmicos, o texto das DCN-2004 evidencia o protagonismo do movimento negro nesse processo e reúne uma série de suas reivindicações históricas, como a luta por uma educação que contemplasse a História da África e dos povos negros e combatesse práticas discriminatórias sofridas pelas crianças no ambiente escolar, defendido pela Frente Negra Brasileira desde, pelo menos, 1930. Ou mesmo as reivindicações do Teatro Experimental do Negro (TEN) nos anos de 1940 que, liderado por Abdias Nascimento, discutia a formação das pessoas negras, indicando

políticas públicas que são precursoras das primeiras propostas de ação afirmativa no Brasil (Brasil/MEC/Secadi, 2013). A inserção da história da África e do negro no Brasil, no currículo escolar do país, já era defendida pelo Movimento Negro Unificado (MNU), uma das organizações do movimento negro brasileiro, em 1978. Ao longo da década de 1980, os movimentos sociais negros, além de outros intelectuais e pesquisadores da área da educação produziram um amplo debate sobre a importância de um currículo escolar que refletisse a diversidade étnico-racial da sociedade brasileira. Desse debate resultaram as primeiras propostas no final dos anos de 1980, como o Projeto de Lei nº 678/1988, do deputado Paulo Paim, encaminhado ao Senado, que propunha a inclusão de matérias da História Geral da África e História do Negro no Brasil como disciplinas integrantes do currículo escolar obrigatório e que seriam o embrião para o projeto que resultou na Lei 10639/03 (Aguiar, 2021).

Desde o final da década de 1990, contexto pautado pelo multiculturalismo, marco teórico que carrega a ideia de uma convivência pacífica e da busca pelo respeito e pela tolerância racial entre os grupos étnicos de uma sociedade, “as noções de cultura e diversidade cultural, assim como de identidades e relações étnico-raciais, começaram a se fazer presentes nas normatizações estabelecidas pelo MEC com o objetivo de regular o exercício do ensino fundamental e médio, especialmente na área de história” (Abreu & Mattos, 2008, p. 6). Essa inserção não foi fortuita, indicando um novo lugar político e social da discussão racial no país, integrada a outras pautas de cidadania acionadas a partir da aprovação da Constituição Federal de 1988 e que tiveram como indutores os movimentos sociais, especialmente os movimentos negro e indígena.

Os anos que seguem são marcados por eventos muito importantes que contribuem para consolidar esse cenário, como a primeira “Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e pela Vida”, realizada no dia 20 de novembro de 1995, e que reuniu cerca de 30 mil pessoas em Brasília para denunciar a ausência de políticas públicas para a população negra. Anos depois, a Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia

e a Intolerância, realizada em 2001 em Durban, na África do Sul, com a participação de 173 países, dentre eles o Brasil, estabeleceu algumas pautas globais como a condenação de tráfico de escravos como crime de lesa-humanidade, a urgência da aplicação de políticas que eliminem desvantagens sociais e a consequente designação das vítimas de racismo e discriminação.

A eleição de Luís Inácio Lula da Silva, em 2002, contribuiu para o avanço das discussões acerca das relações raciais no Brasil e das diversas formas de discriminação racial vivenciadas pela população negra, especialmente por meio de uma estrutura política e administrativa que implementou ações resultantes de uma longa reivindicação da população negra. No ano de 2003 foi criada a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir) em que a questão racial foi incluída como prioridade. No início de 2004, o Ministério da Educação, na perspectiva de estabelecer uma arquitetura institucional capaz de enfrentar as múltiplas dimensões da desigualdade educacional do país, criou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), que futuramente seria a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). Essa secretaria foi extinta em 2019 no contexto de ascensão da extrema direita no Brasil, sendo recriada em 2023, no início do terceiro mandato de Lula (2023-2026). A Secadi surgiu com o desafio de desenvolver e implementar políticas de inclusão educacional, em articulação com os sistemas de ensino, considerando as especificidades das desigualdades brasileiras e assegurando “o respeito e valorização dos múltiplos contornos, evidenciados pela diversidade étnico-racial, cultural, de gênero, social, ambiental e regional do território nacional” (Brasil, 2013, p. 10). Envolve ainda políticas de alfabetização e educação de jovens e adultos, de juventude, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, educação do campo, educação escolar indígena, educação escolar quilombola e educação para as relações étnico-raciais. A instituição da Seppir e da Secadi, e a profícua parceria entre estas duas secretarias, ocorreu em diversas ações e programas por meio de uma ampla conjugação de esforços

em todo o país para implementação de políticas públicas de combate à desigualdade.

A partir de 2007, avaliações realizadas pela Secadi verificaram que a implementação das DCN-2004 precisava ganhar maior amplitude e escala, tendo em vista o crescimento geométrico da demanda por formação de profissionais da educação e de material didático voltado para a educação das relações étnico-raciais. Então, o MEC executou uma série de ações das quais se destacam cursos de formação continuada presencial e a distância de professores na temática da diversidade étnico-racial em todo o país e a publicação de materiais didáticos produzidos por meio de projetos como O *Programa Cultura Afro-Brasileira e Uniafro e o projeto A Cor da Cultura* (2005, em parceria com a fundação Roberto Marinho) (Brasil, 2013). Também houve promoção e incentivo para a realização de pesquisas como “Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola na Perspectiva da Lei 10.639/03”, desenvolvida pela Universidade Federal de Minas Gerais com o objetivo de mapear e analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas escolas públicas de acordo com a referida lei, visando subsidiar e induzir políticas e práticas de implementação da lei em nível nacional em consonância com o Plano Nacional (Gomes, 2012). Nesse mesmo contexto, houve o fortalecimento dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (Neab), constituídos nas instituições públicas de ensino por meio do programa Uniafro (Secadi/Sesu); criação dos Fóruns Estaduais e Municipais de Educação e Diversidade Étnico-Racial; instituição da Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-Brasileiros (Cadara); publicações específicas sobre a lei dentro da Coleção Educação para Todos; inserção da discussão sobre inclusão e diversidade como um dos eixos temáticos da Conferência Nacional da Educação Básica e Conferência Nacional de Educação de 2010, dentre inúmeras outras atividades, tais como o próprio Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais, documento com o qual muito dialogamos nesse texto (Brasil, 2013).

Essa proposta de colaborar e construir com os sistemas de ensino, conselhos de educação, coordenações pedagógicas, gestores(as) educacionais, professores e demais segmentos afins, políticas públicas e processos pedagógicos, termina por contribuir, naquele momento, com a criação e consolidação de agendas propositivas junto aos diversos atores do Plano Nacional, junto a gestores e técnicos, no âmbito federal e nas gestões educacionais de municípios, estados e do Distrito Federal, para a implementação da legislação em tela, tentando garantir condições adequadas para seu pleno desenvolvimento como política de Estado (Brasil, 2013). Além disso, a organização dessa estrutura revela a preocupação dos agentes públicos envolvidos com a criação de uma política educacional e formativa consistente e cientes de que a implementação, dada sua complexidade e envergadura, não poderia ser feita de forma isolada e desarticulada.

Outro importante marco histórico para ampliação da implementação da educação para as relações étnico-raciais foi a aprovação da Lei nº 11.645/08, que modificou o mesmo dispositivo da LDB alterado pela Lei nº 10.639/03, estendendo a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira, também para os povos indígenas, em todos os estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados. Como parte desse contexto de políticas de ação afirmativa é também relevante destacar a Lei nº 12.711/2012 que institui o sistema de cotas para universidades federais de todo o país, prevendo que as universidades públicas federais e os institutos técnicos federais de nível médio reservem, no mínimo, 50% das vagas para estudantes que tenham cursado todo o Ensino Médio em escolas da rede pública, com distribuição das vagas entre negros (pretos e pardos) e indígenas, tendo como base as estatísticas mais recentes do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (Brasil, 2013). Nesse mesmo contexto é aprovada a Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012 – que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. No ano de 2015, a aprovação de outro importante documento *As Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica*, em decorrência

da lei nº 11.645/2008, completa uma valiosa legislação que, de forma complementar, regulamenta o ensino escolar e universitário, garantindo a presença da história de sujeitos afro-brasileiros e indígenas nos currículos e conteúdos prescritos, também assegurando o direito a boa parte dessa população à formação educacional.

Essa legislação configurou um novo contexto político em que as questões da história e cultura desses povos passam a ser interpeladas a partir de outros elementos como os da representatividade, da afirmação, da diferença, demandando outros conteúdos e abordagens. Nesse sentido, ela opera mudanças significativas nas discussões curriculares, seja no Ensino Superior, seja na Educação Básica, assim como na formação de professores, demandando estratégias que considerem a dimensão axiológica como elemento fundamental desse processo formativo. São questões relevantes, especialmente para o Ensino de História no Brasil, país que possui a segunda maior população negra do mundo e que ao longo de séculos vem enfrentando problemas muito graves decorrentes do racismo, como a desigualdade social, a pobreza, o encarceramento em massa de populações negras, o trabalho análogo ao de escravo, dentre outros temas que perpassam o cotidiano brasileiro e que tem intrínseca relação com nosso passado escravista.

8.2 Contexto histórico e da formação de professores na Licenciatura em História (2001-2023)

A efervescência demonstrada no tópico anterior reflete-se nas políticas públicas para a formação de professores? Acreditamos que, conforme os documentos oficiais, isso não ocorre. Será apenas em 2015, com a publicação das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada” (DCN-2015) que se reconhece a necessidade de formar professores preparados para construir diálogos e não apenas para transmitir conteúdos. De fato, a desconstrução do mito da democracia racial e a ampliação de espaço para história e culturas

africanas, afro-brasileiras e indígenas não acontece sem tensões, conflitos e questionamentos. Nesse sentido, as DCN-2015 propõem a seguinte concepção de educação: “os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino, pesquisa e extensão, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas relações criativas entre natureza e cultura” (Brasil, 2015).

É preciso ressaltar que a maioria dos professores chamados a implementar a série de programas e projetos mencionados na seção anterior estudaram conforme os currículos implementados pela Ditadura Militar. Os mais jovens, formados já no século XXI, no cenário mais favorável, cursaram as licenciaturas regidos pela DCN de 2002, que não mencionava uma concepção de educação. Naquele momento, o Estado brasileiro reconhecia a aprendizagem da docência como orientada por competências, definidas como: “processo[s] de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais” e que os conteúdos devem ser “meio e suporte para a constituição das competências” (Brasil & CNE-CP, 2002, p. 2). Neste caso, o desempenho individual do docente em tornar-se competente para transmitir conteúdos, habilidades e valores é mais importante do que sua agência em uma comunidade situada. Não se menciona a responsabilidade de romper com preconceitos, violências e injustiças, pois – supomos – vigora a crença de que o domínio de conhecimentos necessariamente conduz a tomadas de decisão justas.

O cenário da formação de professores de História complica-se pelo fato de que, em 2001, os cursos de História (entre outros) haviam recebido DCN próprias (DCN-2001). Houve, conseqüentemente, a necessidade de articular a formação específica na ciência de referência com as exigências para a formação docente. Apesar disso, predominou a separação entre a preparação para a docência e as competências gerais do curso: “[Competências e habilidades] específicas para licenciatura: a. domínio dos conteúdos básicos que são objeto de ensino-aprendizagem

no ensino fundamental e médio; b. domínio dos métodos e técnicas pedagógicos que permitem a transmissão do conhecimento para os diferentes níveis de ensino” (Brasil & CNE/CES, 2001, p. 8).

Essa dissonância acabou por consolidar a perspectiva que, até hoje, transparece – mesmo que não esteja refletida em documentos oficiais, ainda é evidente nas ideias tácitas – nos cursos de Licenciatura em História no Brasil. Esse problema foi revisto apenas em 2015, com a publicação das já mencionadas DCN-2015. Observa-se um contraste que, embora debatido nos fóruns científicos, não era fácil de implementar, pois demandava que os cursos submetessem a centralidade dos conteúdos à diversidade de saberes. Em outras palavras, exigia formar professores como intelectuais agentes culturais.

Para além disso, a Resolução CNE/CP nº 01/2004, em seu Artigo 1º, estabelece que “As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004”. (Brasil, 2004a). Nesse sentido, conforme as definições desse documento, as Instituições de Ensino Superior deveriam, dentre outras ações, incluir conteúdos e disciplinas curriculares relacionados à educação para as relações étnico-raciais nos cursos de graduação do ensino superior; desenvolver atividades acadêmicas, de naturezas diversas, visando a promoção das relações étnico-raciais; garantir formação adequada aos estudantes dos cursos de licenciatura e formação de professores(as), sobre o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e os conteúdos propostos nas Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08; desenvolver nesses cursos, habilidades e atitudes que permitam contribuir para a Educação das Relações Étnico-Raciais, capacitando a produção e análise crítica de livros, materiais didáticos, paradidáticos e literários, que estejam em consonância com as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e com a temática das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08; fomentar pesquisas, des-

envolvimento e inovações tecnológicas na temática das relações étnico-raciais, contribuindo com a construção de uma escola plural e republicana.

Algumas pesquisas que tem como enfoque a adequação dos cursos de História às leis 10639/03, 11645/08 e Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais, vêm apontando que os currículos universitários, especialmente as licenciaturas foram impactadas por essa legislação. No caso dos cursos de História, grande parte dos currículos tiveram a inserção das disciplinas de História da África, História Indígena e em menor quantidade a disciplina de Educação das Relações Étnico-raciais, que nesse caso vem sendo oferecidas para diferentes cursos. No entanto, pesquisadores vêm apontando que essas mudanças não têm sido suficientes para produzir efeitos transformadores dos currículos que, via de regra, vem mantendo a sua estrutura eurocêntrica, adotando apenas a inclusão de novas disciplinas, sem propriamente alterar a formação oferecida (Coelho & Coelho, 2018; Fontoura, 2017).

No processo de construção de uma formação de professores anti-racista no Brasil, as DCN-2015 tiveram vida curta. Em 2019, primeiro ano do governo Bolsonaro, são promulgadas novas diretrizes para a formação de professores. O documento, conhecido como BNC-Formação, tinha por principal objetivo adequar a formação docente à Base Nacional Comum Curricular (2017), que será objeto de análise na terceira seção deste capítulo.

Nas DCN-2019, retoma-se o vocabulário das competências e habilidades predominante desde o final do século XX, e a aprendizagem da docência ganha ares neotecnocratas, já que o professor em formação deverá mostrar-se competente em técnicas de ensino, gestão de classe, procedimentos de avaliação e identificação dos conhecimentos científicos conformes à BNCC (Brasil & CNE/CP, 2019, p. 6). A repetição de termos, porém, não herdou os mesmos significados. Se, em 2001, esperava-se formar um profissional que dominasse os conhecimentos acadêmicos de História e que soubesse transmiti-los, ao final das três déca-

das seu conhecimento acadêmico é ainda mais restrito: deve dominar o conhecimento no estado proposto pela BNCC e saber gerenciar uma classe, permitindo controle e aferição de resultados a partir de critérios supostamente iguais para todos. O modelo de professor que investiga e produz conhecimento na relação com os alunos e com as comunidades escolares e que deve ter compromisso com a diversidade étnico-racial vigorou – oficialmente – tal como preconizado pela DCN-2015, por apenas quatro anos.

Na próxima seção, explicitamos a correlação entre a formação para a cidadania e a educação antirracista na educação brasileira, que servirá de base para a análise dos dois estudos de caso apresentados na terceira seção. Os casos escolhidos foram a Base Nacional Comum Curricular de História para o Ensino Fundamental e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Utilizamos documentos oficiais coletados, eventualmente, a fontes secundárias e rastreamos os discursos sobre racismo e antirracismo, testando se há conformidade ou não com a legislação revisada na seção anterior. Para concluir, problematizamos os esforços realizados pelo Estado brasileiro para formar professores de História antirracistas, bem como suas lacunas.

8.3 Políticas públicas para um ensino de História antirracista (ou não)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Desde a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2013), a palavra “raça” não é mais substituída por “etnia” e o combate ao racismo é mencionado na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, passando pelas políticas de material didático, transporte escolar e, evidentemente, na modalidade da educação escolar quilombola (Brasil, 2013).

Entre 2014 e 2015 organizam-se as equipes convidadas pelo Ministério da Educação (MEC) para redigir a Base Nacional Comum Curricular de cada componente curricular, para a Educação Infantil, o

Ensino Fundamental e o Ensino Médio. O conturbado processo envolvendo a História já foi discutido, principalmente no que se refere à sua primeira versão (Pereira & Rodrigues, 2018; Santos, 2017; G. J. da Silva & Meireles, 2017; M. Silva, 2018). Esta versão, conforme seus críticos, excluiu conhecimentos considerados essenciais, mas que eram dominados por certa elite intelectual brasileira, notoriamente branca, pertencente ao eixo sul-sudeste do país e com formação europeia. A suposta exclusão de acontecimentos da Antiguidade e do Medievo foi lida como cassação do destino brasileiro de um dia compor o grupo dos países civilizados.

Em linhas gerais, essa primeira versão reconhecia habilidades do pensar historicamente indissociáveis da aquisição de conhecimentos sobre o passado, incluindo o estabelecimento de relação com problemas do presente. Não havia uma lista de conteúdos, mas, sim, objetivos e direitos de aprendizagem que poderiam ser hierarquizados e reordenados por parte dos sistemas de ensino, das escolas e do próprio professor. O combate ao racismo é explicitamente mencionado apenas no objetivo de aprendizagem 36 para o Ensino Médio: “Compreender e posicionar-se em relação aos racismos, preconceitos e discriminações referentes às pluralidades nas Américas nos séculos XIX, XX e XXI” (Brasil, 2015, p. 263). Foi possível localizar diversos outros objetivos auxiliares a tal tarefa, como:

Conhecer os processos de resistência à Escravidão protagonizados por indígenas, africanos e negros escravizados tais como o Quilombo de Palmares (séculos XVI e XVII) e a Revolta dos Manao (século XVIII). (Brasil, 2015, p. 253)

Conhecer e compreender os sentidos, os significados e as representações do movimento abolicionista no Brasil (século XIX), verificando-se motivações e consequências do 13 de maio para a população negra e a formação do movimento negro. (Brasil, 2015, p. 253)

Conhecer e compreender a constituinte de 1988 como resultado de demandas da sociedade civil organizada, por meio do Movimento Negro, dos Movimentos Indígenas, de movimentos de mulheres e de movimentos de ampliação dos direitos de crianças e adolescentes. (Brasil, 2015, p. 258)

Interpretar os movimentos sociais negros e quilombolas no Brasil contemporâneo, estabelecendo relações entre esses movimentos e as trajetórias históricas dessas populações, do século XIX ao século XXI. (Brasil, 2015, p. 261)

Valorizar e promover o respeito às culturas africanas, afro-americanas (povos negros das Américas Central e do Sul) e afro-brasileiras, percebendo os diferentes sentidos, significados e representações de ser africano e de ser afro-brasileiro. (Brasil, 2015, p. 261)

Tais exemplos demonstram a conexão dessa primeira versão da BNCC de História com as DCN-2015 pois, se esta versão tivesse sido implementada, uma formação voltada apenas para a aquisição de conteúdos históricos e de métodos de ensino seria insuficiente, já que os objetivos de aprendizagem exigem não apenas a tomada de conhecimento, mas a compreensão e a interpretação. Além disso, obrigam a estabelecer relações com distintas temporalidades, valorizar e promover histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas e combater o racismo, como denotam os verbos utilizados nos exemplos anteriores.

Entretanto, esse projeto —cujos problemas e falhas eram reconhecidos pelos seus apoiadores, apostando na produção de versões paulatinamente aperfeiçoadas— foi substituído por outras duas versões elaboradas por uma equipe cuja escolha não foi publicitada, já no período de transição para o governo de Michel Temer. A quarta e atual versão foi promulgada pelo Conselho Nacional de Educação e homologada pelo MEC em 2017 (para o Ensino Fundamental) e em 2018 (para o Ensino Médio).

Na versão em vigor atualmente, os objetivos e direitos de aprendizagem previstos nas primeiras propostas foram substituídos por Competências gerais e específicas. O componente curricular História apresenta unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades. As unidades temáticas informam o tipo de abordagem (política, econômica, social, cultural...) e a periodização cronológica, na ordem linear progressiva. Os objetos de conhecimento equivalem aos conteúdos. Já as

habilidades indicam de que maneiras os estudantes devem ser avaliados. Por exemplo: para o sétimo ano do Ensino Fundamental, na unidade temática “Lógicas comerciais e mercantis da modernidade”, encontramos os seguintes objetos de conhecimento: “As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto Oriental. As lógicas internas das sociedades africanas. As formas de organização das sociedades ameríndias. A escravidão moderna e o tráfico de escravizados. A emergência do capitalismo” (Brasil, 2018, p. 422).

A estes correspondem as seguintes habilidades:

-Caracterizar a ação dos europeus e suas lógicas mercantis visando ao domínio no mundo atlântico

-Descrever as dinâmicas comerciais das sociedades americanas e africanas e analisar suas interações com outras sociedades do Ocidente e do Oriente.

-Discutir o conceito de escravidão moderna e suas distinções em relação ao escravismo antigo e à servidão medieval

-Analisar os mecanismos e as dinâmicas de comércio de escravizados em suas diferentes fases, identificando os agentes responsáveis pelo tráfico e as regiões e zonas africanas de procedência dos escravizados

-Discutir as razões da passagem do mercantilismo para o capitalismo. (Brasil, 2018, p. 423)

Nesta versão da BNCC, os verbos utilizados para qualificar os conteúdos diferem bastante da anterior: ao invés das noções de compreender, valorizar, interpretar, espera-se que descrevam, caracterizem e discutam. O estudo da experiência humana e da agência histórica de povos africanos, afro-brasileiros e indígenas é substituído pela compreensão de conceitos e processos esvaziados de pessoas em suas relações e conflitos. Além disso, povos indígenas e afro-brasileiros tem suas histórias novamente enquadradas no período colonial e escravista e a responsabilidade de brancos europeus sobre o tráfico é escamoteada.

O impacto de tais escolhas para a formação docente é tanto da ordem da ciência de referência quanto da pedagogia. O curso de Licenciatura em História não precisa mais formar bons historiadores que saibam selecionar e transmitir sua ciência e, sim, cuidar para que os conteúdos previstos na BNCC sejam aprendidos e transmitidos exclusivamente conforme as habilidades previamente estipuladas. Habilidades mais complexas como problematizar, investigar, relacionar e questionar, estão quase ausentes na BNCC e, por consequência, não precisam compor a formação docente.

Nas 600 páginas do documento não há menção à palavra «raça», nem o conceito «antirracismo». O racismo não é mencionado em nenhuma das dez competências gerais para a Educação Nacional, tampouco nas 7 competências para as Ciências Humanas na atual BNCC. No restante do documento, «racismo» aparece quatro vezes, sendo três na parte correspondente à História. Na primeira, em um objeto de conhecimento para o 8o ano. Porém, a palavra não aparece nas habilidades correspondentes a este objeto, sendo substituída por eufemismos como “legados”, “impactos” ou “impactos negativos” a ser “discutidos” ou “analisados” (Brasil, 2018, p. 426–427). Trata-se, em nossa visão, do uso intencional de uma gramática revestida de neutralidade sob o manto branco de palavras que parecem ater-se a uma suposta cientificidade. A segunda menção está em uma habilidade do 9o ano onde o racismo é um exemplo de formas diversas de preconceito combatidos pela Constituição Federal de 1988 (p. 431). O racismo é mencionado em uma habilidade para o Ensino Médio também como exemplo: “Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos. (Brasil, 2018, p. 572)

A análise desse documento denota a relativização da obrigatoriedade de se debater o racismo durante todo o Ensino Médio no Brasil, um dos países mais desiguais do mundo. Os povos indígenas são

mencionados diversas vezes, quase sempre ao lado de outros povos racialmente oprimidos na História, como negros, quilombolas, migrantes, a depender do contexto. Mesmo quando se abordam resistências, as formulações são generalistas. Não há obrigatoriedade de se ensinar as especificidades de diferentes povos indígenas e/ou africanos, e seu lugar como agentes históricos restringe-se à resistência ao extermínio.

Exemplo desse aspecto é a seguinte habilidade, dirigida para o 9o ano: “Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas” (Brasil, 2018, p. 431). Se pensarmos em contextos de salas de aula brasileiras, a maior parte dos estudantes certamente pertencerá a um ou mais grupos das “populações marginalizadas” citadas na habilidade. Entretanto, sua redação parece vestir uma espécie de máscara branca (Fanon, 2020) para assumir o papel de analista que identifica causas e toma consciência das violências, mas não considera que pode estar diretamente envolvido com elas. Na continuação da habilidade, espera-se que a análise implique em mudança de atitude - não para combater as causas das violências, o que seria algo bastante concreto - mas para um movimento bem mais abstrato, difuso e individual: “promover uma cultura de paz, empatia e respeito”. Como abordar esse tipo de habilidade com estudantes que podem ser vítimas cotidianas dessas violências? Que dificuldades enfrentaria, nessa situação, um professor formado apenas para identificar fatos e avaliar o cumprimento de habilidades supostamente neutras? Afinal, paz, empatia e respeito podem ser produzidas como condescendência ou magnanimidade, ou, ainda, para culpar as vítimas por sua condição de “marginalizadas”. Um professor formado pela crença na neutralidade da ciência e nas métricas educacionais tampouco saberá o que fazer com a justa raiva (Freire, 2021) dos jovens que conhecem em primeira pessoa as causas das violências que sofrem.

Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)

O impacto dessa legislação voltada para as relações étnico-raciais no campo educacional também pode ser dimensionado em políticas públicas centrais como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), atualmente responsável pela avaliação dos livros e materiais didáticos destinados a todos os componentes curriculares de qualquer segmento da Educação Básica da rede pública. Além disso, tem sido um dos programas de Estado com maior financiamento público, sendo que apenas entre 2019 e 2021 investiu quase 4 bilhões de reais³¹ na aquisição de obras que, anualmente, beneficiam milhões de estudantes de escolas públicas em todo o país.

Instituído por meio do Decreto nº 91.542/1985, em substituição a programas anteriores cuja origem remonta à década de 1930, o PNLD se aperfeiçoou nos anos de 1990, quando passa a valorizar a qualidade do material selecionado, aprimorando o seu processo avaliativo por meio de critérios de natureza técnica e pedagógica, valorizando “as formulações metodológicas e conceituais; preocupações crescentes com a supressão de erros, anacronismos, simplificações explicativas, estereótipos, investimentos no combate a preconceitos de diversas naturezas” (Caimi, 2017, p. 34).

Nesse sentido, apesar das “imperfeições”³² que se relacionam com as especificidades dos livros didáticos, dadas as suas características materiais e editoriais, assim como as diversas demandas às quais estão

31 Dados do portal de notícias oficial do governo federal (Programa Nacional Do Livro e Do Material ..., 2021).

32 A autora Flávia Caimi (2017, p. 36) utiliza o adjetivo “imperfeições” para referir-se aos livros didáticos, baseando-se na análise dos pesquisadores Miguel Ángel Mendonza, María Victoria Piedrahita e Ninosla Gallego Cortex que na obra: Saber y evaluación de libros de texto escolar: una herramienta de reflexión y acción, Colombia, 2009, consideram que os livros escolares podem ser concebidos a partir de três imperfeições: as imperfeições necessárias, relativas a seu caráter de didatização; as imperfeições inerentes, que são próprias da sua natureza temporal, da sua destinação e objetivos; e as imperfeições contingentes que se relacionam com as suas condições de produção e especificidade no mercado editorial, assim como a

relacionadas, como as políticas educativas e curriculares, pode-se considerar que passaram por uma expressiva reformulação desde o início dos anos 2000. A partir desse contexto, os livros didáticos, especialmente os de História, têm sido convocados, por meio dos editais do PNLD, a incorporar questões teórico-metodológicas e pedagógicas pertinentes ao ensino de História e diversos outros elementos que dão conta de demandas por uma cidadania ativa, plural e inclusiva.

Visto como um dos pilares da política de formação para gestores (as) e profissionais de educação, os materiais didáticos e paradidáticos passaram a integrar o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Dessa forma mobilizou o Ministério da Educação (MEC) que, por meio da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação e de projetos como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), atuou na definição de princípios e critérios quanto à construção de uma sociedade democrática e diversa. Desse modo, os livros didáticos deveriam promover positivamente a imagem de afrodescendentes e, também, a cultura afro-brasileira, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações e saberes sociocientíficos. Para tanto, “os livros destinados a professores (as) e alunos (as) deveriam abordar a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e violências correlatas, visando à construção de uma sociedade antirracista, justa e igualitária, segundo o Edital do PNLD” (Brasil, 2013, p. 20–21).

O Estado brasileiro não produz livros didáticos oficiais. Sua responsabilidade é operacionalizar os procedimentos de avaliação de coleções enviadas por editoras que voluntariamente submetem-se aos editais exarados através do PNLD. O processo de avaliação é, de forma geral, realizado em parceria com universidades e conta com avaliadores advindos da Educação Básica e do Ensino Superior. As coleções apro-

sua necessária interlocução com políticas educativas e curriculares do Estado e as expectativas formativas da sociedade.

vadas são adquiridas pelo Estado, escolhidas pelos professores de cada escola e distribuídas para todos os alunos. Cada coleção deve ser reutilizada por mais três anos, quando um novo edital é lançado. Os pareceres produzidos pelas equipes de avaliação compõem o Guia Nacional do PNLD, que orienta a seleção – feita pelos professores das escolas – das coleções que serão adquiridas. Os guias também apresentam o edital e a ficha de avaliação utilizada no ciclo. A análise a seguir foi baseada nos Guias publicados nos últimos 20 anos e que contêm análises das coleções didáticas de História.

No PNLD de 2005, voltado para os anos finais do Ensino Fundamental da época (5ª a 8ª série), as demandas por cidadania aparecem por meio de itens específicos da ficha de avaliação das obras. É o caso do item 4.1, que questiona se os livros avaliados estavam isentos de preconceitos e discriminação (de origem, cor, condição socioeconômica, etnia, gênero e linguagem), item que poderia levar a exclusão da obra. A ficha também possuía itens que questionavam se a coleção auxiliava o discernimento da diversidade das experiências humanas e se evitava privilegiar membros de uma camada social ou habitantes de uma região do país (Brasil/MEC, 2004b). Esses são critérios que, repetidos nos processos de avaliação seguintes, contribuíram, ao longo dos anos, para que as coleções aperfeiçoassem a valorização da diversidade social e regional em suas abordagens, considerando a complexidade brasileira nesses aspectos, como a própria diversidade da população escolar que acessa os livros e que por muito tempo não se reconhecia nas narrativas construídas por esses materiais, que, via de regra, privilegiava uma história de homens brancos e tratava a história do sudeste brasileiro (especialmente das grandes cidades como Rio de Janeiro e São Paulo) como síntese de uma história nacional.

Nos ciclos de 2007 (voltado para os anos iniciais) e de 2008 (voltado para os anos finais do Ensino Fundamental), os critérios de exclusão das obras didáticas referentes à sua proposta de cidadania se complexificaram. Além de questionar sobre a isenção de preconceitos e discriminação em diversos temas, como no processo avaliativo anterior, cada

um dos itens (antes avaliados em bloco) passou a ser considerados individualmente na ficha avaliativa, permitindo uma análise mais apurada e minuciosa de questões tão amplas e diversas. Esse edital considerou que poderiam ser excluídas as coleções que não fomentassem o raciocínio crítico e a capacidade de argumentação necessária à cidadania e ao convívio democrático, visando o convívio social, o respeito, a tolerância e a liberdade. Outros critérios de avaliação ligados aos “Princípios para a construção da cidadania” giravam em torno da promoção de imagens positivas da mulher, dos afrodescendentes e povos indígenas, da criança e do adolescente; bem como a abordagem de questões étnico-raciais e de gênero, considerando o combate ao preconceito, a discriminação racial e sexual e a violência contra a mulher (Brasil/MEC, 2007).

As demandas específicas da legislação da Educação para as Relações Étnico-Raciais só aparecem mais explicitamente nos critérios de avaliação do PNLD a partir do Edital de 2010, voltado para análise de coleções didáticas de História para os anos iniciais e livros de história regional. Nesse contexto avaliativo, um item específico da ficha passou a questionar se as coleções contemplavam “conteúdos referentes à ‘História e Cultura Afrobrasileira e Indígena’” (Brasil/MEC, 2009, p. 336). Apesar de esse critério constar no Edital, o resultado não foi imediato. O Guia constatou diversos problemas para a inclusão de conteúdos referentes à história e às culturas afro-brasileira e indígena, a exemplo “de tratamento não-histórico na abordagem dos direitos fundamentais da pessoa humana, o que dificulta a percepção do significado das lutas pela instituição e reconhecimento de direitos desses grupos; a naturalização da escravidão e a participação dos negros identificada exclusivamente a essa instituição”; a manifestação de preconceitos pela ausência de elementos referentes à “identificação e a compreensão histórica de situações de conflitos, de desigualdades, de dominação e de movimentos de lutas e resistência; ou, ainda, da desconsideração da heterogeneidade em ambos os grupos – indígenas e afrodescendentes - aparecendo enquanto povos únicos, não tendo suas diversidades étnico-culturais reconhecidas” (Brasil/MEC, 2009, p. 16).

No guia do PNLD de História 2011, voltado para os anos finais do ensino fundamental, também observa-se um espaço de síntese específico para a abordagem da legislação, considerando-se que, apesar dos avanços obtidos nas coleções didáticas, “processad[os] pelos efeitos dos movimentos sociais e pelo crescimento da pesquisa histórica, a didatização de tais conteúdos e sua incorporação ao saber histórico escolar é algo que não se resolve em um curto espaço de tempo nem tampouco é espontâneo” (Brasil/MEC, 2010, p. 23). Essa conclusão pode ser observada na análise dos percentuais construídos sobre o perfil das obras, visto que 62,5 % do total de coleções aprovadas pautaram-se por uma dimensão Informativa do tratamento da temática africana e indígena, vinculando-os à abordagem dos conteúdos históricos previstos em cronologia eurocêntrica, sem que tal tratamento contemplasse uma “reflexão crítica integral e voltada à problematização do tempo presente ou mesmo ao tratamento longitudinal e complexo das relações temporais, seja da História das populações indígenas, seja da História da África e situação dos afrodescendentes no Brasil” (Brasil/MEC, 2010, p. 24).

Apesar desse cenário, outra parte minoritária das coleções avaliadas, que corresponderia a 37,5 % das obras aprovadas, se vinculariam a uma perspectiva Crítico-Reflexiva quanto ao tratamento da História da África e da História indígena, envolvendo a abordagem de tais temáticas para além da fixação e prescrição de novos conteúdos para o aluno, o que significaria desenvolver uma problematização complexa entre passado, assim como a “compreensão das contradições, das mudanças e continuidades históricas, da ação dos sujeitos e da emergência de atitudes derivadas de uma consciência histórica capaz de engendrar a ação social” (Brasil/MEC, 2010, p. 24). Ainda assim, apenas 25 % das obras aprovadas apresentaram orientações para o professor sobre o tratamento da legislação contemporânea, auxiliando, efetivamente, na sua formação.

O PNLD de História de 2024, dedicado aos anos finais do Ensino Fundamental, foi realizado em 2023, ano em que se completaram 20 anos de aprovação da lei 10639/03. Apesar de essa temática ter sido ob-

jeto relevante e de destaque nos processos avaliativos da última década, a leitura do Guia das obras didáticas de 2024 demonstra que o tema perdeu centralidade. Ainda que os critérios avaliativos tenham se ampliado exponencialmente, contemplando uma ampla legislação voltada à obrigatoriedade do reconhecimento de diversos grupos étnicos, sociais e etários, potencializando propostas de valorização de uma cidadania plural e dos direitos humanos, observa-se que houve um enfraquecimento quanto ao fomento de uma educação para as relações étnico-raciais. Na síntese das obras aprovadas, na parte referente a qualidade do tratamento dos princípios éticos, o guia limita-se a afirmar que:

As coleções atendem à legislação brasileira, respeitando seus pressupostos e exigências. Em seu conjunto, elas preenchem os critérios mínimos em relação aos aspectos históricos e didático-pedagógicos. E estão isentas de estereótipos ou preconceitos de qualquer natureza, sejam socioeconômicos, regionais, étnico-raciais, de gênero, de orientação sexual, de idade, de linguagem, religiosos, de condição de deficiência, políticos ou ideológicos, assim como não apresentam formas de discriminação ou violação de direitos humanos, respeitando o caráter laico e autônomo do ensino público. A pluralidade e a diversidade cultural, social, histórica e econômica do Brasil, comparece nos textos, imagens, abordagens e exemplos valorizando e problematizando as diferenças políticas, econômicas, sociais e culturais de povos e países. (Brasil/MEC, 2023, p. 54)

Parte dessas mudanças relacionam-se a alterações nos processos internos da Coordenação Geral de Materiais Didáticos (COGEAM. DCE/SEB/MEC), responsável pelo PNLD, que passou a centralizar algumas decisões pedagógicas do processo avaliativo. Desde a aprovação da BNCC em 2017, esse documento também passou a nortear a avaliação dos livros didáticos, desde a concepção dos Editais, sobrepondo-se a qualquer outra discussão curricular.

Os livros didáticos de História que vêm sendo avaliados ao longo desses anos pelo PNLD têm sido objeto de inúmeras pesquisas no campo do Ensino de História. Apesar de muitos reconhecerem a importância desses materiais, pesquisadores acumulam reflexões que apontam o seu caráter eurocêntrico, orientado por uma História quadripartite, em

que negros e indígenas são retratados de modo estereotipado e simplificado, dando ênfase a sua condição de escravizados ou subalternos. No que se refere a conteúdos de História da África, além de configurarem uma parte muito restrita desses materiais, são apontadas muitas simplificações e imprecisões conceituais nas abordagens construídas sobre esses povos (Oliva, 2003), reiterando as recorrentes representações de miséria, violência e pobreza como próprias do continente africano.

Ao longo dos últimos anos, diversas pesquisas sobre livros didáticos (Silva, 2013; Nascimento et al, 2016; Andrade & Coutinho, 2020) vêm buscando identificar o alcance qualitativo dessa legislação nesses materiais, tendo em vista a obrigatoriedade de incorporação de diversos dispositivos legais, dentre eles a ampla legislação que envolve as leis 10639/03, 11645/08 e diretrizes complementares, como critério de exclusão, conforme os Editais do PNLD. Ao longo dos anos, muitos desses materiais vem incorporando imagens positivas sobre esses povos, representando outros aspectos de sua existência como práticas religiosas, alimentação, modos de se habitar, bem como demonstrando a sua presença como parte da própria sociedade brasileira na sua multiplicidade étnica e na sua diversidade regional, também representando homens e mulheres negros e indígenas em diversos espaços de trabalho, sociabilidade e poder. No que se refere a abordagem de conteúdos históricos, tem havido relativa ampliação do espaço dedicado à História da África e dos povos indígenas, ao longo de todos os volumes das coleções didáticas, especialmente com a inclusão de capítulos inteiramente dedicados à história de reinos e sociedades africanas em diferentes temporalidades. Em pesquisa dedicada a análise das atividades desses livros didáticos, Roza (2017) identifica que “os exercícios analisados, em seu conjunto, possibilitaram constatar que propósitos formativos voltados à luta antirracista, demandada no tempo presente, constituem parte importante dos enunciados e das próprias atividades propostas”, abrindo possibilidades para que os estudantes produzam “reflexões sobre o tempo presente, opinando sobre o tema, posicionando-se e produzindo coletivamente sínteses e conceitos (Roza, 2017, p. 18). Outro aspecto observado pelo autor, no conjunto das coleções didáticas analisadas em sua pesquisa, é a

utilização da história do pós-abolição como meio didático voltado para a luta antirracista e para o ensino-aprendizagem de valores relacionados à educação das relações étnico-raciais. Entretanto, ainda sabemos pouco sobre o impacto da reestruturação do PNL D após a BNCC.

Considerações finais

A cidadania, no Brasil, longe de ser um consenso, é espaço para inúmeros conflitos. Caracterizá-la como “falha” implicaria em reconhecer que existe um modelo completo de cidadania, supostamente já alcançado pelos países do Norte global, mais uma variável a marcar os países do Sul como lugares de atraso e fracasso. A primeira responsabilidade de quem ensina História e teoriza o ensino de História é pensar historicamente com os conceitos. Por isso, ainda que reconheçamos certa tradição na literatura do campo em defesa dos grupos historicamente excluídos, sabemos dos riscos de vanguardismo ativista ou arrogância acadêmica que podem acompanhar essa posição. Procuramos, portanto, ao longo deste capítulo, demonstrar nossos posicionamentos e evitar as saídas fáceis para caracterizar as relações entre formação de professores de História e educação para a cidadania no Brasil dos últimos 20 anos. As perspectivas de análise aqui adotadas e a seleção de fontes são atravessadas pelas peculiaridades da educação para a cidadania no Brasil, em contraste com perspectivas que não percebem gênero, raça e classe como constituintes da sociedade.

As premissas teórico-metodológicas foram, portanto, a necessidade de situar a cidadania no Brasil de forma interseccional; a dúvida sobre a existência de um caráter inerentemente educativo da História e a complexa variedade da formação de professores de História pelo território nacional. Com isso em mente, decidimos não analisar iniciativas locais, pois demandariam uma extensa contextualização, sem a qual o cotejamento com os demais capítulos deste livro seria prejudicado. O trabalho com fontes oficiais emanadas tanto do Ministério da Educação quanto do Conselho Nacional de Educação mostrou-se fértil para contrastar as iniciativas de educação para a cidadania e a formação de pro-

fessores de História antirracistas. A análise temática e cronológica das diretrizes nacionais para formação de professores de 2001, 2002, 2015 e 2019; das diferentes versões da BNCC e dos guias de avaliação dos livros didáticos de História dos últimos vinte anos, quando disposta sobre o pano de fundo das lutas dos movimentos negros, proporcionou a identificação de rupturas, frustrações e, talvez, de uma grande permanência: a força do conservadorismo branco, tanto no que se refere às escolhas historiográficas quanto pedagógicas.

O principal marco desse debate é a lei 10639/2003. A partir de então, as iniciativas se desdobram em programas e projetos oficiais, como demonstrado na primeira seção. Em nossa análise, essa lei, juntamente com a 11645/2008 (sobre ensino de histórias e culturas indígenas) e as diretrizes curriculares delas surgidas exigiriam um perfil docente distinto do predominante na legislação vigente (DCN 2001 e 2002). Temos consenso, pelo menos na literatura especializada, de que ensinar História na escola não é o mesmo que transmitir informações sobre o passado. Com os movimentos negros e indígenas, aprendemos que educar para as relações étnico-raciais não deve confundir a tolerância pela diversidade cultural com o antirracismo. Mesmo assim, foi preciso esperar até 2015 para que se obrigasse os cursos de Licenciatura em História a ir além da inclusão de disciplinas. As DCN 2015 estimularam o deslocamento de uma concepção de professor como transmissor de conhecimentos acadêmicos, apoiados por métodos de ensino, para a de um agente cultural, produtor de conhecimentos situados e capaz de articular-se, posicionar-se e dialogar com as comunidades escolares. A importância da ampliação de conteúdos e recursos didáticos é inegável para combater o racismo, mas é preciso reconhecer, criticar e aperfeiçoar o entendimento da profissão docente: em especial, de quem ensina História.

Como visto na segunda seção, as DCN 2015 privilegiavam a Educação inclusiva e politicamente comprometida com a justiça social e a igualdade. Na terceira seção, procuramos demonstrar que a primeira versão da BNCC propunha referências semelhantes para a criação

de currículos de História. A relevância da História do Brasil, dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas, da História da América Latina e de questões de gênero e de classe rendeu o epíteto de “brasilcêntrica” e causou estranheza a formulação dos objetivos de aprendizagem que explicitavam a agência histórica de grupos outrora invisibilizados ou vistos sempre de forma passiva nas narrativas. Nessa abordagem, o professor de História não poderia recorrer apenas a um encadeamento cronológico de causas e consequências, mas deveria buscar novas fontes, relacionar com questões da cidadania, interpelar preconceitos e provocar situações que ensejassem empatia histórica e tomada de posição. Pode parecer que essa abordagem ultrapassa os limites do que pode a ciência histórica, mas apenas para quem imagina que um uso aparentemente neutro das palavras redunde em neutralidade das ideias, como evidenciamos nos exemplos das páginas 14 e 15.

Esperamos ter demonstrado que as mudanças ocorridas com o PNLD em 2016, com a versão atual da BNCC em 2018 e com as DCN 2019 retratam uma reação a essas tentativas ainda tímidas de formação para a cidadania conforme aos conflitos e desafios que o país enfrenta há séculos. Apesar da adoção de termos liberais como “competências”, não há uma retomada da abordagem da Pluralidade Cultural dos anos de 1990, mas uma ofensiva do conservadorismo branco e religioso unido à necropolítica e ao tipo de controle de corpos e mentes por estruturas neoliberais. Tal como Krenak nos avisou, a guerra é contínua, mas ainda estamos aqui. Esperamos que este capítulo tenha contribuído para situar esse momento da história do ensino de história do Brasil, para a abertura de novos caminhos.

Por fim, é importante enfatizar que qualquer debate sobre cidadania, na sociedade brasileira e no sistema educacional em particular, não poderá prescindir do enfrentamento do racismo, tendo em vista que este constitui um embargo histórico aos benefícios da cidadania, preconizada seja na formalidade legal, seja nos discursos sociais, tanto à população negra, quanto aos povos originários. A maior dívida histórica do Brasil é a superação do seu racismo estrutural.

Referências

- ABEH. (2022). *Compromissos éticos da docência em História*. ABEH.
- Abreu, M., & Mattos, H. (2008). Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”: uma conversa com historiadores. *Estudos Históricos (Rio de Janeiro, Brasil)*, 21(41), pp. 5–20.
- Aguiar, A. B. (2021). O debate em torno das ações políticas do Movimento Negro no processo histórico da Lei 10.639/2003. *História Hoje*, 10(19), pp. 273–293.
- Andrade, R. B., & Coutinho, O. D. J. G. (2020). Estado da arte: o negro no livro didático de História do Ensino Fundamental I e II. *Brazilian Journal of Development*, 6(8), 62564–62583.
- Bolognesi, L., Negro, M., Milanez, F., & Bodanzky, L. (2020). *Guerras do Brasil.doc*. TvBrasil.
- Brasil. (2015). *Base Nacional Comum Curricular - versão 1*. MEC.
- Brasil. (2018). *Base Nacional Comum Curricular. Educação é a base*. MEC.
- Brasil, & CNE/CES. (2001). Parecer CNE/CES 492/2001. *Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia*. <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>
- Brasil, & CNE-CP. (2002). *Resolução CNE/CP n. 1/2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf
- Brasil, & CNE/CP. (2019). *Resolução CNE/CP 2/2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)*. Conselho Nacional de Educação/CP.
- Brasil/CNE/CP. (2015). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores*. <https://is.gd/7dOYLO>
- Brasil/MEC. (2004a). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf
- Brasil/MEC. (2004b). *Guia de Livros Didáticos 2005, v.5 História*.
- Brasil/MEC. (2007). *Guia de livros didáticos PNLD 2008: História*.
- Brasil/MEC. (2009). *Guia de livros didáticos: PNLD 2010: História*.
- Brasil/MEC. (2010). *Guia de livros didáticos: PNLD 2011: História*.
- Brasil/MEC. (2023). *Guia de livros didáticos: PNLD 2024: História*.
- Brasil/MEC/Secadi. (2013). *Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. MEC/Secadi. <https://editalequidaderacial.ceert.org.br/pdf/plano.pdf>

- Brasil/MEC/SEEB/Secadi/SEPT/CNE-CB. (2013). *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Ministério da Educação. <https://is.gd/dRcfGO>
- Brasil/MEC/SEF. (1997). *Parâmetros curriculares nacionais: Pluralidade cultural, Orientação sexual* (Vol. 10). MEC/SEF. https://drive.google.com/file/d/1WFGhERuRgd165Dqf-_cqFWt6VvSUyNm6/view
- Caimi, F. (2017). O livro didático de história e suas imperfeições: repercussões do PNLD após 20 anos. Em H. Rocha, L. Reznik, & M. de S. Magalhães (Orgs.), *Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas* (p. 33–54). FGV.
- Coelho, M. C., & Coelho, W. N. B. (2018). As Licenciaturas em História e a Lei 10.639/03 - percursos de formação para o trato com a diferença? *Educação em Revista*, 34(0). <https://doi.org/10.1590/0102-4698192224>
- Cunha, J. N. F. (2017). As abordagens das mulheres negras como uma proposta afrocentrada de decolonialidade nas Américas. Em Reblin Iuri A., D. Busanello, & M. Brun (Orgs.), *Anais do Congresso Latino-Americano de gênero e religião* (p. 299–312). EST.
- Cusinato, R. (1987). *A formação do professor da área de Estudos Sociais* [Tese]. Universidade Estadual de Campinas.
- Conceição, M. T. (2023). Ensinar história e ensinar história antirracista: as tarefas dos professores de História com o letramento racial nas escolas brasileiras. *Palavras ABEHrtas*, Especial, pp. 1-12. Recuperado de: <https://palavrasabehrtas.abeh.org.br/index.php/palavrasABEHrtas/article/view/83/42>
- Delgado, A. F. (2002). Por que pesquisar-ensinar história sob a perspectiva das relações de gênero? *História & Ensino*, 8(especial), pp. 143–154.
- Dornelles, M. S., & Meinerz, C. B. (2021). O tema do negro e a vida do negro: dilemas da educação das relações étnico-raciais no campo da pesquisa em ensino de História. Em J. A. de Andrade & N. M. Pereira (Orgs.), *Ensino de História e suas práticas de pesquisa* (pp. 406–421). Oikos.
- Fanon, F. (2020). *Pele negra, máscaras brancas*. Ubu.
- Fonseca, S., & Couto, R. C. (2010). Formação de professores/as e ensino de História: a perspectiva multicultural em debate. *Linhas Críticas*, 12(22), 59–74.
- Fontoura, M. C. L. (2017). *Invasão / ocupação da UFRGS: diálogo com docentes de cursos de licenciaturas sobre Programa de Ações Afirmativas e Educação das Relações Étnico-Raciais – EREER* [Doutorado, Educação]. <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/172200>
- Freire, P. (2021). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (70ª ed). Paz e Terra.
- Gasparello, A. M. (2013). A produção de uma disciplina escolar: os professores/autores e seus livros didáticos. *Revista Brasileira de História da Educação*, 13(03), 147–178. <https://doi.org/10.1522/cla.lac.int>
- Gomes, N. L. (Org.). (2012). *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei no 10.639/03*. MEC, Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260516>
- Gomes, N. L. (2017). *O movimento negro educador. Saberes construídos na luta por emancipação*. Vozes.

- Guimarães, S. (2015). *Caminhos da História Ensinada*. Papyrus.
- hooks, bell. (2013). *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Martins Fontes.
- Kopenawa, D., & Albert, B. (2015). *A queda do céu. Palavras de um xamã yanomami*. Cia das Letras.
- Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 (2003).
- Lourenço, E. (2010). O ensino de História encontra seu passado: memórias da atuação docente durante a ditadura civil-militar. *Revista brasileira de história*, 30(60), 97–120.
- Lucini, M. (2015). A memória como patrimônio ou a História como prática social? Reflexões sobre práticas de memória e ensino de história na Pedagogia do Movimento Sem Terra. *Revista História Hoje*, 3(6), 19.
- Nascimento, A. (1978). *Genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. Paz e Terra.
- Nascimento, J. F., Fonseca e Silva, J. G. & Ávila, V. P. S. (2015). O livro didático e a implementação da lei n. 10639/03 no ensino de História. *Educação e Fronteiras On-Line*, 5(13), 101-113.
- Oliva, A. R. (2003). A História da África nos bancos escolares: representações e imprecisões na literatura didática. *Estudos Afro-Asiáticos*, 25(3), 421–461. <https://doi.org/10.1590/S0101-546X2003000300003>
- Oliveira, M. M. D. (2009). A construção de referenciais para o ensino de história: Limites e avanços. *História revista: revista do Departamento de História*, 14(1), 193–202.
- Pacievitch, C., Pereira, N., Seffner, F., & Gil, C. Z. (2023). Formar-se professor de História no Brasil: desafiar o presente e sonhar o futuro. *REIDICS*, 13, 84–106. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.13.06>
- Paim, E. A., & Souza, O. (2018). Decolonialidade e interculturalidade: pressupostos teórico-metodológicos para a educação das relações étnicorraciais no ensino de História. *Revista Pedagógica*, 20(45), 90.
- Pereira, N. M., & Rodrigues, M. C. M. (2018). BNCC e o passado prático: temporalidades e produção de identidades no ensino de história. *Archivos Analíticos de Políticas*, 26, 1–19. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3494>
- Programa Nacional do Livro e do Material Didático investiu quase R\$ 4 bilhões na aquisição de obras nos últimos três anos. (2021, dezembro 29). *gov.br Serviços e informações do Brasil*.
- Ramos, F. R. L. (2023). História e “ensino” de “história”, ainda? Em A. I. R. P. C. Reis, M. de S. Magalhães, & M. L. de Andrade (Orgs.), *Saberes docentes e ensino de História* (p. 25–42). CRV.
- Rodeghero, R. (2023). Branquitude e o ensino de História: onde o branco se esconde nas pesquisas sobre as relações étnico-raciais? *História em Reflexão*, 17(33), 52–79. <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/historiaemreflexao/article/view/16182/9376>
- Roza, L. M. (2017). Abordagens do Racismo em Livros Didáticos de História (2008-2011). *Educação & Realidade*, 42(1), 13–34. <https://doi.org/10.1590/2175-623661124>

- Santos, D. (2017). O ensino de história antiga no Brasil e o debate da BNCC. *Outros Tempos*, 16(28), 128–145. https://outrostempos.uema.br/index.php/outros_tempos_uema/article/view/703/pdf
- Silva, G. J., & Meireles, M. C. (2017). Orgulho e preconceito no ensino de História no Brasil: reflexões sobre currículos, formação docente e livros didáticos. *Crítica histórica*, 8(15), 7–30. <https://www.seer.ufal.br/index.php/criticahistorica/article/view/3539/pdf>
- Silva, M. (2018). “Tudo que você consegue ser” - Triste BNCC/ História (A versão final). *Ensino em Revista*, 25(Especial), 1004–1015. <https://doi.org/10.14393ER-v25n3e2018-9>
- Silva, M. F. B. (2013). Livro didático de História: representações do ‘índio’ e contribuições para a alteridade. *História Hoje*, 1(2), 151-168.

Capítulo 9

DEMOCRACIA, CIDADANIA E FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES (6-12 ANOS) EM PORTUGAL

ALFREDO GOMES DIAS
INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO
MARIA JOÃO BARROSO HORTAS
INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA

Resumo

Em Portugal, a educação para a cidadania (EpC) é uma área disciplinar que começou a ser construída a partir da Revolução democrática de 25 de Abril de 1974, tendo passado já por diferentes fases. Atualmente, a formação inicial de professores do ensino básico (6-12 anos) tem a missão de integrar, nos seus planos de estudo, as mudanças que foram introduzidas nos currículos do ensino básico e secundário, tarefa esta que deve ser particularmente assumida pelos responsáveis da Didática das Ciências Sociais.

Com este artigo propomo-nos (1) identificar as mudanças que se registaram na educação para a cidadania nos currículos do ensino básico; (2) analisar criticamente as propostas curriculares introduzidas na escolaridade obrigatória em Portugal, na perspetiva de uma formação cidadã de crianças e jovens; (3) analisar e refletir sobre o lugar atribuído à EpC na formação inicial de professores, desde as orientações precon-

zadas nos instrumentos legais até aos projetos formativos implementados nas diferentes instituições de ensino superior.

Metodologicamente, procedeu-se à análise de conteúdo dos documentos orientadores do currículo do ensino básico e dos planos de formação de doze das dezoito instituições formadoras de professores do ensino básico, no que respeita à formação para uma cidadania crítica e democrática.

Os resultados deste estudo permitem-nos afirmar estarmos perante um desfasamento entre as orientações curriculares para o ensino básico e secundário obrigatório, que apontam no sentido de uma EpC crítica, participativa e global, e os planos de formação inicial de professores, que ainda não respondem cabalmente a este desafio.

Palavras-chave: Cidadania, democracia, didática, ciências sociais.

Resumen

En Portugal, la educación para la ciudadanía (EpC) es un área disciplinar que comenzó a construirse después de la Revolución democrática del 25 de abril de 1974, habiendo pasado ya por diferentes fases. Actualmente, la formación inicial del profesorado de primaria (6-12 años) tiene la misión de integrar en sus planes de estudio los cambios que se han introducido en los currículos de educación primaria y secundaria, tarea que debe ser asumida especialmente por los responsables de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Con este artículo nos proponemos (1) identificar los cambios que se han producido en la educación ciudadana en los currículos de educación básica; (2) analizar críticamente las propuestas curriculares introducidas en la educación obligatoria en Portugal, desde la perspectiva de la formación ciudadana de niños y jóvenes; (3) analizar y reflexionar sobre el lugar atribuido a la EpC en la formación inicial docente, desde los lineamientos recomendados en los instrumentos legales hasta los

proyectos de formación implementados en diferentes instituciones de educación superior.

Metodológicamente, realizamos un análisis de contenido de los documentos que orientan el currículo de educación básica y los planes de formación de doce de las dieciocho instituciones formadoras de docentes de educación básica, en lo que respecta a la formación para una ciudadanía crítica y democrática. Los resultados de este estudio permiten afirmar que estamos ante un desfase entre las directrices curriculares de la educación primaria y secundaria obligatoria, que apuntan hacia una EpC crítica, participativa y global, y los planes iniciales de formación docente, que aún están lejos de responder plenamente a este desafío.

Palabras clave: Ciudadanía, democracia, didáctica, ciencias sociales.

Abstract

In Portugal, education for citizenship (EpC) is a disciplinary area that began after the democratic Revolution of April 25, 1974, having already gone through different phases. Currently, the primary school teachers training (6-12 years old) has the mission to integrate, in their study plans, the changes that have been introduced in the primary and secondary education curricula. A task that must be particularly undertaken by those responsible of Didactics of Social Sciences.

With this article we propose to (1) identify the changes that have been happen in citizenship education in basic education curricula; (2) critically analyze the curricular proposals introduced in compulsory education in Portugal, from the perspective of citizenship education for children and young people; (3) analyze and reflect on the place to EpC in initial teacher training, from the guidelines recommended in legal instruments to the training projects implemented in different higher education institutions. Methodologically, we carried out a content analysis of the documents guiding the basic education curriculum and the training plans of twelve of the eighteen training teachers' institutions

on basic education, with regard to training for critical and democratic citizenship.

The results of this study allow us to affirm that we are facing a mismatch between the curricular guidelines for compulsory primary and secondary education, which point towards a critical, participatory and global EpC, and the initial teacher training plans, which still do not respond fully to this challenge.

Keywords: citizenship, democracy, didactics, social sciences.

Introdução

A educação para a cidadania (EpC) em Portugal assume-se atualmente como uma meta a alcançar na educação de crianças e jovens, do pré-escolar ao ensino secundário. De forma explícita, esta intencionalidade surge nos currículos escolares assumindo-se a EpC como uma disciplina autónoma ou como uma área curricular transversal. No entanto, a formação de professores ainda está longe de assumir a EpC entre as áreas privilegiadas no currículo, sendo evidentes os desencontros entre o que é esperado dos professores na sala de aula e as orientações e práticas preconizadas e vivenciadas na sua formação.

Neste artigo, desafiámo-nos a lançar um olhar crítico para os programas das unidades curriculares de Ciências Sociais de diferentes instituições de ensino superior portuguesas, para identificar, em diferentes secções – objetivos, conteúdos e metodologias de ensino – as propostas teóricas, pedagógicas e metodológicas que orientam a formação inicial em EpC. Estruturamos a análise em cinco pontos principais, que apresentamos brevemente a seguir.

No primeiro ponto, *Democracia e educação: os tempos da revolução de 1974*, detemo-nos sobre os efeitos da democratização do regime político em Portugal, na criação de condições para a construção de um novo paradigma na relação entre os sistemas educativos e a formação cidadã das crianças e dos jovens. O segundo ponto, *Da educação cívica à*

cidadania e desenvolvimento (1968-2017), analisa as oportunidades que a consolidação do regime democrático trouxe para a definição de práticas de EpC nos diversos níveis de ensino. No terceiro ponto, *Educação, cidadania e desenvolvimento*, a reflexão conduz-nos no caminho da construção de uma nova abordagem à EpC, perspetivada pelo sistema educativo, iniciando o percurso recente em que ganha particular relevo a criação da disciplina de *Cidadania e Desenvolvimento*, que atravessa todos os anos de escolaridade obrigatória em Portugal. O quarto ponto *Educação, cidadania e formação inicial de professores*, transporta-nos para a reflexão sobre o lugar atribuído à EpC na formação inicial de professores, entre as orientações preconizadas nos instrumentos legais e a responsabilidade atribuída às instituições de ensino superior. O quinto ponto, também o mais extenso, *EpC na formação inicial de professores em Portugal*, decorre dos anteriores, avançando na reflexão sobre o espaço que a EpC ocupa nos planos de estudo dos mestrados (2.º ciclo de estudos da formação inicial de professores), mais concretamente nas unidades curriculares (UC) do domínio das Ciências Sociais. Inicia-se com as *linhas metodológicas* que orientaram a análise, seguindo-se três subpontos em que se analisam, respetivamente, os *objetivos que orientam a formação inicial de professores em EpC*, os *conteúdos que integram as FUC na formação inicial de professores em EpC* e, por fim, as *metodologias de formação em EpC*. Os resultados da análise decorrente deste ponto são posteriormente mobilizados para as *Considerações finais* que encerram esta pesquisa, identificando o lugar da EpC nos programas de formação inicial de professores em Portugal.

9.1 Democracia e educação: os tempos da revolução de 1974

Com a Revolução do 25 de Abril de 1974 e o fim do regime totalitário do *Estado Novo* (1933-1974), a democratização do regime político em Portugal criou as condições para a construção de um novo paradigma na relação entre os sistemas educativos e a formação cidadã das crianças e dos jovens.

A *Constituição da República*, promulgada no dia 3 de abril de 1976 no parlamento português, foi o primeiro passo dado numa caminhada que tem vindo a ser realizada no sentido de concretizar o ideal de construção e aprofundamento de uma sociedade democrática, depois de quase meio século de subordinação a um regime ditatorial.

Os ventos da revolução anunciavam a democratização da educação com a finalidade de garantir “o desenvolvimento da personalidade e para o progresso da sociedade democrática e socialista” (*Constituição da República Portuguesa*, 1996, art. ° 73.º).

A última versão da *Constituição da República Portuguesa*, revista em 2005, apagou o “ideal socialista”, inicialmente anunciado, e passou a ter uma outra descrição:

2. O Estado promove a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida coletiva (*Constituição da República Portuguesa*, 2005, art.º 73.º).

Desta nova versão do artigo 73.º, sublinhamos uma visão de educação que, de acordo com este articulado, deve garantir a “superação das desigualdades económicas, sociais e culturais” e o desenvolvimento de valores de “solidariedade”, “responsabilidade” e de “participação democrática” (*Constituição da República Portuguesa*, 2005).

A concretização deste postulado iniciou-se com a aprovação da *Lei de Bases do Sistema Educativo* (LBSE), em 1986, e revista, primeiro em 1997, e por último, em 2005. Entre os seus princípios gerais, a LBSE, no seu 2.º artigo, que se manteve inalterado, compromete-se a promover:

[O] desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo

o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva (*Lei de Bases do Sistema Educativo*, 2005, art. ° 2.°).

Numa análise breve a este princípio destacam-se alguns conceitos que, ainda hoje, se incluem no ideário de uma formação cidadã e democrática: espírito democrático, espírito crítico e criativo, e a transformação progressiva (do meio em que cada cidadão se integra).

Por coincidência, ou não, 1986 é também o ano em que Portugal assina o tratado de adesão à Comunidade Económica Europeia (CEE). Portugal, cada vez mais afastado dos movimentos políticos e sociais que emergiram da Revolução de Abril, entrou num período de maior estabilidade política, económica e social. A consolidação do regime democrático permitiu aos responsáveis políticos, na área da educação, pensar e introduzir práticas de EpC nos diferentes níveis de ensino em Portugal.

9.2 Da educação cívica à cidadania e desenvolvimento (1968-2017)

A partir de 1986, as mudanças que foram ocorrendo no sistema educativo e o conhecimento científico que se foi produzindo permitiram ensaiar novas formas de operacionalizar aquilo que se designava como uma “educação cívica”.

Em 1986, com a introdução de uma nova reforma curricular, surgiu uma área transversal designada por Formação Pessoal e Social. Retomando a LBSE, no seu artigo 50.º (ainda em vigor) preconizava-se esta dimensão no ensino básico, com diferentes componentes possíveis: “a educação ecológica, a educação do consumidor, a educação familiar, a educação sexual, a prevenção de acidentes, a educação para a saúde, a educação para a participação nas instituições, serviços cívicos e outros do mesmo âmbito” (*Lei de Bases do Sistema Educativo*, 2005, art. ° 50.º). Muitos autores, referenciados por Menezes (1993), argumentavam a favor desta abordagem, sublinhando a necessidade de capacitar para a resolução de problemas da vida, para os valores e para o desenvolvimento psicológico. A sua concretização passou pela criação da Área-Escola e de áreas de formação transdisciplinares, que incluíam a disciplina de

Desenvolvimento Pessoal e Social, Atividades de Complemento Curricular e Atividades de Apoio Pedagógico (Alonso, Peralta & Alaiz, 2001).

No final da década de 1990, implementou-se um novo conjunto de reformas do sistema educativo em Portugal. O *Documento Orientador das Políticas para o Ensino Básico* (Ministério da Educação, 1998) assumiu a necessidade de se criar um espaço de Educação para a Cidadania, o qual se concretizou nas áreas curriculares não disciplinares de *Área de Projeto e Formação Cívica*. Mas, a grande mudança ocorre com a adoção de uma nova abordagem, com o currículo nacional organizado no sentido de desenvolver competências gerais e específicas (conhecimentos, capacidades e atitudes), pretendendo-se a construção de um conhecimento para a ação ou dos “saberes em uso” (Abrantes, 2001). No que dizia respeito à EpC, esta era entendida de uma forma transversal a todas as disciplinas e em todos os anos de escolaridade, integrando as diferentes áreas do saber.

As alterações que se verificam em 2012 retiram do currículo a *Área de Projeto e Formação Cívica*, reduzindo a EpC a uma intencionalidade vaga e dispersa por todas as áreas disciplinares curriculares, em nome de uma transversalidade que, na prática, a condenou ao seu quase desaparecimento, compensado com a iniciativa de algumas escolas que não desistiram de promover projetos extracurriculares.

Em síntese, apesar das mudanças de discurso, quando comparado com a fase anterior à revolução, a EpC encontra-se tradicionalmente desvalorizada nos currículos do ensino básico e secundário, surgindo uma formação cívica mais conotada com os princípios dos sucessivos regimes que com uma efetiva participação crítica na vida comunitária (Claudino & Hortas, 2015). No entanto, uma nova fase se abre com as reformas que se iniciaram em 2017 com a criação de uma nova área curricular disciplinar: *Cidadania e Desenvolvimento* (Hortas & Dias, 2020).

9.3 Educação, cidadania e desenvolvimento

Desde 2010 que o Ministério da Educação português, em parceria com instituições da sociedade civil tem vindo a promover a reflexão e a construção de um plano de ação de modo a permitir que o sistema educativo consolide uma perspetiva de EpC com uma visão mais abrangente e adequada aos desafios do mundo contemporâneo. Foi neste caminho que foi criada a Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (ENED), para os anos de 2010-2015, a qual se prolongou até 2016.

A ENED, alargando a conceção de EpC a uma escala global, reconhecia que a realidade das sociedades do século XXI é vincadamente influenciada pelos movimentos migratórios e pela diversidade cultural, a qual se cruza com o agravamento das desigualdades sociais, quer no interior dos espaços nacionais, quer entre as diferentes regiões do globo. Assim, face à necessidade de (i) garantir os conhecimentos necessários à convivência num mundo globalizado, (ii) promover as relações entre indivíduos e culturas distintas, numa perspetiva de direitos humanos (Ross, 2001; Banks, 1997), (iii) assegurar uma dimensão afetiva e ética, relacionada com sentimentos de pertença, e (iv) desenvolver capacidades para intervir socialmente (Maiztegui & Eizaguirre, 2008), a ENED assume uma abordagem complementar entre diferentes vertentes: Educação para os Direitos Humanos, Educação Ambiental, Educação Intercultural, Educação para a Igualdade de Género, entre outras. No entanto, estas diferentes áreas de intervenção deviam seguir aquelas que foram definidas como as especificidades da Educação para o Desenvolvimento (ED): (a) centralidade das realidades e perceções do Sul ou das periferias num sistema de interdependências Norte-Sul e/ou centro-periferia; (b) explicitação das causas estruturais dos problemas globais e locais, das desigualdades e das injustiças; (c) questionamento do desenvolvimento, tanto na sua vertente teórica como prática (IPAD, 2010).

A operacionalização desta orientação política do Ministério da Educação concretizou-se com a criação da disciplina de *Cidadania e Desenvolvimento*, tendo por base o *Referencial de Educação para o Des-*

envolvimento (2017). Este tenta ser um “documento orientador que visa enquadrar a intervenção pedagógica da Educação para o Desenvolvimento, como dimensão da educação para a cidadania, e promover a sua implementação na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário” (Cardoso, Teotónio Pereira & Neves, 2016, p. 7), de natureza não prescritiva e flexível.

Assim, atualmente em Portugal, a EpC tem por base dois documentos orientadores do currículo nacional: O *Perfil dos Alunos* (Martins et al., 2018) e a disciplina de *Educação para o Desenvolvimento*, integrando as *Aprendizagens Essenciais* (Aprendizagens Essenciais: Cidadania e Desenvolvimento, 2018).

O primeiro destes documentos, elaborado com a finalidade de se constituir como orientador do currículo de todo o sistema de ensino obrigatório, apresenta-se com oito princípios que justificam “cada uma das ações relacionadas com a execução e a gestão do currículo na escola, em todas as áreas disciplinares” (Martins et al., 2018, p. 9): A- base humanista; B- saber; C- aprendizagem; D- inclusão; E-coerência e flexibilidade; F- adaptabilidade e ousadia; G- sustentabilidade; H- estabilidade. Não obstante as limitações que se possam apontar a este documento, não se pode deixar de reconhecer que se trata de um claro avanço no sentido de conceber um sistema educativo em torno do paradigma da construção de uma cidadania global e democrática (Dias & Hortas, 2020). O *Perfil dos Alunos* preconiza um modelo de ensino centrado no desenvolvimento de competências, nomeadamente: (i) “analisar e questionar criticamente a realidade”; (ii) “pensar crítica e autonomamente”; (iii) conhecer e respeitar “os princípios fundamentais da sociedade democrática e os direitos, garantias e liberdades em que esta assenta”; e (iv) valorizar “o respeito pela dignidade humana, pelo exercício da cidadania plena, pela solidariedade para com os outros, pela diversidade cultural e pelo debate democrático” (Martins et al., 2018, p. 15).

No seio destas mudanças ganha particular relevo a criação da *Cidadania e Desenvolvimento*, enquanto disciplina autónoma que atravessa todos os anos da escolaridade obrigatória em Portugal: no 1.º Ciclo

do Ensino Básico (CEB), dos 6 aos 10 anos, assume-se como uma área transversal; no 2.º CEB (10-12 anos) e no 3.º CEB (12-15 anos) adquire o estatuto de uma disciplina autónoma; no Ensino Secundário (15-18 anos) retoma a abordagem transversal.

Tal como se encontra definida, nas *Aprendizagens Essenciais*, esta disciplina pretende o desenvolvimento de competências nas crianças e nos jovens de modo que (i) se tornem “adultos e adultas com uma conduta cívica que privilegie a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de valores e conceitos de cidadania nacional” e (ii) assumam “atitudes e comportamentos, de diálogo e respeito pelos outros, alicerçados em modos de estar em sociedade que tenham como referência os direitos humanos, nomeadamente os valores da igualdade, da democracia e da justiça social” (*Aprendizagens Essenciais: Cidadania e Desenvolvimento*, p. 6).

Os eixos temáticos que integram esta disciplina incluem obrigatoriamente Direitos Humanos, Igualdade de Género, Interculturalidade, Desenvolvimento Sustentável, Educação Ambiental e Saúde e, de forma optativa, Sexualidade, Media, Instituições e participação democrática, e Literacia financeira e educação para o consumo, entre outros.

Com estes temas, a *Cidadania e Desenvolvimento* define como suas finalidades, “preparar os alunos para a vida, para serem cidadãos democráticos, participativos e humanistas, numa época de diversidade social e cultural crescente, no sentido de promover a tolerância e a não discriminação, bem como de suprimir os radicalismos violentos” (*Aprendizagens Essenciais: Cidadania e Desenvolvimento*, p. 2).

9.4 Educação, cidadania e formação inicial de professores

A criação de uma rede europeia direcionada para a criação de uma política concertada em matéria de formação de professores – European *Higher Education Area* – abriu o caminho para uma profunda reformulação dos planos de estudos, depois de assinada a Declaração

de Bolonha em 19 de junho de 1999, entrando em vigor em Portugal no ano de 2006 (Leite & Hortas, 2016).

No caso português, a formação inicial de professores passa a desenvolver-se em duas etapas: o 1.º ciclo de estudos (licenciatura de 3 anos) é um passo necessário para aceder ao 2.º ciclo de estudos (mestrado de 2 anos). Esta nova estrutura, que enquadra os planos de estudos das instituições formadoras de professores, contempla seis componentes de formação: formação educacional geral; didáticas específicas; iniciação à prática profissional; formação em metodologias de investigação educacional; formação na área de docência; e formação cultural, social e ética (*Decreto-Lei* n.º 43/2007, de 22 de fevereiro).

A *formação educacional geral* envolve “os conhecimentos, capacidades, atitudes e competências no domínio da educação relevantes (...) na relação com a comunidade e na análise e participação no desenvolvimento de políticas de educação e de metodologias de ensino”. As *didáticas específicas* remetem para as áreas curriculares ou disciplinas nos “ciclos ou níveis de ensino do respectivo domínio de habilitação para a docência”. Por sua vez, a *iniciação à prática profissional* aposta no desenvolvimento de competências diretamente relacionadas com a prática docente, em contexto de sala de aula. A componente de formação em metodologias de investigação educacional diz respeito ao “conhecimento dos respectivos princípios e métodos que permitam capacitar os futuros docentes para a adopção de atitude investigativa no desempenho profissional em contexto específico”. A formação na área da docência centra-se na “formação académica adequada às exigências da docência nas áreas curriculares ou disciplinas abrangidas pelo respectivo domínio de habilitação para a docência”. Finalmente, a componente da formação cultural, social e ética, integra: “a sensibilização para os grandes problemas do mundo contemporâneo”, “o alargamento a áreas do saber e cultura diferentes das do seu domínio de habilitação para a docência” e “a preparação para as áreas curriculares não disciplinares e a reflexão sobre as dimensões ética e cívica da atividade docente” (artigo 14.º). Como podemos constatar é esta última dimensão – *formação cultural, social*

e ética – aquela que, de forma mais explícita, contempla a dimensão da formação cidadã dos estudantes, futuros professores (*Decreto-Lei* n.º 43/2007, de 22 de fevereiro; Dias & Hortas, 2020).

Um segundo passo legislativo foi dado em 2014, com a publicação do regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário (*Decreto-Lei* n.º 79/2014, de 14 de maio), o qual concretiza, de forma mais evidente, as finalidades em ter em conta na formação de professores, no âmbito da formação de uma cidadania democrática, avançando com as seguintes orientações: “*sensibilização para os grandes problemas do mundo contemporâneo, incluindo os valores fundamentais da Constituição da República, da liberdade de expressão e de religião, e do respeito pelas minorias étnicas e pelos valores da igualdade de género*”; “*alargamento a áreas do conhecimento, da cultura, incluindo a cultura científica, das artes e das humanidades, diferentes das da sua área de docência*”; “*contacto com os métodos de recolha de dados e de análise crítica de dados, hipóteses e teorias*”; “*consciencialização das dimensões ética e cívica da atividade docente*” (*Decreto-Lei* n.º 79/2014, de 14 de maio, artigo 12.º). Contudo, não obstante estas orientações genéricas, nas estruturas curriculares propostas (licenciatura e mestrados), a dimensão cidadã está ausente no conjunto das componentes de formação com créditos atribuídos de forma clara e explícita (Dias & Hortas, 2020).

Deste modo, o lugar atribuído à Educação para a Cidadania está dependente das opções de cada instituição formadora, no ensino superior, as quais gozam de uma grande autonomia na definição e concretização dos seus planos de estudos e na elaboração dos programas das suas unidades curriculares. Esta realidade oferece a este estudo uma maior pertinência, no sentido de analisar as tendências gerais que orientam os diferentes planos de estudos nas instituições de ensino superior em Portugal e na forma como contemplam (ou não) a formação para a EpC.

9.5 EpC na formação inicial de professores em Portugal

Tendo em conta o enquadramento anteriormente apresentado, a questão que agora se coloca é a de saber qual o espaço que a EpC ocupa nos planos de estudos dos mestrados (2.º ciclo de estudos da formação inicial de professores), mais concretamente nas unidades curriculares (UC) do domínio das Ciências Sociais.

9.5.1. Linhas metodológicas

A seleção dos programas (Fichas de Unidade Curricular – FUC) das UC incluídas nos planos de formação de professores generalistas para a educação básica, 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), e professores da disciplina de *História e Geografia de Portugal* no 2.º CEB em Portugal (6-12 anos), obedeceu aos seguintes critérios: (i) instituições de ensino superior públicas; (ii) planos de formação dos mestrados profissionalizantes em 1.º e 2.º CEB (nível obrigatório para lecionar em Portugal); (iii) planos de formação em 1.º CEB e/ou 2.º CEB em *História e Geografia de Portugal*; (iv) programas de UC dos planos de formação do âmbito das Ciências Sociais; (v) programas de UC de Ciências Sociais em que a EpC estivesse presente nos objetivos, conteúdos ou metodologias de ensino.

Num primeiro momento do processo de análise, foram identificadas todas as instituições de ensino superior público, localizadas no território nacional (Figura 1) em que a formação de professores de 1.º e 2.º ciclos é ministrada. Neste levantamento foram identificadas 18 instituições de ensino superior, entre Universidades e Escolas Superiores de Educação de Institutos Politécnicos (ESE), cuja análise dos planos de formação conduziu à seleção de 12 instituições onde a formação de professores para 1.º CEB (generalista) e 2.º CEB, *História e Geografia de Portugal*, é disponibilizada.

Figura 1. *Instituições de Ensino Superior portuguesas, inseridas na análise*



Fonte: Construção própria.

A etapa seguinte focou-se na análise dos planos de estudos das instituições selecionadas e na identificação de UC, disponibilizadas no ano letivo de 2023/24, no domínio das Ciências Sociais, que contemplassem a EpC. Foram, assim, identificadas 41 UC, obrigatórias e opcionais, cujos programas se encontravam disponibilizados online ou foram solicitados diretamente aos docentes que os lecionavam em cada instituição. Dos 41 programas, não foi possível aceder a seis, pelo que a nossa análise recaiu sobre os restantes 35.

A análise destes 35 programas das UC foi realizada a partir de quatro categorias previamente definidas (Tabela 1).

Tabela 1. Categoria / Domínios de formação das FUC analisadas

Unidades Curriculares (UC)	Âmbito/Área de formação	Nº de UC analisadas	% de UC analisadas
Didática das Ciências Sociais	Estudo do Meio História e Geografia	18	51,4
UC diversas da componente científica específica	Estudo do Meio História e Geografia	5	14,3
UC da componente científica transversal	Sociedade	2	5,7
	Cultura		
	Território		
	Espaço		
Práticas de educação para a cidadania	Cidadania	10	28,6
	Educação: Multi(Inter)cultural		
	Inclusão Sustentabilidade		
	Valores		
	Cidadania		
	Total	35	100

Fonte: Construção própria.

Uma primeira abordagem às 35 FUC permitiu identificar que em 11 não existe qualquer referência à cidadania ou EpC e também não são feitas quaisquer alusões a valores democráticos, éticos, morais, cívicos, educação para a Paz, para o desenvolvimento e para a diversidade cultural. Do mesmo modo, não são identificadas habilidades/capacidades que os estudantes devem desenvolver para a problematização de problemas sociais relevantes e o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo. O conjunto das FUC que pode ser objeto de análise situa-se, maioritariamente, no âmbito da Didática das Ciências Sociais (51,4%) e das Práticas de Educação para a Cidadania (28,6%).

A estrutura destas FUC respeita o modelo definido pela Agência Nacional de acreditação dos cursos de Ensino Superior (A3Es), contemplando objetivos, conteúdos, metodologias de ensino e aprendizagem, avaliação das aprendizagens e referências bibliográficas. A análise que nos propomos realizar organiza-se em três grandes secções: os (i) objetivos que orientam a formação inicial em EpC, (ii) os conteúdos que devem ser abordados e (iii) as metodologias que se propõem implementar. Para esta análise foram utilizados os conteúdos, objetivos e

metodologias selecionados, num primeiro momento, a partir da análise de conteúdo das FUC. Nesta seleção foram atendidas as condições de: (i) referência explícita à EpC nos conteúdos, objetivos e metodologias de ensino; (ii) alusões a valores democráticos, éticos, cívicos, diversidade cultural, educação e desenvolvimento, nos conteúdos, objetivos e metodologias de ensino; (iii) referência a habilidades/capacidades de problematização, pensamento crítico e criativo e cidadania democrática, nos conteúdos, objetivos e metodologias de ensino. Num segundo momento foi analisado cada um dos registos selecionados para cada secção, atendendo às subcategorias definidas à priori. Assim, para cada secção foram recolhidos, analisados e classificados os registos que se apresentam nas subcategorias respetivas em gráfico ou tabela, sendo possível contabilizar a frequência com que surgem no conjunto dos programas selecionados.

9.5.2. Objetivos que orientam a formação inicial de professores em Educação para a Cidadania

A análise dos objetivos de formação orienta-se segundo quatro grandes categorias: *conceito de cidadania, dimensão da cidadania, âmbito ou temática, habilidades ou competências, outros valores.*

Em relação ao *conceito de cidadania*, foram analisados 50 registos das FUC, a partir das três subcategorias definidas: *participativa, liberal e crítica*. Nesta análise, para 10 registos não se associa nenhuma das três subcategorias definidas. Os 40 registos que correspondem pelo menos a uma das subcategorias da análise distribuem-se entre um conceito de cidadania *participativa* (22/40) e de cidadania *crítica* (18/40), conforme se esquematiza na Figura 2.

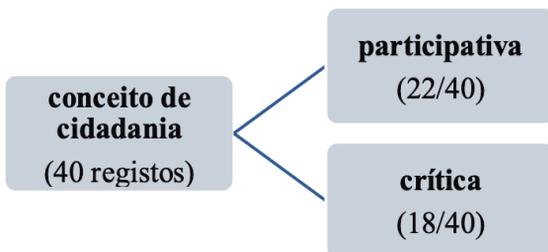
Sobre a conceção de cidadania participativa, mobilizamos como exemplos alguns dos registos analisados:

interventores e atores das suas comunidades (UC Didática);

abordando as finalidades do ensino da HG numa perspetiva do desenvolvimento de competências para uma cultura democrática (UC Didática);

Conceber projetos participativos da intervenção com crianças em diferentes contextos sociais e (multi)culturais (UC Práticas EpC).

Figura 2. Conceito de cidadania



Fonte: Objetivos das Fichas de Unidade Curricular (programas), 2023/24.

Em relação a uma conceção de cidadania crítica, formulam-se alguns objetivos nesse sentido, nomeadamente,

Demonstrar capacidades analíticas críticas em relação à intervenção e à investigação sobre os quotidianos e mundos das crianças, numa perspetiva de promoção de cidadania (UC Práticas EpC);

promover capacidades de pensar criticamente questões ligadas à situação de ensino/aprendizagem, no contexto da escola atual, utilizando processos de Educação para a Cidadania Global (UC Didática);

Problematizar o património e o meio local numa perspetiva crítica no quadro de desenvolvimento de competências para uma cultura democrática (UC Científica).

Uma análise desagregada das FUC do âmbito da *Didática das Ciências Sociais* e das FUC de *Práticas de Educação para a Cidadania*, permite identificar que, entre os dois tipos de UC, o conceito de cidadania assume uma conceção fundamentalmente *participativa* (Tabela 2).

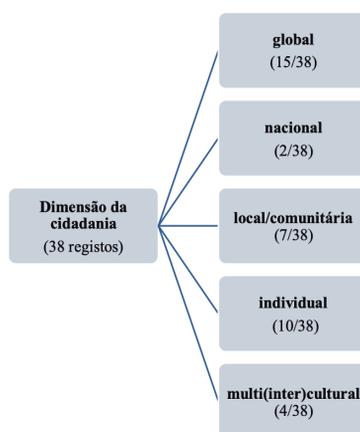
Tabela 2. Conceito de cidadania: Participativa e Crítica

Conceito de cidadania	Didática das Ciências Sociais		Práticas de Educação para a Cidadania	
	participativa	crítica	participativa	crítica
nº registos	8	4	11	7
	12		18	
%	66,67	33,33	61,11	38,89
	100		100	

Fonte: Objetivos das Fichas de Unidade Curricular, 2023/24.

Num segundo momento da análise dos objetivos, foi estudada a dimensão que abarca a cidadania, atendendo a um conjunto de subcategorias, *cidadania nacional, global, local, comunitária, individual, multicultural e intercultural*. Nos 38 registos analisados, a cidadania global é apontada com maior frequência entre os objetivos analisados (15/38), seguindo-se um conjunto de objetivos que valorizam na sua definição o desenvolvimento de competências de cidadania *individual* (10/38). Identificam-se, ainda, dimensões da cidadania de âmbito *local/comunitário, nacional e multi(inter)cultural* (Figura 3).

Figura 3. Dimensão da cidadania



Fonte: Objetivos das Fichas de Unidade Curricular, 2023/24.

A dimensão da cidadania global surge frequentemente associada a UC de Didática das Ciências Sociais, como ilustram os objetivos seguintes:

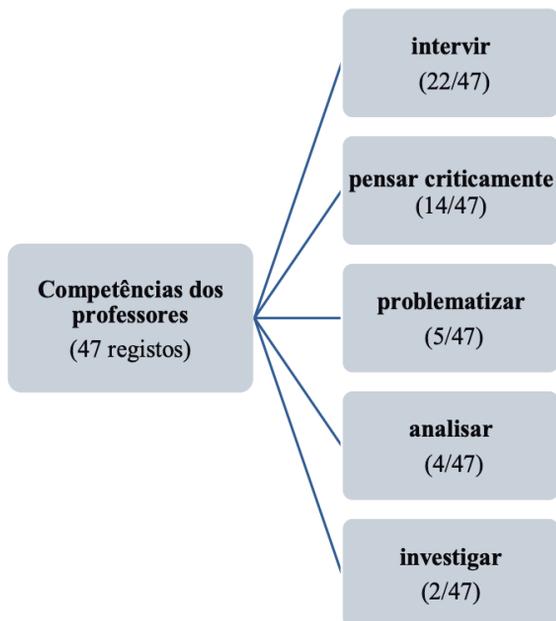
promover capacidades de pensar criticamente questões ligadas à situação de ensino/aprendizagem, no contexto da escola atual, utilizando processos de Educação para a Cidadania Global (UC Didática);

conceber e implementar processos de ensino e aprendizagem na lógica do desenvolvimento de competências histórico-geográficas e de cidadania democrática (UC Didática).

A terceira etapa de análise da EpC nos objetivos dos programas centra-se nos *âmbitos ou temáticas* que se relacionam com a cidadania, sendo estes analisados a partir de cinco subcategorias: *cidadania política, jurídica, económica, social e ambiental*. No conjunto de registos analisados, evidencia-se que a maioria dos objetivos em que se identifica o âmbito ou temática da EpC (39 registos) se direciona para o desenvolvimento de competências no âmbito da *cidadania social* (37/39), surgindo apenas mais dois objetivos em que é feita referência à *cidadania ambiental*. Atendendo a que as UC em análise se situam no âmbito da formação de professores e, em particular, em temáticas das Ciências Sociais e/ou da Didática das Ciências Sociais, esta pode ser a justificação para uma maior valorização do desenvolvimento de competências de *cidadania social*.

Para a caracterização das *habilidades ou competências* que os objetivos das UC preconizam que os futuros professores desenvolvam, no âmbito da EpC foram identificadas cinco subcategorias: *pensar criticamente, problematizar, intervir, investigar e analisar*. Evidenciam-se entre as competências mais valorizadas, as que objetivam a intervenção (22/47), seguindo-se o pensar criticamente (14/47). A estas seguem-se então o saber problematizar (5/47), analisar (4/47) e investigar (2/47), tal como ilustra a Figura 4.

Figura 4. *Habilidades/Competências dos Professores*



Fonte: Objetivos das Fichas de Unidade Curricular, 2023/24.

A competência associada à intervenção surge, em alguns registos, da seguinte forma:

recurso a atividades práticas que interliguem o conhecimento do quotidiano com o conhecimento científico e social (UC Didática);

conceber, planificar e executar sequências de aprendizagem a partir de questões sociais relevantes (UC Didática);

refletir e conceber propostas de ensino promotoras do desenvolvimento de competências para uma cultura da democracia (CCD) em sala de aula (UC Científica).

Já as competências de pensamento crítico apresentam os seguintes enunciados:

Problematizar a realidade social numa perspectiva crítica, integrada e totalizante, no quadro de uma cidadania global que valoriza os direitos humanos (UC Científica);

Desenvolvimento de competências críticas, reflexivas (UC Práticas EpC);

Mobilizar o pensamento crítico na procura de soluções para a sustentabilidade do planeta (UC Práticas EpC).

Além dos elementos até agora identificados, os objetivos definidos nos vários programas analisados apontam ainda para outros valores, entre os quais se destacam os valores democráticos, éticos, cívicos e, ainda, as atitudes de responsabilidade, inclusão, sustentabilidade e respeito pela diversidade.

Em síntese, os objetivos definidos nos programas analisados revelam preocupação com uma conceção de cidadania *participativa e crítica*, valorizando uma *dimensão* que abarca a cidadania global e a cidadania *individual*, centrando-se nos âmbitos ou temáticas da *cidadania social* e objetivando que os futuros professores desenvolvam competências de *intervenção e pensamento crítico*.

9.5.3. Conteúdos que integram as as Fichas de Unidades Curriculares na formação inicial de professores em EpC

A análise e exploração dos conteúdos que integram as FUC de formação organiza-se em cinco pontos: *seleção e organização* dos conteúdos; *áreas de conhecimento*; *propostas de problematização*; *tipologia* de conceitos relacionados com EpC.

Uma primeira *seleção e organização dos conteúdos* permite identificar que há um conjunto de conceitos que são transversais pelo menos a três das quatro categorias de formação identificadas no início desta análise: *cidadania, atitudes, democracia/cultura da democracia, intervenção crítica/análise crítica/compreensão crítica e participação* (Tabela 3).

Tabela 3. *Conceitos de EpC que integram os programas das UC*

Unidades Curriculares (UC)	Conceitos presentes nos programas das UC
Didática das Ciências Sociais	capacidades; atitudes ; cidadania global; desenvolvimento; cidadania ; cultura; identidade; património; desenvolvimento sustentável; intervenção crítica ; cultura da democracia ; pensamento crítico e criativo
UC diversas da componente científica específica	cidadania ; democracia ; participação cívica; instituições; organização política; diferenciação; inclusão; desigualdades; análise crítica ; cidadania democrática ; compreensão crítica do mundo ; atitudes ; valores
UC da componente científica transversal	ação social; papéis sociais; instituições; realidade social; globalização; problemas sociais relevantes; cultura da democracia ; cidadania ; diversidade cultural ; atitudes ; análise crítica ; compreensão crítica do mundo ; metodologias participativas
Práticas de educação para a cidadania	diálogos interculturais; direitos humanos; diversidade ; valores ; liberdade; direitos; praticas; modelos curriculares; desenvolvimento moral; identidades; estratégias identitárias; participação ; cidadania

Fonte: Conteúdos das Fichas de Unidade Curricular, 2023/24.

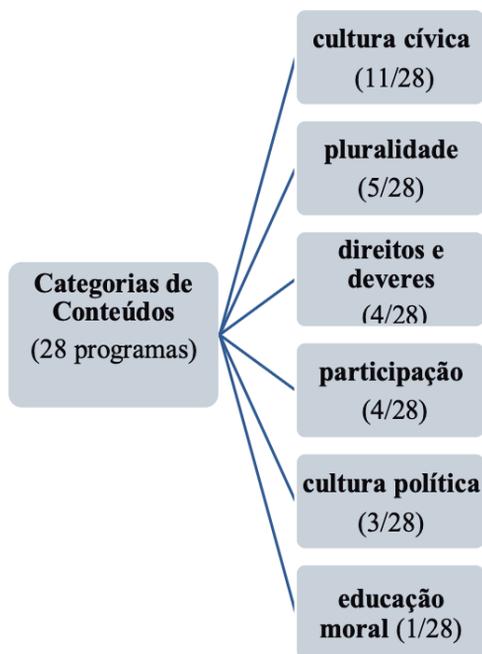
Se atentarmos no modelo das Competências para uma Cultura da Democracia (CCD), do Conselho da Europa (2016), confirmamos que os conceitos inscritos nas FUC analisadas integram aquelas CCD, agrupadas em quatro dimensões (atitudes, valores, capacidades, conhecimentos e compreensão crítica). Assim, apesar de serem ainda reduzidas as situações/FUC em que estes conceitos são mencionados, há um caminho que tem vindo a ser percorrido por algumas instituições no sentido de integrarem nos seus programas de formação a exploração de conceitos associados à EpC, inscritos nas CCD.

A partir da classificação das categorias definidas para análise de conteúdo dos conceitos, *pluralidade*, *direitos e deveres da cidadania*, *sistemas políticos*, *cultura política*, *cultura cívica* e *participação* foram organizados os conceitos identificados nos programas das FUC.

Entre as categorias definidas, apenas a categoria *sistemas políticos* não integra nenhum dos conceitos definidos nas 28 FUC analisadas. É na categoria *cultura cívica* (11/28) que se concentra a maioria dos conceitos, seguindo-se em termos quantitativos as categorias: *pluralida-*

de (5/28), *direitos e deveres* (4/28) e a *participação* (4/28), como se ilustra na Figura 5.

Figura 5. *Categorias de conceitos de EpC que integram os programas das UC*



Fonte: Conteúdos das Fichas de Unidade Curricular, 2023/24.

Em relação às *áreas de conhecimento* identificadas nos conteúdos analisados, destaca-se a componente *interdisciplinar* (14/25), quer promovida no âmbito de diferentes Ciências Sociais (História e Geografia), quer cruzando Ciências Sociais e Ciências Naturais. Uma segunda área de conhecimento, a *transdisciplinar*, mobiliza diferentes ciências sociais, naturais e da educação para a construção de programas que objetivam uma formação mais holística dos futuros professores.

Uma análise mais detalhada sobre os conteúdos que estão afetos a cada uma das áreas de conhecimento permite concluir que a dimensão

interdisciplinar está fundamentalmente presente nas FUC de Didática das Ciências Sociais e nas UC da Componente Científica. Já a dimensão *transdisciplinar* (11/25) surge nos programas das UC designadas como Componente Científica Transversal e nas UC de Práticas de EpC (Tabela 4).

Tabela 4. Áreas de conhecimento dos conteúdos afetos às FUC

Áreas de conhecimento dos conteúdos presentes nas FUC	Número de Unidades Curriculares (UC)	
		Didática das Ciências Sociais
Interdisciplinar (14/25)	5	9
	Componente científica transversal	Práticas de educação para a cidadania
Transdisciplinar (11/25)	6	5

Fonte: Conteúdos das Fichas de Unidade Curricular, 2023/24

Na abordagem aos conteúdos surge apenas em uma das FUC analisadas, a referência à resolução de *problemas sociais relevantes* e, numa outra, a referência à *problematização*, como se ilustra nos exemplos que se seguem:

Dinâmicas da realidade social em contexto de globalização:

Problemas/Problemáticas sociais relevantes (UC Científica transversal);

Problematização do conceito de cidadania (UC Práticas EpC).

De facto, constatamos que não é muito comum entre as FUC analisadas a preocupação com a problematização dos conteúdos. Entre as UC da componente Didática, a problematização ou a proposta de abordagem aos conteúdos a partir de problemas sociais relevantes nunca é referenciada. Esta constatação leva-nos a afirmar que, entre as FUC em análise, provavelmente a abordagem aos conteúdos recorre a estratégias mais tradicionais, focadas na exposição, exploração e análise orientada pelo docente, mas sem recorrer à problematização e ao questionamento crítico por parte dos estudantes. No ponto seguinte desta análise iremos

debater-nos sobre esta questão, quando refletirmos sobre as metodologias de ensino propostas nas FUC.

Ainda sobre o tipo de conceitos utilizados nos programas e que se relacionam com a EpC, foi possível identificar a Educação para a Cidadania Global e Desenvolvimento; Educação para a sustentabilidade e Educação em valores.

Das fontes às potencialidades e aplicabilidades educativas no ensino da História e Geografia de Portugal cruzada com a Educação para a Cidadania Global e Desenvolvimento (UC Didática); Democracia e cidadania: gestão de recursos para o desenvolvimento sustentável dos países e das regiões (UC Componente científica); Teorias da educação em valores (UC Componente científica transversal).

Estes registos verificaram-se apenas em cinco FUC, três do âmbito da Didática, confirmando a tendência que se tem vindo a desenhar de pouca valorização da EpC nos programas de formação de professores.

Em síntese, a reflexão sobre os conteúdos que integram os programas de formação inicial de professores permite-nos afirmar que os conceitos associados à EpC, explícitos nas 28 FUC mobilizadas, concentram-se na categoria *cultura cívica*, surgindo também alguns conceitos associados às categorias: *pluralidade, direitos e deveres, e participação*. Nas áreas de conhecimento identificadas, destaca-se a dimensão *interdisciplinar*, evidenciando-se fundamentalmente nas FUC de Didática das Ciências Sociais e nas FUC da Componente Científica; a dimensão *transdisciplinar*, menos frequente, surge nos programas das UC da Componente Científica Transversal e de Práticas de EpC. A fragilidade na abordagem aos conteúdos relacionados com a EpC é transversal às UC da formação de professores, pois a referência à resolução de problemas sociais relevantes e à problematização é explícita em apenas duas FUC.

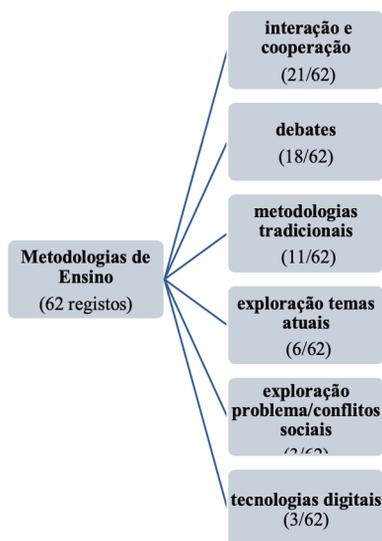
Desta análise, a partir dos conteúdos que constam das FUC, fica também uma nota sobre as possibilidades de persistirem abordagens mais tradicionais, focadas na exposição, exploração e análise orienta-

da pelo docente, pois são escassas as referências à problematização e ao questionamento crítico. Retomando a síntese decorrente da anterior análise dos objetivos, parece evidenciar-se um desencontro entre a concepção de cidadania participativa e crítica preconizada por estes, associada ao desenvolvimento de competências de intervenção e pensamento crítico, e os conteúdos que integram os mesmos programas de formação.

9.5.4. Metodologias de formação em EpC

Na análise das metodologias de ensino são utilizadas oito categorias: *metodologias tradicionais*; *estudos de caso*; *exploração de temas da atualidade*; *exploração de problemas e conflitos sociais*; *estratégias de interação e cooperação*; *debates e argumentação sobre temas controversos*; *atividades relacionadas com a empatia, simulação, jogos de papéis*; e, *tecnologias digitais* (Figura 6).

Figura 6. Metodologias que integram os programas das UC



No conjunto das FUC analisadas, é sobre a *interação e cooperação* que se foca uma parte das metodologias enunciadas, resultado da frequência com que se propõe a realização de atividades de pequeno grupo em sala de aula:

O desenvolvimento do trabalho nesta unidade curricular pressupõe: b) análise e discussão em grupo pelos alunos (UC Didática);

A Unidade Curricular integra, para além de tarefas individuais, a realização de trabalho colaborativo em pequenos grupos (UC Didática);

Articulação entre a exposição das diferentes temáticas ao grande grupo e a construção de trabalhos práticos, individuais e em grupo (UC Componente científica transversal)

Um segundo grupo de *metodologias propostas* recai sobre a realização de debates, não os debates e argumentação sobre temas controversos que se propõe como categoria de análise, mas a realização de debates decorrentes da discussão de textos, de situações de exploração de atividades:

privilegia-se a análise e discussão de estudos, textos de apoio e documentos, problematizando a sua aplicação prática (UC Didática);

análise e discussão de textos de natureza distinta (ex. notícias de jornal, artigos científicos, capítulos de livros, dissertações, teses, relatórios de estágio) (UC Didática);

reflexão e debate dos diferentes projetos construídos pelos grupos de trabalho (UC Componente científica).

Num terceiro grupo, surgem as *metodologias tradicionais*, fundamentalmente as metodologias expositivas que em muitas FUC são mobilizadas em sala de aula para expor/apresentar conteúdos.

As sessões de trabalho serão diversificadas, recorrendo-se à exposição teórica (UC Práticas EpC).

As aulas presenciais incluem exposição teórica (UC Didática);

O desenvolvimento do trabalho nesta unidade curricular pressupõe: a) momentos de exposição pelos docentes (UC Didática).

A *exploração de temas atuais* posiciona-se no quarto grupo de metodologias mais frequentemente enunciadas, em particular associada à mobilização das experiências de vida dos estudantes em UC específicas, quer da componente científica transversal, quer de práticas de EpC:

À problematização de situações socioculturais emergentes da prática docente (UC Componente científica transversal)

Promover a análise e reflexão crítica de temáticas relacionadas e com o Desenvolvimento Sustentável (UC Práticas EpC).

Apropriação pelos formandos da sua experiência da realidade e visão sobre os temas e problemas propostos como matéria de estudo (UC Práticas EpC).

Da análise das metodologias de ensino, que constam das FUC, evidencia-se o foco na interação e cooperação, nos debates e no recurso à exposição (*metodologias tradicionais*). Importa referir que esta última metodologia surge sempre acompanhada de outras que potenciam uma maior interação entre os estudantes, não se reportando a aulas de cariz essencialmente expositivo, mas sim o recurso a metodologias mistas. Sobre os debates, estes emergem fundamentalmente de situações de exploração de textos, de materiais, de situações de aula, não emergindo de temas controversos como se propõe na categoria de análise. Aliás, esta evidência surge confirmada pela pouca frequência de registos nas categorias *exploração de temas atuais, de problemas/conflitos*.

As possibilidades de persistirem abordagens mais tradicionais, orientadas pelo docente, não colocando o protagonismo no estudante, afirmam-se nesta análise das metodologias de ensino, pois são escassas as referências aos métodos e técnicas que conduzem o estudante à problematização, ao questionamento crítico, à participação em processos de cidadania democrática em sala de aula. Atividades relacionadas com a empatia, simulação, jogos de papéis, avaliação participada, entre outras. Tal como já avançado na síntese que decorre da análise dos conteúdos, a

intencionalidade de colocar em prática processos de ensino interativos, conotados com uma conceção de cidadania participativa e crítica preconizada pelos objetivos, não surge nas metodologias de ensino enunciadas nos programas analisados.

Considerações finais

Tal como acontece nos processos históricos de construção de um regime democrático, num determinado espaço nacional, também a EpC, no caso português, tem vindo a percorrer um caminho sinuoso, passando por diferentes fases, com avanços e recuos, mas conhecendo no momento atual propostas que a aproximam dos desafios que Portugal, a Europa e o Mundo conhecem nos dias de hoje.

As últimas reformas do sistema educativo português, iniciadas em 2017, assumiram com clareza uma política que visa aprofundar e ampliar a formação cidadã, democrática e global, das crianças e dos jovens. No entanto, a análise realizada aos programas das UC de um vasto leque de instituições formadoras em Portugal, dispersas por todo o território continental, levam-nos a considerar que a formação inicial de professores ainda está longe de responder às necessidades suscitadas pelas reformas do sistema educativo. Estamos, assim, perante um desfasamento entre as orientações curriculares para o ensino básico e secundário obrigatório, que apontam no sentido de uma EpC crítica, participativa e global, e a inclusão destas novas propostas curriculares nos planos de formação inicial de professores das instituições formadoras, sejam elas universidades ou institutos politécnicos.

A partir das FUC analisadas anteriormente neste breve estudo, constatamos uma realidade que pode ser retratada do seguinte modo:

- Os objetivos de formação definidos apontam para a necessidade de promover competências para (i) o exercício de uma cidadania participativa e crítica; (ii) a valorização de uma abordagem global à educação cidadã; e (iii) o destaque para a intervenção e o pensamento crítico.

- Se a definição dos objetivos nos enuncia as intencionalidades patentes nos planos de formação, sublinhando competências fundamentais para o exercício de uma prática docente preocupada com a EpC, a análise dos conteúdos aponta para a ausência de temas, problemas e problemáticas específicos e necessários para a implementação de uma educação cidadã, crítica e participativa, direcionada para a intervenção social e perspetivada por uma visão de cidadania global.

- As metodologias incluídas nas FUC analisadas podem suscitar duas leituras, cujo aprofundamento carece de um estudo mais minucioso; por um lado, as metodologias identificadas apelam à valorização da participação dos estudantes nos processos formativos (interação, cooperação, debates, exploração de temas atuais...); por outro lado, o terceiro lugar ocupado pelas “metodologias tradicionais”, aliado à ausência de conteúdos específicos relacionados com a EpC, remete-nos para a possibilidade real de, estas mesmas metodologias, serem implementadas sem que tenham a sustentá-las uma intencionalidade explícita, condição *sine quo non* para que a formação cidadã – democrática, crítica e participativa – esteja presente na formação dos jovens professores.

Assim, tal como aconteceu no passado recente da história da educação em Portugal, as reformas do sistema educativo, mesmo aquelas que se desenvolvem no sentido de valorizar a EpC, colocam em risco a sua implementação pela ausência de um plano de formação inicial (e contínua) de professores, ajustado aos novos desafios que o próprio sistema educativo anuncia. E, neste particular, as instituições de ensino superior, no momento atual, não podem negar a sua responsabilidade, dentro da esfera da sua autonomia científica e pedagógica, de introduzir nos seus planos de formação as mudanças necessárias para responder ao que é esperado nas escolas e nas salas de aula do ensino obrigatório em Portugal, no domínio da educação para a cidadania.

Referências

- Abrantes, P. (2001). *Reorganização curricular do ensino básico: Princípios, medidas e implicações: Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro*. Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Alonso, L. (Coord.), Peralta, H., & Alaiz, V. (2001). *Parecer Sobre o Projecto de «Gestão Flexível do Currículo»*. Disponível em https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/20821/1/Parecer%20GFC_2001.pdf
- Aprendizagens Essenciais: Cidadania e Desenvolvimento* (2018). Ministério da Educação. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/cidadania_e_desenvolvimento.pdf
- Banks, J. (1997). *Educating Citizens in a Multicultural Society*. Teachers College, Columbia University.
- Cardoso, J., Teotónio Pereira, L., & Neves, M. J. (Coords.). (2016). *Referencial de Educação para o Desenvolvimento – Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário*. Instituto Camões, CIDAC, FGS.
- Claudino, S., & Hortas, M. J. (2015). La enseñanza de la Geografía y de las Ciencias Sociales y la formación del profesorado para la ciudadanía en Portugal. Perspectiva histórica, modelos, representaciones y desafíos. In B. Borghi, F. García-Pérez, & O. Moreno-Fernández (Coords.), *Novi Cives Cittadini dall'Infanzia in Poi* (pp. 173-190). Pàtron editore.
- Dias, A., & Hortas, M. J. (2020). Educação para a Cidadania em Portugal. *Espaço do Currículo*, 13(2), 176-190.
- Hortas, M. J., & Dias, A. (2020). Educação para a Cidadania Global: formação de professores na Escola Superior de Educação de Lisboa. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 7, pp. 45-63.
- IPAD (2010). *Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (2010-2015)*. Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento.
- Leite, T., & Hortas, M. J. (2016). Formación de profesores post Bolonia: los desafíos de un proceso en dos etapas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(2), pp. 25-42.
- Maiztegui, C., & Eizaguirre, M. (2008). *Ciudadanía y Educación: de la teoría a la práctica*. Universidad de Deusto.
- Martins, G. O., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M. M., Horta, M. J., Calçada, M. T., Nery, R., & Rodrigues, S. (2018). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação, Direção Geral de Educação.
- Menezes, I. (1993). A formação pessoal e social numa perspectiva desenvolvimentalecológica. *Inovação*, 6, pp. 309-335.
- Ministério da Educação (Ed.) (1998). *Educação, Integração, Cidadania. Documento Orientador das Políticas para o Ensino Básico*. Ministério da Educação.
- Ross, A. (2003). Children's political learning: concept-based approaches versus issued-based approaches. In C. Roland-Levy, & A. Ross, *Political Learning and Citizenship in Europe* (pp. 15-32). Trentham Books.

Capítulo 10

LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO EN ESPAÑA. EL CASO DE TRES UNIVERSIDADES.

ANTONI SANTISTEBAN FERNÁNDEZ
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BARCELONA
CARMEN ROSA GARCÍA RUIZ
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA
NICOLÁS DE ALBA FERNÁNDEZ
UNIVERSIDAD DE SEVILLA

Resumen

La Educación para la Ciudadanía (EpC) en España ha pasado por diferentes etapas, afectada por la situación política de cada momento. Como asignatura específica se crea en 2006, a partir de las directrices que había marcado el Consejo de Europa, que aconseja a todos sus países miembros que fuera considerada como una prioridad en la educación obligatoria. Pero en España la asignatura crea una gran controversia cuando es utilizada para el enfrentamiento político por la derecha más reaccionaria.

Presentamos en este trabajo un estudio de tres universidades que han destacado por sus propuestas de EpC en la formación del profesorado. En los últimos tiempos han aumentado las investigaciones y las publicaciones sobre EpC, así como sobre la necesidad de una formación del profesorado que haga posible una auténtica educación en compe-

tencias de cultura democrática. Una nueva ley educativa ha abierto nuevas posibilidades para el profesorado, incluyendo la memoria histórica y democrática como una parte fundamental de la EpC en educación primaria y secundaria, lo cual nos obliga a revisar los planes de estudio en la formación inicial del profesorado.

Palabras clave: Competencias para una Cultura Democrática, Leyes Educativas, Memoria Democrática, Formación del Profesorado

Citizenship Education and Teacher Education in Spain: The Case of Three Universities

Abstract

Citizenship Education (CE) in Spain has gone through different stages, affected by the political climate of each period. It was formally established as a specific subject in 2006, following the guidelines set by the Council of Europe, which recommended that all member states prioritize it in compulsory education. However, in Spain, the subject sparked significant controversy when it became a point of political contention, especially for the more reactionary right-wing sectors.

In this paper, we present a study of three universities that have stood out for their proposals on CE within teacher education. In recent times, research and publications on CE, as well as on the need for teacher education to foster genuine education in democratic culture competencies, have increased. A new education law has opened up new possibilities for teachers, including the integration of historical and democratic memory as a fundamental part of CE in primary and secondary education. This development compels us to review teacher education curricula.

Keywords: Competencies for Democratic Culture, Educational Laws, Democratic Memory, Teacher Education

Introducción

La Educación para la Ciudadanía (EpC) en España ha sido —en muchos aspectos— un motivo de enfrentamiento político que refleja la última historia del país y sus contradicciones. Esto se manifiesta tanto en el currículum escolar como en los programas de estudio de formación del profesorado. Ha sido un campo de debate ideológico, donde la iglesia jugó, en un primer momento, un papel de rechazo junto a los partidos más conservadores, herederos del franquismo. En este momento, el panorama de la EpC es mucho más complejo, con aportaciones desde diversos campos de estudio y áreas de conocimiento, pero donde la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales juega un papel fundamental.

Ya en el siglo XXI, la investigación, las publicaciones y los proyectos han sido muy numerosos, como puede observarse en cualquier base de datos. La diversidad de perspectivas y de maneras de entender la EpC también se refleja en la interpretación de los programas de estudio de las distintas universidades. Por este motivo, no pretendemos hacer un análisis exhaustivo de la situación general en la mayoría de las universidades, sino una aproximación a partir de la indagación en las políticas generales y de los documentos oficiales comunes, así como un análisis detenido de tres universidades españolas, tres casos para conocer en profundidad cómo se aplican los criterios oficiales a cada realidad en la formación del profesorado de educación primaria y secundaria.

10.1 El contexto histórico y el contexto de la formación del profesorado de educación primaria y secundaria en España

La Educación para la Ciudadanía en el contexto histórico

Durante la dictadura del general Francisco Franco en España existió una asignatura denominada Formación del Espíritu Nacional (FEN), la cual era impartida por miembros del partido único, la Falange Española Tradicionalista (FET), y de las JONS (Juntas de Ofensiva

Nacional Sindicalista), quienes eran de corte fascista³³. Para los centros masculinos, los profesores eran designados por el Frente de Juventudes y para los centros femeninos por la Sección Femenina; ambas entidades también elaboraban los programas. Antes de 1953, estos contenidos se impartían en la asignatura de Historia (Valls, 1986). Los contenidos de la FEN fueron aprobados en el Decreto de 12 de junio de 1953, en ellos se pretendía:

infundir en los alumnos desde los primeros cursos el conocimiento de las características de la misión de España en la Historia; su servicio a los altos valores de la concepción católica de la vida; la significación que sus hombres y hechos más representativos han tenido en la Historia universal; la acción de España en América y el valor de la comunidad de los pueblos hispánicos, y las instituciones y principios fundamentales del Movimiento Nacional, especialmente la unidad religiosa, la doctrina social y el servicio al bien común de la Patria (pp. 9-10).

Como puede observarse en la cita, se reflejan los principios ideológicos de la dictadura, sobre un pasado glorioso, ligado a la alianza entre el Estado y el poder de la Iglesia católica, la añoranza de un imperio ya inexistente y un patriotismo que excluía y castigaba a quien pensara diferente. Es importante destacar como estos principios los seguimos encontrando hoy día en algún partido neofascista que mira con nostalgia este pasado y que defiende una idea de España parecida.

Anteriormente, en 1949 esta asignatura ya se había introducido en las Escuelas Normales de Magisterio. Con contenidos muy similares, se impartía en el tercer curso por parte —también— de miembros del Frente de Juventudes para los hombres y de la Sección Femenina para las mujeres, con un profundo sesgo sexista y discriminatorio, propio de los regímenes autoritarios.

En la etapa final de la dictadura se aprobó la Ley General de Educación (1970) y, entonces, la asignatura pasó a denominarse Formación Política, Social y Económica, pero no cambiaron los contenidos y mucho

33 Tanto la FET como la JONS emulaban la organización del fascismo o el nazismo.

menos sus objetivos, los cuales seguían siendo: “[la] comprensión de los valores y potencialidades de la doctrina política del Movimiento Nacional como la más adecuada a la realidad española” (BOE-A-1975-8175, p. 8063). Además, la asignatura continuaba impartida por profesores designados por la Secretaría General del Movimiento (Ley General de Educación, 1970, Artículo 136.3).

En la transición democrática, se suprimió esta asignatura y un cierto tiempo se impartió la asignatura “Convivencia en democracia”, sobre contenidos de Ciencia Política (octavo de Educación General Básica, 13-14 años) y, en 1979, se añadieron contenidos sobre la Constitución española de 1978 dentro de la asignatura de Historia de España impartida en tercero de Bachillerato Unificado Polivalente (16-17 años). Pero no fue hasta la reforma educativa de 1990, con la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), cuando aparecen contenidos como el respeto al medio ambiente, la educación no sexista, la tolerancia y el respeto a la diferencia, etc.; aunque se trataba de un planteamiento transversal de educación en valores, que debían tratarse desde todas las asignaturas del currículo. Este planteamiento dejaba demasiados interrogantes en la forma y el contenido a enseñar, lo que demostraba que lo que se debe enseñar en todas las áreas, muchas veces no enseñaba nadie. Desde ese momento hasta la actualidad, se han ido sucediendo diferentes leyes educativas que han tenido en cuenta contenidos propios de la EpC, ya sea en forma de asignatura independiente o dentro del área de Ciencias Sociales.

Más allá de la evolución de la EpC en el currículum de educación primaria y secundaria, y su presencia en las leyes que se han ido sucediendo desde la llegada de la democracia, también hemos de considerar las propuestas de diferentes colectivos o entidades educativas y sociales, quienes hicieron aportaciones fundamentales a la comprensión del campo, así como a grupos de investigación y de innovación que hicieron propuestas que fueron más allá de los marcos legales.

Antes y después de la transición política, diferentes grupos de profesores y profesoras hicieron aportaciones esenciales para la intro-

ducción de la EpC en España. Una de estas aportaciones fue la del grupo de Rosa Sensat (Movimiento de Renovación Pedagógica de Cataluña) sobre educación cívica, con textos y propuestas educativas que tuvieron una gran repercusión en los años 80, entre el profesorado comprometido con recuperar la educación democrática (Pagès & Pujol, 1981). El análisis de estas aportaciones puede consultarse en la investigación que ha realizado Ballbé (2019). En una línea parecida, encontramos las aportaciones del Grup de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials (GREDICS)³⁴ de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), con una serie de trabajos pioneros sobre la educación política, la democracia y la participación (Pagès, 1993; Pagès & Santisteban, 1994; Santisteban, 1993).

Otras aportaciones podemos encontrarlas en los trabajos de Ernesto Gómez Rodríguez, de la Universidad de Málaga (UMA) (para la cual se puede consultar la revisión de Pagès y García Ruiz de 2020), uno de los primeros investigadores en señalar la importancia de introducir la enseñanza de los valores democráticos en la escuela española, como podemos comprobar a partir de sus textos (Gómez Rodríguez, 1998). Ernesto Gómez fue un pionero al dar a conocer los trabajos más importantes que se estaban realizando en el contexto europeo y americano, y señalando los estrechos lazos que existen entre la EpC y los estudios sociales (Gómez Rodríguez, 1999).

Por otra parte, desde la Universidad de Sevilla (US) destacan los trabajos de Francisco F. García Pérez sobre el estudio del medio urbano, la sostenibilidad y la participación (García Díaz & García Pérez, 1992; Merchán & García Pérez, 1997). En especial, destacan sus aportaciones a la reflexión epistemológica y metodológica sobre la enseñanza a partir de problemas sociales relevantes (García-Pérez & De Alba, 2003).

34 Grup consolidado y reconocido por la agencia de calidad universitaria catalana AQU - 2021 SGR 00797.

10.2 Evolución de la formación del profesorado en España

La historia de la formación inicial del profesorado está unida, como en otros muchos países, a la creación de las Escuelas Normales en el siglo XIX, así como a la situación política y social de España en cada momento: Restauración, Dictadura, República, Franquismo y Democracia. El olvido y abandono de estas instituciones —en una primera época— está relacionado con la resistencia de los políticos más conservadores a ofrecer una educación básica a todas las personas. En 1931 y hasta el inicio de la Guerra civil en 1936, se produjo un cambio radical durante la Segunda República, cuando el sistema educativo se consideraba el motor del cambio social. Se abrazaron las nuevas corrientes pedagógicas y las nuevas teorías para la formación docente, con el objetivo de acabar con el analfabetismo. Se exigió tener 16 años para poder acceder a la formación como docente y los estudios duraban cuatro años, el último de los cuales era de prácticas. Por primera vez apareció un conocimiento didáctico especializado.

Con la dictadura, desde 1939 hasta la muerte del dictador en 1975, la formación del profesorado y de la educación en general mostró una decadencia absoluta, con la destrucción de toda la labor de la República. Muchos maestros y maestras fueron perseguidos, encarcelados o fusilados, en muchas ocasiones, simplemente, por haber sido docentes durante la República. Se produjo un empobrecimiento y retraso de la educación evidentes; se separaban los niños de las niñas; se introdujo la religión católica como asignatura obligatoria y se acabaron con todas las innovaciones que se habían iniciado. Los estudios para ser docente sufrieron el mismo proceso, todo con la intención de un adoctrinamiento de la ciudadanía, con una defensa del régimen político sin oposición y con exaltación de la figura del dictador. Los estudios de magisterio se podían iniciar con 14 años, aunque entre 1942 y 1945 la edad se redujo a 12 años. Los estudios duraban 3 años. En 1967 se elevó la edad de acceso hasta los 16 años.

El cambio educativo más importante desde el siglo XIX tuvo lugar con la Ley General de Educación, que tiene su correspondencia en

la normativa sobre formación del profesorado con el Plan Experimental de 1971. Con esta ley las Escuelas Normales pasaron a denominarse Escuelas Universitarias del Profesorado de Educación General Básica y los estudios para ser maestro o maestra requerían del bachillerato, es decir, se iniciaban con 18 años. El profesorado de las Escuelas Normales pasó a la universidad en 1979, pero con algunas discriminaciones en algunos aspectos. No será hasta la Ley de Reforma Universitaria de 1983 cuando se sentaron las bases para la integración de las Escuelas Normales en la Universidad, lo cual tuvo efecto plenamente con la LOGSE en 1990 y cuando en 1991 se reformaron los planes de estudio.

Durante los años 90, desde los Movimientos de Renovación Pedagógica, formados por profesorado innovador, surge un movimiento para reclamar que los estudios de magisterio debían durar cinco años; es decir, que pasaran de ser una diplomatura a una licenciatura. Pero este movimiento cesó cuando en 1999 todos los países miembros de la Comunidad Económica Europea firmaron la Declaración de Bolonia y acordaron la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). El Plan de Bolonia convirtió las diplomaturas y licenciaturas en grados de 4 años, para lo cual, en España, se creó también el Grado de Educación Primaria en 2007.

En el caso del profesorado de educación secundaria, fue en el curso 2008-2009 cuando se impartió el último Curso de Adaptación Pedagógica (CAP), considerado totalmente insuficiente para la preparación del profesorado. En el curso 2009-2010, se inició el Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato, con la especialidad de Geografía e Historia, al cual se accede después de cursar un grado del ámbito de las Ciencias Sociales. Este máster es obligatorio para ejercer la docencia en educación secundaria.

10.3 La EpC en el siglo XXI en España y su reflejo en la formación inicial del profesorado

10.3.1. La EpC en España en los últimos 25 años

Desde principios de la década de los 90 del siglo pasado hasta la actualidad, la EpC ha sido una preocupación constante en Europa, tanto en países con democracias consolidadas, como en aquellos países con una democracia más reciente —como es el caso de España— o de aquellos países que accedieron a la democracia después de la caída del Muro de Berlín. En todos los países hay una inquietud por la escasa participación de la juventud en la vida pública y su poco interés por el conocimiento de las instituciones políticas democráticas. Puede afirmarse, pues, que la EpC es una preocupación en toda Europa (Audigier, 1999; Crick, 1998; Kerr, 2002; Parker, 1996; Torney-Purta, 2001).

Desde principios del presente siglo aparecieron una serie de estudios a nivel europeo que analizan la situación de la EpC en los diferentes países europeos, para dibujar un panorama particular y global que permitiera trazar líneas de futuro (Eurydice, 2002; 2005). Estos estudios derivaron en una serie de recomendaciones del Consejo de Europa para incorporar la EpC en todos los países.

Ya en 2002, el Consejo de Europa publicaba que la educación para la ciudadanía democrática era esencial para promover una sociedad libre, tolerante y justa, así como para la defensa de los valores y los principios de libertad, pluralismo, derechos humanos y Estado de Derecho, todos ellos fundamentos de la democracia. Por estos motivos, el Consejo de Europa recomendaba a los Estados miembros que la EpC fuera una prioridad de sus políticas educativas.

La influencia de las democracias consolidadas en Europa sobre el resto de las democracias más jóvenes es innegable, también en las propuestas de EpC y en los programas de formación del profesorado. En España, las recomendaciones del Consejo de Europa para la implementación de contenidos de EpC en la educación obligatoria, se concretaron en el año 2006, con una asignatura para el último ciclo de la educación primaria y para diferentes cursos de la educación secundaria (Tabla 1):

La Educación para la Ciudadanía tiene como objetivo favorecer el desarrollo de personas libres e íntegras a través de la consolidación de la

autoestima, la dignidad personal, la libertad y la responsabilidad y la formación de futuros ciudadanos con criterio propio, respetuosos, participativos y solidarios, que conozcan sus derechos, asuman sus deberes y desarrollen hábitos cívicos para que puedan ejercer la ciudadanía de forma eficaz y responsable (Ministerio de Educación y Ciencia, Real Decreto 1631/2006, p.715).

Tabla 1. Estructura del Decreto de 2006

<i>En Educación Primaria</i> (6-11 años)	Bloque 1.- Individuos y relaciones interpersonales y sociales
	Bloque 2.- La vida en comunidad
	Bloque 3.- Vivir en sociedad
<i>Educación Secundaria Obligatoria (ESO)</i> (12-16 años)	Bloque 1.- Aproximación respetuosa a la diversidad
	Bloque 2.- Relaciones interpersonales y participación
<i>Bachillerato</i> (17-18 años)	Bloque 3.- Deberes y derechos ciudadanos
	Bloque 4.- Las sociedades democráticas del siglo XXI
	Bloque 5.- Ciudadanía en un mundo global

Fuente: elaboración propia

La implantación de la EpC fue acompañada de una reacción polémica por parte de la derecha más conservadora y de la Iglesia contra el gobierno de José Luis Rodríguez Zapatero, argumentando que se imponía una educación moral que invadía el ámbito de los valores que debía transmitir la familia. Se oponían, ante todo, a cualquier tipo de educación sexual o a hacer referencia a la ley que permitía el matrimonio entre personas del mismo sexo, el cual acababa de aprobar el Congreso con el gobierno del Partido Socialista Obrero Español (PSOE). Aunque el ministerio y las entidades a favor de la asignatura rebatieron las acusaciones de adoctrinamiento, y el gobierno dio libertad a las editoriales y a los centros para la interpretación de los contenidos de EpC, esto no fue suficiente. Incluso, alguna asociación católica pidió que el profesorado pudiera declararse objetor de conciencia para no tener que impartir la asignatura, lo cual hizo que llegara el tema a los tribunales con sentencias contradictorias según el tribunal.

Este contexto de enfrentamiento ideológico no impidió que tuviera lugar un crecimiento de la investigación sobre la EpC y que se dieran a conocer en España una serie de estudios sobre la temática que se estaban desarrollando en otros países, en Europa y en el resto del mundo (Bolívar, 2008; Gómez Rodríguez, 2008; Pagès, 2008; Santisteban & Pagès, 2007, 2009). Se crearon una gran cantidad de propuestas y materiales de todo tipo, que hicieron evolucionar y converger las distintas perspectivas existentes de educación en valores, educación ética, cívica o política hacia los nuevos parámetros de síntesis que se proponían como EpC en Europa.

Con la llegada al poder del Partido Popular (PP), se suprimió la asignatura, aunque apareció de manera transversal en la nueva Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) en el año 2013. Así, el denominado franquismo sociológico y la herencia de la dictadura se manifestaban con todo su poder contra los intentos de cambio y contra el intento de construir una nueva educación que profundizara en la democracia. Con la anulación de la EpC se eliminaba también cualquier referencia a los derechos humanos en el currículum, una cuestión que denunciaron ONG como Amnistía Internacional.

El nuevo real decreto que modificaba el currículum de EpC era un paso atrás en la educación democrática del país. Por lo tanto, también era un retroceso en valores democráticos (Gómez-Rodríguez & García Ruiz, 2019a, 2019b). Esta revisión eliminó el lenguaje no sexista, las cuestiones relativas a la mujer se derivaron hacia el concepto de ser humano y lo afectivo o emocional se cambió por libertad y responsabilidad, aunque con una importante carga de moral y valores católicos.

Desaparecieron las alusiones a las relaciones interpersonales y la participación pasó a denominarse persona y sociedad. Además, se eliminaron las referencias a las desigualdades y las redujeron exclusivamente al marco constitucional. Pero a pesar de todos estos cambios, los detractores de la inclusión de la EpC en el currículum aún pedían su eliminación total. Así, cuando se publicó definitivamente la LOMCE, en la nueva ley de educación se suprimió la EpC en primaria y se modificó

en profundidad los contenidos en secundaria. El segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) pasó a denominarse Educación cívica y constitucional, mientras que en tercero el curso quedó reducido al emprendimiento y la educación cívica y constitucional, eliminando toda referencia a la igualdad entre hombres y mujeres. Finalmente, en bachillerato fue la EpC fue sustituida por la Filosofía y la Historia de la filosofía.

Una nueva ley educativa, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la LOE de 2006 (LOMLOE)³⁵, con el Partido Socialista Obrero Español en el poder, vino a revertir de nuevo la situación, sin que se llegara a un consenso, puesto que volvió a darse un enfrentamiento ideológico sin ningún tipo de acuerdos. Esto se desarrolló a partir de decretos que establecieron las enseñanzas mínimas de todas las etapas educativas, cuyo principio fundamental es preparar al alumnado para el ejercicio de una ciudadanía activa y democrática, así como respetar los derechos humanos.

La EpC impregna el espíritu de la ley educativa actual, mantiene su carácter transversal en el conjunto de áreas del currículum y, a su vez, se conforma en la materia Educación en Valores Éticos y Cívicos. En el primer caso, el conjunto de áreas curriculares aparece reorientadas, no como disciplinas, sino como conocimientos con fines educativos. Sirvan como ejemplo la educación lingüística en Educación Primaria, “ha de capacitar para tomar la palabra en el ejercicio de una ciudadanía activa y comprometida con la democracia y los derechos lingüísticos individuales y colectivos, en un marco de interculturalidad y respeto de los derechos humanos” (Ministerio de Educación y Formación Profesional. Real Decreto 157/2022, BOE, 52, p. 72). Otro ejemplo es la educación filosófica en Bachillerato, la cual recoge principios, valores y prácticas éticas, políticas y cívicas que articulan la sociedad democrática” (Real Decreto 243/2022 por el que se establecen la ordenación y las enseñan-

35 Esta ley sustituye a la LOMCE de 2013.

zas mínimas del Bachillerato. BOE nº 82 de 6 de abril de 2022. Referencia: BOE-A-2022-5521).

De esta manera, las enseñanzas mínimas se articulan para promover un aprendizaje competencial orientado al ejercicio de una ciudadanía activa y democrática. Las competencias clave fijadas para todas las etapas del sistema educativo y las específicas de las áreas son ocho en total; de éstas, las que se vinculan con la EpC son: 1) la competencia digital; la competencia personal, social y de aprender a aprender; y 2) la competencia ciudadana. La competencia digital se encamina al ejercicio de una ciudadanía digital activa, cívica y reflexiva en momentos de desinformación y manipulación. La competencia personal, social y de aprender a aprender está dirigida a promover la convivencia democrática; y la competencia ciudadana se entiende como el compromiso con los problemas sociales y éticos de las sociedades democráticas.

Así, los elementos del currículum se supeditan a promover un perfil competencial, a través del desarrollo de conocimientos, destrezas y actitudes. Las metodologías se nutren de principios y valores democráticos para desarrollar juicios morales, deliberar, dialogar, argumentar, etc. Los saberes básicos se organizan para abordar problemas ligados a las desigualdades, las diversidades o las controversias ideológicas, a partir de los cuales se espera que el alumnado elabore un conocimiento crítico del contexto social y político en el que vive.

Por otra parte, las áreas del currículum vinculadas a conocimientos sociales son encaminadas al ejercicio de la ciudadanía y a crear conciencia cívica. La Historia, en concreto la Historia de España, mantiene el sentido de una educación ciudadana orientada a adoptar un compromiso con los valores cívicos y una concepción participativa de la ciudadanía. El área de Educación en Valores Cívicos y Éticos se desvela como una formación intelectual, moral y emocional, pero, sobre todo, como una educación integral de la persona para el ejercicio crítico y responsable de la ciudadanía. En la Tabla 2 recogemos aquellos aspectos vinculados a una educación ciudadana.

Tabla 2. Aportaciones a la EpC en la LOMLOE

ETAPA	ÁREA	CURSOS	EDUCACIÓN CIUDADANA
PRIMARIA	Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural	6	Conocimientos, destrezas y actitudes para comprender retos y problemas sociales Organización y funcionamiento de la sociedad Principios y valores constitucionales. Derechos Humanos
	Educación en Valores Cívicos y Éticos	1	Autoconocimiento, desarrollo personal y autonomía moral Sociedad, justicia y democracia como marco social de convivencia Desarrollo sostenible y ética ambiental Educación emocional
SECUNDARIA	Geografía e Historia	4	Conquista de derechos individuales y colectivos Ciudadanía europea y cosmopolita Compromiso cívico local y global Ciudadanía ética digital
	Digitalización	1	Visión integral de los problemas generados por la cultura digital Ciudadanía digital crítica
	Educación en Valores Cívicos y Éticos	1	Competencias específicas y Saberes básicos de Educación Primaria adquieren una mayor dimensión el marco constitucional y europeo, cuestiones políticas y el compromiso ético con principios y valores democráticos
	*Ámbito Comunicación y Ciencias Sociales (diversificación curricular)	2	Saberes en lengua y Ciencias sociales adquieren una dimensión comunicativa, intercultural, ciudadana y cívica

Fuente: elaboración propia

Si nos centramos en *Educación en valores cívicos y éticos*, la cual se imparte en Educación Primaria y en ESO³⁶, las competencias específicas contemplan el aprendizaje desde aspectos cognitivos y socioafectivos, pero también para el ejercicio de la ciudadanía (ver Tabla 3).

Tabla 3. Competencias específicas de la asignatura Educación en valores cívicos y éticos (LOMLOE)

EDUCACIÓN EN VALORES CÍVICOS Y ÉTICOS	
Competencias Específicas	<p>CE1. Deliberar y argumentar sobre problemas de carácter ético referidos a sí mismo y su entorno, buscando y analizando información fiable y generando una actitud reflexiva al respecto, para promover el autoconocimiento y la autonomía moral.</p> <p>CE2. Actuar e interactuar de acuerdo con normas y valores cívicos y éticos, reconociendo su importancia para la vida individual y colectiva y aplicándolos de manera efectiva y argumentada en distintos contextos, para promover una convivencia democrática, justa, inclusiva, respetuosa y pacífica.</p> <p>CE3. Comprender las relaciones sistémicas entre el individuo, la sociedad y la naturaleza, a través del conocimiento y la reflexión sobre los problemas ecosociales, para comprometerse activamente con valores y prácticas consecuentes con el respeto, cuidado y protección de las personas y el planeta.</p> <p>CE4. Desarrollar la autoestima y la empatía con el entorno, identificando, gestionando y expresando emociones y sentimientos propios, y reconociendo y valorando los de los otros, para adoptar una actitud fundada en el cuidado y aprecio de sí mismo, de los demás y del resto de la naturaleza.</p>

Fuente: elaboración propia

Así, los saberes básicos que articulan la materia nos permiten entender las temáticas que prioriza y su organización en torno a problemas éticos, cívicos y ecosociales:

- A. Autoconocimiento y autonomía moral. Autonomía y heteronomía moral; distinción entre ser y deber ser; valores, principios y normas que orientan nuestras vidas (autoestima, prevención de abusos y acoso, conductas adictivas, influencia de medios y redes de comunicación).

36 R.D. 217/2022 de 29 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. BOE nº 76 de 30 de marzo de 2022. Referencia: BOE-A-2022-4975.

B. Sociedad, justicia y democracia. Derechos Humanos (DD.HH.), pobreza, violencia, abusos, igualdad, diversidad, fenómeno migratorio, desigualdad y hecho multicultural.

C. Desarrollo sostenible y ética ambiental. Crisis climática y problemas ecosociales. Dimensión ecosocial de nuestra existencia y límites ecofísicos, cuidado de personas, animales, planeta, consumo responsable y uso sostenible de recursos naturales.

Una novedad relevante en la LOMLOE es la introducción de la Memoria democrática como una nueva dimensión de la EpC, como conocimiento histórico sobre la lucha por las libertades y los derechos que consagra a la Constitución de 1978 como símbolo de identidad cívica. En el currículum de todas las etapas educativas encontramos referencias expresas a la memoria colectiva, la cual adquiere valor patrimonial, social y cultural. Como Memoria democrática, se vincula al proceso constitucional abierto entre 1812 y 1978, como una larga lucha por las libertades y derechos, con especial relevancia de aquellos hechos históricos (como el golpe de Estado de 1936) que derivaron en una grave vulneración de los DD.HH. En tal sentido, es una parte fundamental de su tratamiento, el reconocimiento y reparación de las víctimas de la violencia, siguiendo el principio de justicia universal (ver Tabla 4).

Tabla 4. La Memoria democrática en las asignaturas de primaria y secundaria (LOMLOE)

<i>Etap</i>	<i>Área</i>	Competencias Específicas Saberes Básicos	Ciclo
<i>Primaria</i>	Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural	Sociedades en el tiempo	Segundo (8-9 años). Tratamiento de fuentes orales y la memoria colectiva para acercarse a la historia local, la biografía familiar, a las mujeres y hombres como sujetos históricos Tercero (10-11 años). La memoria democrática aborda todo el proceso de construcción democrática en España en la época contemporánea

Secundaria	Geografía e Historia	CE5	Comprensión y puesta en valor de los aspectos fundamentales que conforman la Memoria democrática, así como la contribución de hombres y mujeres en la defensa de valores constitucionales
	Educación en valores cívicos y éticos	CE2	Marco social de convivencia y compromiso con valores democráticos: conocimiento de los fundamentos y acontecimientos que conforman nuestra Memoria democrática

Fuente: elaboración propia

Ante esta nueva situación se impone la necesidad de formar al profesorado para la enseñanza de una Historia con Memoria democrática. Por otro lado, esta ley viene a representar un paraguas legal para el profesorado de primaria y secundaria que ya estaba trabajando temáticas de memoria histórica desde hace tiempo. Todo este profesorado ha considerado siempre que la memoria es un elemento fundamental de la educación histórica y de la EpC.

10.3.2 La formación del profesorado en EpC

En cuanto a la formación universitaria del profesorado, el Real decreto de 2007, el cual regula la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales y los títulos que habilitan para ser docentes de primaria o secundaria, especifica que las universidades deben cumplir con los requisitos mínimos adicionales establecidos por el gobierno. En este Real decreto en su preámbulo se afirma:

La formación en cualquier actividad profesional debe contribuir al conocimiento y desarrollo de los Derechos Humanos, los principios democráticos, los principios de igualdad entre mujeres y hombres, de solidaridad, de protección medioambiental, de accesibilidad universal y diseño para todos, y de fomento de la cultura de la paz (Ministerio de Educación y Ciencia. Real Decreto 1393/2007, BOE, 260, p.5).

En los requisitos que deben cumplir los planes de estudio que forman al profesorado de educación primaria y secundaria, se fijan tres módulos de competencias; el primero de los cuales está más relacionado

con las materias de carácter psico-socio-pedagógico, el segundo lo está con lo didáctico-disciplinar y el tercero con el prácticum.

En la orden de primaria aparecen tres competencias relacionadas con la EpC, que son la competencia 4, 7 y 9:

- Competencia 4: Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana.
- Competencia 7: Colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social. Asumir la dimensión educadora de la función docente y fomentar la educación democrática para una ciudadanía activa.
- Competencia 9: Valorar la responsabilidad individual y colectiva en la consecución de un futuro sostenible.

Por otra parte, en el módulo Didáctico-Disciplinar de Ciencias Sociales se establecen dos apartados relacionados con la EpC: a) fomentar la educación democrática de la ciudadanía y la práctica del pensamiento social crítico; b) valorar la relevancia de las instituciones públicas y privadas para la convivencia pacífica entre los pueblos.

En la orden ministerial del máster de secundaria, aparece una competencia relacionada directamente con la EpC, la competencia 5:

Diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje con especial atención a la equidad, la educación emocional y en valores, la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, la formación ciudadana y el respeto de los derechos humanos que faciliten la vida en sociedad, la toma de decisiones y la construcción de un futuro sostenible (Ministerio de Educación. BOE, 05/10/2011, 240, p. 3).

En las referencias a la EpC, ya sea como educación democrática, educación en valores u otros aspectos como el pensamiento crítico o la igualdad, podemos observar que son suficientes para que el profesorado asuma su responsabilidad, lo cual no es suficiente para asegurar que en

la práctica se produce una formación del profesorado desde parámetros de una formación de la ciudadanía democrática y crítica.

Por su parte, el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, tanto en educación primaria como en secundaria, debe jugar un papel fundamental en la formación de la ciudadanía participativa, ya que el pensamiento geográfico y el pensamiento histórico posibilitan el desarrollo de una conciencia geográfica y una conciencia histórica, elementos imprescindibles en la educación democrática. Existen muchos trabajos en España (y se han dedicado algunos congresos a esta perspectiva), algunos de los cuales se han convertido en publicaciones de referencia. En especial, cabe destacar las publicaciones de la Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS), las cuales han jugado un papel destacado en la formación del profesorado, a partir del debate sobre la investigación y la innovación en EpC. Ya en 1998, en el IX Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales se presentaron diversos trabajos sobre los valores democráticos y la enseñanza de las Ciencias Sociales (Grasa, 1998; Pagès, 1998). En años posteriores, la EpC ha sido un tema recurrente en otros congresos (Ávila et al., 2009; Ballbé *et. al.*, 2019; De Alba *et. al.*, 2012; García Ruiz *et. al.*, 2016; Vera y Pérez, 2004). En todas estas aportaciones la formación del profesorado tiene un lugar destacado, lo que ha dado lugar a la consolidación de un campo de trabajo para la investigación y la innovación en la formación del profesorado de primaria y secundaria en EpC.

10.4. Políticas públicas estatales, autonómicas y universitarias en formación del profesorado en España

La formación del profesorado de educación primaria y secundaria en España está definida por diferentes documentos de política pública que corresponden a diversas escalas. La escala estatal establece la estructura de los estudios y los conocimientos obligatorios que deben impartirse para todo el territorio español. La escala autonómica decide la oferta universitaria global de la comunidad autónoma, atiende a aspectos de calidad en la oferta universitaria, valida o propone la for-

mación permanente del profesorado y se encarga de las acreditaciones. Por su parte, cada institución universitaria concreta la formación en términos de una propuesta teórica, de las competencias a desarrollar y de organización interna. El Grado de Educación Primaria (GEP), para la formación de maestros de educación infantil y primaria, y el Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, se inscriben en el marco legislativo siguiente:

- Ley Orgánica 6/2001 de Universidades, donde se asume en su título XIII la integración en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES);
- ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria;
- Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas.

Por otro lado, como ya hemos comentado, el proceso de construcción del EEES se inició con la Declaración de La Sorbona de 1998 y en el Convenio de Reconocimiento de Lisboa (1997), definiéndose con la declaración de Bolonia de 1999, en la que se insta a los Estados miembros de la Unión Europea a conseguir de manera conjunta las siguientes metas: conseguir títulos comparables; diseñar un sistema basado en dos ciclos, materializándose en los grados y másteres; los créditos ECTS, que debían establecer un sistema de créditos comparable; la reformulación conceptual de la organización del currículum universitario a partir de modelos formativos centrados en el aprendizaje del estudiante; la promoción de la movilidad de los estudiantes; y los sistemas de control y calidad de los estudios (González Pienda *et. al.*, 2015).

Una aportación destacable del EEES es la enseñanza por competencias, lo que implica un cambio en profundidad en la concepción de la docencia universitaria. Este modelo propone pasar de una actividad centrada en el profesorado a una concepción basada en el papel activo del alumnado, protagonista de su propio proceso de aprendizaje.

El GEP tiene el objetivo de proporcionar las competencias y los conocimientos necesarios para ejercer la profesión docente en la franja de 6 a 12 años de la escuela obligatoria. Este grado dispone de una formación de tipo generalista con la posibilidad de elegir entre cuatro especialidades: en Lenguas Extranjeras, Educación Física, Educación Musical y Necesidades Educativas Específicas. También existen otras menciones no oficiales, según la universidad, en Didáctica de las Ciencias Sociales, Didáctica de las Ciencias Experimentales, Educación Matemática o Educación Artística. La estructura del plan de estudios es de 240 ECTS (*European Credit Transfer System* o Sistema Europeo de Transferencia de Créditos); con 60 créditos de formación compartidas entre los diferentes grados de ciencias de la educación, 100 créditos de asignaturas obligatorias, 44 créditos de prácticas profesionales, 6 créditos del Trabajo Final de Grado y 30 créditos de asignaturas optativas, las cuales pueden ser de una especialidad o se pueden escoger de diferentes campos de conocimiento. Se muestra el resumen de la distribución de créditos en la Tabla 5.

Tabla 5. Resumen de la distribución de créditos por curso en el GEP

	Formación	Obligatorios		Optativos	
	básica	Asignaturas	Practicum	TFG	
Primer curso	30	30	-	-	-
Segundo curso	18	36	6	-	-
Tercer curso	12	34	14	-	-
Cuarto curso	0	0	24	6	30
Totales	60	100	44	6	30

Fuente: elaboración propia

Por su parte, el Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, tiene diferentes especialidades, entre ellas, la de Geografía e Historia. Este máster es obligatorio para ejercer la docencia en la Educación Secundaria y tiene una duración de un curso, con 60 créditos ECTS y en cinco módulos diferentes: un módulo genérico en Formación Psicopedagógica y Social (15 créditos), común a todos los estudiantes del máster; un módulo de didáctica de las Ciencias Sociales, la Geografía y la Historia (15 créditos); un módulo de complementos de formación (Geografía, Historia e Historia del arte); un módulo de Prácticum (14 créditos); y un módulo de Trabajo de Fin de Máster (6 créditos). Tienen acceso al máster las y los estudiantes que antes han realizado un grado del ámbito de las Ciencias Sociales, tales como: Historia, Geografía, Historia del arte, Humanidades, Sociología, Antropología, Economía, Ciencias políticas o jurídicas.

Las políticas públicas analizadas en esta investigación se clasifican, según su escala, de la siguiente manera:

- Políticas estatales (España)
- Políticas autonómicas (Andalucía y Cataluña)
- Políticas institucionales (UAB, UMA y US)

Política estatal en España en relación con la EpC

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación declara en su preámbulo que la educación es la principal estrategia de un país para conseguir una convivencia democrática, el respeto a las diferencias individuales y la cohesión social. Además de ser el medio para garantizar el ejercicio de una ciudadanía democrática, responsable, libre y crítica. Por su parte, en su título preliminar se resaltan los fines principales de la educación, como el desarrollo de la personalidad y las capacidades afectivas, la formación en los derechos y libertades fundamentales, la igualdad de género y el reconocimiento de la libertad afectivo-sexual.

Asimismo, se propone la prevención de conflictos y la resolución pacífica de estos. Se insiste también en la preparación del alumnado para una ciudadanía responsable y crítica.

Por otro lado, la LOMCE (2013) tiene por objetivo principal hacer frente a los principales problemas detectados en el sistema educativo español, a raíz de las evaluaciones periódicas de los organismos europeos e internacionales. En este sentido, se presenta al alumnado como el centro de la educación, con un talento propio que el sistema educativo tiene que descubrir y potenciar para formar ciudadanos autónomos, críticos, emprendedores, innovadores y con capacidad de colaboración y trabajo en equipo.

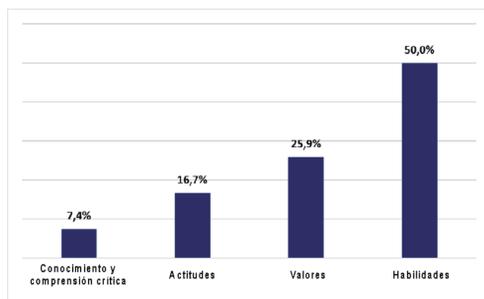
En relación con la formación del profesorado, el documento fundamental es la Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. En ella se definen las competencias que deben haber adquirido los estudiantes al finalizar el grado de Maestro. En estas competencias encontramos numerosas referencias explícitas a conceptos, valores y habilidades relacionados con la EpC.

En una investigación realizada analizamos los documentos de políticas públicas estatales en educación primaria, adoptando como referencia la propuesta del Consejo de Europa de Competencias de Cultura Democrática (Consejo de Europa, 2018), el cual distingue entre conocimientos y comprensión crítica, actitudes, valores y habilidades, según se muestra en la Figura 1.



Podemos ver los resultados en la Figura 2, en donde se puede observar que se pone el acento en las habilidades (empatía, cooperación y resolución de conflictos, entre otras), con un 50 % de referencias. También destaca que el conocimiento y la comprensión crítica, un aspecto fundamental en nuestra sociedad digital y saturada de información, sólo tiene un 7.4 % de referencias, lo cual debe hacernos reflexionar sobre nuestras metas en la formación del profesorado en EpC.

Figura 2. Referencias a las Competencias de Cultura Democrática del Consejo de Europa en los documentos de políticas públicas estatales



Fuente: elaboración propia

En estos datos es interesante observar aquellas competencias a las cuales prácticamente no hay ninguna referencia y, por tanto, quedarían omitidas en estas políticas, por ejemplo: tolerancia a la ambigüedad, habilidades de escucha activa y observación. En concreto para estas competencias, no hay ninguna referencia directa en las políticas estatales. La causa podría ser que no son competencias que se relacionen de forma directa con la democracia, al menos en las dos últimas citadas. En cuanto a la tolerancia a la ambigüedad, no hay una tradición educativa sobre esta competencia en nuestro contexto. Encontramos tan sólo algunas referencias al concepto de neutralidad activa, con relación a la actitud del profesorado en los debates de clase, que podría formar parte del mismo proceso de enseñanza y aprendizaje, pero este concepto tampoco aparece en ningún documento.

Política autonómica de Andalucía

La Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional de la Comunidad Autónoma de Andalucía cuenta con la Dirección General de Formación del Profesorado e Innovación Educativa, la cual señala las líneas estratégicas a seguir para la actualización del profesorado de los centros sostenidos con fondos públicos. Éstas se encuentran recogidas en el III Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado, aprobado en el curso 2021-2022.

Por su parte, el Decreto 93/2013 regula la formación inicial y permanente del profesorado de la Comunidad Autónoma de Andalucía y define el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado, el cual se organiza en una red de 32 centros del profesorado que cuentan con autonomía pedagógica y de gestión, además de una larga y consolidada trayectoria formativa. El centro educativo se reconoce como la unidad básica de cambio, innovación y mejora, actuando como demandante de formación permanente y como facilitador de la formación inicial.

Los títulos de grado se organizan en 240 ECTS, de los cuales 44 son de Prácticas Externas Obligatorias. El máster de profesorado se organiza en 60 ECTS y 10 de Prácticas Externas Obligatorias. Para el desarrollo de esta formación, la administración educativa andaluza —a través de las delegaciones provinciales— desempeña un papel fundamental con la acreditación de centros que garanticen el desarrollo de competencias profesionales en la práctica. Establecen un marco de colaboración que permite al futuro profesorado impartir docencia y asistir a las reuniones de los órganos de coordinación docente, planificación y programación de actividades, incluidas actuaciones complementarias como la evaluación y la tutoría. La figura del tutor o tutora profesional organiza los contenidos y metodologías para el desarrollo de las tareas prácticas, asesorando y supervisando todas y cada una de sus actuaciones junto a un tutor o tutora académica de la universidad.

Política autonómica de Cataluña

El Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya interviene en la formación del profesorado de primaria y secundaria en la realización de las prácticas y en el acceso a la docencia en los centros públicos. En primer lugar, establece un convenio con las universidades, el cual se renueva cada cuatro años, para que los y las estudiantes universitarios del Grado de Educación Primaria y del Máster de Educación Secundaria puedan realizar las prácticas profesionales en centros educativos sostenidos con fondos públicos. También hace un seguimiento del profesorado que ingresa en los centros públicos durante su primer año de docencia, para comprobar que tiene las competencias profesionales adecuadas.

Por otro lado, para el acceso a la docencia en los centros públicos, la Generalitat de Catalunya organiza las pruebas, los tribunales y los méritos adicionales. En el temario de las oposiciones al cuerpo de maestros y maestras se pueden encontrar contenidos relativos a la atención a la diversidad o a la sostenibilidad, pero es en el tema 11 donde encontramos una referencia directa a la EpC:

El área de educación para la ciudadanía y los derechos humanos en la educación primaria: enfoque, características y propuestas de intervención educativa. Contribución del área en el desarrollo de las competencias básicas. Objetivos, contenidos y criterios de evaluación: aspectos más relevantes. Relación con otras áreas del currículum (Ministerio de Educación y Ciencia, ORDEN ECI/592/2007, Real Decreto 276/2007, BOE, 64, p. 5478).

En el temario de oposiciones para el profesorado de educación secundaria (Orden de 09/09/1993-BOE núm. 226, de 21/09/1993), encontramos los temas de la especialidad de Geografía e Historia. En la actualidad está en revisión, ya que no son coherentes con el currículum actual. Hay diversas referencias a cuestiones medioambientales, aspectos históricos del fascismo o la Constitución española de 1978. No hay referencias ni incluye temáticas de EpC, aunque en el último tema tiene por nombre Cambio social y movimientos alternativos. Feminismo, pacifismo y ecologismo. Es evidente que es necesario un cambio para ajustar el temario al nuevo currículum.

Por último, cabe destacar que la Generalitat de Catalunya creó en 2013 el Programa de Millora i Innovació en la Formació de Mestres (MIF)³⁷, donde participan representaciones de todas las universidades catalanas que tienen facultades de educación, para la mejora de la formación del profesorado. Una de sus propuestas fue establecer una prueba extraordinaria, a parte de la selectividad, para quien quisiera acceder a los estudios del Grado de Educación Infantil o Primaria, las denominadas Prova d'Aptitud Personal (PAP), que constan de dos ejercicios, uno de competencia lógico-matemática y otro de competencia comunicativa y razonamiento crítico. La prueba se llevó a cabo por primera vez en el curso 2017-2018.

Políticas universitarias

En una mirada general, se puede decir que la presencia de EpC y su implementación aparecen en la mayoría de los documentos estata-

37 Acord del Consell Interuniversitari de Catalunya de 06/05/2013.

les o autonómicos como principios generales. Pero donde encontramos mayor número de referencias concretas es en las políticas de nivel institucional, en las memorias de los grados y en las guías docentes.

A continuación, presentamos tres casos de tres universidades españolas. La selección de estas tres universidades no es aleatoria, ya que son centros de formación del profesorado con una gran tradición en la formación de EpC, tanto para el profesorado de primaria como de secundaria, con equipos de investigación y con una larga trayectoria de transferencia nacional e internacional, de publicaciones y congresos en el campo de la EpC.

Así, analizamos de cada universidad las memorias de los estudios universitarios de los grados de educación primaria y del máster de secundaria para ser profesor o profesora de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. También analizamos las guías docentes de aquellas asignaturas que ofrezcan contenidos de este campo, ya sean asignaturas obligatorias u optativas.

El caso de la Universidad Autónoma de Barcelona

Los estudios de formación del profesorado están asociados a la creación en 1972 de la Escola Universitària de Mestres de Sant Cugat, la cual tuvo una gran repercusión en la formación democrática del profesorado al final de la dictadura y la transición. Estos estudios estaban influidos por la tradición y las aportaciones de los Movimientos de Renovación Pedagógica de Cataluña, con raíces en la Segunda República, anterior a la dictadura. Referentes como Pilar Benejam, Montserrat Casas o Joan Pagès defendieron desde sus inicios que la enseñanza de las Ciencias Sociales tiene como principal objetivo una educación política, de formación democrática e intervención social.

Dentro de las materias obligatorias de los estudios de formación del profesorado, hay algunas referencias vinculadas a la EpC, como la asignatura de primer curso Miremos el Mundo: Proyectos Interdisciplinarios y en la de Educación y contextos educativos. Entre las asignaturas

de segundo curso encontramos la Enseñanza y aprendizaje del conocimiento del medio natural, social y cultural, donde se relaciona el currículum de ciencias experimentales y sociales con algunos valores democráticos y de sostenibilidad fundamentales. Este proceso se profundiza algo más en las asignaturas de tercer curso, Didáctica de las Ciencias Experimentales y Didáctica de las Ciencias Sociales.

Las asignaturas con mayores referencias a la EpC de manera explícita las encontramos entre las optativas de cuarto curso, en especial, las del área de didáctica de las Ciencias Sociales, en concreto en tres asignaturas: Enseñar ciencias sociales con perspectiva de género; La actualidad en las ciencias sociales en educación primaria: la formación del pensamiento crítico e Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales. Las dos primeras con un enfoque claro. La tercera trabaja con investigaciones realizadas en educación primaria, la mayoría relacionadas con la EpC. Fuera del área de la didáctica de las Ciencias Sociales, encontramos otras asignaturas optativas como Educación para una justicia global, Educación, sostenibilidad y consumo o bien Estrategias de mediación, las cuales también trabajan algunos contenidos y competencias vinculadas a la EpC, aunque con una perspectiva más teórica en general.

En los documentos se detallan muy poco las metodologías desarrolladas en las aulas universitarias, teniendo en cuenta la importancia que debería tener la creación de modelos transferibles. En las asignaturas citadas anteriormente se destacan las referencias al trabajo por proyectos o por problemas sociales, aunque no son mayoritarias en el proceso que se sigue en las clases universitarias, donde la metodología todavía más utilizada sigue siendo la clase magistral. Nos encontramos entonces, más de una vez, con la contradicción que supone defender por un lado la EpC, pero plantear una metodología no participativa ni interactiva y que no da la palabra al estudiantado.

Uno de los códigos más referenciados es el de perspectiva de género. En la UAB la política de igualdad entre mujeres y hombres se viene concretado a través de los Planes de Acción para la Igualdad de Género

(PAG). El año 2019 se redactó el cuarto plan con cinco ejes centrales, los cuales se mencionan extensamente en la memoria del grado de Educación Primaria de la UAB, para la promoción de la igualdad en la docencia y en la investigación, para la paridad en la comunidad universitaria y por una organización libre de sexismo y violencias de género. En la memoria del Grado de Educación Primaria, el PAG tiene un desarrollo extenso. Desde el área de didáctica de las Ciencias Sociales, se oferta de manera explícita una optativa sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales con perspectiva de género, que tiene por objetivo principal dotar al alumnado de herramientas para diseñar actividades pensadas desde la coeducación.

En los estudios del Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria, en la especialidad de Geografía e Historia, en el bloque Aprendizaje y enseñanza de las Ciencias Sociales se incorporan los contenidos sobre: Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos y Análisis y valoración del currículum de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos; además de la realización de actividades vinculadas a su aplicación. Estos contenidos son impartidos por la unidad de didáctica de las Ciencias Sociales de la UAB, encargada de esta docencia, a partir de los cuales se introducen diversas temáticas de EpC que son el resultado de las investigaciones del grupo GREDICS³⁸, tales como:

- Educación para la ciudadanía global y la justicia social
- Formación del pensamiento crítico y la Literacidad Crítica Digital
- Educación para el Futuro y acción social
- Educación en Competencias de Cultura Democrática

38 Sus aportaciones pueden consultarse en el depósito digital de la UAB: <https://ddd.uab.cat/collection/gredics>

El caso de la Universidad de Málaga

En la UMA se imparte Educación Ciudadana desde el curso 1992-93, inicialmente como materia optativa para la formación del profesorado de Educación Primaria y, desde el curso 2010-11, como materia obligatoria en los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria.

La asignatura de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, de 6 ECTS, se estructura en torno a los conceptos democracia, educación para la ciudadanía y derechos humanos, orientados a su desarrollo curricular en materias de valores ético-cívicos, así como en el currículo de Ciencias Sociales. Por otro lado, se imparte en el segundo curso del Grado de Educación Infantil y en el tercer curso en el Grado de Educación Primaria (concentrada en un cuatrimestre), con tres horas a la semana impartidas en un solo día, para poder desarrollar metodologías activas para un aprendizaje competencial basado en la práctica.

El programa de la asignatura, impartido por un amplio equipo docente, si bien no concreta la concepción de ciudadanía de la que parte, está orientado a desarrollar competencias docentes a partir de la reflexión y el análisis de problemas socialmente relevantes o cuestiones socialmente vivas de índole social, científico y ético. La práctica del pensamiento social crítico es llevada a la acción curricular para abordar en el aula cuestiones ligadas a:

- Los cambios en las relaciones intergeneracionales, multi e interculturales y de género
- El respeto a la diversidad y la discrepancia
- La discriminación e inclusión social
- La convivencia y resolución pacífica de conflictos
- La acción ciudadana para un futuro sostenible

Podemos afirmar que la asignatura está orientada a una educación en valores democráticos y para el ejercicio de una ciudadanía activa, la cual potencia actitudes para el trabajo colaborativo en equipos docentes, un uso inclusivo del lenguaje y la imagen, así como un aprendizaje transversal con perspectiva de género (especialmente preocupado por visibilizar a las mujeres en el currículum de Ciencias Sociales).

La selección y organización de los contenidos es de carácter inter y transdisciplinar. Dos bloques de contenido genéricos permiten desarrollar un temario en el que tienen cabida los retos de la sociedad actual y los problemas del futuro, materializados en una marcada presencia de los objetivos de Desarrollo Sostenible.

Democracia, Educación para la ciudadanía y los Derechos Humanos

1. Democracia, ciudadanía y educación para la ciudadanía
 2. Educación para la ciudadanía y los derechos humanos en la sociedad del siglo XXI
 3. Los valores cívicos en la sociedad democrática
- Currículo y proceso enseñanza-aprendizaje en Educación para la ciudadanía y derechos humanos
4. La Educación para la ciudadanía y los derechos humanos en el currículo escolar. Aspectos comparados
 5. La Educación para la ciudadanía y derechos humanos en la práctica escolar: el proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas y los centros
 6. La enseñanza de los derechos humanos en la escuela
 7. Materiales y recursos para la enseñanza y aprendizaje de la educación para la ciudadanía y los derechos humanos
 8. La dimensión interdisciplinar de la educación para la ciudadanía y los derechos humanos

La apuesta decidida por la EpC en la UMA ha hecho que el resto de las materias obligatorias y optativas de Didáctica de las Ciencias

Sociales, que se imparten para la formación del profesorado de todas las etapas educativas, estén basadas en el desarrollo de competencias docentes para organizar el currículo de Ciencias Sociales desde principios democráticos, éticos y cívicos. Así lo corroboran las competencias específicas de las titulaciones, orientadas a fomentar la educación democrática de la ciudadanía y la práctica de pensamiento social crítico como modelo educativo de las Ciencias Sociales. El 6 % del programa formativo de los grados en Educación Infantil y Primaria, 14 ECTS, están específicamente orientados a formar el profesorado para desarrollar una educación para la ciudadanía democrática y el respeto de los derechos humanos.

El caso de la Universidad de Sevilla

En la US se imparten sendas asignaturas específicas en la formación inicial de docentes de infantil y secundaria. Por un lado, en el grado de Educación Infantil, una asignatura denominada Ciudad y Ciudadanía en la Educación Infantil; por otro, en el Máster de Formación de Profesorado de Educación Secundaria la asignatura de Educación para la Ciudadanía. Ambas son optativas en sus respectivas titulaciones.

La asignatura de Educación Infantil se imparte en un cuatrimestre del tercer curso y cuenta con seis créditos ECTS. Su docencia ocupa cuatro horas a la semana, de las que 1 hora y 20 minutos están dedicadas a la teoría y 2 horas y 40 a las prácticas, en las que el grupo se divide en dos. Las competencias de la asignatura están centradas tanto en el conocimiento de nociones básicas de ciudadanía por parte de los futuros docentes de educación infantil, como en el desarrollo de metodologías activas que rompan con las prácticas habituales y respondan mejor a las necesidades de una asignatura de estas características.

La asignatura de Educación para la Ciudadanía del Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria tiene dos créditos ECTS, repartidos en diez sesiones que se distribuyen en dos sesiones de dos horas a la semana. Se trata de una asignatura en la que el alumnado

no procede específicamente del ámbito de las Ciencias Sociales, sino que puede ser elegida desde cualquier especialidad. Esto hace que, al mismo tiempo que se trabajan competencias, contenidos y metodologías propios del campo de la EpC, se incide especialmente en estrategias que permitan trabajarlos a partir de cualquier área del currículum. Para ello se parte de propuestas explícitas de trabajo en torno a problemas sociales para los que se propone una aproximación interdisciplinar en equipos mixtos, compuestos por estudiantes de diversas titulaciones. En ambas asignaturas el profesorado habitual cuenta con una trayectoria tanto docente como investigadora, muy especializada en el campo de la EpC, por lo que el esfuerzo de actualización y profundización es constante.

Para el caso de la formación de docentes de educación primaria, no se cuenta con una asignatura específica, aunque los contenidos propios de la EpC están incluidos dentro de la asignatura obligatoria de tercer curso denominada Didáctica de las Ciencias Sociales, de seis créditos ECTS. Del mismo modo, en la titulación de Grado en Educación Infantil hay una asignatura obligatoria de seis créditos ECTS y, por su parte, en el Máster de Formación de Profesorado de Educación Secundaria hay una denominada Aprendizaje y Enseñanza de las Ciencias Sociales, con el mismo número de créditos. En ambas, tanto la aproximación general de fondo a las grandes finalidades, como los saberes básicos y las propuestas metodológicas giran en torno a las que son propias de la EpC que, de un modo declarado, se proponen como objetivo último de la enseñanza de las Ciencias Sociales en la educación obligatoria.

Conclusiones y preguntas

Las tres universidades analizadas tienen una larga tradición de investigación, innovación educativa y formación del profesorado en EpC, trabajos que en la actualidad se han plasmado en asignaturas o planteamientos metodológicos propios de la educación democrática. La presencia de la EpC en la formación del profesorado tiene, en la actualidad, la cobertura de una normativa que ha puesto en primer término la educación en valores democráticos. Esta realidad no quiere decir que lo

que sucede en estas tres universidades se pueda extender al resto de universidades españolas, aunque sí podemos afirmar que han contribuido a desarrollar y a ofrecer propuestas y alternativas para introducir en la formación para la docencia la posibilidad de una nueva cultura democrática. Todavía son muchos los vacíos y largo el camino por recorrer, pero ya tenemos una gran cantidad de investigación que puede transferirse a una innovación en la formación inicial.

Como argumentan autores como Romero y Luis (2007) o Estellés (2017), la formación inicial del profesorado en el campo de la EpC necesita de una revisión en profundidad sobre las representaciones sociales del estudiantado, sobre el propio concepto de democracia, ciudadanía, libertad, igualdad, justicia o participación, entre otros. Así como también es necesario analizar de nuevo la complejidad de las competencias sociales y ciudadanas. Hemos de reflexionar sobre el papel de la universidad, qué y cómo formar al futuro profesorado. El contexto político y social, con un aumento de las ideologías neofascistas, nos obliga a mejorar la formación del profesorado para hacer posible una verdadera educación democrática en la infancia y la juventud.

Es evidente que la formación del profesorado debe alimentarse de la investigación en primaria y secundaria. En este sentido, nos parece muy importante aumentar la investigación en la educación primaria sobre EpC, ya que disponemos de pocos estudios, por ejemplo, sobre cuestiones como el pluralismo o la controversia (Santisteban et. al., 2023). En educación secundaria nos parece fundamental establecer vínculos entre la enseñanza de la Geografía, la Historia y la EpC, con el objetivo de compartir en estos campos la necesidad de desarrollar la conciencia geográfica y la conciencia histórica en los futuros maestros y maestras, como parte esencial de la construcción de la democracia. También es necesario profundizar en conceptos específicos, sobre cuáles son las representaciones sociales del profesorado en formación inicial, por ejemplo, y sobre la relación entre la EpC y la construcción de las identidades (Pérez-Rodríguez et. al., 2022) o la ciudadanía global (Anguera et. al., 2018; Santisteban & González-Monfort, 2019).

Referencias

- Anguera, C. et al. (coord.) (2018). Invisibles y ciudadanía global en la formación inicial. López Torres, E.; García Ruíz, C.R. y Sánchez Agustí, M. (eds.). *Buscando formas de enseñar: Investigar para innovar en didáctica de las ciencias sociales* (pp.413-422). Valladolid: Ediciones Universidad de Valladolid. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6529156>
- Audigier, F. (1999). *L'éducation à la citoyenneté*. Paris: INRP.
- Ávila Francés, M. (2016). La educación para la ciudadanía en la formación inicial de maestros. *Foro de Educación*, 14(20), pp.153-175.
- Avila Ruiz, Rosa M.; Borghi, Beatrice; Mattozzi, Ivo (eds.) (2009). *La educación de la ciudadanía europea y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la «Estrategia de Lisboa»*. Bolonia: Didpast-AUPDCS.
- Ballbé, A., González-Monfort, N. & Santisteban, A. (eds.) (2019). *Quin professorat, quina ciutadania, quin futur? Els reptes de l'ensenyament de les ciències socials, la geografia i la historia*. GREDICS/UAB/ Ajuntament de Barcelona. Recuperado de: <https://ddd.uab.cat/record/220367>
- Bolívar, A. (2008). *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.
- Consejo de Europa (2018). *Competencias para una Cultura Democrática Convivir en pie de igualdad en sociedades democráticas culturalmente diversas*. Consejo de Europa: Estrasburgo.
- Crick, B. (1998). *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools*. Final report of the Advisory Group on Citizenship, Qualifications and Curriculum Authority, London.
- De Alba, N.; García Pérez, F.; Santisteban, A. (coord.) (2012). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Sevilla: Díada / AUPDCS. 2 vols.
- Estellés, M. (2017). *La educación para la ciudadanía en la formación inicial del profesorado, entre idealizaciones y tradiciones*. Tesis Doctoral. Universidad de Cantabria.
- EURYDICE (2002). *Citizenship Education across Europe*. European Commission.
- EURYDICE (2005). *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*. Madrid: Consejo de Europa / MEC.
- García Díaz, J.E. y García-Pérez, F.F. (1992). Investigando nuestro mundo. *Cuadernos de Pedagogía*, 209, pp. 10-13.
- García-Pérez, F.F. y De Alba, N. (2003). El Patrimonio urbano como ámbito para el tratamiento escolar de problemas sociales y ambientales. En Ballesteros, E., Fernández, C., Molina, J.A. y Moreno, P. (coord.). *El Patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Cuenca: AUPDCS.
- García Ruiz, C.R., Arroyo, A. y Andreu, B. (eds.) (2016). *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales: educar para una ciudadanía global*. Las Palmas: AUPDCS.
- Gómez Rodríguez, E. (1998). Enseñar y aprender valores democráticos. *Investigación en la Escuela*, 34, pp. 69-78.

- Gómez Rodríguez, E. (1999). La formación de la ciudadanía como eje vertebrador del currículo social. AUPDCS (eds.). *Un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI. Qué contenidos y para qué* (pp.93-99). Universidad de La Rioja.
- Gómez Rodríguez, A. E. (2008) Educación para la ciudadanía: una aproximación al estado de la cuestión. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 7, pp. 131-140.
- Gómez-Rodríguez, A.E. y García-Ruiz, C.R. (2019a). Educación para la Ciudadanía en España. Una asignatura para la confrontación ideológica y política. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 37, pp. 51-66.
- Gómez-Rodríguez, A.E. y García-Ruiz, C.R. (2019b). El debate en torno a la educación para la ciudadanía en España. Una cuestión más ideológica que curricular. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 12, pp. 127-140.
- González-Pienda, J.A., San Pedro, J.C., Rodríguez Pérez, C., Cerezo, R. y González Castro, P. (2015). La formación del profesorado de Educación Infantil y Primaria en el marco del EEES. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 2(1), pp. 1-10.
- Grasa, R. (1998). Los valores democráticos en la sociedad actual. La libertad, la igualdad y la solidaridad. ¿Puede la educación ser un instrumento para el cambio social? AUPDCS (eds.). *Los valores y la didáctica de las Ciencias Sociales: actas del IX Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp.23-36). Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.
- Kerr, D. (2002). Citizenship Education: An International Comparison across Sixteen Countries. *The International Journal of Social Education*, 17(1), pp. 1-15.
- Merchán, F.J. y García Pérez, F.F. (1997). El tratamiento de problemas de nuestro mundo en la enseñanza obligatoria. *Aula de Innovación Educativa*, 61, pp. 9-12.
- Pagès, J. (1993). L'educació política a l'escola. *L'Avenç*, 174, pp. 41-43.
- Pagès, J. (1998). Los valores y la didáctica de las Ciencias Sociales. Retos para la formación de una conciencia democrática. AUPDCS (eds.). *Los valores y la didáctica de las Ciencias Sociales: actas del IX Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp.7-20). Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.
- Pagès, J. (2008). La educación para la ciudadanía en España. Sousa, F. De & Carvalho, C. (eds.). *Educação para a cidadania* (pp.11-32). Libro de actas. Faculdade de Ciências. Universidade de Lisboa.
- Pagès, J. & García Ruiz, C. R. (2020). Qué piensa y qué escribe Ernesto Gómez. Su aportación a la Educación para la Ciudadanía Democrática. REIDICS. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 7, pp. 7-29.
- Pagès, J. Pujol, R. M. et al. (1981). *L'Educació Cívica a l'Escola*. Edicions 62/Rosa Sensat.
- Pagès, J. & Santisteban, A. (1994). *Democràcia i participació*. Barcelona: Eumo.
- Parker, W. (ed.) (1996). *Educating the democratic mind*, 309-336. University of New York Press.
- Pereyra-García, M. (2003). A vueltas con la formación inicial del profesorado. En Romero, A.; Gutiérrez, J.; Coriat, M. (Ed.). *La formación inicial del profesorado a la luz de los nuevos retos de convergencia de las políticas de la Unión Europea* (pp. 109-112). Granada: Universidad de Granada.
- Pérez-Rodríguez, N.; Santisteban, A.; De-Alba-Fernández, N.; Navarro-Medina, E.

- (2022). The Construction of Identities in the Pre-Service Training of Social Sciences Teachers. *Societies*, 12, p. 138.
- Romero, J. y Luis, A. (2007). ¿Sirven las políticas y prácticas de formación del profesorado para mejorar la educación? Una respuesta del análisis de la construcción social de la docencia. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 15(19). Recuperado de: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/67/193>.
- Santisteban, A. (1993). Ensenyar política o fer política, ¿és aquesta la qüestió? *L'Avenç*, 174, pp. 38-40.
- Santisteban, A. (2004). Formación de la Ciudadanía y educación política, en Vera, M.I. y Pérez, D. *La Formación de la ciudadanía: Las TICs y los nuevos problemas*, pp. 377-388. Alicante: AUPDCS.
- Santisteban, A. & González-Monfort, N. (2019). Education for Citizenship and Identities. Pineda, J.A., De Alba, N. & Navarro, E. (eds.). *Handbook of Research on Education for Participative Citizenship and Global Prosperity* (pp.551-567). Hershey PA, USA: IGI Global.
- Santisteban, A y Pagès, J. (2007). El marco teórico para el desarrollo conceptual de la educación para la ciudadanía. En Pagès, J.; Santisteban, A. (coord.). *Educación para la ciudadanía. Guías para Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Santisteban, A. y Pagès, J. (2009). Una propuesta conceptual para la investigación en educación para la ciudadanía. *Educación y Pedagogía*, 53, pp. 15-31.
- Santisteban, A., Barroso, M.J., García Ruiz, C.R. y Gomes, A. (2023). Cómo investigar sobre el pluralismo democrático y el desacuerdo en la escuela. El objetivo 16 de los ODS. En Cambil, M.E., Fernández Paradas, A.R. y de Alba, N. (coords.). *La didáctica de las ciencias sociales ante el reto de los objetivos de desarrollo sostenible* (pp.147-156). Granada. Narcea.
- Torney-Purta J (2001) Patterns in the civic knowledge, engagement and attitudes of European Adolescents: the IEA Civic Education Study. *International Journal of Education*, 35, pp. 11-27.
- Valls, R. (1986). Ideología franquista y enseñanza de la historia en España, 1938-1953. Fontana, J. (ed.). *España bajo el franquismo* (pp. 230-245). Crítica.
- Vera, M. I. y Pérez, D. (eds.) (2004). *Formación de la ciudadanía: nuevos problemas y nuevas técnicas de información y comunicación*. Alicante: Universidad de Alicante / AUPDCS.

Capítulo 11

FORMAR AL PROFESORADO EN EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA. RETOS Y POSIBILIDADES EN LA FORMACIÓN INICIAL PARA AVANZAR EN CULTURA DEMOCRÁTICA

MARTHA CECILIA GUTIÉRREZ GIRALDO
UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
ANTONI SANTISTEBAN FERNÁNDEZ
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BARCELONA

Cualquier intento viable de reforma educativa tiene que encarar la cuestión de la educación para maestros [...] los maestros deben funcionar profesionalmente como intelectuales y, la educación para maestros deberá estar inextricablemente vinculada con la transformación crítica del escenario escolar y, por extensión, del escenario social más amplio.

(Giroux, 2005, p. 262)

Los programas de formación del profesorado han estado y continúan estando privados de una visión y de un conjunto de prácticas que tomen en serio la lucha en favor de la democracia y la justicia social.

(Giroux, 1990, p. 214)

Resumen

En este texto hacemos un balance general de las políticas de Educación para la Ciudadanía (EpC) en la educación básica y en la formación inicial de docentes en el siglo XXI, en ocho países de Iberoamérica. Se presenta un análisis de los planes de estudios de formación del profesorado en EpC y se proponen retos a enfrentar en el futuro. Como principio incuestionable, desde la Didáctica de las Ciencias Sociales, entendemos que la finalidad última de la enseñanza de las Ciencias Sociales debe ser la educación para una ciudadanía crítica y democrática.

Palabras clave: formación docente, ciudadanía crítica, Educación para la Ciudadanía, didáctica de las Ciencias Sociales

Abstract

In this text we make a general assessment of the Citizenship Education (CEE) policies in basic education and in the initial training of teachers in the 21st century, in eight Latin American countries. An analysis of the curricula for teacher training in CEE is presented and challenges to be faced in the future are proposed. As an unquestionable principle, from the Didactics of Social Sciences, we understand that the ultimate goal of teaching Social Sciences must be education for a critical and democratic citizenship.

Keywords: teacher training, critical citizenship, education for citizenship, didactics of social sciences

11.1 La Educación para la Ciudadanía y la formación del profesorado en el siglo XXI

En las últimas décadas, la EpC se ha fortalecido como campo de investigación y como una línea de estudio fundamental de la Didáctica de las Ciencias Sociales. En general, los gobiernos europeos y latinoamericanos, así como distintos organismos supranacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la

Cultura (UNESCO) y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), han publicado políticas e informes en los que resaltan su importancia en todo el sistema educativo.

En Europa, en especial desde las dos últimas décadas del siglo XX, se ha ido incrementando la investigación, las publicaciones y los proyectos que expresan las diversas perspectivas y maneras de entender la EpC, así como la situación de esta en los diferentes países miembros del Consejo de Europa (Kerr, 2002; Torney-Purta et. al., 2001).

En el año 2002, el Consejo de Europa recomendó a los Estados miembros de la Unión incluir la EpC como una prioridad de las políticas educativas, por considerar su importancia para la construcción de una sociedad libre, pluralista, basada en el respeto a los derechos humanos y en el Estado de derecho como fundamentos de la democracia.

El año 2005, fue declarado el Año Europeo de la Ciudadanía. Y, en este marco, el Consejo de Europa publicó un documento con el título de *“La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo”*, con el cual buscaba incluir “el aprendizaje de los derechos y deberes de los ciudadanos, el respeto por los valores democráticos, por los derechos humanos, y la importancia de la solidaridad, la tolerancia y la participación en una sociedad democrática” para fomentar un comportamiento cívico responsable desde la infancia en todos los países miembros (Eurydice, 2005, p. 3)

En el año 2010, también el Consejo de Europa publicó la *Carta para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos*, en la cual declara la importancia de la educación en la promoción de los valores fundamentales, así como en la prevención de las violaciones de los derechos humanos, la defensa contra el aumento de las violencias, el racismo, el extremismo, la xenofobia, la discriminación y la intolerancia.

En España, además de las políticas de EpC derivadas del Consejo de Europa, la Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS) ha tenido un rol destacado en este cam-

po con una serie de publicaciones que promueven el debate, la investigación y la innovación educativa. En el siglo XXI, la EpC ha sido un tema recurrente de los simposios y eventos de la asociación (Ávila et. al., 2009; De Alba et. al., 2012; García Ruiz et. al., 2016; Vera & Pérez, 2004), o de las jornadas de la Universidad Autónoma de Barcelona (AUB) (Ballbé & Pagés, 2019). Un aspecto relevante de la producción académica publicada por la AUPDCS ha sido la preocupación por la investigación y la innovación en esta área en la formación del profesorado de primaria y secundaria.

En América Latina la educación para la ciudadanía también ha sido un tema importante desde finales del siglo XX. Así lo confirma el informe sobre *La educación para la ciudadanía mundial y el desarrollo sostenible en la región* (UNESCO, 2018), en el que se destaca la presencia de esta temática en los currículos escolares. Sin embargo, este organismo señala que, a pesar de que en general todos los países han divulgado leyes y políticas en EpC, es necesario contar con un profesorado capaz de dar un salto cualitativo en la formación de una ciudadanía comprometida con la democracia y la cohesión social.

En línea con lo anterior, una investigación de Schugurensky y Wolhuter (2020) sobre la formación del profesorado y la educación para la ciudadanía mundial, y el informe sobre *La Formación Inicial Docente en Educación para la Ciudadanía en América Latina* (UNESCO, 2017), concluyen que un elemento determinante para el fortalecimiento de la EpC está en la formación docente, pero hasta el momento esta formación no ha tenido un impacto significativo para un cambio curricular en las instituciones educativas.

Por razones como las anteriores, la Red Iberoamericana de Didáctica de las Ciencias Sociales (RIDCS) ha realizado un estudio sobre la formación inicial del profesorado en EpC en Iberoamérica, en el cual han participado profesores de 36 universidades e instituciones de educación superior de ocho países de la región (México, Costa Rica, Colombia, Perú, Argentina, Chile, Portugal y España).

El propósito del estudio ha sido, en primer lugar, analizar e interpretar lo que ha sucedido con las políticas de EpC en el siglo XXI, en la educación básica y en la formación inicial del profesorado en los diferentes países de la región. Y, en segundo término, identificar la presencia de la EpC en los programas de formación inicial docente de diversas universidades (de los diferentes países que han participado en el estudio), para conocer las perspectivas y tendencias que orientan esta formación.

Con los resultados obtenidos en los informes de los ocho países que participaron en el estudio, se ha realizado un análisis documental (Martínez et. al., 2023), con la intención de identificar tendencias y retos para la formación inicial en EpC. El análisis no pretende generalizar, sino identificar aspectos comunes, particularidades y diferencias propias del fenómeno analizado en los distintos contextos políticos, educativos y sociales, con los resultados que se presentan a continuación en tres apartados complementarios:

- 1) Tendencias en la EpC en la educación básica en el siglo XXI.
- 2) Políticas públicas para la formación del profesorado en EpC, en los distintos países, atendiendo a la complejidad territorial e institucional.
- 3) Tendencias curriculares y en los planes de estudio para la formación inicial docente en EpC, en las universidades y los programas académicos que participaron en el estudio.

11.2 Tendencias en la formación para la ciudadanía en la educación básica en Iberoamérica en el siglo XXI

En la legislación sobre EpC, de los ocho países que hacen parte del estudio, sobresalen los aspectos que revisaremos a continuación.

En primer lugar, el reconocimiento de la EpC en las políticas educativas de todos los países desde el siglo XX, justificado desde hechos históricos, políticos y culturales, tales como la solución de conflictos

(Colombia), la superación de regímenes autoritarios o militares (Chile y Argentina) o el regreso a la democracia (España), entre otros.

Desde finales del siglo XIX y principios del XX fue introduciéndose la EpC en los currículos de la educación básica, aunque centrada en la educación cívica, asociada con derechos y deberes nacionales. Desde mediados del siglo XX y a lo largo del siglo XXI, en las leyes y políticas educativas nacionales se identifican distintas concepciones de ciudadanía y maneras de abordar la EpC, las cuales dependen de los propósitos que se persiguen como sociedad y del ciudadano o ciudadana que se aspira a formar en cada momento histórico o político. Por ejemplo, en México hasta el 2019 se proponía una ciudadanía responsable enfatizando en “la conducta individual y la norma como base de la convivencia social, así como la relación existente entre los derechos y obligaciones de las personas” (González Luna, 2010, p. 23). Con el cambio gobierno en el año 2022 se impulsó una nueva ciudadanía [...] en la que prevalezcan los principios de solidaridad, igualdad sustantiva, justicia social, interculturalidad, cuidado de medio ambiente, inclusión y derechos humanos (SEP, 2022, como se citó en Latapí *et. al.*, 2023, p. 12).

A partir de la mitad del siglo XX y en el siglo XXI, en los distintos países ha ido cambiando la concepción de ciudadanía y de EpC, adaptándose a las transformaciones culturales derivadas de fenómenos sociales crecientes como el aumento de la migración, la pobreza y la desigualdad social, entre otros.

Otro aspecto importante es cómo empieza a emerger el concepto de ciudadanía global, planetaria o mundial, en las políticas educativas actuales de los países.

En cuanto a los tipos de ciudadanía que más sobresalen en las políticas educativas vigentes, son la ciudadanía participativa y la crítica.

Por otra parte, en general la EpC en la educación básica ha estado vinculada a la enseñanza de las Ciencias Sociales, sobre todo a la Historia; en seis países como materia o proyecto obligatorio (Colombia,

Argentina, México, Chile, España y Costa Rica) y en dos países como contenido transversal (Perú y Portugal).

El propósito predominante en la EpC en la educación básica hasta finales del siglo XX se centraba en la formación de una ciudadanía unificada nacional. En el siglo XXI, ya en su segunda década, empieza a evidenciarse la preocupación por los contextos y los problemas de las comunidades, como la vulnerabilidad, la desigualdad, la lucha por la justicia social y la diversidad (cultural, social, etc.), entre otros. Un ejemplo lo encontramos en la legislación argentina y en la chilena, donde sobresale la preocupación por los derechos de los pueblos ancestrales y, en Costa Rica, donde se resalta el interés por la sostenibilidad ambiental.

En conjunto, el análisis evidencia que la EpC ha estado presente en las políticas educativas de todos los países que hacen parte del estudio desde el siglo XX; inicialmente, ligada con los conceptos de Estado-nación y con la formación de una ciudadanía responsable que conozca y respete las normas sociales (Westheimer & Kahne, 2004).

En el siglo XXI han ido emergiendo políticas educativas orientadas a la participación democrática, el reconocimiento de la diversidad y el concepto de ciudadanía global, que se entrelazan con el de ciudadanía local y nacional. Estos resultados concuerdan con lo identificado en otros estudios en Latinoamérica (Cox, *et. al.*, 2015; González *et. al.*, 2020), en los que se identifica un giro creciente de la educación cívica tradicional hacia la formación de una ciudadanía participativa e informada en la mayoría de los países.

11.3 Políticas para la formación inicial del profesorado en Educación para la Ciudadanía en Iberoamérica (siglo XXI)

Aunque, en general, las universidades y las instituciones formadoras de docentes cuentan con autonomía para definir los programas de formación docente, éstos dependen también de políticas públicas educativas, las cuales varían según los contextos políticos nacionales o

supranacionales que dependen de las estructuras territoriales de cada uno de los países, como lo analizamos a continuación.

En el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que incluye a España y Portugal, hay unas bases de políticas comunes para la educación democrática que las universidades han de tener en cuenta para formular sus propuestas académicas. Así mismo, en las comunidades autónomas españolas (en este caso Cataluña y Andalucía), también existen políticas propias para la formación del profesorado, que incluyen la EpC, a partir de las cuales las universidades formulan sus programas de formación.

En Colombia, aunque la Ley de Educación Superior da autonomía a las universidades para formular sus propuestas curriculares, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2023) tiene una política estatal para la formación de educadores, de obligatorio cumplimiento para las universidades, que no incluye de manera explícita la formación ciudadana.

En seis de las 36 universidades que forman parte del estudio existen políticas institucionales propias para la formación democrática general del estudiantado universitario. Sin embargo, no se identifican políticas o lineamientos específicos para la formación del profesorado en el ámbito de la EpC.

En el siglo XXI, las universidades e instituciones formadoras de docentes han ido incorporando la EpC en los programas de estudio de Didáctica de las Ciencias Sociales, de Historia y en algunos casos de Geografía, como cursos, seminarios o diplomaturas (como en el caso de Chile), ya sea a partir de asignaturas obligatorias u optativas.

En esencia, puede afirmarse que las políticas educativas para la formación del profesorado en EpC son relativamente recientes en el contexto iberoamericano. En general, dependen de la iniciativa de las universidades, por la autonomía o el margen que les otorgan las leyes universitarias para formular los currículos.

El resultado de este análisis coincide con lo reportado en un estudio sobre la formación inicial docente en EpC en América Latina (UNESCO, 2017), el cual concluye que el área no es suficientemente clara para los programas de formación de educadores de la región, lo que conlleva a que la mayoría del profesorado de educación básica no cuente con una formación disciplinar, pedagógica ni didáctica en EpC.

11.4 La educación para la ciudadanía en la formación inicial del profesorado. Una mirada a los planes de estudio

En este apartado se presenta el balance general de un análisis documental comparado (Martínez *et. al.*, 2023), realizado a partir de los programas de formación inicial docente de 36 universidades, en ocho países de Iberoamérica. El propósito es identificar tendencias en la formación inicial del profesorado en EpC en los casos analizados, en busca de los aspectos comunes más sobresalientes, así como de los elementos en que difieren en los distintos contextos.

Los casos seleccionados corresponden a programas de formación inicial del profesorado para la educación primaria (docentes que enseñan todas las áreas del currículo, generalistas), así como para la secundaria (formación de docentes que enseñan las áreas disciplinares, principalmente Geografía e Historia), de universidades que participaron de manera voluntaria en el estudio. El análisis se hace en tres componentes esenciales de los planes de estudio: los propósitos y objetivos, los contenidos y las metodologías utilizadas para la formación docente en EpC. Los resultados se presentan a continuación.

Propósitos y objetivos que orientan la formación inicial en EpC

Los propósitos para la formación inicial del profesorado en EpC varían en los distintos contextos institucionales (universidades públicas y privadas; universidades/instituciones universitarias). Por ejemplo, en España y Portugal los programas académicos se acogen al EEES, el cual busca la formación en competencias de cultura democrática. Además,

en España hay políticas educativas del Estado y de las comunidades autónomas, a partir de las cuales las universidades tienen la última palabra para definir sus currículos. En este sentido, un objetivo común para la formación docente en EpC, en los programas analizados, es el compromiso con la ciudadanía democrática y crítica.

En América Latina, donde las universidades gozan de autonomía para definir sus planes de estudios, es común encontrar en los programas de formación inicial del profesorado objetivos que entrecruzan la ciudadanía nacional, la global y el compromiso con la democracia y la justicia social en los contextos locales. Por ejemplo:

En una Universidad del norte de Chile que hizo parte del estudio, uno de los objetivos para la formación docente es “promover el compromiso con el reconocimiento de la diversidad, la migración y otros temas controversiales propios de sus cotidianidades” (Valencia et. al., 2024, p. 19).

En general, los propósitos definidos para la formación inicial docente en los programas analizados se enfocan en la ciudadanía participativa o en la democrática (Pagés, 1995). Así mismo, en los objetivos y en las actividades planificadas para la formación de este profesorado se identifica, por un lado, ciertas miradas críticas a la educación cívica tradicional y, por otro lado, el compromiso de mejora con los procesos sociales y políticos de los contextos.

Los contenidos y las metodologías empleadas para la formación inicial docente en la educación para la ciudadanía

En los contenidos y las metodologías propuestas para la formación inicial del profesorado en la EpC, igual que en los propósitos y objetivos, hay elementos comunes y diferencias de acuerdo con las particularidades de los contextos, como se deduce de los diferentes análisis de cada país.

Un concepto de ciudadanía común a todos los programas y universidades es el de ciudadanía participativa. Además, se identifican di-

versas perspectivas de esta, como: ciudadanía digital, ambiental, participativa, social, crítica, global e intercultural, entre otras.

Las estructuras curriculares de los programas de EpC en general son disciplinares, basadas en la enseñanza de conceptos. En cuatro programas se presentan propuestas interdisciplinares, centradas en Problemas Sociales Relevantes (PSR) o en temas controversiales (uno en Perú, uno en Portugal, uno en España y uno en Costa Rica, el cual se oferta en modalidad virtual).

En los programas de EpC, principalmente en los que preparan docentes para la secundaria, se identifican contenidos relacionados con problemáticas locales y globales, tales como: la migración, el reconocimiento de los derechos de las comunidades ancestrales (mapuches) y la sostenibilidad ambiental, entre otros, que visibilizan personas y grupos históricamente olvidados, como los indígenas, las mujeres, los niños o la población *queer*. Así mismo, en España, con La Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación, LOMMLE (2020), se ha incluido la memoria democrática en los currículos de historia y de EpC.

Los cursos relacionados con una didáctica de la EpC o con la preparación del profesorado para la formación de una ciudadanía crítica y democrática son pocos (uno en Chile, uno en Perú y dos en España).

En las estrategias metodológicas planificadas para la formación inicial del profesorado en EpC, se reportan los estudios de caso, el aprendizaje colaborativo, el debate de temas controversiales y, también, las clases tradicionales.

En esencia, los planes de estudio de los programas analizados corresponden a enfoques híbridos de EpC (adaptativa, individualizada y crítica democrática) (Veugelers, 2020), por las siguientes razones:

- 1) El propósito u objetivos tienden a la formación para la acción y la búsqueda de la justicia social, lo cual correspondería a la ciudadanía crítica definida por Veugelers (2020).

2) Los contenidos y las metodologías planificadas para la enseñanza son de tipo disciplinar en general, priorizan la enseñanza de conceptos sin vinculación con la práctica ni con los contextos en los que los futuros docentes se desempeñarán, es decir, favorecen una ciudadanía individualizada, con bajo nivel de compromiso con la acción social (Veugelers, 2020).

Además, de acuerdo con lo identificado en los planes de estudio, éstos aportan más a la formación del profesorado como ciudadanía, que a la preparación para saber enseñar el área en la educación básica. Así lo confirman los informes reportados por los ocho países iberoamericanos que participan en el estudio. Algunos ejemplos son lo que dicen Calderón y coautores sobre el caso de Costa Rica, en donde “la formación inicial del profesorado está aún lejos de responder a las necesidades planteadas por las reformas del sistema educativo” (2023, p. 28). O, lo que mencionan Latapí y coautores sobre el caso mexicano, en donde las reformas para la formación docente en las escuelas normales y en las universidades generalmente han estado desfasadas respecto de las reformas para la Educación Básica.

Se considera nodal la formación de profesionales capaces de promover una ciudadanía participativa, aunque hay un predominio de saberes conceptuales en los que el concepto de ciudadanía es transmisivo; el enfoque dominante es el de la defensa y promoción de los derechos humanos con base en una cultura de la legalidad. (2023, p. 20)

Igualmente, la EpC se ha integrado a la formación inicial docente en la Didáctica de las Ciencias Sociales (a través de cursos, unidades didácticas o de actividades teóricas de corta duración y de baja intensidad horaria). Un ejemplo se encuentra en el informe de Perú, en el que las autoras concluyen que: “Los futuros docentes de ciencias sociales, quienes asumirán el área de ciudadanía, no están recibiendo una formación sólida en EpC, dado que se privilegia la formación teórica y disciplinar en historia y geografía” (Valle *et. al.*, 2023, p. 21).

El balance general de los planes de estudio muestra que la EpC se ha ido incorporando paulatinamente a la formación de los futuros do-

centes. Sin embargo, le queda el reto a las universidades de asumir la autonomía curricular que les otorga la ley, para avanzar en la formulación de políticas, planes de estudios y de acciones prácticas que aporten a la preparación de un profesorado capaz de tomar decisiones informadas, para la enseñanza del área en la educación primaria.

Resultados similares a los anteriores, reportados en distintos contextos y momentos (Giroux, 2006; González et. al., 2020; Shuguresky & Wolhuter, 2020) coinciden en que los cambios en la EpC deberán empezar por la formación inicial del profesorado, “para que estos puedan desarrollar capacidades para problematizar el currículo establecido, analizar las finalidades de la enseñanza del conocimiento y trasponerlo en saber didáctico con sentido, en las prácticas de educación para la ciudadanía” (Giroux, 2015, p. 7).

Epílogo

Retos y posibilidades para la formación inicial del profesorado en Educación para la Ciudadanía y la democracia

Para que los futuros docentes puedan asumir de manera idónea la EpC en la educación básica deben tener formación en el campo, tanto en el componente epistemológico como en la enseñanza de ésta. Sin embargo, estudios relacionados con la formación del profesorado en EpC (Giroux, 2006; Veugelers, 2020; Quintana, 2020; Villalón *et al.*, 2024) concluyen que no existe una preparación adecuada para enseñar a los niños, las niñas y los jóvenes que la ciudadanía, la democracia, los sistemas de gobierno y otras temáticas relacionadas no son cuestiones naturales, sino proyectos políticos en construcción y reconstrucción constante.

Entre los retos a enfrentar para la formación de los futuros profesores como pensadores críticos e intelectuales comprometidos con la democracia y la transformación social, se proponen los siguientes:

- 1) Un primer reto es la transformación de los enfoques de formación docente que priorizan la eficacia de la educación, las acredita-

ciones y la estandarización, los cuales desconocen los fines de la EpC y la democracia, así como la importancia de la formación docente en la facilitación de procesos de transformación política, social y cultural.

Formar a los futuros docentes como intelectuales críticos, comprometidos con la transformación social requiere de enfoques participativos, vinculados con el análisis y la búsqueda de soluciones de problemas sociales locales y globales, que les “permita examinar las relaciones de poder, las desigualdades sociales y, promover modelos de ciudadanía orientados a la justicia social” (Schuguresky & Wolhuter, 2020, p. 11).

2) Un segundo reto se relaciona con cambios curriculares en los programas de formación docente, en los cuales se declara la importancia de la EpC y, sin embargo, el área no es priorizada en los planes de estudio. En general, la EPC ha sido incorporada a la Didáctica de las Ciencias Sociales o de la Historia, enfocada más en temas de ciudadanía nacional, en políticas educativas y en normas, con cursos (obligatorios u optativos) de corta duración y baja intensidad horaria.

Se requieren propuestas interdisciplinarias en contrapeso a los currículos disciplinares tradicionales, esto con el fin de educar a los profesores y profesoras como intelectuales críticos, capaces de reflexionar y tomar decisiones curriculares informadas como sujetos políticos y morales. Se requieren estas propuestas para que los futuros docentes aprendan a analizar y comprender las múltiples relaciones que subyacen a los componentes políticos, históricos, geográficos, económicos y culturales para la enseñanza del conocimiento social como un conocimiento dinámico, cambiante y construido a partir de intereses, prácticas, relaciones de poder y perspectivas teóricas diferentes (Giroux, 2006).

Para Giroux, la formación docente debe estar permeada por la adquisición de capacidades que faciliten al profesorado examinar en profundidad las tradiciones educativas, culturales y los intereses e ideologías latentes, para desmitificarlas y apropiarse, como sujetos políticos activos, de las posibilidades que existen para transformar la enseñanza y formar ciudadanos críticos.

3) El tercer reto hace referencia a los enfoques pedagógicos predominantes en muchos programas de formación inicial docente, en los cuales la EpC está desarticulada de los contextos sociales y educativos, centrada en perspectivas monoculturales de ciudadanía, democracia, diversidad y otras categorías que no cuestionan la realidad, restringen

la formación de pensamiento crítico en los futuros docentes y no los preparan para la enseñanza en la educación básica.

Para formar a los docentes de educación básica como intelectuales críticos es necesario que el área esté orientada por profesores que, además de estar formados en valores democráticos, también sean expertos como docentes en EpC. De esta manera, se podrá hacer de las aulas universitarias laboratorios de vida democrática, en las que los futuros docentes adquieran capacidades para analizar las formas dominantes del conocimiento y su historicidad, aprendan a valorar las concepciones y las experiencias del alumnado, así como a examinar las propias experiencias vividas para convertirlas en objeto de análisis en la preparación para la enseñanza.

El objetivo final es convertir las aulas universitarias en las que se forma al futuro profesorado para la educación básica en espacios de diálogo e interlocución permeados por:

- El análisis de las diferentes perspectivas sociopolíticas de la ciudadanía y la democracia, las cuales estimulen la apertura a la diversidad, al desarrollo de valores morales y del pensamiento crítico en los futuros docentes (Veugelers, 2020).
- La integración del currículo con los problemas y cuestiones sociales de los contextos, para facilitar el diálogo, el debate y la participación activa del alumnado. Sant y Pagès (2015) destacan que este tipo de estrategias inciden de manera positiva en la transformación del currículo y de las prácticas de enseñanza.
- La reflexividad como base para la formación de “intelectuales transformadores” (Giroux, 2006, p. 282), que sepan más que la materia a enseñar y estén comprometidos con prácticas educativas como prácticas sociales y políticas, guiadas por los intereses democráticos, la libertad y la justicia social.

En esencia, el desafío es formar docentes comprometidos con una nueva EpC y la democracia. Un desafío que es posible, imprescindible y urgente en los tiempos en que vivimos, para que ofrezca los instrumentos necesarios a los niños, las niñas y los jóvenes para imaginar y construir un futuro mejor.

Referencias

- Ávila Ruiz, R. M., Borghi, B. y, & Mattozzi, I. (2009). *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti. Un progetto educativo per la "Strategia di Lisbona"*. Patron Editore.
- Ballbé Martínez, M., y& Pagès Blanch, J. (2019). *Els i les mestres com a responsables del currículum el cas del grup de ciències socials de segona etapa degb de "Rosa Sensat"*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Calderón-Azofeifa, M., Naranjo-Segura, J. C., Piedra-Hernández, M., Ramírez-Achoy, J., Sánchez-Araya, A. y, & Siles-García, E. (2023). *La educación para la ciudadanía en la formación inicial docente de Costa Rica* de. En revisión y prensa.
- Bianchetti, F. ;Qué tipo de ciudadanos se intenta formar? *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(69), pp. 647-653.
- García Ruiz, C. R., Arroyo Doreste, A. y, & Andreu Mediero, B. (2016). Literacidad crítica para una ciudadanía global: Una investigación en Educación Primaria. En A. S. Breogán Tosar B, *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales: educar para una ciudadanía global* (pp. 674-683). Entimema.
- Giroux, H. (2015). Democracia, Educación Superior y el Espectro del Autoritarismo. *Revista Entramados - Educación y Sociedad*, 213, pp. 15-27.
- Giroux, H. A. (2005). *Schooling and the Struggle for Public Life*. Paradigm Publishers.
- González-Valencia, G., Jara, M., Pinochet, S., Da Silva, A., & Pagès Blanch, J. (2020). Teacher Education and Global Citizenship Education in Latin America: The Cases of Argentina, Brazil, Chile and Colombia. En D. Schugurensky, & C. Wolhuter, *Global Citizenship Education in Teacher Education* (pp 250-263). Routledge.
- Kerr, D. (2002). *An international Review of citizenship in the curriculum*. The Emerald Group Publishing.
- Latapí Escalante, P., y Estrada Rebull, M. Dd. (2023). Contextos y políticas sobre la formación ciudadana y su relación con la formación inicial docente en México. En revisión y prensa.
- Martínez Corona, J. I., Palacios Almón, G. E. y Oliva Garza, D. B. (2023). Guía para la revisión y el análisis documental: propuesta desde el enfoque investigativo. *Revista científica de sociedad, cultura y desarrollo sostenible*, 19(1), pp. 67-83.
- Ministerio de Educación Nacional MEN. (2018). *Implementación del Modelo de formación para la ciudadanía: estrategias que contribuyen a educar para la paz*. Corpoeducación, p. 248.
- Ministerio de Educación de España. (2020), Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación. LOMLOE.
- Pagès B, J. (1995). Una reflexión sobre el estado de la enseñanza de la historia. *Revista de historia y cultura*, pp. 55-58.
- Pérez Castelló, M. I.-M. (2009). La formación en valores y la educación para la ciudadanía en el primer ciclo de la educación secundaria. En B. B. Rosa María Ávila Ruiz, *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti. Un progetto educativo per la "Strategia di Lisbona"* Pàtron Editore.

- Quintana-S. S. (2020). La investigación actual sobre el profesorado de Educación Ciudadana: preocupaciones comunes y caminos explorados (2010-2019). *REIDICS*, pp. 189-209.
- Sant, E., & González Valencia, G. (2018). Global Citizenship Education in Latin America. En I. Davies, L.-C. Ho, D. Kiwan, C. Peck, A. Peterson, E. Sant, & Y. Waghid, *The Palgrave Handbook of Global Citizenship and Education* (pp. 67-82). Palgrave Mcmillan.
- Sant, O., E., & Pagès, J. (2015). Enseñar y aprender a participar en política. *Revista Educación y Pedagogía*, 27(69-70), pp. 88-99.
- Schugurensky, D., & Wolhuter, C. (2020). *Global Citizenship Education in Teacher Education Theoretical and Practical Issues*. Routledge.
- SEP. (2022). *Plan de estudios de la educación básica 2022*.
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H., & Schulz, W. (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries*. IEA, 242.
- UNESCO. (2018). *Educación para la Ciudadanía Mundial en América Latina y el Caribe: Hacia un mundo sin muros: educación para la ciudadanía mundial en el ODS4 - Agenda E2030*. UNESCO, p. 27.
- UNESCO. (2017). *La formación inicial docente en educación para la ciudadanía en América Latina: análisis comparado de seis casos nacionales*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, p. 102.
- Valencia, L., Villalón, G., Pinochet, S., & Montanares, E. (2023). Programas de Formación Inicial Docente en Educación para la Ciudadanía en Chile. En revisión y prensa, p. 24.
- Valle, A., Valdivia R, M., & Portales Coronado, E. Y. (2023). Análisis de programas de Formación Inicial Docente en Educación para la Ciudadanía en el Perú. En revisión y prensa, p. 27.
- Vera-Muñoz, M., & Pérez, D. (2004). *Formación de la ciudadanía las TIC y los nuevos problemas*. Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS).
- Veugelers, W. (2020). Different Views on Global Citizenship Education. En D. Schugurensky, & C. Wolhuter, *Global Citizenship Education in Teacher Education* (pp. 20-39) Routledge.
- Villalón, G., Peña-Zamora, C., Rivera-Delgado, P. y Zamorano-Vargas, A. (2024). Perspectivas sobre ciudadanía de docentes que enseñan en un contexto de vulnerabilidad social en Chile. *Revista de Ciencias Sociales*, 29(4), pp. 521-531.
- Westheimer, J., & Joseph Kahne. (2004). What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy. *Democracy. American Educational Research Journal*, pp. 237-269.
- Yin, R. (2009). *Case study research. Design and methods*. SAGE.

*La presente edición se terminó de imprimir
en agosto de 2025 en la ciudad de
Santiago de Querétaro, Querétaro.*

El tiraje consta de 200 ejemplares

Este libro constituye la reflexión inicial de un análisis histórico documental sobre la formación inicial del profesorado en educación para la ciudadanía, realizado en nueve países de Iberoamérica. Inicialmente, se presenta un balance sobre los avances y retos que enfrenta la educación para la ciudadanía y la democracia en tiempos de desinformación, populismos, polarización, aumento de las autocracias, entre otras problemáticas. Lo anterior conlleva la necesidad de avanzar en la investigación y en la creación de propuestas desde la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales, para la construcción de una educación para una ciudadanía crítica, global, comprometida con los valores propios de la cultura democrática.

Posteriormente, se propone profundizar en la formación del profesorado que será el responsable de la educación para la ciudadanía en la educación básica, en los países participantes en el estudio, con el fin de identificar contextos y problemáticas comunes, para generar propuestas compartidas y experiencias que nos ayuden a enfrentar los nuevos retos de las democracias y la educación para la democracia.

