

---

# PROFESORES DE HISTORIA ENSEÑANDO EDUCACIÓN CIUDADANA. UN ANÁLISIS DESDE LAS IDEOLOGÍAS CURRICULARES

GABRIEL VILLALÓN-GÁLVEZ, MARÍA ISABEL TOLEDO-JOFRÉ Y RENATO GAZMURI-STEIN

---

## RESUMEN

La educación para la ciudadanía ha constituido una prioridad en el desarrollo de la política educativa chilena desde la década de 1990. La Ley N° 20.911, promulgada en 2016, mandató a todos los establecimientos educacionales contar con un Plan de Formación Ciudadana y al Ministerio de Educación establecer una asignatura obligatoria de Educación Ciudadana para los dos últimos años de enseñanza secundaria, la cual comenzó a impartirse en 2019. La implementación de esta asignatura fue asignada a profesores de Historia e inició en marzo de 2020. La investigación evidencia que las decisiones curriculares de los profesores están influenciadas por sus ideologías curriculares. En este marco, el objetivo del artículo es descri-

bir las ideologías curriculares que orientan la práctica de los profesores de Historia al enseñar Educación Ciudadana. Se llevó a cabo una investigación cualitativa mediante entrevistas a 10 profesores, aplicándose posteriormente un análisis de contenido. Los resultados muestran que, si bien en los relatos aparecen elementos asociados a diversas ideologías curriculares, una de ellas predomina en la orientación de sus decisiones. Con base en la tipología propuesta por Schiro, se identifican tres grupos: enseñar ciudadanía para formar ciudadanos eficientes; enseñar ciudadanía para reconstruir la sociedad y fortalecer la democracia; y enseñar ciudadanía para formar individuos democráticos.

---

## Introducción

La educación para la ciudadanía ha sido una prioridad en la política educativa chilena desde la década de 1990. La primera reforma curricular posterior al restablecimiento de la democracia

(1996-1998) eliminó la asignatura de Educación Cívica —prescrita en dictadura— e incorporó la educación ciudadana como objetivo transversal tanto en la enseñanza primaria como en la secundaria, junto con contenidos de institucionalidad política y ejercicio ciudadano en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. La reforma curricular de

2012-2013 incluyó ejes específicos sobre ciudadanía y contenidos en la misma asignatura, desde el primer año de enseñanza básica hasta el segundo año de enseñanza media (Cox y García, 2021). Posteriormente, la Ley N° 20.911 de 2016 mandató a todos los establecimientos educacionales implementar un Plan de Formación Ciudadana que complementara

---

**PALABRAS CLAVE / Ciudadanía / Educación Ciudadana / Enseñanza / Ideologías Curriculares / Profesores de Historia /**

Recibido: 18/06/2025. Modificado: 28/08/2025. Aceptado: 30/08/2025.

**Gabriel Villalón Gálvez** (Autor de correspondencia). Doctor en Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales. Profesor de Historia, Geografía y Educación Cívica. Profesor Asistente, Departamento de Estudios Pedagógicos, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile, Chile. Dirección: Universidad de Chile, Facultad de Filosofía y Humanidades. Dirección: Avenida Capitán Ignacio Carrera Pinto 1025, Ñuñoa, Santiago, Región Metropolitana, Chile. e-mail: gabriel.villalon@uchile.cl. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0580-1870>.

**María Isabel Toledo Jofré**. Antropóloga y Licenciada en Antropología. Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora titular, Escuela de Psicología, Facultad de Psicología, Universidad Diego Portales, Chile. e-mail: maria.toledo@udp.cl. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5845-561X>.

**Renato Gazmuri Stein**. Licenciado en Historia, Máster y Doctor en Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales. Profesor Asociado, Facultad de Educación, Universidad Diego Portales, Chile. e-mail: renato.gazmuri@udp.cl. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0927-875X>.

---

el currículum nacional, y al Ministerio de Educación instituir una asignatura obligatoria de Educación Ciudadana en los dos últimos años de la enseñanza secundaria, la cual entró en vigor en 2019. Además, se estableció que el objetivo de esta asignatura debe ser:

“Desarrollar un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes para que los estudiantes conozcan el sistema democrático y se desenvuelvan en él, participando en forma activa y corresponsable en la construcción de una sociedad orientada hacia el fortalecimiento del bien común, la justicia social y el desarrollo sustentable” (Ministerio de Educación, 2019, p. 54).

La implementación de esta asignatura fue encomendada a profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, iniciándose en marzo de 2020, a cinco meses del Acuerdo por la Paz Social y la Nueva Constitución, cuyo propósito fue detener la movilización social iniciada en 2019. Una semana después del inicio del año escolar, los establecimientos educacionales fueron cerrados debido a los confinamientos derivados de la pandemia de Covid-19. A partir de este contexto, una priorización curricular redujo los objetivos de aprendizaje en todas las asignaturas y las clases comenzaron a impartirse en modalidad virtual (Herrera, 2021).

Los profesores responsables de impartir la nueva asignatura manifestaron no contar con las herramientas pedagógicas necesarias para asumir la tarea, por lo que iniciaron las actividades recurriendo a su experiencia profesional y a lo adquirido en su formación continua (Soto y Peña, 2020). Esta situación coincide con la investigación internacional, que señala que los profesores suelen enseñar ciudadanía basándose principalmente en sus propias concepciones sobre la educación, la democracia y la ciudadanía, más que en los lineamientos curriculares (Cohen, 2018). Asimismo, las concepciones de ciudadanía transmitidas se fundan en diversas aproximaciones ideológicas al ejercicio ciudadano (DiGiacomo *et al.*, 2021; Jiang, 2021; Knowles, 2018; Martínez-Rodríguez *et al.*, 2019).

Reichert y Torney Purta (2019) informan que los profesores participantes en el Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana (ICCS) se clasifican en tres grupos: quienes enseñan para la participación obediente y la búsqueda de consensos; quienes priorizan la participación comunitaria; y quienes enfatizan en el desarrollo del pensamiento crítico y la valoración de la diversidad. De modo similar, DiGiacomo *et al.*,

(2022) señalan que los profesores estadounidenses se dividen en tres categorías: aquellos que destacan el derecho a voto y el buen comportamiento cívico; quienes valoran la participación en la comunidad; y quienes ponen el acento en la valoración de la diversidad y la deconstrucción de prejuicios.

También se ha reportado que los profesores españoles presentan diversas concepciones de ciudadanía, aunque predomina una visión centrada en el bien común y la solidaridad (Martínez-Rodríguez *et al.*, 2019). En contraste, Jiang (2021) indica que en China prevalece una enseñanza que promueve una ciudadanía respetuosa del sistema político y de la ley, focalizada en el desarrollo de actitudes responsables hacia la comunidad y la sociedad.

En Chile se observa una situación similar. Carvajal-Meza *et al.*, (2022) señalan que, de acuerdo con los contenidos enseñados, los profesores se distribuyen entre quienes transmiten una concepción política de ciudadanía, una concepción social y una concepción crítica. Asimismo, afirman que la mayoría asocia ciudadanía con democracia y libertad. Cox *et al.*, (2022) informan que los profesores, en tanto ciudadanos, participan activamente tanto en la política formal como en la política activista y que, en su mayoría, justifican las acciones directas violentas de los estudiantes (barricadas, tomas y “funas”) condicionadas por el contexto sociopolítico nacional. No obstante, al mismo tiempo reconocen que estas acciones tienen efectos negativos sobre la educación ciudadana. Más de un tercio de los encuestados sostiene que tales acciones no son deseables, aunque en ciertos casos resultan justificables. Para más de la mitad, lo más relevante de su labor es enseñar valores democráticos como la deliberación, la tolerancia y el compromiso con el bien común, mientras que un tercio prioriza la enseñanza del respeto y la amabilidad hacia los demás.

De manera previa, Martínez-Rodríguez y Muñoz-Labraña (2019) habían reportado que los profesores presentaban concepciones de ciudadanía vinculadas con la perspectiva crítica. Esto contrasta con el estudio de Reyes *et al.*, (2013), que concluye que, a pesar de la diversidad de posiciones, los profesores tienden a transmitir una visión minimalista que mantiene el status quo. Además, el trabajo de Flanagan *et al.*, (2010) mostró la presencia de concepciones liberales de ciudadanía, las cuales ya no se evidencian en el año 2019.

## Marco Teórico

Como se evidenció anteriormente, las decisiones curriculares asumidas por los profesores no solo están guiadas por el currículum prescrito, sino que —principalmente— se encuentran influenciadas por sus creencias y concepciones acerca de este. Esto corresponde a lo que Schiro denomina ideologías curriculares (Schiro, 2013). Se trata de visiones, filosofías o doctrinas que orientan la práctica docente y la implementación del currículum en las instituciones (Mäkinen, 2018). Estas ideologías se manifiestan en la toma de decisiones curriculares (Peña y López, 2020; Schiro, 2013) vinculadas con el desarrollo de distintos procesos de enseñanza y aprendizaje (Allen y Hunsaker, 2016). Asimismo, reflejan concepciones sobre la sociedad y los sujetos que deben ser formados.

De acuerdo con Schiro, se distinguen cuatro ideologías curriculares: academicista, de la eficiencia social, centrada en el estudiante y de la reconstrucción social (Mnguni, 2019; Schiro, 2013). Aunque la propuesta analítica de Schiro fue elaborada en el contexto estadounidense, ha sido utilizada en diversos países e investigaciones, contribuyendo a la comprensión de la toma de decisiones curriculares. En Chile, por ejemplo, se encuentra la investigación de Peña y Sandoval (2020), y en Sudáfrica, el estudio de Mnguni (2019).

La ideología academicista propone transmitir a los estudiantes el conocimiento acumulado por las disciplinas, entendido como el saber que permite comprender la realidad (Mäkinen, 2018; Schiro, 2013). En este marco, el conocimiento valorado es aquel producido en el campo académico, y la instrucción tiene como propósito que los estudiantes lo adquieran. Se espera, en consecuencia, que al final de su proceso formativo los estudiantes hayan aprendido el conocimiento disciplinar puesto a su disposición. El alumnado asume un rol pasivo, mientras que los profesores deben poseer un conocimiento amplio de las disciplinas y enseñar el currículum mediante métodos transmisivos. La evaluación se concibe como un proceso objetivo que informa sobre el logro del aprendizaje (Mnguni, 2019; Schiro, 2013).

La ideología de la eficiencia social busca desarrollar conocimientos y habilidades que permitan a los estudiantes actuar de manera efectiva en la sociedad (Mäkinen, 2018). El conocimiento transmitido es el establecido en los estándares, y la instrucción procura

desarrollar competencias cognitivas y sociales que faciliten la integración adecuada a la vida social. Los estudiantes deben asumir un rol activo, alcanzando los niveles superiores del conocimiento definidos en los estándares. El profesor actúa como supervisor de la aplicación de estrategias de aprendizaje prediseñadas en el currículum. La evaluación se concibe como un proceso objetivo que certifica la consecución de los aprendizajes definidos en los estándares (Mnguni, 2019; Schiro, 2013).

La ideología centrada en el estudiante se orienta a atender las necesidades e intereses de cada aprendiz con el fin de favorecer su máximo desarrollo (Mäkinen, 2018; Peña-Sandoval y López, 2020). El conocimiento se origina en las experiencias de cada persona, y la instrucción busca que los estudiantes se apropien de saberes que les permitan su crecimiento individual. En este enfoque, los estudiantes desempeñan un rol activo en la construcción del conocimiento, lo que les posibilita desplegar sus potencialidades. El profesor asume el rol de facilitador, adaptando el currículum para potenciar el desarrollo de cada estudiante. La evaluación corresponde a un proceso subjetivo, orientado a diagnosticar el estado de desarrollo del estudiante y a responder a sus requerimientos e intereses individuales (Mnguni, 2019; Schiro, 2013).

Ahora bien, las concepciones sobre la educación ciudadana pueden organizarse en un continuo que oscila entre concepciones mínimas y concepciones máximas (De Jaeghere, 2009; Kerr, 1999; McLaughlin, 1992). La concepción mínima promueve una educación que enfatiza la enseñanza de las normas, la adscripción legal de la ciudadanía y el conocimiento de los derechos y deberes cívicos (De Jaeghere, 2009). Desde esta perspectiva, se subraya la existencia de derechos y la igualdad en un sistema democrático, sin considerar las experiencias que limitan el acceso a tales derechos y generan desigualdades sociales. La Educación Cívica constituye la representación pedagógica de esta concepción. Se concibe como un curso único orientado a que los estudiantes comprendan el funcionamiento de la institucionalidad política, con el objetivo de formar al “buen ciudadano”, es decir, aquel que respeta la ley y contribuye a la sociedad (Kerr, 1999). En este marco, las prácticas de enseñanza se vinculan con enfoques tradicionales en los que el profesor posee el conocimiento y los estudiantes aprenden mediante la memorización o repetición del saber transmitido (De Jaeghere, 2009; Kerr, 1999; McLaughlin, 1992).

La concepción máxima de la educación ciudadana se asocia a perspectivas amplias de la ciudadanía. En consecuencia, la enseñanza considera espacios formales e informales, superando el marco restringido de la Educación Cívica. Además de abordar las características y el funcionamiento del sistema político e institucional, se enfatiza en el desarrollo de actitudes democráticas. Así, la enseñanza se concibe como un objetivo transversal en el plan de estudios escolares, alcanzado mediante la implementación de metodologías que permitan al estudiantado construir su conocimiento ciudadano a través de la experiencia. El propósito es que los estudiantes comprendan y fortalezcan su capacidad de participar en la vida política en todas sus dimensiones. Este enfoque reemplaza la noción de educación cívica por la de formación ciudadana (De Jaeghere, 2009; Kerr, 1999; McLaughlin, 1992; Cox *et al.*, 2005).

De acuerdo con lo anterior, el objetivo de este artículo es describir las ideologías curriculares que orientan la práctica de los profesores de Historia en la enseñanza de la Educación Ciudadana.

### Metodología

La investigación se desarrolla desde la epistemología postpositivista (Guba y Lincoln, 2002), con enfoque cualitativo y utilizando la entrevista como técnica principal, cuyo propósito es conocer la forma en que las personas comprenden el mundo que habitan (Brinkmann y Kvale, 2018). En este sentido, la entrevista se concibe como una interacción entre dos personas (Kvale y Brinkmann, 2009) mediante la cual se intercambia y construye conocimiento (Brinkmann y Kvale, 2018). Así, es posible acceder a las experiencias y comprensiones de los entrevistados sobre su mundo de vida y registrar sus descripciones (Brinkmann y Kvale, 2018).

Para el análisis de las entrevistas se aplica la técnica de análisis de contenido cualitativo, entendida como una estrategia de reducción del material que permite develar significados (Schreier, 2014) a través de la codificación sistemática (Schreier, 2012). Este procedimiento considera pasos consecutivos, aunque constituye un proceso iterativo y reflexivo (Schreier, 2014). Según Elo y Kyngäs (2008), el análisis de contenido comprende tres fases: preparación, organización y reporte.

En el estudio participaron diez profesores de Historia y

Geografía (cinco mujeres y cinco hombres), de entre 27 y 38 años, que imparten clases en establecimientos escolares de diferente dependencia administrativa y modalidad educativa. Se contó con dos profesores por tipo de establecimiento: municipal científico-humanista, municipal técnico-profesional, particular subvencionado científico-humanista, particular subvencionado técnico-profesional y particular pagado científico-humanista. A cada profesor se le realizó una entrevista individual, y posteriormente se aplicó un análisis de contenido deductivo en tres etapas.

Preparación: se transcribieron las entrevistas y se estableció que el material se organizaría en función del constructo teórico de ideología curricular.

Organización: se construyó un sistema de códigos con base en la siguiente regla: a cada ideología curricular se le asignó una o dos letras: Ideología Academicista (IA), Ideología de la Efectividad Social (IE), Ideología Centrada en el Estudiante (IC) e Ideología de la Reconstrucción Social (IR).

La misma operación se aplicó a las subcategorías del constructo: Propósito (p), Conocimiento (c), Instrucción (i), Rol del Estudiante (re), Enseñanza (e) y Evaluación (ev).

Posteriormente, se elaboró una matriz en cuyo eje vertical se dispusieron las subcategorías, y en el eje horizontal se identificó a cada uno de los profesores. A partir de las transcripciones, se asignaron códigos que articularon la ideología curricular con la subcategoría informada en cada fragmento de texto. Por ejemplo: IAc: Ideología Academicista, conocimiento.

Cada fragmento codificado se ubicó en la celda correspondiente de la matriz. Luego, se determinó la ideología curricular con mayor presencia en cada profesor y se agruparon los participantes según dicha predominancia. De este modo, se establecieron tres grupos: enseñar para formar ciudadanías eficientes; enseñar para reconstruir la sociedad y fortalecer la democracia; y enseñar para formar individuos democráticos.

Presentación de resultados: con la información agrupada, se procedió a un proceso de reducción y abstracción del material, orientado a construir un texto que caracterizara a cada grupo de profesores de acuerdo con la ideología curricular predominante. El proyecto cumplió con la normativa ética nacional e institucional.

## Resultados

El análisis de la información aportada por los profesores que enseñan ciudadanía evidencia que, aunque en sus relatos aparecen elementos de distintas ideologías curriculares, una de ellas predomina en la orientación de sus decisiones. A partir de este hallazgo, y tomando como referencia las ideologías postuladas por Schiro, los entrevistados se organizaron en tres grupos: enseñar ciudadanía para formar ciudadanías eficientes; enseñar ciudadanía para reconstruir la sociedad y fortalecer la democracia; y enseñar ciudadanía para formar individuos democráticos.

### *Enseñar ciudadanía para formar ciudadanías eficientes*

Este grupo de profesores orienta sus decisiones curriculares principalmente desde la ideología de la efectividad social. En coherencia, su propósito es transmitir conocimientos que permitan a los estudiantes participar de manera efectiva en el sistema democrático. Por ejemplo, Teresa señala que el propósito de la educación es desarrollar en los estudiantes un conocimiento que les permita actuar como ciudadanos de manera efectiva en su entorno inmediato: “ciudadanos para el mundo que existe, para el mundo que se viene: globalizado, multicultural, distinto” (Teresa, IEp).

Para lograr este objetivo, el conocimiento transmitido corresponde al definido en los estándares curriculares, que incluyen conceptos y habilidades necesarios para tomar decisiones y actuar dentro del marco social. Al respecto, Pedro explica que el saber que transmite dota al estudiante de “un conocimiento teórico y metodológico que le permite resolver situaciones en la vida diaria” (Pedro, IEc).

En relación con la instrucción y el aprendizaje promovido, Teresa sostiene que los estudiantes deben aprender a situarse como “sujetos y sujetas en la sociedad, que sean capaces de aportar a su desarrollo y así convertirse en personas funcionales a la comunidad” (Teresa, IEi). Pedro, en tanto, indica que busca que los estudiantes desarrollen “la autonomía como herramienta para enfrentar el modelo de sociedad en que viven” (Pedro, IEi).

Los (a) profesores (a) identifican aprendizajes que deben desarrollar los estudiantes: conceptos, procedimientos y actitudes vinculados al conocimiento de la historia, la ciudadanía y las ciencias sociales.

Carolina señala que es necesario aprender “análisis de fuentes y análisis de la contingencia, junto a actitudes de respeto; por ejemplo, el respeto por la diversidad de opiniones” (Carolina, IEi). Asimismo, esperan que tales aprendizajes conduzcan a que los estudiantes asuman un rol activo como ciudadanos democráticos. Teresa precisa que sus estudiantes deben convertirse en personas “que tengan la capacidad de adaptarse a los marcos sociales vigentes regulados por los Derechos Humanos, las libertades individuales y el respeto” (Teresa, IEre). En la misma línea, Carolina expresa que sus estudiantes deben manifestar “su posicionamiento como ciudadanas/os, que tengan herramientas de argumentación para poder opinar cuando lo estimen y lo hagan respetando a los demás” (Carolina, IEre).

Este grupo considera que la enseñanza debe ajustarse a lo establecido en el currículum, pues este define los conocimientos y habilidades que garantizan la formación para la ciudadanía. En este sentido, Carolina enfatiza: “El trabajo docente debe considerar todas las dimensiones del conocimiento y la enseñanza de las habilidades que afortunadamente están en el currículo” (Carolina, IEe). Manuel agrega que lo que plantea el currículum “permite a los estudiantes comprender su realidad, desarrollar pensamiento crítico, conocer el mundo, desarrollar habilidades y formar ciudadanos que actúen democráticamente” (Manuel, IEe).

Finalmente, los profesores afirman que la evaluación debe responder a los indicadores preestablecidos, en función de lo que los estudiantes deben aprender para desenvolverse como ciudadanos. Carolina puntualiza: “La evaluación debe responder a un indicador; que no sean solo interpretación, que exista un indicador medible” (Carolina, IEev). Magdalena coincide, señalando que “la evaluación es ver el logro de los aprendizajes del currículum” (Magdalena, IEev), y añade que la existencia de un estándar asegura que la evaluación sea “objetiva, en el sentido de seguir la pauta. Por eso, yo mantengo lo que indica la rúbrica. Eso está muy reglamentado en el colegio: entregar rúbricas, listas de cotejo, indicadores claros” (Magdalena, IEev).

### *Enseñar ciudadanía para reconstruir la sociedad y fortalecer la democracia*

Los profesores que enseñan ciudadanía organizan su práctica pedagógica en torno a la ideología de la reconstrucción social. Desde esta perspectiva, el objetivo de la educación ciudadana

es formar personas que participen en la resolución de problemas sociales con el fin de construir una sociedad más justa. Fernanda lo explica: se trata de “movilizar a los estudiantes para que puedan desenvolverse en la sociedad y aprender para actuar sobre los problemas sociales. Se trata de formar estudiantes que quieran lograr la justicia social” (Fernanda, IRp).

Para alcanzar este propósito, los profesores indican que se debe apelar a un conocimiento particular, definido como un “saber crítico que proviene del vínculo entre la teoría, la práctica y la comunidad” (Francisco, IRC). Juan añade que la enseñanza debe incluir el contexto sociohistórico de los contenidos y considerar la contingencia político-social. Asimismo, señala la importancia de generar espacios para que “los estudiantes expliciten lo que entienden de las distintas cosas que suceden en ese momento en la sociedad” (Juan, IRC). En la misma línea, Fernanda subraya que las experiencias previas de los estudiantes constituyen una fuente de conocimiento ciudadano: “los estudiantes aprenden desde el contexto, desde sus experiencias previas” (Fernanda, IRC).

De acuerdo con este grupo, la instrucción y el aprendizaje deben aportar saberes que permitan a los estudiantes actuar en la sociedad y transformarla cuando sea necesario. Por tanto, resulta fundamental que desarrollen la capacidad de pensar y actuar en favor del bien común y de la justicia social. Fernanda sostiene que lo importante es que los estudiantes aprendan a “promover el bien común, que se orienten hacia la justicia social, movilicen a ciudadanos y ciudadanas para que puedan involucrarse” (Fernanda, IRI). En consecuencia, se espera que los estudiantes problematizen sus saberes y cuestionen la realidad social en la que viven: “la experiencia de los estudiantes es fundamental para construir el conocimiento. También es importante problematizar la realidad que ellos están viviendo” (Fernanda, IRI). Juan complementa señalando que, gracias a la instrucción recibida, los estudiantes deberían desplegar comportamientos ciudadanos, reconociendo la importancia de la participación política: “hoy día se organizan de manera distinta” (Juan, IRI). Y agrega: “Yo creo que ellos —como generación— están tomando decisiones y definitivamente esto influye” (Juan, IRI).

Los profesores y profesoras afirman que el rol activo de los estudiantes es esencial, dado que impacta en el desarrollo de la participación y en

la formación de conocimientos para la vida democrática.

Fernanda enfatiza que los estudiantes deben tener la posibilidad de decidir sobre qué aprender y cómo ser evaluados, lo cual “es también democratizar el aula” (Fernanda, IRe). Francisco añade que la participación en la escuela es también participación política, indicando que en su establecimiento se integró al alumnado en el diseño de proyectos institucionales, lo que permitió “que los estudiantes desarrollen su autonomía en cuanto a la participación en el colegio” (Francisco, IRe).

En este marco, los profesores esperan que los estudiantes desarrollen una visión crítica de la sociedad y se involucren en la resolución de problemas sociales. Fernanda declara que espera que sus estudiantes “se involucren en lo que está pasando (...), que tengan un comportamiento activo respecto a los problemas que afectan a la sociedad” (Fernanda, IRe). Juan refuerza esta idea al señalar que la disposición de los estudiantes a intervenir debe estar “orientada por la idea de la justicia social (...) y de la construcción colectiva” (Juan, IRe).

Desde esta perspectiva, los profesores asumen un rol de guía y facilitador, cuya función es acompañar, motivar, cuestionar y orientar al estudiante en la construcción del conocimiento. Francisco indica que “a los estudiantes hay que hacerlos pensar, preguntarse dónde están, qué están haciendo” (Francisco, IRe). Fernanda complementa: “que ellos vayan planteando sus puntos de vista, y como profesora debo mostrar los límites que tienen relación con no pasar a llevar al otro, el bienestar del otro, la libertad” (Fernanda, IRe). La enseñanza debe transmitir una mirada crítica de la realidad, preocupación por los problemas sociales y disposición a transformarla. Por ello, se organizan actividades para “que los estudiantes puedan identificar los problemas o conflictos que aquejan a la comunidad y puedan plantear soluciones” (Fernanda, IRe). En esta línea, Juan afirma que el propósito es “desarrollar en los estudiantes una visión de reconstrucción social de la sociedad” (Juan, IRe). Finalmente, se plantea que el currículo prescrito nacional debe ser adaptado y contextualizado, ya que, como sostiene Fernanda, “siempre se debe ir problematizando el currículum, es decir, se debe hacer una problematización que tiene que estar vinculada al contexto” (Fernanda, IRe).

La evaluación, de acuerdo con este grupo de profesores, debe

considerar “la participación de los estudiantes en la construcción de un proyecto y de su aprendizaje” (Francisco, IRe), permitiéndoles tomar conciencia de su propio proceso formativo. Asimismo, se concibe como un proceso subjetivo, dado que, “en el caso de la educación ciudadana, los estudiantes pueden plantear distintas respuestas para solucionar el mismo problema de una comunidad” (Fernanda, IRe).

#### *Enseñar ciudadanía para formar individuos democráticos*

Los profesores que organizan sus actividades educativas influenciados por la ideología centrada en el estudiante esperan formar personas que, a partir de su desarrollo personal, puedan convertirse en ciudadanos democráticos. En consecuencia, el propósito de la enseñanza es el desarrollo integral de la persona. Así lo expresa Paula, quien indica que “el foco de la educación debe estar en desarrollar el potencial de la persona” (Paula, ICp). De acuerdo con esta visión, las experiencias individuales constituyen la fuente principal del conocimiento. Paula precisa: “la experiencia de vida de los estudiantes siempre es la fuente del conocimiento de lo que enseña” (Paula, ICc). Estas experiencias, por tanto, pueden convertirse en el punto de partida para la construcción de saberes sobre ciudadanía.

Dado que el objetivo central de esta ideología curricular es el desarrollo personal, el proceso de instrucción y aprendizaje se centra en cada estudiante en particular. En este sentido, Paula afirma que para alcanzar tal propósito es necesario conocer los intereses de los estudiantes y estar informada sobre “cómo le gusta aprender, qué temas, a través de qué estrategias” (Paula, ICi). Esto permite “que el aprendizaje favorezca el crecimiento y el desarrollo integral de la persona” (Paula, ICi). Así, los estudiantes pueden “construir su propio conocimiento y desarrollarse como sujetos de derecho” (Paula, ICi).

En este enfoque, el estudiantado debe asumir un rol activo, que le permita convertirse en protagonista de su proceso formativo. Dicho rol potencia la participación y el posicionamiento frente a los acontecimientos de la sociedad. Para promover este desarrollo, Paula destaca la importancia de “que los estudiantes investiguen, que expresen su opinión, que digan si están de acuerdo o no están de acuerdo con algo (...)” (Paula, ICre). De este modo, los estudiantes

pueden desarrollar sus intereses, tomar conciencia de su lugar en el mundo y proyectar una ciudadanía democrática. A ello se suma la posibilidad de reconocer la transformación de sus propias ideas, lo que, junto con una actitud reflexiva, contribuye a convertirse en un “ciudadano comprometido con la justicia social. Se trata de que, desde sus propios intereses, los estudiantes se vinculen con la justicia social” (Paula, ICre).

Para alcanzar este propósito, la enseñanza debe enfocarse en el desarrollo individual de cada estudiante, lo que implica presentar estrategias diversas que se ajusten a los intereses manifestados en el aula. Paula enfatiza: hay que “tratar siempre de apuntar a la diversidad, a diversificar estrategias” (Paula, ICe). Y añade que ello requiere un ambiente propicio para el aprendizaje, basado en el respeto a la particularidad de cada persona: “Es necesario crear un ambiente propicio para el aprendizaje, un ambiente de respeto, de saber que a mi lado hay otro que también está aprendiendo” (Paula, ICe).

En coherencia con esta visión, este grupo de profesores sostiene que la evaluación es un proceso diagnóstico orientado a conocer el estado de desarrollo del estudiante. Paula afirma que, “en lugar de encasillarlos, la evaluación debería tener el foco en observar, identificar cómo van aprendiendo, cómo han ido desarrollando las habilidades” (Paula, ICev). Al mismo tiempo, la evaluación debe permitir al estudiante tomar conciencia de su propio proceso formativo, motivándolo a reflexionar sobre su trayectoria y su proyección futura. Así lo explica Paula: los estudiantes deben ser capaces “de ver cómo van y que se pregunten qué pueden hacer para llegar a lo que quieren lograr (...). Que ellos sean protagonistas” (Paula, ICev).

#### **Discusión y Conclusiones**

Los profesores de Historia, al enseñar educación ciudadana, organizan sus ideas y toman decisiones pedagógicas influenciados principalmente por una de las ideologías curriculares descritas por Schiro (2013). La ideología dominante orienta su posicionamiento respecto de las categorías que la componen: objetivos de enseñanza, conocimiento, instrucción, rol del estudiante, enseñanza y evaluación. Este hallazgo difiere de lo reportado en investigaciones previas, que informan sobre un eclecticismo ideológico en el ejercicio docente (Peña-Sandoval y López, 2020; Allen y Hunsaker, 2016).

Los resultados de la investigación permiten afirmar que los profesores poseen una ideología curricular predominante que guía su quehacer pedagógico, y que la presencia de elementos propios de otras ideologías responde a la gestión realizada durante la práctica, al integrar intereses personales con los requerimientos profesionales y contextuales.

En efecto, de acuerdo con lo informado por los participantes, las ideologías curriculares (Schiro, 2013) que orientan su trabajo son la ideología de la eficiencia social, la ideología de la reconstrucción social y la ideología centrada en el estudiante. La ideología academicista no aparece como eje rector de la práctica docente. En este sentido, los profesores se han distanciado de la enseñanza tradicional de la ciudadanía, caracterizada por la transmisión de conceptos políticos y el uso de metodologías transmisivas (Knowles, 2018).

El predominio de estas tres ideologías en los discursos de los profesores de Historia deja en evidencia que en los establecimientos se transmiten diferentes concepciones de ciudadanía y de sociedad. El grupo que se orienta desde la ideología de la eficiencia social busca la formación de ciudadanos eficientes, dotados de competencias necesarias para el funcionamiento democrático. Se espera que se integren de manera efectiva a la sociedad y aporten al colectivo dentro del orden establecido (Knowles y Castro, 2019). Este grupo, en concordancia con De Jaeghere (2009), Kerr (1999) y McLaughlin (1992), se ubica en el polo de la ciudadanía máxima y comparte una concepción liberal de ciudadanía (Flanagan *et al.*, 2010), centrada en el desarrollo de competencias (Knowles y Castro, 2019).

Los profesores influenciados por la ideología de la reconstrucción social aspiran a formar ciudadanos capaces de interpretar la realidad desde una mirada crítica y de actuar en favor del fortalecimiento de la democracia y la justicia social. Este grupo también se ubica en el polo de la ciudadanía máxima (De Jaeghere, 2009; Kerr, 1999; McLaughlin, 1992) y se asocia con una concepción crítica de ciudadanía (Martínez-Rodríguez y Muñoz-Labraña, 2019), orientada a la participación activa en la solución de problemas sociales (de Schaepepeester *et al.*, 2022).

Por su parte, los profesores que organizan su práctica —bajo la influencia de la ideología centrada en el estudiante— buscan potenciar las capacidades e intereses individuales, de modo que

contribuyan al bienestar colectivo. Esta perspectiva se ubica también en el polo de la ciudadanía máxima y se asocia con una concepción liberal, donde el individuo y sus derechos constituyen la base de la organización social (Flanagan *et al.*, 2010; Knowles y Castro, 2019).

La presencia de estas tres ideologías en la enseñanza de la ciudadanía evidencia que en la escuela se transmite una concepción máxima de ciudadanía, con influencias tanto liberales como críticas, en concordancia con lo establecido en las políticas educativas de las últimas décadas. Ello explica su impacto en el pensamiento y el quehacer pedagógico de los profesores (Gazmuri y Toledo, 2020).

Finalmente, los resultados de la investigación permiten concluir que las decisiones pedagógicas de los profesores se asocian directamente con una perspectiva de ciudadanía. De ahí la necesidad de que en la formación docente se incorpore la reflexión sobre la práctica pedagógica, a fin de develar las ideologías curriculares que intervienen en la toma de decisiones. En este sentido, el modelo de Schiro (2013) constituye un aporte tanto para la comprensión como para la reflexión crítica de la práctica en la formación inicial y continua de los profesores.

#### AGRADECIMIENTOS

Los autores agradecen a la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación de Chile por el financiamiento a través de los proyectos: Fondecyt de Iniciación n°11230181 y Fondecyt Regular n°1200798. Además, se agradece la colaboración de Florencia Montes Sada e Ignacio Valencia Zuñiga, estudiantes de la carrera de Psicología de la Universidad Diego Portales.

#### REFERENCIAS

Allen W, Hunsaker S (2016) Teacher conceptions, curriculum ideologies, and adaptations to linear change in River School District: Implications for gifted and talented. *Journal for the Education of the Gifted* 39: 195-220 <https://doi.org/10.1177/0162353216657183>.

Brinkmann S, Kvale S (2018) *Doing Interviews (Qualitative Research Kit)* (8ª ed) SAGE Publications Ltd. 208 pp.

Carvajal-Meza F, Alvarado-Urbina A, Mondaca-Rojas C (2022) La formación en ciudadanía en profesores de historia y geografía del norte de Chile. *Diálogo Andino* (67): 215-226. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812022000100215>.

Cohen A (2018) Examining civic education pedagogies from a sociocultural curricular perspective: Lessons from three Israeli classrooms. *Citizenship Teaching and Learning* 13: 311-327. [https://doi.org/10.1386/ct.13.3.311\\_1](https://doi.org/10.1386/ct.13.3.311_1).

Cox C, García C (2021) Chile's citizenship education curriculum: Priorities and silences through two decades. *Encounters in Theory and History of Education* 22: 206-226. <https://doi.org/10.24908/encounters.v22i0.14991>.

Cox C, Jara C, Sánchez M (2022) Citizenship education in Chile: Curricular orientations and teachers' beliefs in a context of political crisis and social mobilization. *The Curriculum Journal* 33: 1-17. <https://doi.org/10.1002/curj.164>.

Cox C, Jaramillo R, Reimers F (2005) *Educación para la ciudadanía y la democracia en las Américas: Una agenda para la acción* (Vol. 1300). Banco Interamericano de Desarrollo. Washington, EE.UU.

DeJaeghere JG (2009) Critical citizenship education for multicultural societies. *Inter-American Journal of Education for Democracy* 2: 222-236.

de Schaepepeester L, van Braak J, Aesaert K (2022) Teach what you preach? The relationship between teachers' citizenship beliefs and citizenship education in the classroom. *The Journal of Social Studies Research* 46: 363-378. <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2021.10.001>.

DiGiacomo D, Han J, Trapp S, Kahloon S (2022) How social studies teachers conceptualize civic teaching and learning in 2020. *Insights from a research-practice partnership. Democracy and Education* 30: 1-8. <https://democracyeducationjournal.org/home/vol30/iss1/5>.

DiGiacomo D, Hodgins E, Kahne J, Trapp S (2021) Civic education in a politically polarized era. *Peabody Journal of Education* 96: 1-14. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2021.1942705>.

Elo S, Kyngäs H (2008) The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing* 62: 107-115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>.

Flanagan Bórquez A, Cerda González G, Lagos González D, Riquelme Torrijos S (2010) Tensiones y distensiones en torno a la ciudadanía y formación ciudadana: Comparación de los significados de profesores y estudiantes secundarios en la región de Valparaíso. *Última Década* 18: 115-37. <https://doi.org/10.4067/S0718-22362010000200007>.

Gazmuri R, Toledo MI (2020) La urgencia de la educación de la ciudadanía en tiempos del Estado evaluador: propuestas a la política educativa para democratizar las escuelas. En Corvera MT y Muñoz G, *Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno*. Ediciones Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Chile. pp. 116-138.

Guba E, Lincoln Y (2002) Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En C. Denman y J. Haro (Eds), *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*. El Colegio de Sonora. México. pp. 113-145.

Herrera R (2021) Percepciones de estudiantes, docentes, directivos y apoderados en relación con

- las habilidades de formación ciudadana: en un contexto de clases en línea. *Revista Internacional de Tecnología, Conocimiento y Sociedad* 9: 109-123. <https://doi.org/10.18848/2474-588X/CGP/v09i01/109-123>.
- Jiang J (2021) Teaching a minimal citizenship in China: Testing, official discourse, and teacher agency. *Teaching and Teacher Education* 106: 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103441>.
- Kerr D (1999) *Citizenship education: An International Comparison. Qualifications and Curriculum Authority*. Londres, RU. 31 pp.
- Knowles R (2018) Ideology in the schools: Developing the teacher's civic education ideology scale within the United States. *Education, Citizenship and Social Justice* 14: 1-19. <https://doi.org/10.1177/1746197918800664>.
- Knowles R, Castro A (2019) The implications of ideology on teachers' beliefs regarding civic education. *Teaching and Teacher Education* 77: 226-239. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.10.009>.
- Kvale S, Brinkmann S (2009) *Interviews. Learning the craft of qualitative research interviewing* (2ª ed.) SAGE Publications Inc. 376 pp.
- Mäkinen M (2018) Curriculum Ideologies reflecting pre-service teachers' stances toward inclusive education. En Weinberger Y y Libman Z (Eds.), *Contemporary Pedagogies in Teacher Education and Development*. pp. 37-50. <http://dx.doi.org/10.5772/intechopen.76326>.
- Martínez-Rodríguez R, Muñoz-Labraña C, Sánchez-Agustí M (2019) What does it mean to be a citizen? A comparative study of teachers' conceptions in Spain and Chile. *Education as Change* 23: 1-24. <https://doi.org/10.25159/1947-9417/4209>.
- McLaughlin TH (1992) Citizenship, diversity and education: A philosophical perspective. *Journal of Moral Education* 21: 235-250.
- Ministerio de Educación (2019) Bases curriculares 3º y 4º medio. Ministerio de Educación, Chile. [https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-91414\\_bases.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-91414_bases.pdf).
- Ministerio de Educación Ley No 20.911 (2016) *Crea el plan de formación ciudadana para los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado*, Abril 2, 2016, Diario Oficial [D.O.]. <https://bcn.cl/2f702>.
- Mnguni L (2019) An investigation into the curriculum ideology that foregrounds the presentation of HIV/AIDS content in selected South Africa Life Sciences textbooks. *International Journal of STEM Education* 6: 1-11. <https://doi.org/10.1186/s40594-019-0179-y>.
- Peña-Sandoval C, López T (2020) Ideologías curriculares y concepciones sobre diversidad y justicia social. *Cadernos de Pesquisa* 50: 738-757. <https://doi.org/10.1590/198053147086>.
- Reichert F, Torney-Purta J (2019) A cross-national comparison of teachers' beliefs about the aims of civic education in 12 countries: A person-centered analysis. *Teaching and Teacher Education* 77: 112-125. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.09.005>.
- Reyes L, Campos J, Osandón L, Muñoz C (2013) El profesorado y su rol en la formación de los nuevos ciudadanos: desfases entre las comprensiones, las actuaciones y las expectativas. *Estudios Pedagógicos* 39: 217-37. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052013000100013>.
- Schiro M (2013) *Curriculum theory: Conflicting visions and enduring concerns* (2ª ed.) Sage. California, EE.UU. 320 pp.
- Schreier M (2012) *Qualitative Content Analysis in Practice*. SAGE Publications Ltd. 280 pp.
- Schreier M (2014) Qualitative content analysis. En Flick U, Metzler K, y Scott W. *The SAGE handbook of qualitative data analysis*. SAGE Publications. Londres, RU. pp. 170-183.
- Soto P, Peña C (2020) La nueva asignatura de educación ciudadana en Chile: Creencias de profesores y profesoras. *Sophia Austral* (26): 303-324. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-56052020000200303>.

## HISTORY TEACHERS TEACHING CITIZENSHIP EDUCATION: AN ANALYSIS FROM CURRICULAR IDEOLOGIES

Gabriel Villalón-Gálvez, María Isabel Toledo-Jofré and Renato Gazmuri-Stein

### SUMMARY

*Citizenship education has been a priority in Chilean educational policy since the 1990s. Law No. 20,911 of 2016 mandated all educational institutions to implement a Citizenship Education Plan, and required the Ministry of Education to establish a mandatory subject of Citizenship Education for the last two years of secondary education, which came into effect in 2019. The implementation of this subject was entrusted to History teachers, beginning in March 2020. Research shows that teachers' curricular decisions are influenced by their curricular ideologies. In this context, the objective of this article is*

*to describe the curricular ideologies that guide the practice of History teachers in the teaching of Citizenship Education. A qualitative study was carried out through interviews with ten teachers, followed by content analysis. The findings reveal that, although elements of different curricular ideologies are present in the teachers' accounts, one of them predominates in guiding their decisions. Based on Schiro's typology, three groups are identified: teaching citizenship to train efficient citizens; teaching citizenship to rebuild society and strengthen democracy; and teaching citizenship to foster democratic individuals.*

## OS PROFESSORES DE HISTÓRIA ENSINANDO EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA. UMA ANÁLISE A PARTIR DAS IDEOLOGIAS CURRICULARES

Gabriel Villalón-Gálvez, María Isabel Toledo-Jofré e Renato Gazmuri-Stein

### RESUMO

*A educação para a cidadania tem sido uma prioridade na política educacional chilena desde a década de 1990. A Lei nº 20.911 de 2016 determinou que todas as instituições de ensino implementassem um Plano de Educação para a Cidadania, e que o Ministério da Educação instituisse uma disciplina obrigatória de Educação para a Cidadania nos dois últimos anos do ensino secundário, a qual entrou em vigor em 2019. A implementação dessa disciplina foi atribuída aos professores de História, iniciando-se em março de 2020. As pesquisas evidenciam que as decisões curriculares dos docentes são influenciadas por suas ideologias curriculares. Nesse contexto, o objetivo deste*

*artigo é descrever as ideologias curriculares que orientam a prática dos professores de História no ensino da Educação para a Cidadania. Foi conduzido um estudo qualitativo por meio de entrevistas com dez docentes, seguido de uma análise de conteúdo. Os resultados indicam que, embora nos relatos dos professores apareçam elementos de diferentes ideologias curriculares, uma delas predomina na orientação de suas decisões. Com base na tipologia proposta por Schiro, identificam-se três grupos: ensinar cidadania para formar cidadãos eficientes; ensinar cidadania para reconstruir a sociedade e fortalecer a democracia; e ensinar cidadania para formar indivíduos democráticos.*