



Universitat Autònoma de Barcelona

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  http://cat.creativecommons.org/?page_id=184

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BARCELONA

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, y de las Ciencias Sociales

Tesis Doctoral

**FORMAR AL PROFESORADO EN EDUCACIÓN PARA LA
CIUDADANÍA A PARTIR DE PROBLEMAS SOCIALES
RELEVANTES.**

**UN ESTUDIO DE CASO CON EL PROFESORADO EN FORMACIÓN
INICIAL DE CIENCIAS SOCIALES, SOBRE LA LIBERTAD DE
EXPRESIÓN.**

Patricia Andrea Gómez Saldivia.

Directores:

Dr. Antoni Santisteban Fernández.

Dra. Sixtina Genoveva Pinochet.

NOVIEMBRE, 2020.

Dedico esta tesis a Elena Henríquez Sánchez.

AGRADECIMIENTOS

Quisiera comenzar este apartado mencionando al maestro Joan Pagés, quien me instó y motivó a realizar este programa de Doctorado. Lamento profundamente su pronta partida, pero sé que su legado se verá reflejado en todos y todas quienes tuvimos la fortuna de conocerlo.

Agradecer a mis tutores Antoni Santisteban y Sixtina Pinochet, por su paciencia, dedicación, compromiso y profesionalismo durante estos años de investigación.

Agradezco a mi pareja Valeria, por creer en mí y por su apoyo en mis desafíos académicos. A mi familia, especialmente a mi mamá Doris, quien desde su humildad siempre me ha instado a superarme. A Tania y Colomba, de las que espero siempre estén orgullosas de mí.

También quisiera agradecer a Ana, María José, Katherine, Víctor, Tatiana, Guillermo y Marcela, hermosas personas quienes a través de su amistad me han acompañado en este camino.

De forma especial agradezco a mis queridos y queridas estudiantes de Pedagogía en Historia, por su buena disposición y cariño en este proceso de investigación. Gracias a Génesis por su incondicional apoyo e impecable profesionalismo.

Gracias a mi abuelita, porque su amor ha sido mi soporte para terminar este proceso. Su inesperada partida me hizo dudar y pensé que no lo lograría. Gracias porque esté donde esté me ha entregado las fuerzas necesarias para terminar esta tesis.

TABLA DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN.	9
CAPÍTULO 1: JUSTIFICACIÓN.	
1.1. Planteamiento y justificación del problema de investigación.....	11
1.2. Motivaciones personales o profesionales para afrontar este problema educativo.....	13
1.3. Cómo se justifica este problema desde el campo científico de la didáctica de las ciencias sociales.....	14
1.3.1. Profesorado de ciencias sociales en formación inicial.....	14
1.3.2. Importancia de la Educación para la Ciudadanía Democrática.....	17
1.3.3. Problemas Sociales Relevantes en la formación inicial del profesorado de ciencias sociales.....	18
1.3.4. La libertad de expresión como un derecho en una educación democrática.....	19
1.4. Preguntas, supuestos y objetivos de la investigación.....	21
1.4.1. Preguntas de investigación.....	21
1.4.2. Supuestos de la investigación.....	21
1.4.3. Objetivos de la investigación.....	22
CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO.	
2.1. Ámbito de la didáctica de las ciencias sociales.....	23
2.2. Línea de investigación.....	24
2.3. Características de la etapa educativa.....	25
2.4. Estado del arte.....	26
2.4.1. Profesorado de ciencias sociales en formación.....	26
2.4.2. Educación para la ciudadanía democrática.....	35
2.4.3. Problemas sociales relevantes.....	47
2.4.4. Libertad de expresión.....	50
2.5. Marco conceptual.....	55
2.5.1. La sociedad del espectáculo.....	57
2.5.2. Límites de la libertad de expresión.....	60
2.5.3. El derecho a la privacidad.....	63
2.5.4. Control e ideología de los medios de comunicación.....	67

2.5.5. El papel de las redes sociales y los medios digitales.....	72
2.5.6. Literacidad crítica.....	77
2.5.7. Discurso del odio.....	79
2.5.8. Responsabilidad del profesorado.....	85
2.5.9. Formación de pensamiento crítico.....	91

CAPÍTULO 3: MARCO METODOLÓGICO.

3.1. Tipo de investigación.....	99
3.2. Muestra de la investigación.....	100
3.3. Contexto de la investigación.....	101
3.4. Instrumentos de investigación.....	102
a) Dossier de actividades.....	103
b) Narrativa biográfica.....	106
c) Grupo focal.....	107
d) Entrevista a docentes universitarios.....	109
e) Entrevista a profesorado en formación.....	110
3.5. Fases de la investigación.....	112
3.6. Criterios para asegurar la veracidad, credibilidad o fiabilidad de los resultados de la investigación.....	114
3.7. Tratamiento de los datos obtenidos para su posterior interpretación.....	114
3.8. Triangulación de los resultados.....	117

CAPÍTULO 4: ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.

4.1. Establecimiento de categorías.....	118
4.2. Clasificación y organización de los datos.....	118
4.3. Descripción de los resultados e interpretación.....	118
4.3.1. Dossier de actividades.....	119
4.3.2. Narrativa biográfica.....	141
4.3.3. Grupo focal.....	146
4.3.4. Entrevista a docentes universitarios.....	153
4.3.5. Entrevista al profesorado en formación.....	159
4.4. Triangulación de la información.....	166
4.4.1. Categoría 1: crítica con argumentación matizada.....	167
4.4.2. Categoría 2: empática sin argumentación.....	172

4.4.3. Categoría 3: individualista.....	178
4.4.4. Categoría 4: autoritario/legalista.....	185
4.5. Discusión de los resultados.....	191
4.5.1. Consideraciones sobre la libertad de expresión: profesorado en formación, educación para la ciudadanía y problemas sociales relevantes.....	191
4.5.2. Consideraciones sobre la libertad de expresión: sociedad del espectáculo, medios de comunicación y redes sociales.....	197
4.5.3. Consideraciones sobre la libertad de expresión: límites, derecho a la privacidad y discurso del odio.....	200
4.5.4. Consideraciones sobre la libertad de expresión: la responsabilidad del profesorado y el pensamiento crítico.....	205
CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES.	209
5.1. Respuesta a preguntas, supuestos y objetivos.....	210
5.2. Valoración crítica de los instrumentos.....	215
5.3. Aportaciones.....	216
5.4. Limitaciones de la investigación.....	217
5.5. Futuras investigaciones.....	218
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.	220
ANEXOS.	
7.1. Instrumento dossier de actividades.....	2
7.2. Instrumento grupo focal.....	16
7.3. Instrumento entrevista a docentes universitarios.....	18
7.4. Instrumento entrevista a profesorado en formación.....	20
7.5. Transcripción de dossier de actividades.....	21
7.6. Transcripción de narrativas biográficas.....	64
7.7. Transcripción de grupo focal.....	90
7.8. Transcripción de entrevistas a docentes universitarios.....	113
7.9. Transcripción de entrevistas a profesorado en formación.....	136

ÍNDICE DE TABLAS, ESQUEMAS E IMÁGENES

TABLAS.	
1. Objetivos del Plan de Formación Ciudadana.....	36
2. Tópicos clave y dimensiones para trabajar Formación Ciudadana.....	38
3. Tipos de participación según Trilla y Novella (2001).....	40
4. Explicación caja de herramientas para trabajar la libertad de expresión.....	51
5. Instrumentos de investigación.....	102
6. Pregunta de la narrativa biográfica.....	106
7. Preguntas realizadas en el grupo focal.....	108
8. Preguntas entrevista a docentes universitarios.....	109
9. Preguntas entrevista a profesorado en formación.....	110
10. Fases de la investigación.....	112
11. Tratamiento de los datos obtenidos.....	114
12. Definición y ejemplo de categorías.....	116
13. Nivel de participación en el desarrollo del grupo focal y la clasificación de sus respuestas según categoría.....	147
ESQUEMAS.	
1. Temáticas del problema y justificación de la investigación.....	11
2. Propuesta de marco conceptual.....	56
3. Modelo de pensamiento crítico.....	98
4. Conceptos clave ítem 1.....	120
5. Conceptos clave ítem 2.....	124
6. Conceptos clave ítem 3.....	127
7. Conceptos clave ítem 4.....	131
8. Conceptos clave ítem 5.....	135
9. Conceptos clave respuestas de los participantes.....	141
10. Conceptos clave de las entrevistas a docentes universitarios.....	155
11. Conceptos clave de las entrevistas al profesorado en formación.....	165
IMÁGENES.	
1. Encuesta CADEM (2017): medio de información favorito (por edad).....	68
2. Ejemplo de actividad del dossier de actividades.....	104

INTRODUCCIÓN

La presente investigación es un estudio de caso que aborda las representaciones sociales sobre la libertad de expresión del profesorado de ciencias sociales en formación inicial. Los ejes temáticos están relacionados con la formación del profesorado, la educación para la ciudadanía democrática, los problemas sociales relevantes y la libertad de expresión.

Desde la perspectiva de la Didáctica de las ciencias sociales, es fundamental realizar estudios sobre el profesorado en formación inicial. Los profesores y profesoras de ciencias sociales cumplen un rol importante en el desarrollo de habilidades en sus estudiantes, por tanto, las herramientas que el profesorado reciba y desarrolle en su formación inicial, serán clave para la formación de una ciudadanía crítica y autónoma.

El tema central es la libertad de expresión, como tema controvertido. El tratamiento ha sido profundizar en las representaciones sociales del profesorado en formación, respecto a cómo entiende la libertad de expresión, no solo como ciudadano o ciudadana, sino también desde la perspectiva educativa.

En relación a la organización de este estudio se estructura a partir de cinco grandes capítulos:

Capítulo 1. Justificación. En este apartado se plantea y justifica el problema de la investigación, en relación a las motivaciones personales y profesionales. También se aborda los principios didácticos del estudio, las temáticas centrales, como el profesorado en formación, educación para una ciudadanía democrática, problemas sociales relevantes y la libertad de expresión. Por último, se plantean las preguntas, supuestos y objetivos de la investigación.

Capítulo 2. Marco teórico. En este apartado se plantea el estado del arte y el marco conceptual de la investigación. También se aborda la línea de investigación y las características de la etapa educativa. En cuanto al marco conceptual, se proponen las

temáticas sobre la libertad de expresión, límites, privacidad, los medios de comunicación, las redes sociales, pensamiento crítico, y el rol docente.

Capítulo 3. Marco metodológico. En este apartado se plantea la metodología de la investigación. Se aborda el tipo, muestra, contexto e instrumentos de la investigación: dossier de actividades, narrativa biográfica, grupo focal y entrevistas. Además, de las fases y criterios para asegurar la veracidad, credibilidad o fiabilidad de los resultados. También se plantea el levantamiento de los datos para la posterior interpretación y la triangulación de los resultados.

Capítulo 4. Análisis de los resultados. En este apartado se plantea la descripción e interpretación de los resultados de la investigación. Se establecen las categorías, además de la clasificación y organización de los datos. Considerando la descripción de los resultados y la interpretación, se complementa con la triangulación de los resultados del estudio. Además, del planteamiento de la discusión de los resultados, donde se evidencia la relación entre la teoría y estos.

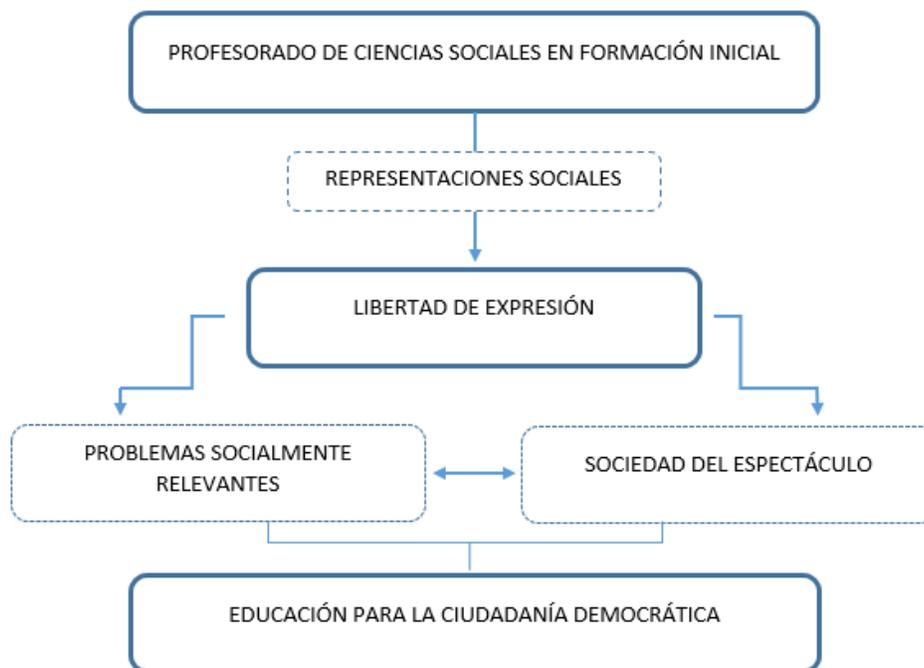
Capítulo 5. Conclusiones. En este apartado se da respuesta a las preguntas, supuestos y objetivos de la investigación. Además, se aborda la valoración crítica de los instrumentos, las aportaciones, limitaciones y las futuras investigaciones. Finalmente, se plantean las referencias bibliográficas y los anexos de la investigación.

CAPÍTULO 1: JUSTIFICACIÓN

1.1. Planteamiento y justificación del problema de investigación.

A continuación, se plantea un esquema que aborda las temáticas del problema y la justificación de la investigación. La presente investigación, indaga en las representaciones sociales sobre la libertad de expresión del profesorado de ciencias sociales en formación inicial. La temática de la libertad de expresión se trata como un problema social relevante. Además, se sitúa en el contexto de la sociedad del espectáculo, donde el profesorado de ciencias sociales debe desarrollar determinadas capacidades críticas, relacionadas con la libertad de opinión y de información, dentro de unos límites de respeto a la pluralidad y a la dignidad humana, como un aspecto imprescindible en la educación para una ciudadanía democrática.

Esquema N° 1. Temáticas del problema y justificación de la investigación.



El propósito de este estudio de caso es analizar las representaciones sociales sobre la libertad de expresión, del profesorado de ciencias sociales en formación inicial. Abarcando el contexto de una universidad privada en Santiago de Chile, para obtener los resultados

se hizo uso de los siguientes instrumentos de investigación: dossier de actividades, narrativa biográfica, grupo focal y entrevistas.

En cuanto al problema de investigación, es importante profundizar en cómo los participantes de la investigación entienden y llevan a la práctica (pedagógica y social) la libertad de expresión, no solo como futuros profesores y profesoras, sino también como ciudadanos y ciudadanas. Es relevante conocer cómo se está formando este profesorado de ciencias sociales, en cuanto a Derechos Humanos y educación para la ciudadanía democrática.

En relación a la justificación del estudio de caso se han encontrado pocos estudios que relacionen la libertad de expresión con la educación, por lo tanto, puede ser conveniente contar con una investigación que aborde y relacione los dos ámbitos (como lo que se propone en la presente investigación). Además, es necesario ahondar en temas de relevancia social, como lo es la educación ciudadana. La libertad de expresión es un derecho constitucional en Chile, sin embargo, es necesario saber si el profesorado en formación inicial lo entiende como un derecho y de ser así, cómo lo ha vivido y cómo lo aplicará como profesor o profesora.

La libertad de expresión se ha vuelto un tema importante y necesario en Chile, sobre todo debido al estallido social ocurrido en octubre de 2019 y en la pandemia de Covid-19. En este contexto de crisis social, política y económica, se han visto actos de violencia que atentan contra los Derechos Humanos, y donde los medios de comunicación y las redes sociales han jugado un rol importante. Tanto el estallido social como la pandemia han visibilizado los problemas sociales más profundos del país, provocando movimientos sociales que exigen soluciones.

Esta investigación es de tipo cualitativa, ya que se ha indagado en las representaciones sociales y en las perspectivas prácticas del profesorado en formación, para comprender qué piensan y saber cómo mejorar su formación. Este tipo de investigación permite comprender y profundizar en las ideas de quienes son investigados, lo que aporta

información necesaria para proponer una solución formativa que impacte en dichas representaciones.

Sobre la viabilidad del estudio, la investigadora es formadora de formadores, esto le permite tener el tiempo y acceso al profesorado en formación.

1.2. Motivaciones personales o profesionales para afrontar este problema educativo.

Como ciudadana, siento preocupación por determinadas actitudes y valoro la importancia de los Derechos Humanos y de trabajar para que, a través de ellos, se mejore la vida en democracia.

El haber sido formada profesionalmente como profesora de Historia y ciencias sociales, me ha permitido tener una mirada más crítica y holística ante la temática de esta investigación: el derecho a la libertad de opinión y de expresión. ¿Por qué se aborda la libertad de expresión? Porque según la experiencia y lo observado en estos años como formadora de profesores/as de ciencias sociales, se ha evidenciado una carencia en la valoración de este derecho. Es más, en la práctica se traduce en la participación en algunas protestas, con la “libertad” de decir lo que se antoje sin tener un fundamento o aceptar una determinada información, sin cuestionar las fuentes.

Lo anteriormente descrito es preocupante, sobre todo porque el profesorado en formación de ciencias sociales, debe tener un compromiso social, que le permita aportar a sus estudiantes las herramientas necesarias para que éstos sean capaces de formarse críticamente. Sin embargo, si el derecho a la libertad de opinión y de expresión, se limita a poder decir lo que se quiera y a participar en marchas, sin haber formado las capacidades de interpretación crítica de la información, de su veracidad, de su fiabilidad o de su relación con los poderes, refleja un conocimiento limitado y una valoración errónea de la libertad, sobre todo cuando no se posee conciencia sobre las consecuencias que puede conllevar el expresar determinadas opiniones.

A nivel personal y profesional, la motivación principal para llevar a cabo esta investigación, radica en comprender al profesorado en formación inicial de ciencias sociales, saber qué conocen, valoran y, más importante aún, cómo practican la libertad de

expresión. No sólo como ciudadanos y ciudadanas sino también como profesores y profesoras en formación inicial, desde la enseñanza de las ciencias sociales y la educación para la ciudadanía crítica y democrática.

1.3. Cómo se justifica este problema desde el campo científico de la didáctica de las ciencias sociales.

Considerando que, en la presente investigación, se abordan las representaciones sociales del profesorado de ciencias sociales en formación inicial, sobre la libertad de expresión, en primera instancia, se deben abordar los temas a trabajar desde la didáctica de las ciencias sociales y su relevancia.

Para avanzar hacia la formación del profesorado, es clave conocer y analizar sus perspectivas didácticas. La metodología que el profesorado utilice, marcará la diferencia entre un mero transmisor de conocimientos y un profesor o profesora que forma ciudadanos y ciudadanas.

1.3.1. Profesorado de ciencias sociales en formación inicial.

Profesores y profesoras en formación inicial de Historia y ciencias sociales, deben desarrollar un profundo conocimiento disciplinar, pedagógico y didáctico. Del mismo modo, tienen el desafío de adquirir habilidades que les permitan afrontar el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales, en el ámbito escolar. Otro elemento relevante ha de ser el currículo vigente, el que articula contenidos, habilidades y actitudes a través de objetivos de aprendizaje, estos son elementos que el futuro profesorado debe considerar al ejercer su profesión.

En cuanto a estudios sobre la formación inicial del profesorado de ciencias sociales, se ha evidenciado que son escasos. Por lo que se hace necesario considerar a autores y autoras como Evans, Avery, Pagès, Santisteban, entre otros. Quienes aportan desde sus estudios a comprender y analizar la formación inicial docente.

En la formación inicial del profesorado en ciencias sociales, influyen factores como sus representaciones sociales, el aprendizaje adquirido en la escolaridad, el programa de la carrera y las actitudes de los profesores que imparten las asignaturas. Por lo tanto, la

formación inicial podrá incidir en estos factores y tendrá la oportunidad de modificarlos, según las finalidades de dicha formación en los diferentes ámbitos de estos estudios.

Avery (2010), plantea que, en los programas de la formación inicial del profesorado, lo principal es identificar la finalidad. Esta autora considera que el futuro profesorado debe saber por qué ha de enseñar ciencias sociales y, desde la educación crítica, debe contemplar la formación de una ciudadanía reflexiva, responsable y comprometida con la democracia y con el cambio social, que se cuestione la realidad social y sea capaz de problematizarla. Tal y como menciona la autora, el profesorado de ciencias sociales debe tener un compromiso con la sociedad y esto puede ser desarrollado en su formación inicial. Avery (2010) afirma:

El propósito principal de la enseñanza de las ciencias sociales en secundaria es ayudar a los jóvenes a comprometerse en adoptar decisiones cuidadosas e inteligentes sobre el bien común como ciudadanos de su comunidad, nación y mundo, y que nuestros programas de educación para el profesorado deberían preparar a los profesores para alcanzar esta finalidad. (p. 349).

Otro elemento importante en la formación inicial del profesorado guarda relación con los cambios que exige la sociedad actual, es decir, se debe aprender a enseñar ciencias sociales para comprender el cambio y la continuidad, y para relacionar el pasado con el presente y con la perspectiva sobre el futuro. Este es un proceso de innovación y que puede aportar cambios.

- Establecer qué cambios y continuidades son necesarios del modelo inicial que había sido efectivo en la relación teoría-práctica, basado en la reflexión sobre la práctica de enseñar, a partir de un trabajo cooperativo del profesorado que imparte la asignatura.
- La importancia de los fines (¿para qué queremos enseñar ciencias sociales?), los estilos de enseñanza (¿cómo queremos enseñar ciencias sociales?), y el desarrollo de capacidades para plantear y fomentar problemas sociales relevantes en el aula.

- El desarrollo de capacidades para la selección y secuenciación de los contenidos a enseñar a partir de problemas sociales relevantes, para dar respuesta a un aprendizaje competencial.
- Potenciar las capacidades para el trabajo autónomo de los estudiantes y potenciar capacidades para la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje. (Canals, González y Santisteban, 2010, p. 3).

Con respecto al proceso de aprender a enseñar ciencias sociales, estará determinado por las finalidades que posea, tal y como mencionan Canals, González y Santisteban (2010): ¿para qué y cómo enseñar ciencias sociales? Si bien pueden ser interrogantes comunes, es preciso profundizar en ellas, ya que, si el profesorado en formación no se cuestiona el para qué o el cómo, su rol sólo se focalizará en la transmisión de contenidos.

El eje de la formación inicial del profesorado en ciencias sociales radica en que se genere autonomía, habilidad fundamental para que se cuestionen los contenidos y el currículo. Un futuro profesorado autónomo podrá diseñar los espacios para que el aprendizaje de las ciencias sociales sea significativo, crítico y a su vez forje autonomía en sus estudiantes. Sin embargo, se debe reconocer que este profesorado en formación inicial puede replicar estrategias tradicionales y no cuestionar su proceso de enseñanza y aprendizaje. Para poder establecer cambios en sus representaciones iniciales, es necesario que la formación inicial trabaje de manera sistemática en ello, con tal de contribuir al cambio conceptual.

Yeager (1997) (citado en Avery 2010), llevó a cabo un curso sobre metodologías basado en las habilidades de pensamiento histórico, acentuó la importancia de integrar el análisis histórico y la interpretación en la programación de las clases de secundaria. Pero cuando los candidatos a profesores hicieron sus prácticas de enseñanza en las clases, normalmente no tuvieron en cuenta lo que habían aprendido en su curso de metodología, porque en sus representaciones sociales sus alumnos de secundaria eran demasiado inmaduros para lecciones de historia basadas en documentos. Es por esto que es

sumamente importante tener en cuenta las finalidades en la formación inicial, ya que determinarán el tipo de profesores que se formarán en una sociedad.

1.3.2. Importancia de la Educación para la Ciudadanía Democrática.

Cuando nos referimos al profesorado en formación de ciencias sociales, se debe hacer énfasis en su preparación para la educación para la ciudadanía, la que, aunque sea evidente, puede no estar presente en el programa de su carrera o bien ser visualizada como unas cuantas asignaturas y no ser comprendida como un eje transversal de las ciencias sociales.

Para efectos de esta investigación, se valora la educación para la ciudadanía como la finalidad más importante de la enseñanza de las ciencias sociales. Uno de sus objetivos principales es “la promoción de una cultura democrática, respetuosa de los derechos humanos, una cultura que permita a las personas desarrollar el proyecto colectivo de crear comunidades. Para ello, intenta reforzar la cohesión social, la comprensión mutua y la solidaridad.” (O’Shea, 2003, p. 10).

¿Por qué hacer énfasis en la ciudadanía? Pagès y Santisteban (2008) afirman:

La necesidad de fomentar la convivencia democrática y la participación política de los jóvenes son las principales razones que han impulsado en los últimos años la reflexión, el debate, la investigación y la elaboración de nuevas propuestas educativas sobre la educación para la ciudadanía. (p. 1).

Cuando la ciudadanía no se cuestiona las informaciones ni los medios que las producen ni comprueba su veracidad o su fiabilidad, se empobrece la educación y la democracia. Bajo este escenario se torna fundamental abordar la educación para la ciudadanía desde problemas sociales relevantes, que nos permiten abordar la revisión de las representaciones sociales del profesorado en formación inicial y desarrollar su competencia ciudadana desde una perspectiva crítica.

1.3.3. Problemas Sociales Relevantes en la formación inicial del profesorado de ciencias sociales.

¿Cómo enseñar ciencias sociales en la sociedad del espectáculo, donde el acceso a la información es inmediato y no se cuestiona? Sin duda, este es un desafío de la educación actual y al que los profesores en formación de ciencias sociales deben responder. Uno de los métodos es enseñar a partir de la actualidad, fomentando la conciencia histórica para explicar el presente a partir del pasado, con miras a participar en la construcción del futuro.

La actualidad es el gran escenario en el que se desarrolla nuestra existencia. Es el telón de fondo de nuestras vivencias y una base de datos fundamental de nuestro pensamiento, de nuestro saber, de nuestras actitudes y de buena parte de nuestros comportamientos. Somos hijos de nuestro presente y éste se presenta y se representa en la actualidad. (Pagès, 2013, p. 78).

Lo que plantea el autor, es la base para comprender por qué las ciencias sociales se deben entender desde el presente. Muchas veces los estudiantes ven los hechos históricos como obsoletos y le otorgan una baja significancia en sus vidas, sin embargo, ¿por qué no aprender desde lo cotidiano, desde los problemas emergentes y que afectan a una sociedad? ¿por qué la enseñanza no parte del presente para buscar sus raíces en el pasado y pensar el futuro?

La mayor parte del alumnado identifica problemas relevantes para las ciencias sociales. No parece, pues, que tengan dificultad en identificar elementos como la pobreza, la guerra, la discriminación o la contaminación. El alumnado articula sus respuestas mencionando causas y consecuencias, aunque no estén sistematizadas y aunque no siempre son relevantes. El alumnado maneja más y mejor las causas que las consecuencias de los problemas. Esto puede indicar más facilidad para comprender cómo se ha producido una situación que para imaginar sus efectos. La mayoría del alumnado percibe los problemas con una cierta distancia y le resulta difícil establecer conexiones entre diferentes realidades. Esta situación mejora

sensiblemente en el alumnado de Bachillerato. (Canal, Costa y Santisteban, 2012, p. 534).

Sobre el concepto de “sociedad del espectáculo”, Boisvert (2004) (citado en Santisteban y González 2013), señala que “es necesario desarrollar en las personas las habilidades de pensamiento necesarias para no dejarse llevar por el volumen de información, sin pensar en el contenido o trasfondo real.” (p. 762). Como indica el autor, es clave que las personas en la sociedad actual estén preparadas para saber discriminar la información que reciben día a día. Desarrollar esta habilidad es parte de las responsabilidades que debe tener el futuro profesorado de ciencias sociales en formación inicial, considerando que se están formando para educar a estudiantes del siglo XXI.

1.3.4. La libertad de expresión como un derecho en una educación democrática.

En la educación para la ciudadanía se incorpora el tratamiento de los Derechos Humanos, como un eje central para la convivencia en democracia. Para efectos de la presente investigación, se ha decidido abordar el artículo N° 19 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. La Asamblea General de las Naciones Unidas (1948) proclama:

Todo individuo tiene derecho a la libertad de opinión y de expresión; este derecho incluye el de no ser molestado a causa de sus opiniones, el de investigar y recibir informaciones y opiniones, y el de difundirlas, sin limitación de fronteras, por cualquier medio de expresión.

¿Por qué hablar sobre la libertad de expresión? ¿Cómo afectan los medios de comunicación en la educación de las personas? Ambas preguntas pueden no relacionarse a primera vista, sin embargo, es necesario entender que, en la actualidad, los medios de comunicación y las redes sociales juegan un factor determinante a la hora de entregar información a sus receptores. Entre dichos receptores, se encuentra el profesorado de ciencias sociales en formación, por lo que están expuestos no solo a la disciplina académica y técnica en la que se forman, sino que también a los medios de comunicación. Camps (2009) afirma:

Cada vez se extiende más la convicción de que educar en y para los medios audiovisuales es una necesidad ineludible. Es preciso que la educación en general se adapte al nuevo entorno de múltiples <<pantallas>> y utilice técnicas e instrumentos hasta hace poco inhabituales. Sin abandonar la letra escrita y seguramente tampoco la pizarra tradicional, es necesario que las distintas fuentes de conocimiento aprendan a complementarse, y que las virtualidades que tiene la imagen se exploten en beneficio del uso de la razón. (p. 141).

En el siglo XXI es prácticamente imposible negar que el uso de lo que la autora denomina como “múltiples pantallas”, no se utilice a favor del aprendizaje. Considerando el contexto actual de la pandemia, las pantallas se han transformado en un recurso fundamental para la comunicación y socialización entre las personas. No solo desde la perspectiva social, sino que también educativa.

Considerando lo anteriormente expuesto y que la educación para la ciudadanía debe apuntar a la justicia social. Santisteban (2017) afirma:

¿Cómo podemos contribuir desde la investigación a la formación de una ciudadanía crítica y a una enseñanza de las ciencias sociales para la justicia social? La investigación desde la perspectiva de la justicia social, parte de los mismos supuestos que la teoría crítica, pero profundiza en la necesidad de compromiso y acción social. (p. 559).

Este concepto resulta ser clave para la nueva mirada de la educación para la ciudadanía. No basta con conocer y valorar la importancia de vivir en democracia, sino que también se torna fundamental el compromiso y la acción social.

1.4. Preguntas, supuestos y objetivos de la investigación.

El planteamiento del problema de investigación se concreta en las preguntas, supuestos y objetivos del estudio.

1.4.1. Preguntas de investigación:

- a) ¿Cuáles son las representaciones sociales de los profesores y profesoras en formación sobre la libertad de expresión?
- b) ¿Cuál es la predisposición de los profesores y profesoras en formación frente a las informaciones de los medios y/o redes sociales?
- c) A partir de sus experiencias en la práctica educativa ¿Cómo visualizan la libertad de expresión en las escuelas los profesores y profesoras en formación?
- d) ¿Cuáles son sus perspectivas prácticas para diseñar y enseñar la libertad de expresión?

1.4.2. Supuestos de la investigación:

- a) Se visualiza que en las representaciones sociales que poseen profesores y profesoras en formación, que la libertad de expresión es un derecho constitucional y que como tal, pueden expresar su opinión en instancias de diálogo personal o académico.
- b) Los profesores y profesoras en formación reconocen que los medios de comunicación pueden tener influencias políticas y, por lo tanto, pueden no ser objetivos en la entrega de información. En cuanto a las redes sociales, consideran que estas son un espacio donde hay más libertad para expresar su opinión.
- c) Visualizan que los estudiantes tienen libertad de expresión en las escuelas, pero que, a la vez, existe una carencia en la fundamentación de la opinión vertida por parte de ellos y ellas.
- d) Las perspectivas prácticas para diseñar y enseñar la libre expresión, radican en aplicar estrategias y recursos, que fomenten las instancias de socialización de las opiniones entre estudiantes.

1.4.3. Objetivos de la investigación:

- a) Identificar las representaciones sociales del profesorado en formación de ciencias sociales, sobre la libertad de expresión.
- b) Evaluar si el profesorado en formación es capaz de interpretar la información sobre problemas sociales desde criterios de libertad de expresión.
- c) Analizar el tratamiento que le otorgan las escuelas a la libertad de expresión a partir de las experiencias prácticas del profesorado en formación.
- d) Comparar las perspectivas teóricas y prácticas que posee el profesorado en formación para diseñar y enseñar la libertad de expresión.

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

2.1. Ámbito de la didáctica de las ciencias sociales.

El ámbito de la didáctica de las ciencias sociales donde se sitúa la investigación es en la educación para una ciudadanía democrática. Oller y Santisteban (2011), mencionan que no se puede considerar a las ciencias sociales y a la educación por separado, ya que ambas se complementan y realizan un aporte para la ciudadanía. En relación a los aportes de las ciencias sociales a la educación, Oller y Santisteban (2011, p. 334), indican los siguientes:

- La perspectiva histórica para la comprensión de los cambios en los sistemas políticos y la construcción de la democracia.
- La distribución, el control y la gestión del espacio geográfico, la decisión sobre los límites o fronteras.
- La gestión de los recursos económicos, la economía de mercado y el crecimiento sostenible.
- Las interrelaciones sociales a partir de la antropología del poder o de la sociología del conflicto.
- La naturaleza de los conceptos políticos como maneras de organizarnos y de convivir, así como la estructura política de la democracia y su funcionamiento, lo que la ciencia política llama proceso político: elecciones, votaciones, parlamento, gobierno, constitución, etc.

Es fundamental avanzar hacia una enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales, a través de la educación para una ciudadanía democrática. Si bien, el currículo chileno, contempla la ciudadanía y la democracia, es necesario evidenciar que el profesorado en formación adquiere las herramientas sobre ciudadanía democrática, para enfrentarse a la enseñanza de las ciencias sociales.

Pagès y Santisteban (2008), plantean que “el término Educación para la Ciudadanía incorpora un enfoque vinculado a la preparación para la participación democrática que no existía en el enfoque más clásico de la instrucción cívica dedicado básicamente al

conocimiento del funcionamiento institucional” (p. 3). Es por esta razón que la educación para la ciudadanía ha adquirido mayor protagonismo y relevancia en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales.

2.2. Línea de investigación.

La línea donde se sitúa la investigación es dentro del ámbito de los problemas sociales relevantes (Pagès y Santisteban, 2010; Santisteban, 2019). En el siglo XXI, es necesario potenciar temas como los que se proponen a través de los problemas sociales relevantes. Con el objetivo de entender la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales, desde la problematización de los temas, es decir, abordar temáticas donde el pasado sigue repercutiendo en el presente.

A través de los problemas, se puede acercar el conocimiento a las representaciones sociales de los estudiantes. Entendiendo las ciencias sociales como parte de la vida cotidiana y no desde una mirada hacia el pasado, sin un mayor impacto en el contexto de la sociedad actual. Es por esto que Pagès (2013), plantea la importancia de enseñar la actualidad como la base para abordar los problemas sociales relevantes. Sin embargo, aclara que la actualidad no está ligada necesariamente al presente, sino más bien a los temas de interés de la sociedad y que generalmente son presentados por los medios de comunicación. Ocampo y Valencia (2019) afirman:

Los Problemas Socialmente Relevantes como fuentes para seleccionar los contenidos del área de ciencias sociales implica tener en cuenta que, como parte de la realidad social, estos problemas suponen una mirada desde diferentes perspectivas, con el fin de obtener herramientas y marcos de comprensión más amplios que permitan la interpretación de la realidad desde su multidimensionalidad, sus interacciones y procesos.” (p. 62).

A través de lo planteado por Ocampo y Valencia (2019), se puede comprender qué son los problemas sociales relevantes y cuál es su importancia en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales.

2.3. Características de la etapa educativa.

Las características de la etapa educativa donde se sitúa la investigación se dirige a la formación inicial del profesorado. Materán (2008), afirma:

Las representaciones sociales son producidas por la experiencia en la vida cotidiana, por el sentido común; por ejemplo, pueden elaborarse representaciones sociales por situaciones que afecten a las personas, como las enfermedades, etapas de la vida como adolescencia, juventud, etc. Esta última forma de concebir las representaciones sociales (conjunto de creencias, imágenes, etc.) parece ser la que más eco ha tenido en la investigación empírica en las ciencias sociales. (p. 245).

Se considera importante abordar las representaciones sociales del profesorado en formación, como una manera de aportar en la misma formación, desde una perspectiva de educación para una ciudadanía democrática, a través de problemas sociales relevantes, específicamente desde la libertad de expresión.

En relación a cómo se entenderán las representaciones sociales en este estudio de caso, se puede decir que existen variados significados al respecto. Sin embargo, cabe destacar que Serge Moscovici fue el creador del concepto de representaciones sociales, en 1961. Piña y Cuevas (2004), afirman:

Para este autor, las raíces del concepto RS descansan en la noción de Emile Durkheim de representaciones colectivas. Para Durkheim, la sociedad requiere de un pensamiento organizado. Las representaciones colectivas condensan la forma de pensamiento que impera en una sociedad y que irradia a todos sus integrantes. El individuo se constituye en persona mediante la incorporación de este pensamiento colectivo, constituido por normas, valores, creencias, mitos. (p. 105).

Considerando el significado del concepto de representaciones sociales, es importante conocer y analizar las RP del profesorado en formación. Teniendo en cuenta que los profesores y profesoras incorporan a su formación profesional los elementos que la sociedad le contribuye.

2.4. Estado del arte.

En relación al estado del arte, no han sido muchas las investigaciones existentes identificadas sobre la temática educativa abordada en el presente estudio. Efectivamente, existen aportes sobre el profesorado en formación, la educación para la ciudadanía democrática, los problemas sociales relevantes y la libertad de expresión, sin embargo, no se logró encontrar investigaciones que relacionen todos estos temas.

En cuanto a la libertad de expresión, si bien, existen estudios, la mayoría están relacionados con el ámbito de los medios de comunicación y muy pocos la relacionan con el ámbito educativo. Es por esto que a continuación, se abordarán los estudios relacionados con las temáticas en las que se basa esta investigación.

2.4.1. Profesorado de ciencias sociales en formación.

El profesorado en formación, es un agente clave en la educación, ya que es quien se está formando para ser educador y educadora. Sin embargo, este rol docente, ha cambiado a lo largo de los años, debido a los cambios generacionales y a las nuevas necesidades de la sociedad y del mundo. El profesor y profesora que recordamos del siglo XX e incluso de principios del XXI, era más bien un profesional que era el protagonista en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Sus metodologías se basaban, en una buena parte del profesorado, en la corriente educativa conductista, donde la principal herramienta de enseñanza era entregar los contenidos a través de clases expositivas y el apoyo de lecturas. El aprendizaje de los estudiantes estaba limitado a estas metodologías y estrategias más bien tradicionales.

En cuanto a las ciencias sociales, en Chile se vieron afectadas durante la Dictadura cívico-militar ocurrida entre los años 1973 y 1989. Garretón (2005) afirma:

Se produjo un profundo viraje en la historia económica, sociopolítica, cultural e institucional del país. Ello tuvo efectos definitorios en el desarrollo de las ciencias sociales: se eliminó su base institucional que eran las universidades y se impuso una nueva institucionalidad que afectó las prácticas de su trabajo. (p. 10).

Por lo que durante este periodo la Historia no se podía enseñar libremente, sino más bien debía cumplir con lo que el régimen militar definiera. Este problema no sólo afectó a las ciencias sociales, sino que también a todo el ámbito educativo, por lo que recién con el retorno a la democracia, se puede hablar de una mayor libertad en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En este contexto de cambios políticos, económicos, sociales y culturales, es cuando debido a los nuevos paradigmas, el currículo chileno comenzó una transición desde el conductismo al constructivismo. Como todo cambio de paradigma, son lentos y de difícil aplicación, sobre todo cuando no toda la comunidad educativa está preparada o bien capacitada para visualizar que ahora el centro de la enseñanza y aprendizaje, no es el profesor o profesora, sino que los estudiantes. Serrano y Pons (2011) afirman:

El conocimiento es un proceso de construcción genuina del sujeto y no un despliegue de conocimientos innatos ni una copia de conocimientos existentes en el mundo externo, difieren en cuestiones epistemológicas esenciales como pueden ser el carácter más o menos externo de la construcción del conocimiento, el carácter social o solitario de dicha construcción, o el grado de disociación entre el sujeto y el mundo. (p. 2).

Claramente, el hecho de que los estudiantes sean los protagonistas, no quiere decir que la figura del profesorado sea menos importante, todo lo contrario, su rol ahora es guiar el aprendizaje y fomentar el desarrollo de habilidades. Este cambio sustancial sobre cómo posicionarse frente a la educación, no ha sido un proceso sencillo, sobre todo porque el profesorado que no se formó en un paradigma constructivista suele tener muy arraigado el conductismo y la transición es más lenta.

Núñez (2007) afirma:

Pero en Chile nunca hubo una profesionalización efectiva de los docentes. Se pasó del inicial no-profesionalismo a procesos de desarrollo de la condición funcionaria, del rol de carácter técnico y de la noción de “trabajador de la educación”, asociados a la prevalencia de los sistemas públicos centralizados y a su masificación. La

implantación, más o menos avanzada, de modelos neoliberales y de formas abigarradas de descentralización ha debilitado dichas condiciones, en distintas formas y grados según los casos nacionales, aunque sólo recientemente se observe una tendencia sólida de sustitución por un sólido profesionalismo. (p. 162).

Lo mencionado por el autor, hace referencia a falta condiciones que permitan relevar el rol docente y su profesionalización. Es por esto que es clave entender la profesión docente en Chile y el debate actual sobre una nueva carrera profesional. Beca (2014) afirma:

Dada la relevancia del actor docente, es fundamental que las políticas educacionales presten atención preferente a la calidad y pertinencia de su formación inicial, pero también al acompañamiento en el periodo de inserción a la docencia, al desarrollo profesional continuo, a las condiciones de trabajo y a las regulaciones del ejercicio profesional. (p. 11).

Efectivamente, como señala el autor, es necesario que las políticas educacionales se enfoquen también, en la formación inicial docente. Sin embargo, se requiere que estas directrices no apunten solo a evaluaciones estandarizadas, sino más bien a la calidad y el cómo se están formando. De esta manera se podrán tomar medidas para fortalecer su formación e inclusive se debe prestar atención a la inserción y ejercicio docente.

En relación a este contexto, es cuando el profesorado en formación debe estar consciente de que tiene una responsabilidad muy importante en su propia formación. En este punto, es relevante comprender que, también es clave el rol de quiénes están a cargo de su formación: institución, directivos de la carrera, docentes, programa de estudio, etc.

Uno de los estudios relacionados al profesorado en formación, aborda la enseñanza de las ciencias sociales y la educación del profesorado. Avery (2010) afirma:

Sus creencias sobre la materia y la naturaleza del conocimiento se forman a través de sus experiencias en las clases de primaria y secundaria, donde las asignaturas se

transmiten como un cuerpo estático de conocimiento autoritario que se transmite a los estudiantes. (p. 340).

Este aporte de la autora es importante para entender que el profesorado en formación no solo está influenciado por su experiencia universitaria, sino que también por sus vivencias en la educación escolar. Es por esto que, el modelo de profesor o profesora que el profesorado en formación tuvo en la escuela, podría influenciar en su accionar docente.

Otro factor determinante en el profesorado en formación son sus experiencias en las prácticas pedagógicas, porque es aquí cuando se enfrentan a la realidad educativa. Si bien las asignaturas disciplinares que cursan en su carrera son importantes, sobre todo para prepararlos y prepararlas, no solo a través de contenidos, sino que también de habilidades, son las asignaturas de prácticas educativas las que ponen en jaque su rol docente.

En relación al propósito que debe tener el profesorado en formación. Avery (2010) afirma:

Creo que, en una democracia, el propósito principal de la enseñanza de las ciencias sociales en secundaria es ayudar a los jóvenes a comprometerse en adoptar decisiones cuidadosas e inteligentes sobre el bien común como ciudadanos de su comunidad, nación y mundo, y que nuestros programas de educación para el profesorado deberían preparar a los profesores para alcanzar esta finalidad. (p. 349).

Para la autora es fundamental que para que el profesorado en formación logre tener como propósito principal ayudar a los jóvenes a ser ciudadanos comprometidos con su comunidad, es imperante que sean preparados para alcanzar esta finalidad y que no es algo que se pueda dejar a criterio o entendimiento propio.

Las ciencias sociales ofrecen lentes importantes para pensar acerca de la disparidad entre ideales democráticos y prácticas democráticas: oportunidades de educación e injusticias educacionales, cambios históricos, culturales, económicos y políticos;

temas relacionados con la pobreza global, los derechos humanos, y la justicia social; los problemas de la escasez y la distribución desigual de la riqueza; aproximaciones al conflicto, la cooperación, y la resolución de conflictos. (Avery, 2010, p. 352).

A través de este postulado, se puede inferir que la formación del profesorado va más allá de una adquisición y trasmisión de contenidos, ya que más bien debe apuntar a fomentar una formación integral. Esta formación, debe considerar basar el rol docente en los ideales y valores democráticos, donde el profesorado sea un agente de oportunidades para sus estudiantes. Si se espera fomentar una educación para la ciudadanía democrática, es clave que el profesorado en formación entienda y valore lo que esto significa en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales.

Otro estudio al respecto, es sobre cómo se aprende a enseñar ciencias sociales: claves para la innovación en la formación inicial del profesorado de educación primaria. Canals, González y Santisteban (2010) afirman:

El profesorado que formamos debe enseñar a su alumnado a comprender la realidad social, una realidad muy compleja que necesita de la formación del pensamiento crítico y creativo, un pensamiento valorativo y un pensamiento divergente y de búsqueda de alternativas para el cambio social. La enseñanza de las ciencias sociales ha de servir para la educación democrática de la ciudadanía, para que los niños y niñas puedan intervenir en su mundo, como agentes activos. (p. 12).

Según lo declarado por estos autores, la enseñanza de las ciencias sociales debe apuntar a que los estudiantes sean agentes activos en los cambios sociales. Y para lograr esto, el profesorado en formación debe tener claridad de la importancia de su rol y potenciar el pensamiento crítico, como la base, sin embargo, también se deben considerar el pensamiento creativo, valorativo y divergente.

En relación a las prácticas que se realizan en las aulas universitarias y el aprendizaje de la práctica de enseñar. Canals, González y Santisteban (2010) afirman:

El aprendizaje de la enseñanza de las ciencias sociales debe ser un proceso de indagación constante, en la práctica, en el conocimiento y en el aprendizaje, donde cada problema se cierra con un nuevo problema que abre otro campo relacionado de conocimientos, así lo demuestran las buenas prácticas del profesorado. (p. 14-15).

A través de este aporte, se puede evidenciar que el proceso de formación del profesorado es más complejo y profundo de lo que se puede entender en primera instancia. Al menos del profesorado del siglo XXI, el que debe tener una formación integral y consciente de los nuevos desafíos.

Otro estudio, interesante para los temas abordados en esta investigación es sobre literacidad crítica, invisibilidad social y género en la formación del profesorado de Educación Primaria. Ortega y Pagés (2017) afirman:

De acuerdo con los resultados obtenidos, resulta evidente la necesidad de incorporar programas curriculares específicos de formación del profesorado para la adquisición de competencias críticas, que partan del concepto de criticidad como elemento indispensable en la identificación de ideologías, discursos y concepciones hegemónicas de la realidad para la acción social y educativa. (p. 102).

Otras investigaciones en literacidad crítica digital con futuros profesores y profesoras apuntan conclusiones similares, sobre la necesidad de preparar al profesorado para comprender y enseñar en un contexto globalizado y digital (Castellví, Díez-Bedmar & Santisteban, 2020; Santisteban, Díez-Bedmar & Castellví, 2020).

A través del aporte de estos autores, se puede evidenciar la necesidad de avanzar en que los programas curriculares del profesorado en formación sean acordes a las nuevas necesidades de la enseñanza de las ciencias sociales. Además, es fundamental que el profesorado en formación adquiera competencias críticas, con el objetivo de fomentar la acción social. Los autores también indican que los problemas en la comprensión de temas contemporáneos radican en la ausencia de la justicia social.

¿Por qué enseñan cómo enseñan los maestros y maestras? ¿Qué aspectos influyen en sus modelos de enseñanza? ¿Cómo podemos mejorar nuestra práctica de formación? ¿Cómo se aprende a enseñar ciencias sociales en la educación primaria? Seguimos haciéndonos preguntas para un debate imprescindible. Hemos apuntado algunas ideas y algunas dudas, y más preguntas. En un momento de transformaciones, recordemos que los cambios han de convivir con las continuidades. Y recordemos también que los cambios generan incertidumbre, pero también expectativas. (Canals, González y Santisteban, 2010, p. 15).

Comprender que los cambios educacionales son procesos complejos, pero que, sin duda, aportan a nuevas y mejores perspectivas, es la tarea pendiente que tenemos, quienes formamos parte de la educación. Por otro lado, se requiere una profunda comprensión entre la relación que debe existir entre la teoría y la práctica. Es decir, el profesorado debe tener la confianza y las condiciones necesarias para poder introducir nuevas metodologías y provocar cambios educativos significativos, acercándose a la figura dibujada por Giroux (1990 y 2001) del profesor/a como intelectual.

Ahora bien, ¿Qué se espera del profesorado en ciencias sociales? Andelique (2011) afirma:

La enseñanza de la historia requiere del manejo crítico de conceptos específicos y epistemológicos, de información histórica y de los procesos metodológicos que posibilitan la construcción del conocimiento histórico. Evidentemente, los espacios curriculares de formación disciplinar son fundamentales en cualquier carrera docente, ya que todo profesor de historia para poder enseñar debe antes que nada saber historia. No se puede enseñar aquello que no se conoce. (p. 259).

Al afirmar que “no se puede enseñar aquello que no se conoce” puede ser bastante evidente, sin embargo, que no basta con el conocimiento histórico de fechas y datos, sino que es necesario un conocimiento conceptual, del cambio y la continuidad, de la temporalidad y su relación con la especialidad, así como desarrollar su pensamiento histórico y su conciencia histórica.

Cuando se piensa en el profesorado de ciencias sociales en formación, no solo se visualiza desde el manejo disciplinar, pedagógico y didáctico, sino que también frente al rol docente. Andelique (2011) afirma:

En la enseñanza de la historia no se puede ser neutral ni imparcial. Por el contrario, exige discutir el rol y pensarse como actor social inserto en la realidad. Esto implica un compromiso con la sociedad de su tiempo, con el presente. Ser consciente del rol social que nos cabe como intelectuales críticos de la historia lleva necesariamente a pensar sobre el uso público que hacemos del conocimiento que portamos. (p. 260).

Desde la perspectiva planteada por el autor, se debe terminar con el temor de que sea “mal visto” que el profesorado de ciencias sociales tenga y declare su postura política. Generalmente, cuando se piensa en el rol docente, se entiende que el profesorado de ciencias sociales debe ser neutral, ante temas políticos o temas controvertidos, sin embargo, hay que saber diferenciar entre un profesorado crítico y uno que intente influenciar al estudiantado. No se trata de adoctrinar, sino de mostrar las diferentes perspectivas, teniendo siempre como horizonte los Derechos Humanos.

Desde la mirada de la sociedad actual, es fundamental contar con un profesorado crítico y participativo, capaz de tener una postura ante los acontecimientos sociales y dar su opinión al respecto, sin temor de ser juzgado. Que el profesorado en formación se posicione desde una perspectiva de compromiso social, requiere que entienda la complejidad del compromiso que se tiene al ser profesor o profesora de ciencias sociales. Ahora bien, otro factor determinante es que, para la ciudadanía, la Historia tenga una utilidad y sentido, más allá de una mera acumulación de conocimientos.

En relación a los propósitos del profesorado en formación sobre la enseñanza de las ciencias sociales, Valencia (2014) afirma:

Son un componente clave en la definición del pensamiento docente. Los propósitos dan cuenta de la perspectiva que se tiene no solo de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, sino también de las ideas bajo las cuales se concibe el funcionamiento, la conformación y las posibilidades de cambio de la sociedad y de la

definición del ser humano y de la humanidad. La claridad en los propósitos de la enseñanza, por tanto, da cuenta de la lucidez y de la definición en estos otros aspectos y de las posibilidades de llevarlos a cabo con convicción. (p. 356).

Tal y como plantea la autora, es importante comprender la complejidad del rol docente, señalando que es fundamental que el profesorado en formación haya reflexionado en profundidad sobre los propósitos de la enseñanza. En nuestra opinión los profesores y profesoras de ciencias sociales se deben formar para educar una ciudadanía que sea capaz de pensar con autonomía, de manera crítica ante los problemas de nuestro mundo, para producir cambios sociales.

Considerando al profesorado en formación, específicamente al de ciencias sociales, se requiere que se evidencien acciones claras y que tiendan a desarrollar conceptos y habilidades, que posteriormente le permitan desarrollar en sus estudiantes dichos conocimientos conceptuales y procedimentales. Andelique (2011) afirma:

En este sentido, la formación de profesores de historia debería contar con espacios curriculares previos —talleres, seminarios— que permitan analizar la enseñanza y problematizarla a partir de una aproximación temprana a las instituciones educativas y a la práctica docente. Es decir, el acercamiento a la práctica profesional debe ser progresivo y no al final de la carrera como es actualmente en la mayoría de los profesados a nivel universitario. De esta manera, se podría iniciar un camino de integración entre universidad y escuela, que acerque las distancias y que desmitifique representaciones sociales que consideran a la universidad como el lugar exclusivo de la teoría y/o a las escuelas como los lugares de la práctica. (p. 265).

A través del aporte del autor, se puede observar que también apoya la importancia clave que tienen los procesos de práctica en la formación del profesorado. Se debe considerar que no basta con que estas instancias de acercamiento a la realidad educativa existan al final del proceso, sino son más valiosas aún durante toda la formación. Es claro que han de ser progresivas, dependiendo de las habilidades y conocimientos que el profesorado de ciencias sociales vaya adquiriendo.

Según lo planteado por Andelique (2011), es fundamental romper con los prejuicios de que la Universidad potencia el conocimiento y las escuelas la práctica. Si bien, estos son sus roles principales, debe existir un trabajo colaborativo entre ambas y que cuando el profesorado se enfrenta a aplicar sus conocimientos y herramientas, no sea una instancia de mera repetición de contenidos. En este punto, las universidades deben adquirir el compromiso y responsabilidad de formar de manera integral al profesorado. No basta con tener asignaturas disciplinares, didácticas y pedagógicas, si no están relacionadas a la práctica educativa.

2.4.2. Educación para la ciudadanía democrática.

En relación a la educación para la ciudadanía democrática, existen diversos estudios que abordan esta temática, sobre todo cuando hablamos sobre la enseñanza de las ciencias sociales. Pensar en el concepto de ciudadanía, nos invita a considerar su evolución y a nivel curricular, antes se hablaba sobre educación cívica y ahora se ha avanzado a abordar la ciudadanía desde la educación ciudadana o educación para la ciudadanía.

Más que buscar diferencias, se debe entender que, si bien la educación cívica es necesaria, en la actualidad se debe avanzar a la formación ciudadana. La educación cívica fomenta el conocimiento teórico de los poderes del estado, la Constitución política y todos los elementos técnicos que significan ser ciudadano en un país democrático. A diferencia de la formación ciudadana, que tiene una visión más práctica, es decir, desarrollar en los estudiantes habilidades que le permitan no solo valorar la democracia, sino que también participar y ser agentes de cambio.

En este contexto, donde el currículo de ciencias sociales, se comienza a posicionar desde una mirada más crítica, abordando la formación ciudadana no solo desde las aulas, sino que también a través de la Ley 20.911 (plan de formación ciudadana). Lo primero es comprender la importancia esta ley a través de sus objetivos.

Tabla N°1. Objetivos del Plan de Formación Ciudadana.

- a) Promover la comprensión y el análisis del concepto de ciudadanía y de los derechos y deberes asociados a ella, para el desarrollo del Plan de Formación Ciudadana entendidos éstos en el marco de una república democrática, con el propósito de formar una ciudadanía activa en el ejercicio y cumplimiento de estos derechos y deberes.
- b) Fomentar en los estudiantes el ejercicio de una ciudadanía crítica, responsable, respetuosa, abierta y creativa.
- c) Promover el conocimiento, la comprensión y el análisis del Estado de derecho y de la institucionalidad local, regional y nacional, junto con la formación de virtudes cívicas en los estudiantes.
- d) Promover el conocimiento, la comprensión y el compromiso de los estudiantes con los derechos humanos reconocidos en la Constitución Política de la República y en los tratados internacionales suscritos y ratificados por Chile, con especial énfasis en los derechos del niño.
- e) Fomentar en los estudiantes la valoración de la diversidad social y cultural del país.
- f) Fomentar la participación de los estudiantes en temas de interés público.
- g) Garantizar el desarrollo de una cultura democrática y ética en la escuela.
- h) Fomentar una cultura de la transparencia y la probidad.
- i) Fomentar en los estudiantes la tolerancia y el pluralismo.

Fuente: Ley 20.911 (MINEDUC, 2016).

A través de la Ley 20.911, Plan de Formación Ciudadana y específicamente de sus objetivos, las escuelas del país deben tener un proyecto que involucre a toda la comunidad educativa, como una forma de integrar la formación ciudadana. Además, también se ha avanzado en diseñar y aplicar una nueva asignatura sobre educación ciudadana, en tercero y cuarto medio, con el objetivo de profundizar en las habilidades que puede desarrollar esta asignatura, tales como: valores democráticos, participación, compromiso comunitario y pensamiento crítico y reflexivo.

En cuanto a la asignatura de Educación Ciudadana, el programa de estudio de 4° medio, también plantea definiciones respecto de cómo se está abordando esta temática a nivel curricular. La Unidad de Currículum y Evaluación (2019) afirma:

Se espera que los jóvenes reflexionen, conozcan, ejerciten y evalúen sobre diversas formas de participación ciudadana, considerando sus impactos y aportes al bien

común a partir de experiencias personales, escolares o bien mediante la investigación de fenómenos sociales contemporáneos. Además, se busca fortalecer las habilidades críticas, comunicativas y de argumentación necesarias para el ejercicio de la autonomía, la construcción de acuerdos y la resolución pacífica de conflictos en una sociedad democrática. (p. 21).

Es fundamental tener en cuenta estos propósitos que posee el plan de estudios de la asignatura de Educación Ciudadana. La razón principal se debe a que son los lineamientos básicos que debe tener en cuenta el profesorado al momento de su formación y ejercicio docente.

Otro elemento importante es saber cómo el MINEDUC define la Formación Ciudadana, al respecto señala que es complejo encontrar una definición única, por tanto, se posiciona desde tópicos clave y dimensiones para trabajar Formación Ciudadana.

Tabla N°2. Tópicos clave y dimensiones para trabajar Formación Ciudadana.

DIMENSIONES	ALGUNOS TÓPICOS CLAVE	
	DEMOCRACIA	DERECHOS HUMANOS (DDHH)
Institucional	Conocimiento del sistema de gobierno democrático, de las instituciones y características de un Estado de derecho, derechos y deberes constitucionales, responsabilidades y formas de participación ciudadana.	Marco normativo y mecanismos que permiten la existencia, defensa y promoción de los DDHH. Compromisos de Chile con la Convención de los Derechos del Niño y la Declaración de los Derechos Humanos. Ratificación y promulgación por el Estado de Chile (Decreto 201/2008) de la Convención de los Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad.
Filosófica	Principios filosóficos que sustentan diversas visiones acerca de la política, la democracia, la participación y el desarrollo económico. Ciudadanía crítica y capaz de dar propuestas orientadas hacia el mejoramiento de la sociedad.	Fundamentos filosóficos de los DDHH y mecanismos existentes y acciones posibles para fortalecer su promoción y exigibilidad. Principios y valores para una ética social y una sociedad democrática basada en el respeto a los DDHH.
Convivencia	Relaciones entre las personas basadas en principios democráticos, como bien común, solidaridad, equidad, igualdad, alteridad, respeto y justicia, entre otros.	Respeto e inclusión de todas las personas, independiente de cualquier condición.
Territorial	Espacios que potencian u obstaculizan las relaciones democráticas de la sociedad y la equidad territorial. La ciudadanía global e intercultural.	Derechos vinculados al espacio (como vivienda, libre circulación, entre otros), en relación con la sustentabilidad medioambiental y los derechos de los pueblos.

Fuente: Orientaciones curriculares para el desarrollo del plan de formación ciudadana, MINEDUC.

A través de la tabla N°2, el MINEDUC afirma:

Es una interpretación de la diversidad, complejidad e interdependencia de los saberes incluidos en la Formación Ciudadana. Se espera que las y los docentes reconozcan distintas formas de trabajar la ciudadanía y desarrollen aquella o aquellas que sean más pertinentes a los objetivos que su asignatura promueve y al contexto de sus estudiantes. (p. 38).

En relación a esta afirmación del MINEDUC, se comprende la complejidad del concepto de Formación Ciudadana y el interés por abordar todos los elementos que lo conforman. Este interés es un factor fundamental para que el profesorado en formación entienda la complejidad e interdependencia de los saberes que posee la Formación Ciudadana y también su enseñanza.

En relación a la realidad educativa de Chile en torno a la Formación Ciudadana, es fundamental valorar y comprender la importancia de una educación para la ciudadanía democrática. Ortega y Pagés (2017), afirman:

La educación para una ciudadanía democrática e igualitaria requiere de la formación de ciudadanos críticos y autónomos, con capacidad para ejercer una ciudadanía responsable, participativa y creativa, preparada para la toma de decisiones colectivas y la resolución de conflictos sociales. En este ejercicio, la criticidad de todo discurso implica la capacidad de identificar las relaciones de poder, la visibilización de todos y todas las protagonistas del devenir histórico y social, la construcción de identidades de género plurales en contextos educativos inclusivos, y el reconocimiento de la alteridad y la diferencia como componentes inherentes a una verdadera ciudadanía global, inclusiva y democrática. (p. 102).

Según lo declarado por los autores, es necesario comprender la complejidad que significa la educación para la ciudadanía democrática, donde no basta con participar, sino que ser críticos y autónomos. Siendo la escuela el lugar clave donde los estudiantes pueden desarrollar estas habilidades. En el mismo contexto escolar, es cuando el rol del profesorado de ciencias sociales tiene la responsabilidad de fomentar estas habilidades en los estudiantes, siendo el pensamiento crítico la base para formar ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI.

En relación a la participación, como un elemento fundamental de la democracia y la educación para la ciudadanía, se debe comprender que existen distintos tipos de participación. Trilla y Novella (2001), postulan cuatro clases más amplias de participación: simple, consultiva, proyectiva y metaparticipación.

Tabla N°3. Tipos de participación según Trilla y Novella (2001).

Participación simple	Consiste en tomar parte en un proceso o actividad como espectador o ejecutante, sin que el sujeto haya intervenido para nada ni en su preparación ni en las decisiones sobre su contenido o desarrollo. Los individuos se limitan básicamente a seguir indicaciones o a responder a estímulos.
Participación consultiva	Supone un paso más: escuchar la palabra de los sujetos. No son meros espectadores, ejecutantes o usuarios de algo previa y externamente decidido, sino que se les demanda su parecer sobre asuntos que de forma directa o indirecta les conciernen. Se les alienta a opinar, proponer o valorar y se facilitan canales para ello.
Participación proyectiva	El sujeto no se limita a ser un simple usuario, sino que hace algo más que opinar desde afuera: se convierte en agente. Esta condición de agente que se le reconoce es quizá lo que mejor caracteriza tal forma de participar.
Metaparticipación	Consiste en que los propios sujetos piden, exigen o generan nuevos espacios y mecanismos de participación. Aparece cuando un individuo o un colectivo consideran que el reconocimiento de sus derechos participativos no es el debido, o cuando creen que los canales establecidos para ella no son suficientes o eficaces.

Fuente: Trilla y Novella (2001).

Básicamente, estos tipos de participación van desde una actitud más bien de observación a una de intervención social. También, se puede entender desde el nivel de intervención que cada persona desee o se sienta cómoda realizar. Sin embargo, es

necesario avanzar hacia una “metaparticipación” social, de esta forma, se podrán fomentar cambios más sustanciales ante los problemas que aquejan a la sociedad.

Para enfrentar los nuevos desafíos que nos presenta la educación para la ciudadanía democrática, se debe entender que la formación inicial docente también juega un rol importante. En relación a esto, un estudio que realiza importantes aportaciones es el de Santisteban (2012), a través de “la investigación sobre el desarrollo de la competencia social y ciudadana para una participación crítica.” El autor postula principalmente que para abordar problemas sociales se debe formar el pensamiento histórico y social.

Santisteban (2012), declara que “a pesar de todo, la perspectiva crítica sigue siendo hoy por hoy nuestro legado más valioso para producir cambios en la enseñanza y en el aprendizaje de la participación.” (p. 280). La importancia del pensamiento crítico es la clave para avanzar en los cambios estructurales en el proceso de enseñanza y aprendizaje, más aún en relación a las nuevas necesidades de un mundo globalizado. Otros trabajos reafirman estas ideas (Santisteban y González, 2013).

Otro estudio relevante al respecto es sobre la educación para la ciudadanía hoy. Pagés y Santisteban (2008), afirman:

Son muchos los países que están revisando sus enfoques, sus contenidos, su metodología y el lugar real que ocupa su enseñanza en las escuelas. Buena parte de la literatura y de la investigación sobre los programas atribuye su fracaso a la inadecuación de los contenidos a los problemas reales. En alguna ocasión también se atribuye al desinterés del profesorado. (p. 14).

Según el postulado de los autores, se puede entender que es relevante una adecuación curricular contextualizada, es decir, que incorpore problemas reales y significativos tanto para el profesorado como para los estudiantes. Ahora bien, también es clave el interés del profesorado en este proceso, si los profesores y profesoras no visualizan el valor de la educación para la ciudadanía democrática, es muy complejo que lo apliquen en el aula.

Se hace fundamental fomentar el desarrollo de estas habilidades en el profesorado en formación, para que una vez que se encuentre ejerciendo su profesión en las escuelas, pueda desarrollar habilidades de participación, autonomía, pensamiento crítico, creativo y social en los futuros ciudadanos y ciudadanas. Gómez y Pizarro (2017), afirman:

Gran parte de las actividades curriculares seleccionadas por las autoridades académicas... pertenecen a la disciplina historiográfica o geográfica. Por lo tanto, el espacio para el estudio de las ciencias sociales, específicamente los cursos destinados al trabajo de la ciudadanía, es escaso, lo que en alguna medida provoca que la temática ciudadana siga teniendo un papel secundario en la formación de los docentes, siendo parte de un curso de Historia o de un curso de Geografía. (p. 294).

A través de este estudio respecto de las representaciones sociales del profesorado en formación, sobre desafío de educar en ciudadanía ha planteado un punto muy importante: el tipo de actividades curriculares es clave al momento de relevar a la formación ciudadana.

Sin embargo, tal y como declaran Gómez y Pizarro (2017), su investigación arrojó como resultado que la Historia y la Geografía se relevan por sobre las otras ciencias sociales. Al respecto, se hace necesario, que las instituciones educativas que forman a formadores, sean capaces de detectar este tema y tomen las acciones pertinentes para fomentar la formación ciudadana al mismo nivel que la Historia y la Geografía.

Ahora bien, también es importante considerar las ideas del profesorado sobre la enseñanza de la formación ciudadana. Sin embargo, no se trata solo de enseñar, sino más bien de formar ciudadanos y ciudadanas. Reyes y otros (2013), afirman:

Las formas de desarrollar la clase tienen un potencial de incidencia en la formación de disposiciones para el diálogo, la reflexión y el razonamiento colectivo sobre las reglas de la convivencia social en un grado muy importante, tanto por lo que puede impactar en formas de promover la resignación a un rol pasivo, como la posibilidad de alentar la formación de ideas propias. (p. 17).

Al respecto, los autores declaran haber encontrado pocas evidencias respecto de que el profesorado fomente la formación de ideas propias. Las evidencias recolectadas en su estudio, apuntan más bien a una idea de transmisión y recepción de la información.

A través de este estudio, se han logrado corroborar que, no existe total coherencia entre lo declarado por las políticas públicas y el ser docente. “Lo que significa -a nuestro entender- que se corrobora lo que muchos estudios sobre el desarrollo curricular señalan, esto es, que no hay un proceso lineal mecánico entre lo indicado por éstas y lo que finalmente acontece en el aula.” (Reyes y otros, 2013, p. 18).

En relación a otros estudios sobre la educación para la ciudadanía democrática, ¿Cómo piensan los chilenos la ciudadanía? Este aporte, compara el concepto de ciudadanía definido por el sistema jurídico y la Constitución vigente (1980), con las percepciones de los ciudadanos sobre sus derechos y deberes. Cuevas y Gamboa (2013) afirman:

La ciudadanía no sólo es la afirmación de un estatus social, sino también paralelamente involucra la demanda, concesión y reconocimiento de un conjunto de derechos, libertades e inmunidades inherentes a quienes son tenidos por ciudadanos. Junto con estos derechos el estatus de ciudadano lógicamente requiere del reconocimiento de una serie de responsabilidades, deberes, obligaciones y cargas que éste debe cumplir. (p. 30).

En relación al aporte de estos autores, es importante señalar que, al hablar de ciudadanía, se debe entender la base cívica de convivencia democrática, que posteriormente permitirá avanzar en una educación para la ciudadanía democrática. Ahora bien, el asumir que como ciudadanos se tienen derechos, también se debe asumir la responsabilidad de los deberes y no solo desde una mirada legal o cívica, sino como el compromiso que se asume con la comunidad y sociedad a la que se pertenece.

Cuando se habla del “tipo de ciudadano” que se espera formar en Chile, se debe tener en cuenta la Constitución de 1980 (la vigente, diseñada y publicada en dictadura). Cuevas

y Gamboa (2013) señalan que la Constitución política define al ciudadano en relación a las siguientes características:

- Primero, ser chileno, tener cumplidos 18 años de edad, - y no haber sido condenado a pena aflictiva. De esta forma, primero, se sigue estableciendo como elemento base de la ciudadanía a la nacionalidad, disponiéndose que la calidad de chileno es esencial para ser ciudadano. Igualmente, como se dijo, la Constitución mantuvo la norma introducida en 1970, en términos de que se accede a la ciudadanía a los 18 años, y no exigiendo el requisito de alfabetización.
- Segundo, se mantiene el principio de que no puede ser ciudadano quien ha sido condenado a pena aflictiva, agregándose además que la ciudadanía se pierde por condena por delitos terroristas o relativos al tráfico de estupefacientes.
- Tercero, este estatuto constitucional difiere del anterior, en términos de que no exige la inscripción en los registros electorales como condición de la ciudadanía.

Según lo planteado por los autores, se puede evidenciar que el significado de ciudadanía, radica en temas legales y que no incorpora la diversidad cultural existente en Chile. Tal y como se señaló, la Constitución vigente emergió en Dictadura y a pesar de que ésta acabó hace más de 30 años, sigue teniendo vestigios básicos sobre ciudadanía.

En cuanto a las percepciones sobre ciudadanía de los chilenos Cuevas y Gamboa (2013), indican que “es claro que las personas enfatizan las dimensiones sociales y económicas de la ciudadanía, más afines a un régimen de Estado social.” (p. 43). A través de este estudio, se puede inferir que la visión de ciudadanía explicitada en la Constitución política vigente, dista bastante de la percepción que tienen los ciudadanos y ciudadanas. Considerando lo planteado por los autores, es fundamental avanzar en una constitución que aborde la diversidad y complejidad de ser ciudadano y ciudadana en el siglo XXI.

Otro estudio interesante de considerar es sobre enseñanza y aprendizaje de la participación ciudadana en Chile: un estudio sobre alumnos y profesores de Historia de 2° año de Enseñanza Media. Aceituno, Muñoz y Vásquez (2012) afirman:

En la década de los años noventa, luego del triunfo de la Concertación de Partidos por la Democracia, contraria a Pinochet, Chile inicia un nuevo período democrático, y con él comienzan nuevos desafíos, cuyo eje articulador fue reeducar a la población para la participación. Los nuevos gobiernos enfrentaron estos desafíos, intentando marcar claras diferencias con el periodo anterior, comenzando por aplicar un conjunto de políticas sociales y educacionales que favorecieran la integración preferente de los menos favorecidos. (p. 166).

Lo indicado por los autores, es básicamente la descripción de la realidad política y social luego de la dictadura, en un periodo complejo de transición a la democracia. Sin embargo, hay que tener en cuenta que el dictador, siguió ejerciendo por un tiempo el cargo de Senador Vitalicio, por lo que el contexto social y político estaban polarizados. Una vez que la figura de Augusto Pinochet salió del escenario político, los gobiernos se enfocaron en avanzar hacia la reorganización del país. Sin embargo, hay que ser críticos en que, se basaron principalmente en lo económico y si bien lo social era parte de sus programas de gobierno, más adelante vamos a ver las consecuencias de no haber reconocido de raíz, los problemas que se heredaron de la dictadura.

Este contexto de cambios y transiciones políticas y sociales, exigían ser reflejados en ajustes curriculares. Era fundamental avanzar no solo en los contenidos y una enseñanza tradicional, sino que hacia una educación más democrática, participativa y basada en las habilidades. Sin embargo, los avances en educación para una ciudadanía democrática fueron bastante escasos en estos primeros años post dictadura.

Como ya vimos, cuando les preguntamos a los profesores sobre el valor que tiene la historia y su enseñanza para formar ciudadanos, existe unanimidad respecto a su valoración positiva. Sin embargo, al momento de consultarles acerca de cómo propiciaban esto en la práctica, las respuestas son mucho menos alentadoras. Existe una queja común acerca de la imposibilidad de completar el currículum, debido a que la Historia reciente de Chile es el último contenido para enseñar en el segundo año de estudio. (Aceituno, Muñoz y Vásquez, 2012, p. 169).

En relación a lo expuesto por los autores, se evidencia la realidad de la formación ciudadana en Chile, donde si bien se valoran los contenidos de la historia reciente, al momento de abordar la metodología y estrategia, muchos profesores y profesoras presentan vacíos importantes en sus propuestas, ya sea por desconocimiento o porque el tiempo para enseñar dichos contenidos no es suficiente. Aceituno, Muñoz y Vásquez (2012) afirman:

Por último, cuando se les pregunta a los profesores de Historia qué hacen en sus clases para desarrollar la formación y participación ciudadana, los resultados se refieren exclusivamente a tres aspectos: el desarrollo del pensamiento crítico a través del debate (con base en el uso de textos o documentales), la representación de un sufragio y las visitas guiada a alguna institución del Estado, como el Congreso, por ejemplo. (p. 170).

Para efectos de entender los problemas en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales y específicamente de la educación para la ciudadanía democrática, los resultados de este estudio son muy importantes.

Por otra parte, respecto de la realidad escolar chilena, en relación a cómo debería ser la formación ciudadana en las escuelas, Magendzo (2015) afirma:

La formación ciudadana en la escuela es precisamente contribuir a que los estudiantes se construyan como ciudadanos, lo que significa, como ya dije anteriormente, que se construyan como sujetos de derecho y de responsabilidades, preocupados de los derechos propios y de los demás, y de la responsabilidad propia y de la responsabilidad de los otros. (p. 11.12).

A través de lo expresado por el autor, se refuerza la importancia de que la formación ciudadana debe contribuir a la formación de ciudadanos y ciudadanas. Más allá de la mera transmisión de contenidos, lo relevante es considerar que los y las estudiantes pueden tener la oportunidad de construirse como personas sociales que sean responsables, autónomas y preocupadas de sus derechos y los del resto de la sociedad.

Es fundamental comprender la responsabilidad que tenemos los profesores y profesoras, no tan solo en fomentar la construcción de mejores ciudadanos y ciudadanas, que respondan a las necesidades de una sociedad globalizada, sino que también ser capaces de hacer autocrítica y avanzar en mejorar sus metodologías y estrategias, con la finalidad de mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la educación para una ciudadanía democrática.

2.4.3. Problemas sociales relevantes.

En relación al significado conceptual de los problemas sociales relevantes, López (2010) afirma:

Son aquellos que generan conflicto, opiniones contrapuestas, debate, enfrentamiento social. Algunos son trágicos e inesperados, como un atentado terrorista, un desastre ecológico, o una catástrofe humana como el terremoto de Haití... aunque adquieren el carácter de candentes en torno a algún acontecimiento que atrae la atención informativa de los medios y los pone de actualidad como, por ejemplo, una explosión de xenofobia que descubre la fractura social existente en torno a la inmigración o una hambruna especialmente aguda, o el éxodo de decenas de miles de personas huyendo de una guerra o de un genocidio planificado. (p. 1-2).

Tal y como lo plantea el autor, a través del concepto “candente”, los problemas sociales relevantes son aquellos temas de interés social. Estos temas adquieren mayor relevancia cuando los medios de comunicación y las redes sociales se encargan de su difusión. Además, lamentablemente, en general tienden a ser temas con una connotación negativa, como los ejemplos que López (2010) indica.

En relación al significado metodológico de los problemas sociales relevantes, Santisteban (2019) afirma:

El trabajo con problemas sociales relevantes en las aulas de ciencias sociales debe combinarse con diferentes factores para que sea efectivo: a) relacionar de forma directa los contenidos a enseñar con los problemas sociales relevantes; b) promover

en las clases las discusiones, el trabajo por proyectos, los debates, las simulaciones o los ensayos escritos, para que el alumnado se acostumbre a considerar diferentes puntos de vista e interpretaciones de los problemas; c) que el alumnado perciba que puede expresar sus puntos de vista con libertad y aprender a escuchar otras opiniones, para alcanzar los conocimientos, habilidades y actitudes sociales. (p. 62-63).

A través de lo planteado por Santisteban (2019), se evidencia la importancia de trabajar con los problemas sociales relevantes. Considerando que, para su efectividad, se deben trabajar los contenidos y las estrategias que fomenten la discusión y el intercambio de ideas.

Por otro lado, Jiménez y Felices (2018), plantean que “si queremos formar en ciudadanía es fundamental que ese profesorado conecte los contenidos sociales a enseñar con los problemas de actualidad.” (p. 92). Sin embargo, los autores también mencionan que los temas conflictivos tienden a no estar presentes en las políticas públicas y los currículos escolares. La razón principal es que, a nivel educativo, se trata de evitar el abordar temas que puedan cuestionar al sistema.

En este contexto, una educación para la ciudadanía democrática, es fundamental considerar la enseñanza de las ciencias sociales a través de problemas sociales relevantes. Un estudio importante al respecto es el de Canal, Costa y Santisteban (2012), aporte que contempla el cómo afronta el alumnado los problemas sociales relevantes. Los autores señalan que efectivamente los estudiantes identifican problemas relevantes, sobre todo los asociados a la pobreza y la desigualdad social, sin embargo, al momento de ofrecer soluciones para el problema planteado, lo hacen siempre y cuando se les de esa orden. También indican que para los estudiantes es más fácil identificar las causas de un problema, que sus consecuencias. Canal, Costa y Santisteban (2012) afirman:

A partir de estas conclusiones, nuestra investigación se dirige hacia una práctica de la enseñanza de las ciencias sociales, a partir de materiales curriculares que tengan en cuenta las investigaciones, donde se aborden los problemas sociales relevantes como

contenidos fundamentales de las clases de ciencias sociales, para comprender y debatir en toda su extensión la complejidad de la participación democrática. (p. 534).

Esta conclusión es relevante para comprender que no debe depender solo del profesorado la enseñanza de las ciencias sociales a través de problemas sociales relevantes, sino que éstos deben ser incorporados en el currículo de un país que tiene como objetivo fomentar la participación democrática.

Otro estudio relevante es uno sobre la enseñanza de la actualidad. Pagés (2013) afirma:

Se puede afirmar, por tanto, que los ciudadanos y las ciudadanas más informados están más capacitados para interpretar la realidad y para tomar decisiones e intervenir en la vida política y social. Ahora bien, también es frecuente oír que el tratamiento de la actualidad supone incorporar el presente en clase y que enseñar el presente es más difícil y complejo que el tratamiento del pasado. Sobre todo, cuando se trata de cuestiones vivas, de problemas que ilustran la diversidad ideológica de las sociedades contemporáneas y sobre los que hay puntos de vista diferentes. (p. 81).

Según lo planteado por el autor, el tratamiento de temas relevantes y actuales, pueden fomentar el aprendizaje de los estudiantes. Considerando que los eventos que se abordan en la actualidad, pueden otorgar mayor información, y a más información, mejores materiales tendrán como para argumentar sus ideas y opinar al respecto. Sin embargo, también es complejo abordar la enseñanza de las ciencias sociales a través de la actualidad, ya que, al estar ocurriendo a la par del proceso de enseñanza y aprendizaje, puede ser un factor que influya en la variedad de opiniones (y en parte pueden ser subjetivas). Pero, pensando en que las ciencias sociales por esencia abordan temas complejos, no se debe tener temor a abordar contenidos actuales, de los que se puede obtener mayor participación e interés por parte de los estudiantes. Pagés (2013) afirma:

Lo importante no es tanto enseñar el periódico o la prensa escrita ni enseñar el funcionamiento de la televisión, la radio o de Internet y su organización –aunque también se puede hacer, sin duda–, sino utilizarlos como medios que acercan al

alumnado lo que pasa en el mundo, que nos informan –o desinforman– y que nos forman –o nos deforman– sobre aquellos acontecimientos, problemas, situaciones, etc., considerados más relevantes en un momento determinado y mostrar cómo el conocimiento escolar puede hacer comprensible la actualidad. (p. 83).

Esta reflexión invita a pensar en el potencial que tienen los medios de comunicación, en el proceso de enseñanza y aprendizaje, principalmente desde el fomento de una postura crítica y reflexiva. Es decir, saber entender y criticar la información entregada por los diversos medios. De esta forma, se puede utilizar algo tan cotidiano para los estudiantes, como son los medios de comunicación, en favor de mejorar el conocimiento que adquieren los estudiantes en las escuelas. Ahora bien, que los medios sean un aporte al proceso de enseñanza y aprendizaje, también va a depender del rol del profesorado, quienes son responsables de desarrollar las habilidades de pensamiento crítico en sus estudiantes.

2.4.4. Libertad de expresión.

En relación a cómo se entenderá la libertad de expresión en el presente estudio, se puede decir que, primeramente, como un Derecho Humano. Que, si bien todo individuo que se desenvuelva en una sociedad democrática puede ejercer, es fundamental que no fomente un discurso del odio. Vega (2012) afirma:

En la libertad de expresión... contenido y oportunidad de ejercitarlo se separan, ya que lo que se protege es precisamente la oportunidad, mientras que el contenido del derecho (la expresión que se intenta difundir) no debiera importar –en el contexto teórico de una democracia procedimental pura– sino solo a quien difunde tales expresiones, a menos –claro– que estas colisionen con otros derechos fundamentales (por ejemplo, el honor, la honra o la vida privada), caso en el cual el órgano estatal que vela por la resolución de los conflictos intersubjetivos será el que decida si existe o no tal colisión. (p. 359).

Desde la perspectiva planteada por el autor, se entiende la complejidad del derecho a la libre expresión. Sin embargo, una sociedad que se jacta de ser democrática, debe

asegurar a todos los ciudadanos y las ciudadanas el derecho a expresarse libremente. Claramente, debe cumplir también el rol de regulador, en el caso de que dichas opiniones se contrapongan a los otros derechos fundamentales.

En relación a estudios previos sobre la libertad de expresión, en el artículo I de la Constitución de la UNESCO (2013) se afirma:

Fomentará el conocimiento y la comprensión mutuos de las naciones prestando su concurso a los órganos de información para las masas; a este fin, recomendará los acuerdos internacionales que estime convenientes para facilitar la libre circulación de las ideas por medio de la palabra y de la imagen. (p. 4).

A través de esta declaración, se evidencia que este organismo internacional, procura en primera instancia la libre circulación de información, es decir, fomenta la libertad de expresión. Este estudio en particular, presenta una interesante propuesta sobre cómo abordar a nivel pedagógico, la libertad de expresión. La propuesta educativa propone los siguientes títulos:

Tabla N°4. Explicación caja de herramientas para trabajar la libertad de expresión.

Caja I: ¿Qué es la libertad de expresión y por qué importa?

Presenta un debate sobre la definición y conceptualización de la libertad de expresión a través de diversas definiciones y afiches.

Caja II: ¿En qué momento se encuentra en riesgo la libertad de expresión?

Presenta el veto a la libertad de expresión con el objetivo de generar conciencia a través de información textual e imágenes.

Caja III: ¿Cuáles son las condiciones necesarias para que pueda prosperar la libertad de expresión?

Presenta a la libertad de expresión como un componente clave para el ejercicio de la democracia a través de imágenes, estudio de casos e información textual.

Caja IV: El papel especial del periodismo y de los periodistas.

Presenta el papel del periodismo en la libertad de expresión con el objetivo de concientizar en la responsabilidad del periodista al entregar información a través de testimonios e imágenes.

Caja V: ¿Qué hay de la libertad de expresión en línea?

Presenta las oportunidades que ha tenido la libertad de expresión a través del Internet a través de imágenes y significados del uso de sitios web.

Caja VI: Nuestro papel: vigilar, defender y promover la libertad de expresión.

Presenta el papel que tenemos al ejercer la libertad de expresión y todo lo que ello implica a través de interrogantes, análisis, ejemplos e imágenes.

Caja VII: ¡Puedo decir lo que quiero porque es mi libertad de expresión!

Presenta las limitaciones de la libertad de expresión con el objetivo de generar conciencia en la responsabilidad de emitir una opinión a través de estudios de caso.

Fuente: UNESCO (2013).

A través de este aporte presentado en la tabla N°4, se puede evidenciar uno de los pocos estudios donde se relaciona la educación y la libertad de expresión. Lo que plantea la UNESCO, es dialogar y poner en práctica lo que significa la libertad de expresión y su importancia en sociedades democráticas. La UNESCO (2013) afirma:

Los estudios de caso sobre dilemas en el campo de la libertad de expresión constituyen una de las formas más ilustrativas para entender los desafíos y las limitaciones a la libertad de expresión. La libertad de expresión está llena de dilemas. (p. 68).

Efectivamente, comprender lo que significa la libertad de expresión, va mucho más allá de entender que es un derecho humano. Si bien la Declaración Universal de Derechos Humanos, la considera como parte importante de sus artículos, en la práctica se asocia principalmente a los medios de comunicación y la libertad de prensa. La libertad de

expresión nos presenta una serie de desafíos, a los cuales, la sociedad globalizada del siglo XXI, debe responder, sin embargo, para efectos de la presente investigación, el principal reto es comprender y analizar cómo se relaciona la libertad de expresión y la educación.

¿Por qué el interés en la relación de la libertad de expresión y el ámbito educativo? Porque las escuelas tienen una responsabilidad ineludible en la educación para la ciudadanía. Lógicamente las familias y la sociedad juegan un rol clave, pero la escuela es la instancia formal donde se pueden potenciar las habilidades críticas y de autonomía, que se requieren para una libertad de expresión fundamentada.

Tal y como se ha señalado, los estudios sobre la libertad de expresión y la educación, son escasos. Los aportes sobre la libertad de expresión están más bien asociados al ámbito legal, judicial, periodístico y hasta de las redes sociales. Es por esto, que el aporte de la presente investigación puede ser novedoso y útil para su desarrollo didáctico. Ahora bien, a pesar de que no se han realizado muchos estudios, se presentarán algunos que tienen cierta relación entre la educación y la libertad de expresión.

Los medios de comunicación, a su vez, se resisten a ser regulados y a que alguien desde fuera ponga límites a la libertad de expresión que ellos gestionan. Lo que no es obstáculo para que, desde los mismos medios, se solicite una educación que enseñe a comprenderlos e incluso a criticarlos. Es la mejor forma de preservar tanto la autonomía de los profesionales como la de las audiencias. Es una forma también de intentar que sea la madurez moral de unos y otros la que, finalmente, exija y consiga unos medios de comunicación más dignos y coherentes con los principios y valores éticos básicos en nuestras democracias. (Camps, 2009, p. 141).

Básicamente, lo que propone la autora es que los medios de comunicación deben tener un rol no solo informativo, sino que también educativo. Principalmente, para efectos de ser un aporte claro y necesario para fomentar los valores democráticos. Camps (2009) afirma:

La escuela tiene, sin duda, un papel preponderante, en la medida en que recoge y aplica unas directrices que la sociedad le ha encomendado. Pero la escuela acaba

siendo impotente para cumplir su cometido si le falta la complicidad del mundo externo a la escuela. (p. 141).

Esto quiere decir, que, sin el compromiso de las familias y los medios de comunicación, es difícil avanzar en tener libertad de expresión en las escuelas. Desde esta mirada, para que exista la libertad de expresión, los medios deben tener un rol importante en la educación, como instrumentos que reflejan la imagen de la sociedad, pero, además, dentro de las posibilidades, la escuela y las familias también deben asumir su responsabilidad.

Sin lugar a dudas uno de los pilares doctrinales en la construcción del concepto actual de Estado de Derecho es el respeto a los derechos fundamentales. ¿Por qué, entonces, se ha dado la situación de que la libertad de expresión, uno de los derechos más importantes en el contexto de las luchas sociales tanto de los individuos como de los grupos minoritarios, ha sido siempre relegada a un segundo plano, o inclusive, derechamente vulnerada por los Estados? ¿Es realmente un límite al ejercicio del poder soberano estatal, en los términos de un Estado democrático de Derecho? (Vega, 2012, p. 357).

Lo que propone el autor, si bien, no se relaciona con el ámbito educativo, es muy interesante para el análisis, ya que existe evidencia de que, en las luchas sociales, algo tan simple como marchar en forma de protesta, conlleva de manera casi automática una represión. Es complejo defender la libertad de expresión hasta cuando se enfrenta al Estado. Como se señaló en el capítulo 2 de la presente investigación, en Chile se produjo un estallido social el en octubre del 2019, ante lo cual, el gobierno decretó Estado de Excepción, reaccionando con violencia y represión, ante las exigencias de las personas.

¿La libertad de expresión está condicionada entonces a los intereses políticos? ¿Cómo los Derechos Humanos se pueden asegurar? Estas interrogantes surgen al alero de la represión ejercida por el Estado Chileno hacia las protestas sociales, la manipulación de los medios de comunicación, el manejo de la información según los intereses estatales y

en la actualidad misma, la represión hacia el pueblo mapuche, entre otros. Vega (2012) afirma:

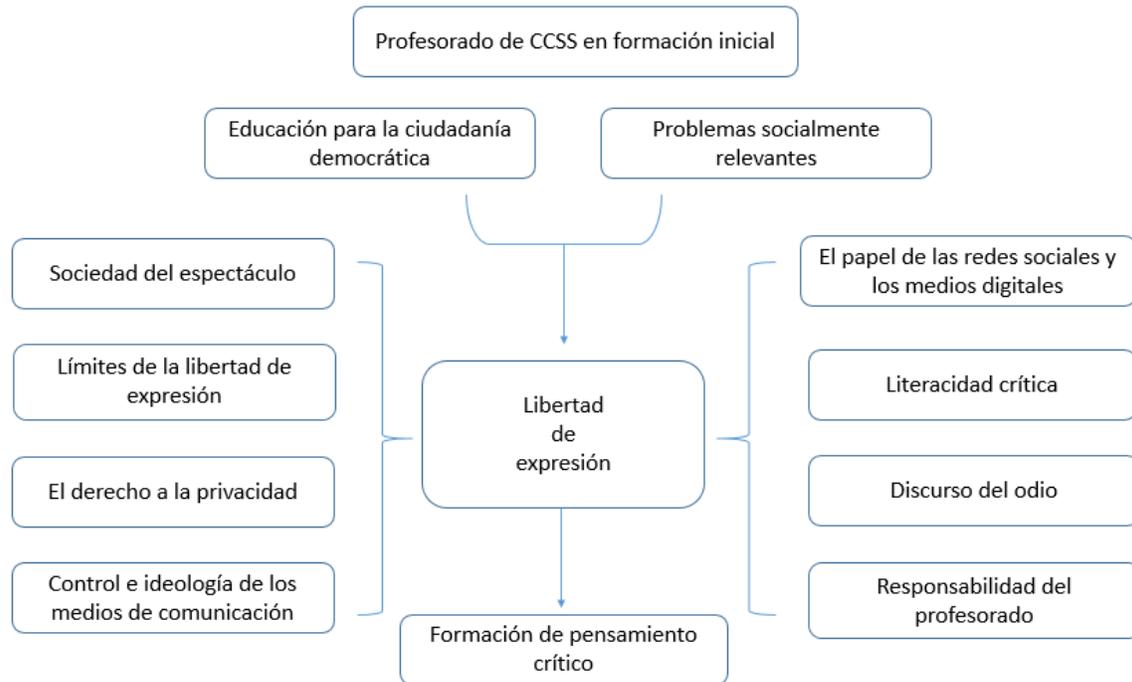
Si la limitación a la libertad de expresión aparece como un rasgo característico de la falta de democracia, es necesario responder ahora el por qué también se limita la libertad de expresión en una democracia, incluso en aquellas que aparecen como respetuosas de los derechos humanos. En efecto, parece contraproducente limitar las libertades del hombre en un régimen que se supone las protege. (p. 362).

Esta afirmación es muy asertiva y de una compleja respuesta, ya que no se entiende cómo en un país que se declara democrático, la libertad de expresión es vetada. Ahora bien, parte de la explicación puede estar asociada a que la Constitución política vigente, emergió en Dictadura, por lo que se hace imprescindible avanzar en este tema. Si un país democrático no puede asegurar un derecho universal básico, como la libertad de expresión ¿Cómo puede asegurar el respeto por el resto de los Derechos Humanos?

2.5. Marco conceptual.

En cuanto al marco conceptual, en el presente estudio se ha entendido como una consecuencia de la reflexión teórica, desde la definición de un marco conceptual propio y como la propuesta que guía la investigación. Además, se ofrece para otras investigaciones y para la elaboración de propuestas didácticas.

Esquema N° 2. Propuesta de marco conceptual.



Al revisar las investigaciones relacionadas existentes, se propone la estructura conceptual planteada en el esquema N°2, donde se profundiza en la libertad de expresión relacionada no tan solo a la educación, sino que también a las representaciones sociales del profesorado en formación. En primera instancia es necesario identificar lo que se entiende por los límites de la libertad de expresión, los cuales se relacionarán a los Derechos Humanos: racismo, homofobia, machismo y violencia, además, del derecho a la privacidad.

Posteriormente, se requiere comprender el control de los medios de comunicación, el rol de las redes sociales, la formación del pensamiento crítico y la responsabilidad del profesorado en argumentar sus ideas. Estos dos últimos elementos, como clave para generar opiniones con fundamentación y en un contexto crítico/reflexivo.

También se hace necesario profundizar en el discurso del odio, debido a que la libertad de expresión no se puede justificar en un contexto donde se pretenda fomentar el odio. Claramente, entender la libertad de expresión, más allá de ser un Derecho Humano,

no es fácil, no existe un manual o una definición única, que permita entregar respuestas inmediatas. Sin embargo, el objetivo de esta propuesta de estructura conceptual, busca fijar algunos temas clave, para comprender más profundamente la importancia de la libertad de expresión en una sociedad democrática.

A continuación, se abordan los temas propuestos por la autora sobre la estructura conceptual de la presente investigación.

2.5.1. La sociedad del espectáculo.

Cuando se hace referencia a la sociedad del espectáculo (Debord, 2015; Ross, 2013; Santisteban y González Valencia, 2013), es por porque como concepto se considera más contextualizado, que la sociedad del conocimiento, en relación a los temas propuestos en la presente investigación. En cuanto a la comprensión de su significado, Debord (2015) afirma:

El concepto de espectáculo unifica y explica una gran diversidad de fenómenos aparentes. Sus diversidades y contrastes son las apariencias de esta apariencia organizada socialmente, que debe ser a su vez reconocida en su verdad general. Considerado según sus propios términos, el espectáculo es la afirmación de la apariencia y la afirmación de toda vida humana, y por tanto social, como simple apariencia. Pero la crítica que alcanza la verdad del espectáculo lo descubre como la negación visible de la vida; como una negación de la vida que se ha hecho visible. (p. 3-4).

Desde la mirada de Debord (2015), se aprecia la complejidad del concepto de sociedad del espectáculo. Sin embargo, es necesario comprender la relación entre sociedad y espectáculo, es decir, el espectáculo es el reflejo del actuar de una sociedad. Por otro lado, Guzmán (2016) indica que “el espectáculo es el simulacro, la producción masiva, seriada y el amontonamiento de las mercancías. Es el reflejo, la parodia de la sociedad bien abastecida, que vive en la superabundancia.” (p. 167).

A través de lo planteado por Guzmán (2016), se reafirma lo definido por Debord (2015), donde la sociedad y el espectáculo están unidas, debido a que el segundo es el reflejo del primero.

Ross y Vinson (2012), afirman que “la sociedad del espectáculo es una forma de alineación en que el <<ser>> se sustituye por el <<aparentar>>, en que las imágenes se convierten en formas de comunicación distorsionadas y desconectadas que median en las relaciones sociales.” (p. 78). A través de lo mencionado por los autores, es interesante cómo este “ser” ha evolucionado en más bien “aparentar” un algo, que muchas veces, puede no ser reflejo de la realidad.

La sociedad del espectáculo, como concepto se considera más contextualizado, que la sociedad del conocimiento, en relación a los temas propuestos en la presente investigación. Es un hecho que la sociedad del siglo XXI ha avanzado a pasos agigantados hacia la globalización, fenómeno que afecta no solo a las comunicaciones, sino que también a las identidades, costumbres, creencias y modos de vida de las personas.

Santisteban (2004) afirma que “la globalización es una de las características más destacable de nuestro tiempo, tanto de la actividad económica como de las relaciones políticas, de la información, las comunicaciones y la tecnología.” (p. 378). Por ende, la educación debe asumir los retos planteados por un mundo globalizado. Mientras que el profesorado de ciencias sociales en formación, se debe posicionar asumiendo a una sociedad donde la tecnología ha llegado para ser parte de la vida cotidiana de las personas.

Además, el uso de Internet, como parte prácticamente fundamental del día a día, en las sociedades del mundo, ha permitido una nueva forma de interactuar. No se puede dudar de los beneficios del acceso a Internet, sin embargo, los elementos positivos también conllevan otros un tanto negativos. Ross y Vinson (2012) afirman:

Se refleja en algunos elementos de las sociedades contemporáneas, particularmente en los ámbitos de la tecnología y la globalización. Es, por ejemplo, un elemento claro de las cámaras y pantallas que muestran 7 días a la semana, 24 horas al día, a unas

personas viendo y siendo vistas. Este fenómeno se observa, por ejemplo, en la proliferación de las webcams, en las emisiones diarias de la televisión por cable, satélite e Internet, en las cámaras promovidas por el Estado, en la multiplicación de los medios de comunicación y en la exposición a los realities. (p. 76-77).

A través del aporte de los autores, se describe la realidad de, probablemente, la mayoría de los países con acceso a Internet. Se ha de aclarar que más que un problema, es más bien un desafío, el enfrentarse a una sociedad sobreexpuesta por los medios digitales. No se puede “remar contra la corriente” en este aspecto y considerando el ámbito educativo y de las ciencias sociales, el profesorado en formación ha de entender la complejidad de la sociedad del espectáculo.

La educación no puede estar ajena a la tecnología, por ende, se puede observar cómo influye no solo en los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino que también en las interacciones de las comunidades educativas. A esto se debe el hecho de que la sobreexposición virtual de algunas personas y/o temas, sean parte de lo que sucede en las escuelas, es decir, tanto directivos, como el profesorado y los estudiantes están expuestos a los medios digitales, sobre todo a través de las redes sociales.

En relación a este tema, es importante comprender la complejidad de lo que significa ser profesor y profesora en un mundo globalizado. Sin embargo, se espera que esta complejidad se visualice como un desafío y una oportunidad, por sobre algo negativo o negar que los medios digitales pueden llegar a ser útiles en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Considerando las relaciones que se enmarcan en la sociedad del espectáculo, son los medios de comunicación y las redes sociales las que han adquirido un valor muy importante. Santisteban y González Valencia (2013) afirman que “esto puede ser entendido como algo positivo, pero a la par puede ser problemático si no se disponen de las habilidades y estructuras de pensamiento suficientes para seleccionar, clasificar e interpretar dicha información. (p. 762). A través de lo señalado por los autores, se observa una preocupación porque las personas sean quienes manejen la tecnología y no al revés.

Es decir, una sociedad globalizada, debe tener las herramientas para utilizar los medios digitales a su favor y que no se terminen transformando en algo negativo.

Es evidente que en el siglo XXI se requiere no solo del uso de los medios digitales, sino más bien una alfabetización digital. Alfabetización que permita tanto al profesorado como a los estudiantes, saber manejar la gran cantidad de información y tener la capacidad de discriminar entre la útil y la inútil: entre la verdadera y la falsa. Santisteban y González Valencia (2013) afirman:

¿Cómo podemos ayudarlos a estructurar o reestructurar el conocimiento? sin duda podemos usar los medios, las tecnologías de la información y la comunicación, así como redes sociales donde se comparten informaciones. Pero, ¿Está el profesorado preparado?, ¿Cómo debería enfocar su trabajo en este contexto? (p. 765).

A través de lo planteado por los autores, se evidencia que no basta con tener la intención de interactuar con los medios digitales en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es fundamental avanzar hacia un profesorado capacitado en las nuevas tecnologías. Se requiere entonces que el profesorado conozca cómo enfocar la labor docente, considerando a la tecnología como un medio para fomentar el aprendizaje crítico de los estudiantes en las escuelas.

2.5.2. Límites de la libertad de expresión.

En relación a este tema, la propuesta de la autora es considerar como límites los Derechos Humanos. Temas como el racismo, machismo, violencia y la homofobia, son elementos clave a los que la libertad de expresión no puede validar, menos aún en una sociedad democrática. García y Gonza (2007) afirman:

La dimensión individual de la libertad de expresión se proyecta en la posibilidad de expresar el pensamiento usando los medios que elija el emisor, y también en la facultad de difundirlo a través de ellos, para que sea conocido por sus naturales destinatarios. Obstruir o vulnerar cualquiera de esas dos proyecciones limita y afecta el ejercicio del derecho en su conjunto. (p. 19).

Si bien, cada persona tiene derecho a expresar su opinión libremente, también debe desarrollar la capacidad de emitir comentarios en un contexto democrático. Su opinión no puede ser limitada, por instituciones o el Estado, sin embargo, la libre expresión no se puede malentender ni difundir ideas que denigren al otro.

En la sociedad chilena y en el mundo actual, existen diversos medios a través de los cuales expresar ideas y opiniones. Medios de comunicación formales: televisión, periódicos, radio, etc. Como también las redes sociales: Facebook, Twitter, Instagram, entre otros. Además, de espacios públicos y privados, donde cada individuo puede dar a conocer su opinión respecto a alguna temática de interés. La globalización y la tecnología han fomentado espacios para la libre expresión, sin embargo, ¿esta expresión se da en el marco del respeto, la tolerancia y la fundamentación de las ideas? Esta interrogante es clave para comprender lo complejo del significado de la libertad de expresión, sobre todo cuando la sociedad prima la imposición de ideas por encima del diálogo.

¿Cuáles son los límites de la libertad de expresión? No es una pregunta sencilla, ya que, si bien la Declaración Universal de los Derechos Humanos define en su artículo N° 19, qué es la libertad de expresión, no hace referencia a sus límites. Ahora bien, considerando que la presente investigación aborda la libertad de expresión desde el ámbito educativo, a través de las representaciones sociales del profesorado en formación, es necesario conocer sus percepciones al respecto. Saber si el profesorado en formación tiene conocimiento respecto a los límites que la libertad de expresión debe tener, es clave, para entender cómo visualizan la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales.

La sociedad debe observar cuidadosamente el ejercicio de la libertad de expresión, que le sirve directamente. Es necesario que exista “atención social” hacia ese ejercicio, como garantía para quien lo practica y para la propia sociedad y sus integrantes. Corresponde a la opinión pública ponderar el mensaje informativo, apreciativo o crítico del emisor. En este orden, el adecuado ejercicio de la libertad implica... una tolerancia mayor hacia las expresiones que se emiten en circunstancias o sobre asuntos que poseen gran relevancia social. (García y Gonza, 2007, p. 20).

Considerando que el objetivo de la educación para la ciudadanía democrática, es avanzar hacia una sociedad que valore, respete y aplique los valores democráticos, es fundamental que las personas utilicen su derecho a la libre expresión de manera responsable. En caso contrario, ¿cómo avanza una sociedad que discrimina a quienes tienen una nacionalidad distinta o que permite la violencia de género?

Claramente, en una sociedad plural existen diversas ideologías, por lo que es complejo pretender que toda la ciudadanía piense de la misma forma. Sin embargo, hay algo en lo que no se puede transar y eso es el respeto por los Derechos Humanos. Incluso más allá de la comprensión y respeto, es necesario valorar y, sobre todo, aplicar actitudes ciudadanas en el marco de los valores democráticos.

Una sociedad que desea avanzar hacia la consolidación de una democracia, debe, sin lugar a dudas, procurar que la ciudadanía conozca, desarrolle e integre a su vida cotidiana los valores democráticos: honestidad, solidaridad, responsabilidad, pluralismo, libertad, justicia social, tolerancia, igualdad, respeto, bien común, legalidad, justicia y participación.

Es complejo definir los límites de la libertad de expresión, sin que se confunda con la intención de censura y/o manipulación de la información. Lozano (s.f.) afirma:

En términos generales se han aceptado dos grandes bloques de límites jurídicos a la libertad de expresión. El primero, referido a la intimidad, la honra, la dignidad, la reputación y el buen nombre de los demás. El segundo, referido al bien público, preferentemente expresado en terrenos de seguridad, salud, moral pública u orden público, como veremos en lo que sigue. (p. 249).

Según lo planteado por Lozano (s.f.) existen claras limitaciones a la libertad de expresión, sin embargo, prima más bien lo jurídico y lo referente a la prensa. No es que esto sea un problema, ya que, en esencia, la libertad de expresión es más bien entendida desde la mirada de los medios de comunicación. Sin embargo, en el siglo XXI, se debe avanzar hacia su comprensión desde la mirada social, es decir, la libertad de expresión y sus límites desde la construcción de una sociedad democrática.

La dignidad de las personas, debe ser, sin duda alguna, un límite de la libertad de expresión. Por más que sea un derecho, el ejercerlo no puede ser sinónimo de denigrar a otro, menos en su dignidad como ser humano. Si se permite que el Estado, los medios de comunicación y las redes sociales, fomenten un discurso del odio, será imposible avanzar hacia una sociedad democrática.

2.5.3. El derecho a la privacidad.

En el contexto de un mundo globalizado, donde las noticias llegan al instante a través de los medios de comunicación y las redes sociales, es fundamental considerar el respeto y derecho a la privacidad. Si bien es importante conocer lo que sucede en el país, la región y en el mundo, ¿hasta qué punto es válido mostrar imágenes que pueden ser sensibles? Un claro ejemplo, son los atentados terroristas o bien algún accidente grave donde se muestra sin pudor el cuerpo fallecido de las personas o de otras personas lanzándose al vacío en los edificios. No se puede olvidar que detrás de esta persona que se está mostrando debe haber algún ser querido o familia que no puede estar de acuerdo con la exhibición pública de un caso como el descrito.

Sin ir más lejos, en el año 2016 (en Chile), se dio a conocer el caso de una mujer que fue brutalmente golpeada por su pareja. La violencia fue tan brutal, que posteriormente se inició un juicio público en contra del agresor. Los canales de televisión hicieron un festín respecto a la vida de esta mujer, entrevistando a familiares y amigos, mostrando sus defectos, como una manera (quizás inconsciente) de tratar de justificar la violencia. A través de los medios de comunicación y las redes sociales se hizo un juicio público sobre qué tan culpable era la mujer y sobre qué tan justificada era la reacción brutal del conviviente. En este ejemplo, se puede evidenciar el nulo criterio y respeto a la privacidad de la mujer agredida.

Otro caso que dio vueltas al mundo, fue la fotografía de un niño sirio que se ahogó y fue encontrado muerto en la orilla de la playa. En algunos casos la prensa justifica la difusión de estas imágenes, como una forma de libre expresión y para dar a conocer lo

impactante de la situación vivida, sin embargo, ¿dónde queda el respeto por la privacidad de ese niño y su familia?

Ahora bien, es fundamental, en primer lugar, conocer cómo se entiende la privacidad en el sistema legal chileno. Lara, Pincheira y Vera (s.f.) afirman:

Más allá de la terminología legal, los amplios contornos del concepto de privacidad son suficientes, operativamente, para referirnos a aquellos derechos, constitucionales y legales, relacionados con ese poder de control: la vida privada, la inviolabilidad de las comunicaciones y la protección de los datos personales. De entre ellos, el interés de más difusos contornos, desde el punto de vista dogmático, es el de la vida privada. (p. 12-13).

Si bien, existen ámbitos legales donde se protege la privacidad individual, el derecho al respeto por la vida privada, se vuelve difuso. ¿A qué se debe que la vida privada de las personas no tenga límites del todo esclarecidos? Quizá se puede comprender desde la mirada de lo que entendemos por vida privada y en qué punto se transforma de algo íntimo a algo público. O más preocupante aún, ¿quién da el derecho a los medios de comunicación a publicar detalles de la vida privada de alguna persona? Claramente existe una libertad de expresión para dichos medios, sin embargo, ¿cuál es el límite frente al derecho a la vida privada?

Junto con las interrogantes anteriores, surgen otras relacionadas con: ¿cómo resguardar el derecho a la privacidad en la era digital? Considerando que tanto medios de comunicación, como redes sociales, han potenciado la libertad de expresión, aunque no siempre ha sido bien utilizada. Las Naciones Unidas (2016), han declarado que, en varios países, donde se dice proteger los Derechos Humanos, con frecuencia las personas no se sienten protegidos ante su derecho a la privacidad. Las Naciones Unidas (2016) afirman:

Reconoce la naturaleza global y abierta de Internet y el rápido avance de las tecnologías de la información y las comunicaciones como fuerza que acelera los progresos hacia el desarrollo en sus distintas formas, incluso el logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible;

Afirma que los derechos de las personas también deben estar protegidos en Internet, incluido el derecho a la privacidad;

Alienta encarecidamente a todos los Estados a que promuevan el establecimiento, mantenimiento y fortalecimiento de un entorno abierto, seguro, estable, accesible y pacífico en el ciberespacio en cumplimiento de las obligaciones consagradas en la Carta de las Naciones Unidas y los instrumentos de derechos humanos. (p.5).

A través de la Asamblea General de las Naciones Unidas (2016), se plantea el reconocimiento de Internet, como un medio necesario y fundamental en el siglo XXI. Sin embargo, es necesario que cada Estado procure que este acceso sea seguro y que por ningún motivo sea un espacio donde se vulneren los derechos humanos, incluyendo el derecho a la privacidad.

“La intimidad o privacidad es un concepto difícil de establecer. No se observa en la doctrina ni en la jurisprudencia una delimitación conceptual precisa y unívoca de este derecho.” (Pfeffer, 2000, p. 466). El autor, al igual que Lara, Pincheira y Vera (s.f.), reconocen la complejidad de la definición de la privacidad. Si bien los Estado reconocen su importancia y pueden hasta sancionar a quienes no respeten el derecho a la privacidad, se evidencia cierta incertidumbre en su precisión conceptual. Pfeffer (2000) afirma:

En general se estiman como atentados a la intimidad o privacidad, al menos los siguientes:

- a) La intromisión en la soledad física que la persona se reserva en el hogar o respecto de sus bienes, por ejemplo, a través de micrófonos o cámaras que se instalan para grabar conversaciones privadas, filmar en su círculo íntimo.
- b) Al divulgar públicamente hechos privados, aun cuando aquellos no atenten contra el honor o no sean lesivos para la persona.
- c) La divulgación de hechos deformados o falsos relativos a una persona, por ejemplo, cuando se distorsiona la imagen, nombre, voz del individuo con fines comerciales.
- d) Al apropiarse indebidamente en provecho propio del nombre o imagen ajenos.

Si bien, existe una línea difusa en la definición del concepto de privacidad, Pfeffer (2000), plantea un tema muy interesante: ¿qué se entiende como atentado a la intimidad o privacidad de las personas? A través de estos lineamientos, se pueden procurar el respeto por la privacidad y la vida íntima. Como se puede observar, estos atentados en contra de la privacidad, son donde buscan una publicidad fácil sin tener en cuenta las consecuencias.

Una sociedad que avance hacia el respeto por la vida privada, debe contar con el compromiso no solo de las leyes, sino también del Estado, los medios de comunicación y la ciudadanía. En general, no se puede pretender que el solo hecho de que existan leyes que protejan la vida íntima de las personas, sea suficiente, sino existe un compromiso de la población y de los medios, es difícil asegurar el respeto por este derecho. Ahora bien, es importante aclarar que “la Constitución de 1980 asegura a todas las personas, el respeto y protección a la vida privada y pública de la persona y de su familia y la inviolabilidad del hogar y de toda forma de comunicación privada. (Pfeffer, 2000, p. 469-470). Son temáticas difíciles para alcanzar consensos:

La ausencia de criterios internacionales uniformes acerca del derecho a la protección de datos personales no solo dificulta la relación con Europa por lo que hace a los flujos de información entre autoridades y el sector privado, sino que además acentúa las diferencias conceptuales entre los diversos sistemas de derechos humanos, cuya característica fundamental debiera residir precisamente en su “universalidad”. (Maqueo, Moreno y Recio, 2017, p. 93).

Lo señalado por los autores, deja en evidencia la falta de acuerdos internacionales, que, si bien existen, no son del todo claros en sus acuerdos, al menos, desde el punto de vista de la universalidad. Por esta razón, es que se ha vuelto una tarea pendiente de cada Estado, el hacerse partícipe de acuerdos internacionales, que fomenten el respeto por los derechos humanos y principalmente por el derecho a la privacidad. Maqueo, Moreno y Recio (2017) afirman:

No debemos olvidar que la protección de la persona por lo que hace al tratamiento de sus datos personales es un instrumento necesario para garantizar la protección de otros derechos humanos y libertades fundamentales, toda vez que redundará, a fin de cuentas, en la dignidad de la persona. (p. 93).

Considerando lo planteado por los autores, es fundamental avanzar también en la protección de los datos personales. Es algo que el Estado debe asegurar, sobre todo a través de los medios de comunicación y las redes sociales. Este cuidado por los datos personales y la vida privada, se enmarca desde la mirada de los Derechos Humanos y las libertades fundamentales. Se debe encontrar el equilibrio entre la tecnología de la información y el respeto por los Derechos Humanos.

En el siglo XXI, no se puede pensar que Internet es algo negativo, pero desde el punto de vista de las redes sociales y los medios digitales, es desde donde se puede fomentar un mal uso de la información privada, de todas formas, sigue siendo una herramienta importante. Además, es relevante reconocer su utilidad y potenciar sus ventajas por sobre los aspectos negativos, sobre todo desde la mirada de un mundo y una sociedad globalizada.

Sin embargo, también es fundamental fomentar la autorregulación y el criterio de la ciudadanía al utilizar Internet, como un medio para ejercer la libertad de expresión. No basta con que existan sanciones legales que haya formulado el Estado, los medios de comunicación o las redes sociales, si no existe un criterio de autorregulación por parte de la ciudadanía.

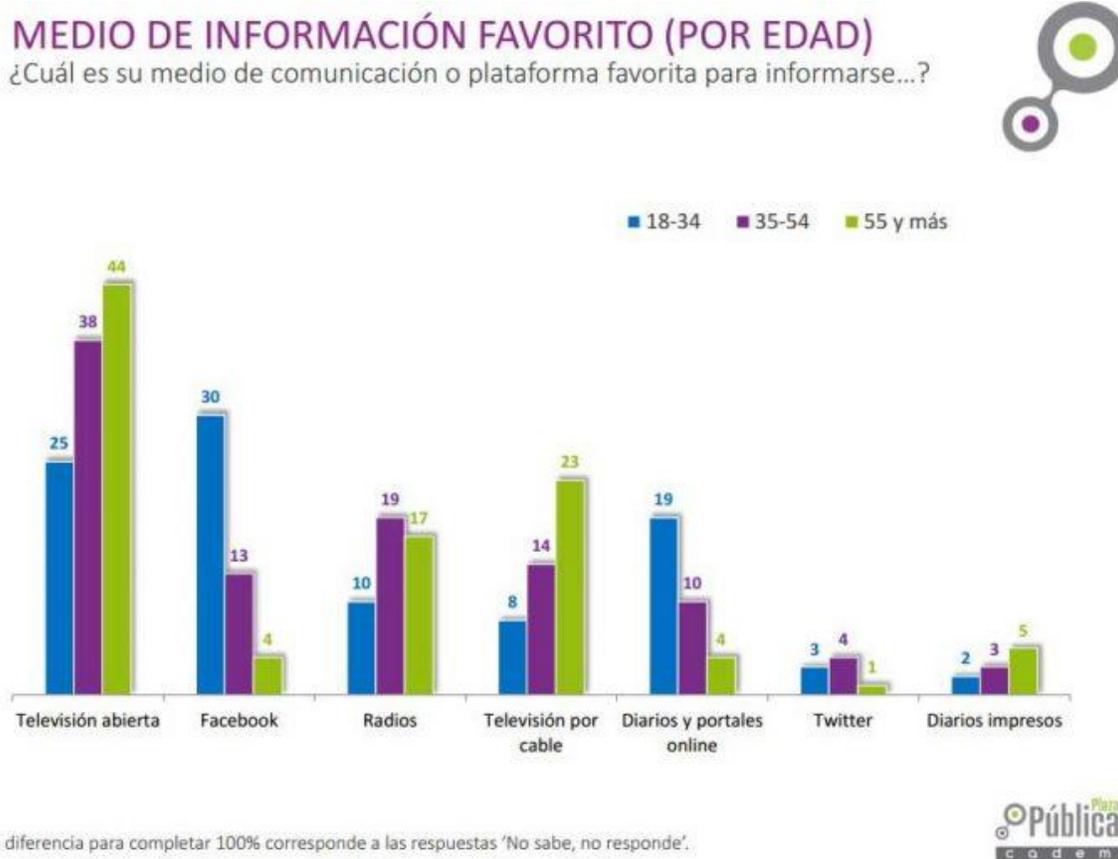
2.5.4. Control e ideología de los medios de comunicación.

En relación a los medios de comunicación, es fundamental entender si es que poseen una ideología y cuál es el control que pueden llegar a ejercer en la sociedad. Gran parte de la población chilena utiliza la televisión como el principal medio de información, por lo que los canales y sus programas juegan un rol relevante en la generación de opiniones respecto a una noticia en cuestión. Otros medios de comunicación como la radio, el

periódico y las plataformas virtuales, también acompañan la vida de las personas en el cotidiano vivir.

Al respecto, en el año 2017, en Chile se aplicó una encuesta titulada “Encuesta CADEM sobre uso de medios de comunicación derrumba mitos: Diarios impresos no son leídos y se consolidan medios digitales.” A través de este estudio cuantitativo se puede obtener información no solo de cuáles son los medios de comunicación favoritos, sino que también de los grupos etarios y sus preferencias.

Imagen N°1. Encuesta CADEM (2017): medio de información favorito (por edad).



Fuente: encuesta CADEM, Chile 2017.

Como se puede observar en la imagen N°1, la televisión abierta es el medio de comunicación favorito y transversal a todas las edades encuestadas (18 en adelante). Por lo tanto, es muy importante entender la influencia que puede tener la información

emitida por la televisión, ya que cada línea editorial debe tener un objetivo de comunicación, por ende, pueden favorecer la instauración de una idea en la sociedad. Claramente no se quiere decir que la televisión abierta tenga la intención directa de perjudicar a alguien o un grupo de personas a través de la información emitida, sin embargo, es necesario ejercer la crítica ante dicha información.

Ahora bien, el grupo etario de 18 a 34 años, tiene como preferencia Facebook y los portales digitales, por lo que también se debe tener un criterio al momento de revisar la cantidad casi infinita de información que aparece en esos medios. Sobre todo, en cuanto a discriminar qué puede ser real o qué puede ser solo una noticia sin fundamento. Para efectos de la presente investigación, se analizará la necesidad explícita de habilidades para ser capaces de ser ciudadanos y ciudadanas activas ante la información. Moeller (2009), afirma:

Necesitamos un sector robusto y activo de los nuevos medios de comunicación, para que periodistas y ciudadanía por igual puedan aprender, contribuir, utilizar, y ejercer presión para que sea justo y equilibrado. Necesitamos clases, en todos los grados, a cada nivel de sofisticación, que enseñen a la gente joven que los medios de comunicación tienen su importancia. Necesitamos la información, las instituciones, las revelaciones y la inspiración. Necesitamos la alfabetización mediática mundial. (p. 72).

Lo que plantea la autora es sumamente necesario y pertinente en una sociedad globalizada en el siglo XXI. No se puede negar la importancia de habilidades que en la escuela se deben desarrollar, tales como el pensamiento crítico y autónomo, sin embargo, los medios de comunicación tienen un rol clave al entregar a la ciudadanía, información de Chile y el mundo.

Ahora bien, es necesario que exista una educación sobre la importancia de los medios de comunicación, pero también sobre la capacidad crítica ante la recepción de información, que los ciudadanos y ciudadanas puedan discriminar entre información

verídica y falsa. Si una sociedad puede avanzar hacia este nivel, podría tener mejores herramientas para formar una comunidad más informada y crítica.

La aparición de Internet y posteriormente de las herramientas de la web 2.0 han transformado la estructura mediática en muy poco tiempo. Por un lado, surgen nuevos medios de comunicación en un contexto digital que abarata muy significativamente los costos de producción y de distribución y, por otro, las nuevas herramientas sociales permiten una interactividad cada vez más amplia e incontrolable de la audiencia. Así, la ciudadanía ha dejado de ser usuaria para pasar a ser al mismo tiempo productora y consumidora. (Simelio y Gayá, 2014, p. 64).

Lo planteado por las autoras es el reflejo de una sociedad que ha avanzado desde la recepción de información pasivamente, a ser activos no solo en entregar una opinión al respecto, sino que, además, capaz de producir su propia información. Los medios digitales y las redes sociales han permitido avanzar en este sentido.

Es necesario entender que no basta con el solo uso, recepción y emisión de información, si no se tiene una capacidad crítica al respecto. Una sociedad informada es importante, pero es más relevante aún, una población capaz de entender su responsabilidad al respecto.

Simelio y Gayá (2014), también indican que “en relación a los medios de comunicación tradicionales que han creado versiones digitales *online*, los aspectos más preocupantes se refieren a los comentarios que los lectores dejan anónimamente en sus páginas” (p. 69). Este tema no es menor, ya que algunas personas utilizan este anonimato para fomentar discursos del odio y/o falsa información. Ahora bien, es necesario avanzar hacia una educación en entornos digitales, para así fomentar una mejor construcción de una sociedad informada y crítica. El problema no debería ser solo de los medios digitales y los espacios donde se puede dar el mal manejo de la información sino más bien asumir la responsabilidad que tenemos como ciudadanos y ciudadanas del mundo.

Considerando que la sociedad debe avanzar hacia una educación efectiva en entornos digitales y medios de comunicación, con el objetivo de ser crítica ante la información

recibida, es fundamental que la escuela y sobre todo el profesorado de ciencias sociales potencien las habilidades necesarias. Villar-García y Maldonado (2013) indican que “sólo la ética permitirá respetar la igualdad de oportunidades. Una ética que seguramente necesitará de negociaciones internacionales, en donde los espacios y sistemas educativos tendrán una gran labor para luchar contra la desinformación y la sobreinformación.” (p. 58).

Respecto de la ética, como una oportunidad de respetar la igualdad de oportunidades, es importante que la escuela sea un espacio donde se fomente. Además, Villar-García y Maldonado (2013), también plantean que la sociedad debe estar preparada para ejercer el sentido crítico, una habilidad que, sin duda alguna, toda escuela debe procurar desarrollar en los y las estudiantes.

Ahora bien, tampoco se trata de suponer que los medios de comunicación son manipulados según las conveniencias políticas. Sin embargo, titulares televisivos, digitales e impresos, han demostrado tener líneas editoriales totalmente ideologizadas. Villar-García y Maldonado (2013) afirman:

Es en el contexto de la posmodernidad en donde en los medios de comunicación encontramos que “la realidad” transmitida por estos, no puede ser emancipadora, se exigen realidades diversas y plurales para romper con el esquema de que estos medios sigan funcionando como espacios de tentación del ejercicio del poder. (p. 56).

A través de esta afirmación de los autores, se evidencia el poder que tienen los medios de comunicación al transmitir información. Por lo mismo, se debe asegurar la diversidad de fuentes y la pluralidad de opiniones, de esta manera, la ciudadanía se podrá hacer una opinión propia.

El hecho de que, por ejemplo, un periódico tenga una ideología no es algo negativo en primera instancia, siempre y cuando quienes accedan a esa información sepan cuál es su línea editorial y no supongan que esa información es la única verdad respecto a algún tema. El problema se transforma en tal, una vez que las personas confían a “ojos

cerrados” en la información entregada por algún medio de comunicación, ya que lógicamente pueden recibir información sesgada.

Con respecto a la injerencia de los medios de comunicación en la sociedad, Guinsberg (2003) afirma que “su gran influencia no lo es tanto por sus mensajes explícitos sino por su mostración de un determinado tipo de realidad, premios y castigos para los sujetos, etc.” (p. 11). De esta manera, se vuelve más importante aún, procurar desarrollar habilidades críticas en los y las estudiantes, como futuros ciudadanos y ciudadanas. Considerando que, a lo largo de sus vidas están expuestos a la información de los medios masivos.

Hoy más que nunca, es relevante instaurar en la sociedad la capacidad crítica, ya que es el único camino para lograr avanzar en la conformación de una comunidad democrática, donde si bien, pueden existir diversas ideologías, no es justificable la imposición de éstas, menos a través de medios de comunicación.

2.5.5. El papel de las redes sociales y los medios digitales.

Es indiscutible que el rol de las redes sociales y los medios digitales juegan un papel clave a la hora de difundir información y entregar opiniones respecto a una temática de interés pública o privada. En una sociedad globalizada, donde el acceso a herramientas digitales tales como el celular (móvil), notebook (ordenador), tabletas, entre otras y, además, acceso a Internet, se han vuelto medios por los cuales es más fácil compartir y debatir ideas, sin embargo, ¿estas ideas son fundamentadas y se plantean a través del respeto?

En este escenario, las redes sociales como Facebook y Twitter tienen un rol importante, ya que se han transformado en verdaderos “tribunales”, donde cualquiera se siente con el derecho de juzgar al otro, sin siquiera, procurar tener evidencias al respecto. Una de las interrogantes es ¿existe regulación de la libertad de expresión en estas redes sociales? En base a esta pregunta, Cabrera (2017) plantea las normas comunitarias de Facebook, las que pretenden regular el contenido, sin vetar la libre expresión. La autora indica algunas situaciones comprendidas como no tolerables en esta red social son:

- Amenazas directas.
- Autolesiones.
- Organizaciones peligrosas.
- Acoso.
- Ataques a personajes públicos.
- Actividades delictivas.
- Explotación y violencia sexual.
- Desnudos.
- Lenguaje que incita al odio.
- Violencia y contenido gráfico.
- Uso de la propiedad intelectual sin autorización.
- Fraude y spam.
- Uso de la identidad de otras personas.

Todas estas situaciones pueden ser denunciadas de forma anónima con la finalidad de brindar protección a los usuarios que pretendan evidenciar un contenido inapropiado en la red y las sanciones se aplicarán de acuerdo con el criterio de los administradores de Facebook, encargados de moderar su contenido. (Cabrera, 2017, p. 218).

Lo planteado por la autora, es relevante, desde el punto de vista de que, efectivamente, existen instancias de regulación de la información que atente en contra de otras personas. Sin embargo, debido a la gran cantidad de información y usuarios ¿Se logrará un efectivo control?

Ahora bien, ¿qué sucede con los comentarios que no son denunciados? O bien, ¿los que quizás no alcanzan un gran impacto social, pero sí llegan a afectar a una persona en particular? Nuevamente, la autorregulación se hace fundamental, sin embargo, es complejo de lograr, si quienes emiten opiniones a través de la violencia (de cualquier tipo), no reflexionan sobre las consecuencias de sus actos desde los Derechos Humanos. Otro factor importante es el rol del Estado en la regulación y/o sanción respecto de situaciones de violencia, es decir, no basta con que una red social aplique ciertas

sanciones (como cancelar temporalmente algunas cuentas), sino que también deberían estar ligadas a sanciones legales de cada país. Cabrera (2017) afirma:

Para ello, es necesario un trabajo coordinado. Así como Facebook señala en sus normas comunitarias la facultad de poder presentar un caso de acoso o violación sexual a las autoridades del país en cuestión, también debe ser en doble vía, en tanto los Estados pueden y deben trabajar coordinadamente para que los reportes presentados ante la plataforma de Facebook estén conectados con los funcionarios especialistas a fin de seguir el trámite de acuerdo con la ley aplicable en el Estado. (p. 220).

La autora apela a que, sin un trabajo coordinado entre una red social y las leyes de un país, es complejo avanzar hacia una real sanción en el caso de que el contenido emitido sea violento y atente en contra de las libertades personales y colectivas.

Respecto al rol de la escuela en el desarrollo de habilidades como el pensamiento crítico, con el objetivo de que los estudiantes la apliquen al expresarse por redes sociales y medios digitales, es fundamental el apoyo del profesorado, no solo el de ciencias sociales, sino, de todos y todas, además de las familias, quienes también juegan un rol clave. Moeller (2009) afirma:

Enseñar a todo estudiante a evaluar lo que lee, oye y ve, y enseñarle a notar qué es lo que no se está diciendo y qué es lo que no se muestra, es crucial para el posterior ejercicio de sus propios derechos ciudadanos y su propio acceso a las oportunidades económicas, políticas y sociales. Enseñar a todo estudiante a hablar con voz propia – con los medios de comunicación, a través de los medios, e incluso creando sus propios medios– es esencial para que avance del consumo pasivo de los productos mediáticos, y se acostumbre al compromiso cívico activo. (p. 66).

A través del aporte de la autora, se puede evidenciar que no basta con enseñar lo importante que es fundamentar una idea, sino que se debe desarrollar el pensamiento crítico y la autonomía. Estas habilidades son la clave, para avanzar en la formación de

ciudadanos y ciudadanas, quienes se puedan expresar libremente en los medios y las redes sociales, fomentando a través de sus ideas, los valores democráticos.

No cabe duda de que la tecnología está cambiando la forma en que todos recibimos y comprendemos la información. La tendencia es buscar activamente lo que cada persona desea ver, leer o escuchar, antes que absorber pasivamente lo que seleccionen los editores/as o productores/as. (Moeller, 2009, p. 71).

Lo planteado por la autora apunta, principalmente, a la importancia de ser crítico ante la información, tanto emitida como recibida. Si bien, con tanta información y medios existentes, se puede hacer complejo y es necesario avanzar hacia una actitud más bien activa, que pasiva.

En cuanto a las escuelas, y con foco en la ética, en todo el mundo se promueven conceptos basados en el respeto, el buen clima, lo positivo hacia los demás, con distintos nombres. Hace muchos años, una ciudad latinoamericana muy afectada por la violencia tenía una campaña llamada *Muchachos a lo bien*: ahora ese comportamiento empático hacia los demás pasa por hacer un uso de la capacidad divulgativa de la red con responsabilidad hacia los otros y hacia uno mismo. (Ferré y Bernal, 2014, p. 43).

A través de lo planteado por las autoras, se evidencia que el uso de la ética no solo aplica a los espacios físicos de las escuelas, sino que los medios digitales y las redes sociales han traspasado esa barrera, por ende, también se debe aplicar un criterio de ético ante la divulgación de información en la red.

Efectivamente, la ética, como elemento base para la comunicación de ideas, se hace necesaria, no solo en entornos físicos, sino también virtuales, sobre todo en la sociedad globalizada del siglo XXI.

La gestión de la identidad en la red pasa por formar en la realidad de lo virtual, es decir, las redes ya no son un mundo paralelo en el que suceden las cosas como en un

videojuego, sino que son un espacio de relación que expande lo físico. (Ferré y Bernal, 2014, p. 44).

Es decir, en la actualidad lo virtual no es solo un pasatiempo o un lugar donde encontrar información, sino más bien, una continuidad de la vida real de las personas. Las relaciones sociales ya no son solo físicas, sino que también virtuales, en este sentido, las redes sociales han permitido las relaciones no solo familiares y amorosas, sino que, además, laborales y académicas. Por otro lado, también permiten a las personas comunicarse de manera instantánea, independiente del lugar en el globo donde se ubiquen o la diferencia horaria. Ferré y Bernal (2014) afirman:

Los adultos también deben reflexionar sobre los usos educativos, formativos, divulgativos y relacionales de la red, pero dar pautas sobre los límites de la difusión de la propia imagen y del respeto hacia el igual y hacia la comunidad. La dificultad de conocimiento se puede paliar con información y la misma red, con su capacidad de conectarnos a la actividad social, nos brinda herramientas para formarnos como formadores. (p. 44).

Lo que señalan las autoras, es clave, ya que no se puede pretender que el estudiante desarrolle por sí solo habilidades de pensamiento crítico, autónomo y una ética ante la emisión y recepción de la información.

El trabajo en conjunto de una sociedad que se posiciona desde una mirada crítica ante el uso de las redes sociales y los medios virtuales, es fundamental para la convivencia democrática. Ahora bien, es importante que el Estado desarrolle políticas públicas al respecto, que las escuelas y el profesorado trabajen en conjunto y en base a un currículo contextualizado a esta realidad virtual. Pero también es clave el rol de las familias, si no existe un trabajo colaborativo, es muy complejo que los estudiantes vean a las redes sociales y los medios digitales como un espacio no solo de aprendizaje o dispersión, sino como un medio por el cual expresar ideas a través del respeto y la tolerancia.

2.5.6. Literacidad crítica.

Para comprender la importancia de la literacidad crítica, en primer lugar, se debe plantear su definición. Respecto del concepto "*literacidad*" Cassany y Castellà (2010) afirman:

Incluye un amplio abanico de conocimientos, prácticas sociales, valores y actitudes relacionados con el uso social de los textos escritos en cada comunidad... incluye el dominio y el uso del código alfabético, la construcción receptiva y productiva de textos, el conocimiento y el uso de las funciones y los propósitos de los diferentes géneros discursivos de cada ámbito social, los roles que adoptan el lector y el autor, los valores sociales asociados con estos roles (identidad, estatus, posición social), el conocimiento que se construye en estos textos y que circula en la comunidad, la representación del mundo que transmiten, etc. (p. 354).

En cuanto al concepto "*criticidad*" Cassany y Castellà (2010) afirman:

Se trata de un término corriente en varias disciplinas desde hace algunas décadas: didáctica de la lengua (comprensión crítica, lectura crítica), educación (pensamiento crítico, pedagogía crítica), como también en filosofía, estudios culturales, etc. En cada disciplina y en cada momento se ha usado con significados diferentes y eso dificulta su uso preciso actual. (p. 357).

La literacidad crítica permite trabajar en el desarrollo de una perspectiva crítica al momento de enfrentarse a la información. Tosar (2018) afirma:

La literacidad es sinónimo de alfabetización. Y el adjetivo de crítico sirve para reafirmar que este tipo de aprendizaje, significativo y competencial, porque está problematizado y ligado a la vida, implica formar una conciencia crítica. Es aprender a leer el mundo para denunciar si un discurso reproduce o resiste las desigualdades. (p. 5).

Tosar (2018), entiende la literacidad crítica como una práctica social que permite comprender la información y tener la capacidad de reflexionar respecto a las fuentes de la información. Por ende, este concepto es clave en un mundo globalizado.

De acuerdo a las definiciones sobre la literacidad crítica planteadas por Cassany y Castellà (2010) y por Tosar (2018), se evidencia la importancia de este concepto en cuanto al manejo de la información que circula por los medios de comunicación y las redes sociales. En un mundo y, por ende, sociedad globalizada, es fundamental que las personas tengan la capacidad de enfrentarse críticamente a la información.

Considerando la importancia de la literacidad crítica, es fundamental que el profesorado en formación posea este tipo de habilidades. Ortega y Pagès (2017) afirman:

Resulta evidente la necesidad de incorporar programas curriculares específicos de formación del profesorado para la adquisición de competencias críticas, que partan del concepto de criticidad como elemento indispensable en la identificación de ideologías, discursos y concepciones hegemónicas de la realidad para la acción social y educativa. (p. 115).

Al respecto, Ortega y Pagès (2017), también plantean que la literacidad crítica está ligada a avanzar en la educación para una ciudadanía democrática. La razón se debe a que se requiere de personas responsables, participativas, que sean capaces de tomar decisiones y resolver problemas sociales. Ortega y Pagès (2017) afirman:

La criticidad de todo discurso implica la capacidad de identificar las relaciones de poder, la visibilización de todos y todas las protagonistas del devenir histórico y social, la construcción de identidades de género plurales en contextos educativos inclusivos, y el reconocimiento de la alteridad y la diferencia como componentes inherentes a una verdadera ciudadanía global, inclusiva y democrática. (p. 115).

“La literacidad crítica no se reduce a desarrollar habilidades superiores de comprensión e interpretación, sino consiste, sobre todo, en concienciar a cada persona para la resistencia ante las injusticias sociales que muestran los textos, discursos y relatos.

(Tosar y Santisteban, 2016, p. 680). Según este aporte, la literacidad crítica también se debe entender desde el punto de vista de una transformación y justicia social.

Efectivamente, para avanzar en una ciudadanía informada, participativa y autónoma, es fundamental desarrollar habilidades críticas. Tosar y Santisteban (2016) afirman:

El alumnado necesita unas herramientas y, sobre todo, capacidades para interpretar e interactuar en el mundo de manera competente y crítica. No se trata de decir a los alumnos qué han de pensar, sino cómo han de pensar, para tomar decisiones y construir un mundo mejor. (p. 676).

A través de esta idea, se entiende que la escuela cumple un rol importante, al igual que el profesorado. Los y las estudiantes, pueden adquirir y desarrollar estas habilidades de interacción crítica ante la sociedad, siempre y cuando sean fomentadas en su formación escolar.

2.5.7. Discurso del odio.

El discurso del odio para Bertoni (citado en Alcácer, 2012), se puede definir por su intención y por su objetivo “con respecto a la intención, el discurso de odio es aquel diseñado para intimidar, oprimir o incitar al odio o a la violencia... su objetivo, se puede identificar como un discurso de odio confeccionado para atacar a un blanco específico.” (p. 2). Uno de los ejemplos que entrega el autor, hace referencia a la intención de la Alemania Nazi en contra de los judíos, con el objetivo de atacarlos por razones étnicas.

Con respecto a otra definición sobre el discurso del odio, el Consejo de Europa (citado en Esquivel, 2016) afirma:

Formas de expresión que propaguen, inciten, promuevan o justifiquen el odio racial, la xenofobia, el antisemitismo y cualquier otra forma de odio fundado en la intolerancia, incluida la intolerancia que se exprese en forma de nacionalismo agresivo y etnocentrismo, la discriminación y hostilidad contra las minorías, los inmigrantes y las personas nacidas de la inmigración. (p. 4-5).

A través de las afirmaciones de estos autores, se evidencia que el discurso del odio es todo aquel comentario que promueva la discriminación, la intolerancia y la hostilidad hacia las minorías.

En una sociedad globalizada, donde existe un gran acceso a la información, a los medios de comunicación y a las redes sociales, las personas pueden expresar sus ideas sin problemas e incluso sin necesidad de argumentar lo planteado o dar a conocer su identidad. En este escenario, es donde se ha dado cabida al discurso del odio, basta con ver los comentarios misóginos, machistas y homofóbicos que transmiten algunas personas en los medios de comunicación y las redes sociales (Canals, 2017; Arroyo, et al., 2018; García Ruíz y Zorilla, 2019; Izquierdo, 2019). Incluso este discurso del odio viene desde esferas no solo sociales, sino que también políticas.

El artículo 19 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, aprobada el 10 de diciembre de 1948, establece que toda persona tiene derecho a la libertad de expresión y opinión; derecho que comporta la garantía de no interferencia por parte del Estado y la libertad de recibir y transmitir información e ideas por cualquier medio. Sin duda se trata de un reconocimiento amplio del derecho a la libertad de expresión, hasta el punto que la Asamblea General no incluyó ninguna limitación expresa a su ejercicio. (Díaz, 2015, p. 80).

Lo planteado por el autor es fundamental para comprender la importancia de fijar límites en la libertad de expresión, sobre todo si ésta sobrepasa los Derechos Humanos. A través de las palabras del autor, se evidencia que, al no fijarse límites, efectivamente se encuentran en las redes muchos comentarios donde se refleja el discurso del odio, apoyado en el derecho a la libre expresión.

Ahora bien, es evidente que no se debería requerir un enunciado explícito al respecto, sin embargo, dejarlo a la autorregulación, no ha demostrado ser efectivo, menos aun cuando se ve a representantes políticos hablando de expulsar del país a los extranjeros o mencionando que es una aberración ser homosexual.

En Chile, ha aumentado exponencialmente el nivel de inmigrantes, sin embargo, parte de la sociedad y los mismos gobiernos, en vez de verlo como una oportunidad, más bien lo miran como una amenaza.

A pesar de leyes y acciones que dejan ver el nivel de racismo que existe en Chile, personas provenientes de países como Haití, Colombia y Venezuela, se han instalado en la sociedad chilena. Con esto, también se pueden ver cambios en las escuelas, es decir, la integración de niños, niñas y jóvenes al sistema escolar. Riedemann y Stefoni (2015) afirman:

El racismo presente en las escuelas, y en la sociedad en términos más amplios, constituye una forma de intolerancia, discriminación, negación e invisibilización que experimentan diversos grupos de personas en las sociedades modernas. Avanzar en una educación democrática supone atender estos aspectos, pues una sociedad más igualitaria se basa en el reconocimiento mutuo entre personas de múltiples lugares, clases sociales, género, edades y nacionalidades. (p. 211).

Lo señalado por las autoras, puede ser evidente, sin embargo, es complejo ver cómo en una sociedad democrática no se ve una integración social real, independiente del lugar/país de procedencia.

Sin ir más allá, Chile ha arrastrado históricamente problemas con el pueblo Mapuche, quienes son originarios de estas tierras, pero nunca han sido reconocidos como tal. Bengoa (2010), afirma:

La sociedad chilena del siglo veintiuno no ha resuelto aún su relación con la sociedad mapuche. El pueblo originario de Chile sigue siendo el grupo social más discriminado, pobre y marginalizado del país. El Estado y la sociedad se encuentran en una encrucijada, o continuar con la política de intolerancia y conflicto que ha caracterizado largos períodos de la Historia de Chile y concretamente los últimos diez años, o encaminarse a superarlo por la vía del diálogo, del respeto mutuo, del reconocimiento, de la reparación del daño histórico cometido. (p. 91).

Si bien, los mapuches se enfrentaron a los españoles en la época del descubrimiento y la conquista de Chile, con la independencia y posterior conformación de la República chilena, este conflicto no dejó de estar presente. Tal y como plantea el autor, es un conflicto que se ha arrastrado hasta el presente. Es complejo avanzar hacia una inclusión, sino existe el diálogo y respeto mutuo.

Mientras el Estado no avance a una efectiva inclusión y más importante aún hacia el reconocimiento de los pueblos originarios, legalmente, el conflicto permanecerá presente en la sociedad.

En los últimos veinte años, como parte de la redemocratización y modernización del país, la sociedad mapuche ha adquirido renovadas energías y demanda cada vez más un sitio en la sociedad. Se ha producido una suerte de “emergencia mapuche”, sobre todo en el sur del país, la cual no es siempre comprendida por el resto de la sociedad chilena. (Bengoa, 2010, p. 91).

Tal y como indica el autor, es fundamental avanzar hacia no solo el diálogo, sino que también enfocarse en los acuerdos. La inclusión del pueblo mapuche debe ser “con ellos” y no a través de políticas públicas impuestas.

Para que una sociedad desigual logre avanzar hacia la valoración y el ejercicio de la libre expresión, sin que ésta implique un discurso del odio, es fundamental comprender que Chile es un país diverso. Riedemann y Stefoni (2015) afirman:

Superar estas desigualdades implica reconocer en primer lugar que éstas existen y que son reproducidas a partir de discursos y prácticas cotidianas. En segundo lugar, tal como se indicó, requiere de un trabajo constante de toma de conciencia sobre esta reproducción, de modo de establecer y consensuar en las comunidades escolares, una política que indique claramente aquello que no es posible de aceptar, como, por ejemplo, la violencia física y simbólica dirigida a los estudiantes migrantes, de color, y de ciertas nacionalidades. (p. 212).

Según lo señalado por las autoras, avanzar hacia la generación de conciencia ciudadana democrática es la clave para superar las desigualdades y así, constituir una sociedad más justa. La no validación del discurso del odio por parte de una sociedad con valores como la solidaridad y la tolerancia, fomentará la conformación de una sociedad más democrática. Díaz (2015) afirma:

En otras palabras, la forma en que una sociedad se presenta públicamente constituye el principal modo de transmitir seguridad a sus miembros acerca de la vigencia del acuerdo esencial de abogar por la consolidación de una sociedad bien ordenada (compromiso de todos los ciudadanos con los mismos principios de justicia y dignidad). (p. 89).

Claramente, avanzar hacia una sociedad más justa y digna, no es solo tarea de los gobiernos, sino que también es fundamental la conciencia de la ciudadanía. Tijoux y Palominos (2015) afirman:

La configuración de Chile como un país atractor de inmigrantes a nivel intrarregional es un fenómeno que ha puesto sobre la palestra pública y académica la necesidad de abordar una discusión informada respecto de los procesos migratorios, sus causas estructurales, motivaciones y efectos tanto para el país de origen, para chilenos y chilenos, y para las comunidades de inmigrantes. (p. 262).

Lo que plantean los autores, es sumamente importante, ya que la base para una integración y valoración de la diversidad cultural es la educación. Antes de criticar temas como la inmigración, se debe entender que el ser humano, a lo largo de su historia ha sido un constante inmigrante y que, independiente de la lengua, la creencia y la raza, tiene derecho a ser parte de una sociedad.

Los desafíos que tiene Chile frente a temas como el racismo, relacionado principalmente con la inmigración, no son menores, sin embargo, el profesorado de ciencias sociales tiene un rol importante en la generación de conciencia en sus estudiantes, siendo así, la escuela un espacio donde se fomente el respeto por la diversidad cultural, como base para la convivencia democrática.

Otros temas, donde se ha fomentado el discurso del odio tienen que ver con la homosexualidad, la transexualidad, entre otros. Si bien, en Chile se ha avanzado en el reconocimiento de las “minorías”, se siguen validando opiniones al respecto, donde es evidente un discurso del odio, rechazando a quienes son diferentes a las reglas sociales tradicionales, a quienes por el solo hecho de ser “distintos”, son discriminados, a través de opiniones violentas.

En la última década chilena, se ha visto cómo también, la violencia de género ha aumentado, a través de casos como mujeres golpeadas, violadas y/o asesinadas, principalmente por sus parejas.

“Tradicionalmente, la violencia contra las mujeres se ha relacionado exclusivamente con la violencia física grave, sin embargo, la violencia comprende también el maltrato psicológico, sexual, de aislamiento y control social, que suelen pasar mucho más desapercibidos.” (Calvo y Camacho, 2014, p. 427). A través de lo planteado por los autores, se evidencian los tipos de violencia de género, presentes en la sociedad actual. Ahora bien, la violencia hacia las mujeres es un problema histórico, no pertenece solo a una característica de la actual.

La violencia de género, ha impactado fuertemente en la sociedad y si bien, no es que públicamente se valide la violencia hacia las mujeres, se ve que legalmente no se ha avanzado hacia una justicia efectiva. Villegas (2017) afirma:

En virtud del derecho a la libertad, el Estado de Chile debe tomar las medidas necesarias para que las mujeres, al interior de familias en que sufren de violencia, sean protegidas de ella, permitiéndoles efectivamente ordenar sus vidas conforme a sus legítimos intereses. (p. 14).

Según lo planteado por la autora, es fundamental que existan medidas de protección efectivas, ante la violencia doméstica. Es complejo avanzar hacia una sociedad más igualitaria, ante este tipo de problemas.

En otro aspecto, Díaz (2015), indica que “la comunidad internacional no ha acordado una definición de lo que debe entenderse por discurso del odio, que cumpla con los atributos de claridad y certeza necesarios para invocarse como límite válido al ejercicio de la libertad de expresión.” (p. 86). Sin embargo, la Comisión Europea contra el Racismo y la Intolerancia (2016) (citado en Arroyo, et, al., 2018b), propone definir el discurso del odio como:

Fomento, promoción o instigación, en cualquiera de sus formas, del odio, la humillación o el menosprecio de una persona o grupo de personas, así como el acoso, descrédito, difusión de estereotipos negativos, estigmatización o amenaza con respecto a dicha persona o grupo de personas y la justificación de esas manifestaciones por razones de raza, color, ascendencia, origen nacional o étnico, edad, discapacidad, lengua, religión o creencias, sexo, género, identidad de género, orientación sexual y otras características o condición personales. (p. 18).

Según Díaz (2015) mientras la comunidad internacional no avance en la definición de qué se entiende por discurso del odio y lo fije explícitamente como un límite de la libertad de expresión, será muy complejo desarraigarlo de las sociedades. Por la misma razón, si esta comunidad internacional considerara legalmente la propuesta de la Comisión Europea contra el Racismo y la Intolerancia (2016), se podría avanzar en medidas de protección efectivas.

2.5.8. Responsabilidad del profesorado.

Cuando se hace referencia al profesorado de ciencias sociales, lo primero a tener en cuenta son las bases curriculares, planteadas por el Ministerio de Educación (MINEDUC). Ya que es el documento oficial por el cual se debe regir cada profesor y profesora en Chile. Particularmente en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. MINEDUC afirma:

- **Desde 1ero a 6to Básico:** los estudiantes deben haber adquirido un sentido de identidad y pertinencia a nuestra sociedad, además debe ser capaz de reconocer que la realidad social es compleja, haber desarrollado una visión respecto de los

contenidos estudiados, conocer sus derechos y deberes como ciudadano, reconocer el territorio como contexto de distintas actividades humanas y lo debe caracterizar integrando variables físicas y humanas, y reconocer distintos modos en que las personas se han organizado y resuelto problemas comunes a la humanidad en perspectiva histórica.

- **Desde 7mo Básico a 2do Medio:** los estudiantes deben analizar realidades complejas y de desarrollar visiones propias fundadas en un pensamiento riguroso y crítico. Asimismo, deben poseer las herramientas para comprender mejor su presente, establecer conexiones con el pasado y trazar planes a futuro. Al mismo tiempo, se espera que entreguen conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan ejercer como ciudadanos activos y respetuosos de los principios en los que se funda la democracia, y que desarrollen y practiquen una conciencia ética basada en los Derechos Humanos.
- **Desde 3ro a 4to Medio:** este nuevo currículum, entrega más grado de libertad de elección para los estudiantes, buscando así un mayor compromiso e involucramiento de los jóvenes en su proceso formativo. Menos asignaturas totales y con mayor número de horas en cada una de las asignaturas del plan de formación diferenciado, permitirá la profundización de los conceptos y el mejor desarrollo de competencias para vivir, pensar y trabajar, tales como ciudadanía, responsabilidad, colaboración, pensamiento crítico y comunicación, entre otras.

Cabe destacar que, este nuevo currículum de 3ro y 4to medio, implica:

Más grado de libertad de elección y mayor compromiso de los jóvenes en su proceso formativo. Menos asignaturas y más horas en las asignaturas del plan de formación diferenciado, permitirá la profundización de los conceptos y el mejor desarrollo de competencias como ciudadanía, responsabilidad, colaboración, pensamiento crítico y comunicación. (MINEDUC, 2019).

Como se puede observar en las bases curriculares se espera desarrollar múltiples habilidades en los estudiantes, desde la Enseñanza Básica hasta la Enseñanza Media

(primaria y secundaria). Sin embargo, es necesario contemplar las adecuaciones curriculares que cada profesor y profesora deberá considerar oportunas, según la diversidad que posea en el aula y el contexto escolar y personal de sus estudiantes.

En relación a la responsabilidad del profesorado, se hace énfasis en su capacidad argumentativa y el compromiso que debe tener con el desarrollo de esta habilidad en sus estudiantes. Que los futuros ciudadanos y ciudadanas sean capaces de argumentar sus ideas, favorecerá en gran parte la libre expresión. Ahora bien, para potenciar esto, el profesorado de ciencias sociales debe tener en cuenta qué contenidos y habilidades debe desarrollar en sus estudiantes, según las bases curriculares del MINEDUC.

Si bien, no se puede pretender entregar toda la responsabilidad al profesorado de ciencias sociales, si el estudiante no tiene instancias de crecimiento académico en sus hogares, por supuesto que la escuela se transforma en el espacio donde las puede desarrollar. Principalmente el profesor y profesora de ciencias sociales, debe guiar a los estudiantes en el conocimiento de las ciencias sociales y más importante aún, que los estudiantes conozcan y potencien sus propias habilidades. El objetivo del profesorado de ciencias sociales debe ser fomentar en sus estudiantes la capacidad crítica y autónoma, habilidades que le permitirán no solo entregar una opinión argumentada, sino que también, participar activamente de su comunidad y en la sociedad.

Otro elemento fundamental es la relación entre la didáctica de las ciencias sociales y la formación docente.

Implica formularse nuevas interrogantes, asumir un conjunto de acciones que obligan a desplegar los conocimientos adquiridos, tomar conciencia de la necesidad de una formación permanente, desafiar a la imaginación y creatividad, buscar y construir propuestas alternativas de enseñanza, generar recursos y estrategias metodológicas innovadoras, descentrarse para poder pensar en “el otro”, para orientarlo en sus aprendizajes. (Andelique, 2011, p. 261).

Lo que plantea el autor es relevante para comprender la difícil y compleja tarea que debe tener el profesorado de ciencias sociales. No basta con ser un mero trasmisor de

contenidos, tampoco solo fomentar el desarrollo de habilidades, sino más bien ser un profesional con habilidades blandas. Goleman (2008) (citado en Naranjo, 2019) afirma:

Las habilidades blandas tienen relación con lo que se conoce como inteligencia emocional; la relación y comunicación efectiva se ve afectada principalmente por la capacidad de conocer y manejar las emociones, tanto en nosotros mismos como en los demás, de acuerdo a cuánto conocimiento tengamos de los otros y de nosotros mismos. (p. 87).

A través de una formación, integración y aplicación de habilidades blandas, el profesorado de ciencias sociales podrá ser más integral. Ya que, tal y como plantea el autor, el manejo de las emociones es clave en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

También es necesario profundizar en los “múltiples” roles del profesorado de ciencias sociales, ya que no solo se visualizan como educadores, sino que, además, cumplen con el rol de investigadores y hasta de interventores sociales. Si bien, el profesorado de ciencias sociales se puede entender en primera instancia a través de su rol como educadores y educadoras, no se pueden desconocer sus habilidades investigativas.

En este proceso de educar, el profesor de historia está llamado a educar para el futuro, está llamado a educar para generar un mejor futuro a los/as estudiantes y a la sociedad, está llamado a educar y educarse sobre los conflictos que genera el sistema y las condiciones de vida que produce. Educar no para la competitividad, sino para terminar con la enajenación generada, para crear una verdadera solidaridad, para involucrar e involucrase, en definitiva, está llamado a educar para re-educar, re-crear simbología, re-configurar política, cultura, sociedad, etc., Todo con el fin de que se eduquen horizontalmente y de esta manera ejerzan su poder transformador. (Villa, 2012, p. 104-105).

Esta mirada del rol de educador y educadora del profesorado de ciencias sociales, es totalmente acorde a las nuevas necesidades de la sociedad actual. Fomentar en los estudiantes la capacidad crítica y reflexiva es la base para la construcción de una ciudadanía para la democracia. Si bien la sociedad chilena se ha caracterizado por ser más

bien individualista y competitiva, se requieren habilidades de convivencia comunitaria para enfrentar los desafíos de la democracia. El profesorado de ciencias sociales debe entender el proceso educativo como una instancia transformadora. Villa (2012) afirma:

El profesor de Historia, además de tener el aula para investigar, tiene el entramado complejo de la sociedad en su conjunto, puede investigar en todo momento, puede utilizar todas las herramientas que estén a su alcance, ya que está preparado para poder cumplir esa misión. (p. 107).

Tal y como se señala, es fundamental que el profesorado de ciencias sociales utilice las herramientas investigativas adquiridas en su formación. Se entiende que las labores docentes en las escuelas son bastantes y que la mayor dificultad para cumplir con un rol investigador es el tiempo, sin embargo, el profesorado está capacitado para hacerlo.

Inclusive, el profesorado de ciencias sociales puede atender como una investigación, su misma práctica. Al respecto, Ornellas y Hernández (2015), plantean que “investigamos porque no sabemos, porque dudamos, cuestionamos, porque queremos explorar fenómenos que nos sorprenden y que necesitamos observar, analizar e interpretar para comprender.” (p. 77). Investigar sobre su misma práctica ha de ser un aporte sustancial para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En cuanto al rol de interventor social, Villa (2012), afirma que “para generar intervenciones exitosas, debemos tener una visión y una construcción del futuro que deseamos, del futuro que deseamos como profesores de Historia, terminando con la desigualdad de género.” (p. 108). Este futuro, no ha de ser desde una mirada individualista, sino más bien, a terminar con las desigualdades sociales, de género, el racismo, la homofobia, entre otros. Un futuro que se posicione desde el respeto de la vida en democracia y el compromiso ciudadano al respecto.

Junto con el rol docente, es necesario considerar su interacción con los estudiantes. El proceso de enseñanza y aprendizaje ya dejó de ser unidireccional y se ha avanzado hacia una interacción mutua entre el profesorado y el estudiantado. Herrera y Arrieta (2013) afirman que “la educación, entonces, debe encaminarse a buscar que el oprimido cambie

su conciencia, que se afirme su vocación humana y que ayude a que los demás también lo logren y no que busque convertirse en opresor.” (p. 375). Las autoras apuestan por una educación transformadora y radical, es decir, que los estudiantes tengan la capacidad de encaminarse hacia la conciencia social y que el profesorado de ciencias sociales sea quien los guía.

El profesorado de ciencias sociales, debe entender la educación desde la transformación social. No se hace referencia a moldear a una ciudadanía según la conveniencia individual, sino más bien a potenciar una ciudadanía que se haga partícipe de los procesos sociales y comunitarios. Es así como la escuela se ha de transformar en un espacio donde los estudiantes desarrollen habilidades y que, además, sean en un futuro, ciudadanos y ciudadanas comprometidos con la justicia social. Herrera y Arrieta (2013) afirman:

Surge el compromiso de cambiar la conciencia opresora del docente para que pueda ser vehículo liberador de otras conciencias. Como se observa, el papel del docente es clave en el proceso educativo humanizador y son las instituciones universitarias formadoras de los mismos las llamadas a trabajar en este objetivo. (p. 375).

Se entiende la educación y sobre todo al rol docente como un liberador de conciencia. Desde la mirada de una sociedad democrática, formar a una ciudadanía crítica, reflexiva, participativa y transformadora, permitirá avanzar en este objetivo.

En relación a lo señalado en este apartado, cobra fundamental importancia el rol del profesorado de ciencias sociales en el fomento de habilidades para lograr que los estudiantes apliquen la libertad de expresión respetando los derechos humanos. Una cosa es enseñar y valorar la vida en democracia y otra muy diferente, fomentar el desarrollo de habilidades como el pensamiento crítico y reflexivo en los estudiantes. Más importante aún, la autonomía, habilidad que le permitirá al estudiantado tener la capacidad de tomar sus propias decisiones. De esta manera, se está formando una ciudadanía que respete y valore la importancia de la libertad de expresión.

En el proceso de enseñanza y aprendizaje se requiere que el profesorado formule un buen ambiente en sus aulas, para así generar lazos de seguridad y confianza con el estudiantado. López (2012) afirma:

Los alumnos pueden aprender mejor en un ambiente de clase donde sus contribuciones sean valoradas. Tanto el tipo de preguntas que se realicen, como la manera en que se formulen las preguntas y las respuestas dadas afectan la autoestima y la participación del estudiante. (p. 48).

Según lo señalado por la autora, la base para el aprendizaje de los estudiantes y que, por ende, logren desarrollar habilidades, debe ser un buen ambiente de clases. Es por esto que el profesorado de ciencias sociales no solo debe tener el conocimiento de la disciplina histórica y didáctica, sino que, además, ser capaz de desarrollar y aplicar sus habilidades sociales y la empatía.

Considerando la responsabilidad del profesorado en la formación de los y las estudiantes, cabe destacar la relevancia de una habilidad clave para fomentar el ejercicio de la libertad de expresión: el pensamiento crítico.

2.5.9. Formación de pensamiento crítico.

En primera instancia cabe destacar que, dentro del currículum nacional, en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, el pensamiento crítico es una habilidad declarada en el eje de habilidades de Historia. Por lo que, a su vez, es un elemento transversal en el currículo chileno.

En cuanto a la definición del pensamiento crítico, Mackay, Franco y Villacis (2018) afirman:

El pensamiento crítico es aquella habilidad que las personas desarrollan a medida de su crecimiento profesional y de estudios, y que a través de la cual les permite realizar un proceso de toma de decisiones acertado, debido a la capacidad decisiva que ha ganado a partir del crecimiento en conocimientos y experiencias personales y profesionales. (p. 336).

A través de lo planteado por los autores, se evidencia la complejidad del significado del pensamiento crítico. Es decir, no es una habilidad de fácil desarrollo, pero al ser un eje del currículum nacional, es fomentada en toda la etapa escolar de los y las estudiantes.

El pensamiento crítico es fundamental en una sociedad que pretende avanzar hacia una convivencia democrática efectiva. Además, es la escuela a través de los docentes, quienes deben fomentar el desarrollo de esta habilidad en los estudiantes, ya que, se espera que niños, niñas y jóvenes puedan adquirir el pensamiento crítico para que sean ciudadanos y ciudadanas que participen en sus comunidades y sociedades. Ahora bien, para entender la importancia del pensamiento crítico, es necesario comprender la pedagogía.

Al respecto, se ha planteado lo que se puede llamar una pedagogía latinoamericana, donde se pueden reconocer elementos centrales, tales como:

Primero la educación como instrumento de liberación política y social. Segundo, la formación integral del ser humano como meta y contribución de la escuela a dicha liberación. Tercero, el desarrollo de la razón o el pensamiento como tarea central de la escuela que busca promover el desarrollo humano y la liberación. (Villarini, 2003, p. 35).

A través de lo señalado por el autor, se observa la relación del pensamiento crítico con la liberación. Es decir, esta habilidad se espera desarrollar para fomentar una ciudadanía que tenga las herramientas necesarias para ser parte activa de la sociedad democrática. Además, la educación entendida como una instancia político y social, de la que se espera forme a estudiantes integrales y que contribuyan a la sociedad.

Es importante comprender que desarrollar el pensamiento crítico no es fácil. No se trata de aprenderlo como un mero contenido en las escuelas, ya que, además, requiere de un proceso de metacognición. Por esta razón se debe fomentar y desarrollar durante la etapa escolar de niños, niñas y jóvenes. Sin embargo, su óptimo desarrollo va a depender de las habilidades previas de cada persona y, dicho sea de paso, de las metodologías que aplique el profesorado de ciencias sociales. Villarini (2003) afirma:

Finalmente, en ocasiones muy extraordinarias, nos volvemos sobre nuestro propio proceso de pensamiento; llevamos a cabo lo que los filósofos llaman autoconciencia y los psicólogos metacognición, nos dedicamos a examinar nuestra propia actividad y proceso de pensamiento. Podemos entonces someter a análisis y evaluación nuestras operaciones, conceptos, actitudes y su relación con las realidades que ellos pretenden expresar. (p. 38).

Considerando lo que plantea el autor, el pensamiento crítico va más allá de solo “criticar” alguna información o someterla a tela de juicio. Es más bien una acción introspectiva del mismo pensamiento, es decir, cuando se evalúa y analiza las actitudes y acciones propias, junto con lo que se desea expresar. Por esta razón, es que el pensamiento crítico es la base de la libre expresión y, además, de una sociedad que espera avanzar hacia la convivencia democrática.

López (2012) afirma que “desde una perspectiva psicológica, se destacan los componentes cognitivos y autorregulatorios del concepto y se le ubica como la habilidad de pensamiento complejo, de alto nivel, que involucra en sí otras habilidades (comprensión, deducción, categorización, emisión de juicios, entre otras).” (p. 43). Tal y como señala la autora, desarrollar el pensamiento crítico es una habilidad de alto nivel, por lo que requiere tiempo y las herramientas adecuadas para cada estudiante. En este sentido, es fundamental tener en cuenta los estilos de aprendizaje del estudiantado, ya que no todos y todas aprenden de la misma manera. Por lo que fomentar el desarrollo del pensamiento crítico conlleva una complejidad mayor que otras habilidades.

El pensamiento crítico, es sin duda alguna, la habilidad central para fomentar una libertad de expresión, fundamentada, con respeto y tolerancia, en el marco de una convivencia democrática. El currículum nacional, plantea el pensamiento crítico como un eje en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, y se refleja a través de objetivos que van desde 1ro Básico hasta 2do Medio.

Al respecto Santisteban y González Valencia (2013), plantean que “el desarrollo del pensamiento crítico aparece como una constante en los discursos educativos

contemporáneos, asociado en muchas ocasiones a la necesidad de comprender y adaptarse a los cambios sociales y a la sociedad de la información.” (p. 763). Los autores indican básicamente, la importancia y, sobre todo, la necesidad de avanzar hacia un pensamiento crítico efectivo, que permita a la sociedad no solo comprender su pasado, sino que, además, posicionarse ante el futuro, dicho sea de otra manera, aprender a vivir en constante cambio.

Ahora bien, antes de pretender desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes de las escuelas, es fundamental que el profesorado en formación adquiera esta habilidad básica de las ciencias sociales. Puede ser evidente que el profesorado en formación adquiere la habilidad de pensamiento crítico en el transcurso de su carrera, sin embargo, no siempre se puede asegurar.

Ante las herramientas que posee el profesorado en formación, respecto al pensamiento crítico, es importante entender que no lo deben fomentar solo en la presencialidad de sus clases, sino que, además, potenciar que este pensamiento se utilice también en plataformas virtuales (medios de comunicación y/o redes sociales).

En nuestras investigaciones en la formación inicial hemos podido comprobar que los estudiantes de profesorado reconocen la importancia del uso de las tecnologías de la información o de los medios de comunicación, que tienen una incidencia directa en su vida cotidiana, pero no tienen los instrumentos necesarios ni la formación para llevar a cabo una práctica educativa para la formación del pensamiento social crítico en referencia a estos medios. (Santisteban y González, 2013, p. 765).

Es fundamental entender que el profesorado en formación no siempre puede tener las herramientas necesarias para afrontar el desarrollo del pensamiento crítico, en cuanto a una práctica educativa para los medios digitales. Es por esto que se debe hacer especial énfasis en otorgar las herramientas adecuadas al profesorado en formación, para que, de esta manera, fomente el pensamiento crítico en sus estudiantes, no solo en la sala de clases, sino que también se evidencie en su participación en los medios digitales. De esta manera, se está potenciando la formación de una ciudadanía crítica, activa y participativa.

El pensamiento crítico en el aula, se relaciona con múltiples factores, tales como: metodología del profesorado, edad del estudiantado, por ende, capacidad cognitiva para desarrollar habilidades complejas, entre otros. Ahora bien, es necesario entender también que el profesorado de ciencias sociales no debe tener como único objetivo el desarrollo de pensamiento crítico, sino más bien enfocarse en el aprender a aprender.

Considerando la relación del pensamiento crítico y las escuelas, López (2012) afirma:

El pensador crítico ideal se caracteriza además de sus habilidades cognitivas, también por su disposición y la manera en que se enfrenta a los retos de la vida. El pensamiento crítico va más allá de las aulas escolares; de hecho, algunos investigadores temen que lo que los alumnos aprenden actualmente en la escuela perjudique el desarrollo y el cultivo de un buen pensamiento crítico. (p. 46).

La autora se refiere de manera crítica al hecho de que el pensamiento crítico se desarrolle en las escuelas. Es decir, tampoco niega que es un espacio relevante y donde se puede fomentar, sin embargo, también indica que, lo enseñado en las escuelas pueda ser limitante para un buen pensamiento crítico.

¿Por qué si las escuelas son un espacio de oportunidades para los estudiantes, donde pueden obtener herramientas para desenvolverse en la vida, podría perjudicar el desarrollo de pensamiento crítico? La razón principal puede ser que a pesar de que el currículo (en este caso el chileno), si bien considera habilidades, se enfoca también en los contenidos, siendo éstos relevados al momento de aplicar pruebas estandarizadas. En este sentido, puede que el profesorado se enfoque más en los contenidos que en el desarrollo de habilidades, tanto por el escaso tiempo que pueda tener para realizar sus clases, como por las exigencias de buenos resultados (calificaciones) de las escuelas y los estándares gubernamentales.

Considerando que a nivel curricular el pensamiento crítico es un eje, es necesario comprender que no es llegar y desarrollar esta habilidad directamente. ¿Cómo se llega a desarrollar el pensamiento crítico en el estudiantado? López (2012) afirma:

La indagación, por otra parte, ayuda a impulsar el pensamiento reflexivo y metacognitivo. Requiere que los estudiantes y profesores reflexionen sobre su comprensión y con ello puedan introducir cambios y mejoras en su aprendizaje, en su pensamiento y en la enseñanza. Por lo tanto, se puede decir que el proceso de indagación o interrogación ayuda para:

- Ampliar destrezas de pensamiento.
- Clarificar la comprensión.
- Obtener feedback sobre la enseñanza y aprendizaje.
- Proveer de herramientas para corregir estrategias.
- Crear lazos entre diferentes ideas.
- Fomentar la curiosidad.
- Proporcionar retos. (P. 48).

Según lo propuesto por la autora, la indagación es la clave para un futuro pensamiento crítico. El proceso de indagación permite desarrollar habilidades necesarias para el pensamiento críticos, tal y como las describe la autora. A través de este aporte, se puede evidenciar el complejo proceso del pensamiento crítico, sin embargo, el hecho de que sea difícil, no quiere decir que no se pueda lograr. Por esta razón es que el profesorado de ciencias sociales ha de tener la capacidad de adaptar el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula, con el objetivo de que el estudiantado tenga la oportunidad de descubrir y desarrollar sus habilidades.

Por otro lado, Bezanilla y otros (2018) afirman:

Educar en pensamiento crítico es educar para la vida al tener como fin una acción transformadora en la etapa educativa, profesional y en la vida personal. La enseñanza aprendizaje de la competencia genérica de pensamiento crítico en el aula es un debate abierto, no sólo en el mundo universitario, sino también en la educación tanto primaria como secundaria. La razón principal es que es una competencia de

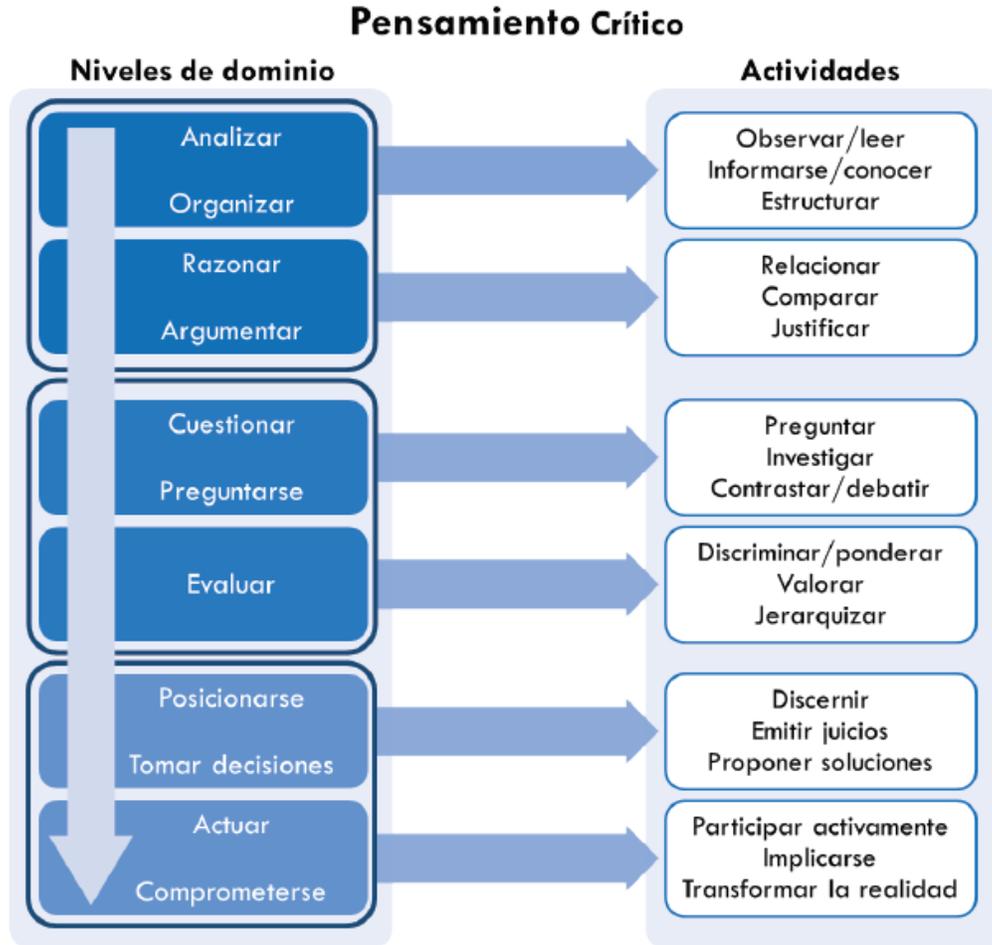
transferencia para actuar y comprometerse en la sociedad, cuyo impacto se puede ver a largo plazo y fuera de las aulas. (p. 95).

Tal y como señalan los autores, es relevante entender que si bien, es en las escuelas y a través del profesorado, donde se espera desarrollar el pensamiento crítico, su real impacto sucede después de la etapa escolar.

Independiente de que el pensamiento crítico sea una habilidad a desarrollar y aplicar a largo plazo, es fundamental contar con ella. Sobre todo, si una sociedad espera avanzar hacia una convivencia democrática. Considerando la libertad de expresión como parte de la vida en democracia, es más relevante aún que la ciudadanía tenga un efectivo pensamiento crítico.

A continuación, se muestra un esquema del pensamiento crítico sobre la relación entre niveles de dominio y actividades.

Esquema N°3. Modelo de pensamiento crítico.



Fuente: Bezanilla y otros (2018).

Con respecto a educación y ciudadanía, es necesario avanzar en lo planteado en el esquema N°3. Debido a que, para lograr los niveles de dominio y a la vez avanzar en ellos, se requiere de actividades acordes y con la dificultad correspondiente. Si el estudiantado parte por observar, leer, informarse, conocer y estructurar, podrá analizar y organizar la información.

CAPÍTULO 3: MARCO METODOLÓGICO

En este apartado, se abordan los elementos metodológicos del estudio. Primeramente, se plantean el tipo, la muestra y el contexto de la investigación. Posteriormente, se presentan los instrumentos y las fases de aplicación: 1) Dossier de actividades, 2) Narrativa biográfica, 3) Grupo focal, 4) Entrevista a docentes universitarios, y 5) Entrevista a profesorado en formación. Además, se plantean los criterios para asegurar la veracidad, credibilidad y fiabilidad de los resultados, junto con el tratamiento de los datos obtenidos y la triangulación de los resultados.

3.1. Tipo de investigación.

La metodología utilizada en la presente investigación, es de tipo cualitativa. Barbour (2013) afirma:

Se toma en serio el contexto y los casos para entender un problema sometido a estudio. Una gran parte de la investigación cualitativa se basa en estudios de caso o en una serie de ellos, y el caso (su historia y su complejidad) es a menudo un contexto importante para entender lo que se estudia. (p. 16).

Este tipo de investigación permite ahondar en las ideas de los participantes, permitiendo obtener información detallada de lo que se está investigando. La técnica utilizada ha sido el estudio de caso, un método cualitativo de investigación, considerando que la investigadora conoce la realidad en estudio. Además, se utiliza el estudio de caso porque los resultados de la investigación pueden servir para mejorar la formación del profesorado en estudio.

Su uso se fundamenta en la medida que el caso único tenga carácter crítico, es decir, que permita confirmar, cambiar, modificar o ampliar el conocimiento sobre el objeto de estudio, lo que puede ser un factor importante para la construcción teórica. (López, 2013, p. 141).

Díaz y otros (2011) afirman:

De manera general lo podemos considerar como una metodología de investigación sobre un inter/sujeto/objeto específico que tiene un funcionamiento singular, no obstante, su carácter particular también debe explicarse como sistema integrado. Es en este sentido que estamos hablando de una unidad que tiene un funcionamiento específico al interior de un sistema determinado, así entonces es la expresión de una entidad que es objeto de indagación y por este motivo se denomina como un caso. (p. 5).

A través del estudio de caso, se espera identificar y analizar características únicas del contexto y muestra, lo que puede llegar a ser un aporte en el área. Este tipo de técnica se ajusta a la investigación, ya que se ahonda en las representaciones sociales de participantes que tienen particularidades únicas y que, por ende, aplica el estudio de caso.

3.2. Muestra de la investigación.

El tipo de muestra de la presente investigación es “no probabilístico.” Sampieri (1991) afirma:

La elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características del investigador o del que hace la muestra. Aquí el procedimiento no es mecánico, ni en base a fórmulas de probabilidad, sino que depende del proceso de toma de decisiones de una persona o grupo de personas. (p. 263).

En esta investigación la muestra ha sido por conveniencia ya que se enfoca en analizar a los participantes que por temas laborales tienen relación con la investigadora.

También es necesario aclarar que debido a que los participantes son 21 en total, aplica el tipo “no probabilístico”, con el objetivo de que los resultados sean lo más representativos posible. Además, se opta por este tipo de muestra porque con la información recogida se pretende impactar o tomar decisiones con respecto a la formación de estos profesores y profesoras.

La muestra inicial ha sido de 21 participantes: 10 hombres y 11 mujeres. La edad fluctúa entre los 20 y 46 años, y se ubican entre el tercer y cuarto año de la carrera.

3.3. Contexto de la investigación.

El contexto de la investigación se desarrolla en una universidad privada, específicamente en la carrera de Pedagogía en Historia. Considerando que se utiliza el método de estudio de caso, es fundamental comprender el contexto. Esta universidad se ubica en la Región Metropolitana de Chile, concretamente en la comuna de Santiago. Si bien la institución educativa se ubica en el centro de la ciudad, los participantes pertenecen a diferentes comunas de la Región Metropolitana: Maipú, El Bosque, Providencia, Estación Central, Quinta Normal y Melipilla, entre otras. Otras características que le da diversidad a la muestra del estudio son las siguientes:

- Sobre la modalidad de estudio: 11 participantes pertenecen a vespertino (es decir, cursan sus estudios de lunes a viernes en horario de 19.15 a 22.30 horas y sábado de 8.30 a 17.50 horas) y los otros 10 participantes estudian en diurno (tienen clases de lunes a viernes en horario de 8.30 a 18.50 horas).
- En cuanto al tipo de establecimiento educacional en el que cursaron la Enseñanza Media (o secundaria) la mayoría proviene de un colegio particular subvencionado, mientras que el resto de un colegio municipal.
- Con respecto a si realizan otras actividades a parte de estudiar, como por ejemplo trabajar: los participantes que cursan sus estudios en diurno dicen no trabajar, mientras que quienes pertenecen a vespertino sí, en rubros como: seguridad, consultoría, circo y teatro, ingeniería TI, ventas, administración, construcción y gastronomía.
- En relación a si estudiaron una carrera antes de Pedagogía en Historia: la mayoría declara que ésta es su primera carrera, mientras que otros señalan que sí estudiaron una carrera previa, en las que podemos encontrar: técnico jurídico, alimentación, sociología, ingeniería, teología y administración de empresas.

3.4. Instrumentos de investigación.

Los instrumentos de la investigación se han seleccionado según las necesidades del estudio y posteriormente han sido validados por docentes universitarios expertos en la didáctica de las ciencias sociales. A continuación, se presenta una tabla resumen sobre el proceso de construcción de los instrumentos.

Tabla N° 5. Instrumentos de investigación.

Instrumento seleccionado	Justificación de selección	Diseño del instrumento	Validación	Fecha de validación
Dosier de actividades	Elegido porque se puede extraer información a través de recursos didácticos que permitan contextualizar a los participantes, respecto de la temática de investigación.	Se ha recolectado fuentes escritas y visuales como apoyo. El instrumento se ha dividido en 5 ítems y se ha aplicado de manera presencial y escrita a través de un cuadernillo impreso.	5 docentes	Octubre 2018
Narrativa biográfica	Elegido porque a través de una pregunta abierta y personal, se puede obtener información relevante sobre las experiencias de vida de los participantes.	Se ha realizado una única pregunta, enviada en Word por correo electrónico a los participantes.	2 docentes	Enero 2019
Grupo focal	Elegido porque era necesario profundizar en las temáticas más relevantes en el análisis del dossier de actividades. Principalmente con los participantes de cada	Considerando los temas más relevantes del análisis del dossier de actividades, se han planteado 8 preguntas para profundizar. Se ha aplicado de manera	2 docentes	Abril 2019

	categoría surgida del primer instrumento.	presencial y el registro fue a través de grabación de audio. Posteriormente fue transcrito.		
Entrevista a docentes universitarios	Seleccionado con la intención de conocer las perspectivas didácticas de los docentes que imparten asignaturas relacionadas, tales como: didáctica de las CCSS, práctica y formación ciudadana.	Se plantearon 6 preguntas, se aplicaron presencialmente y el registro fue a través de grabación de audio. Posteriormente fueron transcritas.	3 docentes	Agosto 2019
Entrevista a profesorado en formación	Seleccionado con la intención de profundizar en las perspectivas prácticas de los participantes, respecto a la libertad de expresión y la actualidad.	Se han diseñado 7 preguntas, se han aplicado de forma online a través de Zoom, el registro ha sido a través de grabación de audio y cámara. Posteriormente fueron transcritas.	6 docentes	Junio 2020

a) Dossier de actividades.

Se ha aplicado en noviembre de 2018 a la muestra total de 21 participantes. La estructura consiste en un cuadernillo con cinco ítems (todas las actividades se pueden encontrar en el anexo N°1), los cuales se focalizan en: 1) representaciones sociales sobre el concepto de libertad de expresión, 2) libertad de expresión, límites, el rol de las redes sociales y la responsabilidad de argumentar las opiniones, 3) cuando la libertad de expresión es condenada, 4) relación de la práctica docente con la libertad de expresión, y

5) perspectivas prácticas para enseñar a través de la libertad de expresión. Todos los ítems contienen material de apoyo para dar respuesta a las preguntas formuladas.

Sobre las condiciones de ejecución, se ha aplicado de manera presencial. Este instrumento se ha utilizado debido a que sus características tipo “dossier de actividades”, permiten que la muestra obtenga material de apoyo para poder dar su opinión y reflexionar al respecto de los temas planteados, además, es un método efectivo para obtener sus representaciones sociales al respecto de la libertad de expresión.

Imagen N°2. Ejemplo de actividad del dossier de actividades.

ÍTEM 3. Cuando la Libertad de Expresión es condenada.

a) A continuación, se presenta información sobre una manifestación en España, donde jóvenes quemaron fotos del rey.

- I. “En septiembre de 2007, movimientos independentistas y antimonárquicos organizan una manifestación ante la visita del entonces Rey de España, Juan Carlos I a Gerona. Al término de la misma, en una concentración en una plaza pública, Enric Stern y Jaume Roura -que actuaron con el rostro cubierto- quemaron fotografías del Monarca.”

Fuente: <https://www.elmundo.es/espana/2018/03/13/5aa798f7ca474149728b4662.html>



b) En relación al punto I, responde la siguiente pregunta:

1. ¿Qué consecuencias podría tener esta manifestación para quienes quemaron las fotografías?

Este instrumento tributa a los siguientes objetivos de la investigación:

- Identificar las representaciones sociales del profesorado en formación de ciencias sociales, sobre la libertad de expresión.
- Evaluar si el profesorado en formación es capaz de interpretar la información sobre problemas sociales desde criterios de libertad de expresión.
- Analizar el tratamiento que le otorgan las escuelas a la libertad de expresión a partir de las experiencias prácticas del profesorado en formación.

El dossier de actividades ha tenido como objetivo propio: conocer las representaciones sociales de los estudiantes sobre la libertad de expresión. Vilà (2004) afirma:

Valorar la actitud reflexiva y participativa de los alumnos; O bien, lo que se pretende es iniciar o profundizar en los temas curriculares partiendo de las experiencias y conocimientos previos de los alumnos para guiar su reflexión y ayudar a interrelacionar e integrar de forma significativa la nueva información. (p. 115).

En relación al proceso de aplicación de este instrumento, efectivamente los participantes han logrado profundizar en los temas propuestos. Considerando en primera instancia sus experiencias y conocimientos propios, además, considerando el apoyo de texto e imágenes, han podido relacionar de mejor manera la información existente junto con la nueva.

A partir del análisis de los resultados de este instrumento se establecieron 4 categorías de análisis:

- 1) Crítica con una argumentación matizada:** responde de manera crítica ante los temas planteados y argumenta a través de sus conocimientos previos y experiencias de vida: personal y académicas.
- 2) Empática, sin argumentación:** demuestra una actitud empática hacia las temáticas, sin embargo, no entrega argumentación en sus respuestas.

3) Individualista: reconoce que como individuo tiene derechos y por lo tanto se puede expresar libremente, no se visualiza una mirada comunitaria al respecto.

4) Autoritario/legalista: en sus respuestas se encuentra una visión más bien apegada a las leyes y códigos de orden social.

El surgimiento de estas cuatro categorías se fundamenta en que las respuestas de los participantes fueron diversas entre sí, por lo que se ha hecho necesario levantar categorías que permitan un análisis más profundo de los tipos de respuestas entregadas por los participantes.

b) Narrativa biográfica.

Se ha aplicado en febrero de 2019 a una muestra de 18 participantes, si bien el objetivo era implementar el instrumento a la muestra total (21 profesores y profesoras en formación), los 3 faltantes no han respondido a la solicitud realizada. La estructura consiste en que redacten libremente una experiencia de vida profesional, laboral, familiar, académica, escolar (entre otras) positiva y otra negativa sobre la libertad de expresión.

Sobre las condiciones de ejecución se ha aplicado de forma online, vía correo electrónico. Se hizo uso de este instrumento porque se requería de un relato más natural y fluido por parte de la muestra para conocer sus experiencias de vida positivas y negativas respecto a la libertad de expresión.

Tabla N°6. Pregunta de la narrativa biográfica.

N°	PREGUNTA
1	Describir una experiencia positiva y otra negativa, relacionada a la libertad de expresión a través de tus experiencias familiares, de escuela, amigos (a), trabajo, política y otros aspectos, situaciones relacionadas a la libertad de expresión.

Este instrumento tributa al siguiente objetivo de la investigación:

- Identificar las representaciones sociales del profesorado en formación de ciencias sociales, sobre la libertad de expresión.

La narrativa biográfica ha tenido como objetivo propio: conocer experiencias de vida positivas y negativas respecto a la libertad de expresión. Delgado-García (2018) afirma:

Si ponemos el foco de atención en el fenómeno educativo, podría afirmarse que esta metodología es una de las formas más interesantes para acercarnos al mismo, dándonos la oportunidad de conocer a sus protagonistas y llegar a comprender la apropiación que hacen de los fenómenos sociales, culturales y educativos. (p. 7).

En relación al proceso de aplicación de este instrumento, al ser solicitada una información de tipo personal, se han logrado obtener datos que enriquecen el estudio. Sobre todo, considerando que la presente investigación es de tipo estudio de caso, el factor de describir experiencias personales a través de la narrativa biográfica, ha otorgado una información valiosa para el análisis de los resultados y la triangulación.

c) Grupo focal.

Se ha aplicado en mayo de 2019 a una muestra de 8 participantes, quienes fueron seleccionados a partir de los resultados del instrumento dossier de actividades, dos por cada una de las categorías: 1) Crítica con una argumentación matizada, 2) Empática, sin argumentación, 3) Individualista y 4) Autoritario/legalista.

La estructura consiste en una batería de 8 preguntas, que han surgido con la intención de profundizar en temáticas abordadas en el primer instrumento (anexo N°2). Sobre las condiciones de ejecución se ha aplicado de manera presencial. Este instrumento se ha aplicado debido a que se requiere profundizar en temáticas abordadas en el dossier de actividades y, sobre todo, para analizar las posturas que la muestra ha demostrado en ese primer instrumento.

Tabla N°7. Preguntas del grupo focal.

N°	PREGUNTAS
1	Considerando el ítem 3 del cuestionario, ¿Por qué en un contexto democrático, los jóvenes deberían recibir alguna sanción por la quema de fotografías del rey? (Revisar material impreso: ítem 3 del cuestionario).
2	A partir de lo que leen en estas portadas de diario, ¿Existe manipulación, omisión y/o censura en la información entregada? (Revisar material impreso).
3	¿Qué límites debería tener según tú opinión la libertad de expresión? ¿Por qué?
4	En las mismas prácticas ¿Podrían describir alguna situación que recuerden a partir de sus prácticas, donde se ha limitado la libertad de expresión del alumnado?
5	¿Quién (es) es responsable de promover, regular y/o vetar la libertad de expresión en el contexto escolar? ¿Por qué?
6	¿Abordar la libertad de expresión depende del contenido o las estrategias que se estén trabajando en el aula? ¿Por qué?
7	¿Qué habilidades debería fomentar el profesor o profesora para que sus estudiantes puedan ejercer su libre expresión?
8	¿Cómo promoverías la libertad de expresión en una clase sobre una temática controversial actual? (Menciona contenido y actividad de aprendizaje que propondrías).

Este instrumento tributa a los siguientes objetivos de la investigación:

- Evaluar si el profesorado en formación es capaz de interpretar la información sobre problemas sociales desde criterios de libertad de expresión.
- Analizar el tratamiento que le otorgan las escuelas a la libertad de expresión a partir de las experiencias prácticas del profesorado en formación.
- Comparar las perspectivas prácticas que posee el profesorado en formación para diseñar y enseñar la libertad de expresión.

El grupo focal ha tenido como objetivo propio: socializar y profundizar en temáticas abordadas en las respuestas obtenidas en el primer instrumento. Canales (2006) afirma:

Lo que produce es un conjunto de relatos de experiencias, de varios individuos y en varias dimensiones. Se reproduce así el “observador” que dirige la acción del sujeto en dicha experiencia: lo que “pasó”, descrito desde la posición del sujeto. En otros términos, se trata de conocer las disposiciones que asumen los actores en tales órdenes de acciones, a partir de sus comprensiones de lo que es real y posible allí; comprensiones que resultan de sus observaciones de las relaciones que, como sujetos, establecen con el mundo. (p. 280).

En relación al proceso de aplicación de este instrumento, se ha logrado generar un buen ambiente en el grupo focal, propicio y cómodo, que ha sido clave para la participación de quienes forman parte de esta experiencia. A través de este instrumento se ha logrado no solo dar respuesta de manera individual a las preguntas, sino que, además, los participantes han interactuado y debatido sus ideas entre ellos mismos.

d) Entrevista a docentes universitarios.

Se ha aplicado en septiembre de 2019 a una muestra de 3 docentes universitarios que imparten clases en la carrera de Pedagogía en Historia. El criterio para su elección ha sido que dictan clases en asignaturas afines al tema de la presente investigación. La estructura consiste 6 preguntas sobre su metodología en las asignaturas que imparten: Didáctica de las Ciencias Sociales, Formación Ciudadana y Práctica Profesional, además de cómo abordan temas controvertidos en el aula (anexo N°3).

Sobre las condiciones de ejecución se ha utilizado de manera presencial. Este instrumento se ha aplicado con el objetivo de comprender la visión de los docentes universitarios de la muestra, quienes, a través de asignaturas relacionadas a esta investigación, podrían entregar información sobre la formación inicial de este futuro profesorado.

Tabla N°8. Preguntas entrevista a docentes universitarios.

N°	PREGUNTAS
1	¿Trabaja problemas sociales relevantes o temas controvertidos en sus clases? ¿Cómo? ¿Puede dar un ejemplo?

2	¿Cómo relaciona el trabajo con temas controvertidos en el aula y la educación para la libertad de expresión?
3	¿Piensa que existe una relación entre la formación del pensamiento crítico y la libertad de expresión?
4	¿Qué objetivos o competencias promueve a través de la enseñanza de las ciencias sociales? De un ejemplo del tipo de actividades donde promueve este tipo de objetivos o competencias.
5	¿Qué competencias pueden estar más relacionadas con el aprendizaje de la libertad de expresión?
6	¿Cómo se expresa a través de sus clases la libertad de expresión? ¿En los contenidos de ciencias sociales? ¿En las interacciones que se dan en el aula?

Este instrumento tributa al siguiente objetivo de la investigación:

- Evaluar si el profesorado en formación es capaz de interpretar la información sobre problemas sociales desde criterios de libertad de expresión.

La entrevista ha tenido como objetivo propio: analizar las prácticas de los docentes universitarios de asignaturas relacionadas a formación ciudadana, práctica y didáctica de las ciencias sociales.

e) Entrevista a profesorado en formación.

Se ha aplicado en junio de 2020 a una muestra de 8 participantes. La estructura consiste 7 preguntas sobre sus representaciones sociales sobre la libertad de expresión como tema controvertido en la actualidad (anexo N°4).

Sobre las condiciones de ejecución se ha aplicado de manera virtual a través de Zoom. Este instrumento se ha utilizado con el objetivo de profundizar en la importancia que tiene la libertad de expresión en el contexto actual de la pandemia y la educación virtual.

Tabla N°9. Preguntas entrevista a profesorado en formación.

N°	PREGUNTAS
1	En la enseñanza de las ciencias sociales, ¿Qué consideras como un tema controvertido?
2	Pensando en tus experiencias académicas, ¿Consideras que la libertad de expresión es un

	tema controvertido? ¿Por qué?
3	¿Cómo describirías la libertad de expresión en los medios de comunicación, especialmente en este contexto de pandemia?
4	Considerando que los límites de la libertad de expresión son los Derechos Humanos, ¿Cómo se ha manejado la información sobre los infectados y fallecidos? ¿Estás de acuerdo con ese tipo de manejo de la información?
5	¿Qué tratamiento se ha dado a la situación de desigualdad, de pobreza o de justicia social en los medios? ¿Ha habido, en este sentido, libertad de expresión?
6	Según tu experiencia en prácticas ¿Piensas que en las escuelas hay libertad de expresión? ¿Cómo esto se manifiesta?
7	En el contexto actual de clases online y educación remota, ¿Cómo abordarías la enseñanza de un tema controvertido con los estudiantes? Desde un enfoque que promueve y resguarda la libertad de expresión.

Este instrumento tributa a los siguientes objetivos de la investigación:

- Identificar las representaciones sociales del profesorado en formación de ciencias sociales, sobre la libertad de expresión.
- Evaluar si el profesorado en formación es capaz de interpretar la información sobre problemas sociales desde criterios de libertad de expresión.
- Analizar el tratamiento que le otorgan las escuelas a la libertad de expresión a partir de las experiencias prácticas del profesorado en formación.
- Comparar las perspectivas prácticas que posee el profesorado en formación para diseñar y enseñar la libertad de expresión.

La entrevista ha tenido como objetivo propio: analizar las representaciones sociales del profesorado en formación sobre la libertad de expresión y la actualidad. De Sena (2012) afirma:

Constituye una modalidad de conversación que permite conocer aquello que las personas saben, creen y piensan, referidas a su biografía, al sentido de los hechos, a

sentimientos, opiniones, emociones, acciones y valores. Para poder conversar es necesario que el/la entrevistador/a efectúe una búsqueda de información de modo exhaustivo sobre cada uno de los tópicos a investigar, es decir, realice un trabajo de “inmersión” en los mundos de la vida posibles desde donde los sujetos se expresarán. Entonces, es una relación social de la cual se obtienen enunciados y verbalizaciones y, es además una instancia de observación en el que debe agregarse al material discursivo, información acerca del contexto del/la entrevistado/a, sus características y las prácticas sociales a ella asociadas. (p. 3).

En relación a la aplicación de las entrevistas a docentes universitarios y al profesorado en formación, esta modalidad de conversación favorece la obtención de información valiosa para el presente estudio. Si bien es la entrevistadora quien realiza las preguntas, han sido los entrevistados y las entrevistadas quienes se han sentido con la libertad de acotar o bien explayar las respuestas según sus conocimientos y experiencias.

3.5 Fases de la investigación.

A continuación, se presentan las fases de la investigación, relacionadas con los objetivos y los instrumentos utilizados.

Tabla N° 10. Fases de la investigación.

INSTRUMENTO	MUESTRA	OBJETIVO AL QUE TRIBUTA
Fase 1: Dosier de actividades.	21 participantes.	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar las representaciones sociales del profesorado en formación de ciencias sociales, sobre la libertad de expresión. - Evaluar si el profesorado en formación es capaz de interpretar la información sobre problemas sociales desde criterios de libertad de expresión. - Analizar el tratamiento que le otorgan las escuelas a la libertad de expresión a partir de las experiencias prácticas del profesorado en formación.
Fase 1: Narración biográfica.	18 participantes.	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar las representaciones sociales del profesorado en formación de ciencias sociales, sobre la libertad de expresión.
Fase 2: Grupo focal.	8 participantes.	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluar si el profesorado en formación es capaz de interpretar la información sobre problemas sociales desde criterios de libertad de expresión. - Analizar el tratamiento que le otorgan las escuelas a la

		<p>libertad de expresión a partir de las experiencias prácticas del profesorado en formación.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comparar las perspectivas prácticas que posee el profesorado en formación para diseñar y enseñar la libertad de expresión.
Fase 3: Entrevista a docentes universitarios.	3 participantes.	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluar si el profesorado en formación es capaz de interpretar la información sobre problemas sociales desde criterios de libertad de expresión.
Fase 4: Entrevista a profesorado en formación.	8 participantes.	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar las representaciones sociales del profesorado en formación de ciencias sociales, sobre la libertad de expresión. - Evaluar si el profesorado en formación es capaz de interpretar la información sobre problemas sociales desde criterios de libertad de expresión. - Analizar el tratamiento que le otorgan las escuelas a la libertad de expresión a partir de las experiencias prácticas del profesorado en formación. - Comparar las perspectivas prácticas que posee el profesorado en formación para diseñar y enseñar la libertad de expresión.

Las fases se han definido porque en un principio el dossier de actividades y la narrativa biográfica, han entregado información tanto académica como personal respecto de las representaciones sociales del profesorado en formación. Producto de esta primera fase, surge la segunda, el grupo focal, donde se ha requerido profundizar en ciertos temas detectados en el análisis de los resultados del dossier de actividades, considerando a participantes de las cuatro categorías que emergieron: 1) Crítica con una argumentación matizada, 2) Empática, sin argumentación, 3) Individualista y 4) Autoritario/legalista.

La fase 3 ha requerido de información externa a los participantes, para triangular los resultados obtenidos en los tres primeros instrumentos (dossier de actividades, narrativa biográfica y grupo focal). Y la fase 4 se ha requerido debido a que es necesario abordar la libertad de expresión como tema controvertido, sobre todo considerando el contexto actual mundial (pandemia de covid-19), donde la libertad de expresión ha tenido total relevancia.

3.6. Criterios para asegurar la veracidad, credibilidad o fiabilidad de los resultados de la investigación.

La fiabilidad de esta investigación radica en que, al ser cualitativa, se ha procurado contar con información de diferentes fuentes y a través de métodos variados. Otro elemento importante es que se ha obtenido una buena cantidad de información, a partir de las respuestas obtenidas en el dossier de actividades, la narrativa biográfica, el grupo focal y las entrevistas. También la obtención de los datos se ha hecho de manera rigurosa, procurando que el análisis sea lo más fiable posible. El principal instrumento de fiabilidad es la triangulación, la que en este caso se basa en la triangulación de los instrumentos de investigación.

Cabe señalar que la investigadora también es la profesora de los participantes. Sin embargo, los instrumentos no se han aplicado en horarios de clases, procurando desarrollar un ambiente natural y de respeto hacia el profesorado en formación. En cada aplicación de los instrumentos se les ha aclarado que por ningún motivo son instancias de evaluación y siempre se ha solicitado su participación libre. Además, se les ha explicado todos los detalles de la investigación que se realiza, así como sus objetivos para la mejora de la formación inicial del profesorado. Otro punto importante es que los resultados de la investigación serán presentados a los participantes y serán de conocimiento público.

3.7. Tratamiento de los datos obtenidos para su posterior interpretación.

En relación al tratamiento de los datos obtenidos para su posterior interpretación, se presenta siguiente síntesis.

Tabla N° 11. Tratamiento de los datos obtenidos.

INSTRUMENTO	RECURSO UTILIZADO	TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN
Dossier de actividades	Cuadernillo (anexo N°1)	Vaciado de la información, identificación de conceptos clave y establecimiento de categorías. (Anexo N°5)
Narrativa biográfica	Word	Identificación de conceptos clave.

	Correo electrónico	(Anexo N°6)
Grupo focal	Guion de preguntas (anexo N°2) Notas de voz iPhone 8	Transcripción del grupo focal e identificación de relación con las categorías. (Anexo N°7)
Entrevista a docentes universitarios	Guion de preguntas (anexo N°3) Notas de voz iPhone 8	Transcripción de las entrevistas e identificación de conceptos clave. (Anexo N°8).
Entrevista a profesorado en formación	Guion de preguntas (anexo N°4) Nota de voz iPhone 11 Grabación de Zoom	Transcripción de las entrevistas e identificación de conceptos clave. (Anexo N°9)

A través del dossier de actividades, primer instrumento aplicado, se han establecido 4 categorías: **1) Crítica con una argumentación matizada, 2) Empática, sin argumentación, 3) Individualista y 4) Autoritario/legalista.** Las categorías han surgido como un método de interpretación de la información. Para poder establecer las categorías se han usado algunos elementos de la teoría fundamentada, lo que se refleja en el desarrollo de una codificación abierta y axial para poder llegar a estas categorías.

La teoría fundamentada, “en sentido estricto, no es una teoría fija, inmutable, sino una estrategia de indagación distinta que se abre a las posibilidades de no partir de conceptos o supuestos preestablecidos, sino que propone construir con sistematicidad y rigor un nuevo conocimiento.” (Padilla, 2016, p. 157).

A continuación, se definen y ejemplifican las cuatro categorías establecidas:

Tabla N° 12. Definición y ejemplo de categorías.

CATEGORÍA	DEFINICIÓN	EJEMPLO
1) Crítica con una argumentación matizada	Responde de manera crítica ante los temas planteados y argumenta a través de sus conocimientos previos y experiencias de vida: personal y académicas.	Ítem 2. Pregunta 1: ¿Cómo valoras que el movimiento social patriota haya realizado una contra marcha? <i>Respuesta: “No es muy valorable la respuesta realizada por el MSP, en contra de la manifestación realizada por el movimiento feminista. Claramente se observa una semilla de nacionalismo mal entendido o simplemente radicalizado. Lo vivido a comienzo y mediados de siglo XX, con ideología fascista, nacionalista y otras que no respetan la forma de pensar del otro, viéndolo como un enemigo al cual deben destruir o eliminar, simplemente estas experiencias no han sido asimiladas por estos grupos emergentes, ocultos acumulando odio al otro.”</i>
2) Empática, sin argumentación	Demuestra una actitud empática hacia las temáticas, sin embargo, no entrega argumentación en sus respuestas.	Ítem 1. Pregunta 3: ¿Todas las personas tenemos derecho a expresar nuestra opinión públicamente? <i>Respuesta: “Sí, pero siempre desde el respeto hacia el otro.”</i>
3) Individualista	Reconoce que como individuo tiene derechos y por lo tanto se puede expresar libremente, no se visualiza una mirada comunitaria al respecto.	Ítem 1. Pregunta 1: Para comenzar, ¿Qué significa para ti la libertad de expresión? <i>Respuesta: “Para mí la libertad de expresión es la instancia de poder expresar sin miedos lo que la persona piensa o siente sin ser reprimidos por esta acción.”</i>

<p>4)Autoritario/legalista</p>	<p>En sus respuestas se encuentra una visión más bien apegada a las leyes y códigos de orden social.</p>	<p>Ítem 3. Pregunta 1: ¿Qué consecuencias podría tener esta manifestación para quienes quemaron las fotografías? <i>Respuesta: “Pena de cárcel y/o detenciones, puesto que la libertad de expresión se escapa de las manos generando disturbios que exceden de lo que la libertad les conlleva.”</i></p>
---------------------------------------	--	--

3.8. Triangulación de los resultados.

La triangulación de los resultados se refiere a la utilización de diferentes fuentes y métodos de recolección de la información. Sampieri y otros (1991) afirman que “en la indagación cualitativa poseemos una mayor riqueza, amplitud y profundidad de datos si provienen de diferentes actores del proceso, de distintas fuentes y de una mayor variedad de formas de recolección.” (p. 417). Es por esta razón que el presente estudio ha planteado cinco instrumentos de investigación.

En cuanto, al análisis de los resultados, éste se ha planteado a través de la descripción e interpretación de cada uno de los instrumentos aplicados: 1) Dossier de actividades, 2) Narrativa biográfica, 3) Grupo focal, 4) Entrevista a docentes universitarios y 5) Entrevista al profesorado en formación.

Luego de la descripción e interpretación de los instrumentos de la presente investigación, se ha realizado la triangulación de los instrumentos. Esta triangulación se ha posicionado desde el análisis por categorías. Las categorías planteadas han sido las que han surgido a partir del análisis del primer instrumento.

CAPÍTULO 4: ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

En el siguiente apartado, se plantean las categorías, la clasificación y organización de los datos. Posteriormente, se desarrolla la descripción e interpretación de los resultados de cada instrumento de la investigación: dossier de actividades, narrativa biográfica, grupo focal, entrevista a docentes universitarios y entrevista al profesorado en formación.

También se plantea la triangulación de la información a través del análisis por categoría: 1) Crítica con argumentación matizada, 2) Empática sin argumentación, 3) Individualista, y 4) Autoritario/legalista. Consecutivamente se plantea la discusión de los resultados.

4.1. Establecimiento de categorías.

Las categorías establecidas a partir del análisis del primer instrumento han sido: 1) Crítica con una argumentación matizada, 2) Empática, sin argumentación, 3) Individualista y 4) Autoritario/legalista. Estas categorías son las que han determinado la selección de la muestra del grupo focal y de las entrevistas al profesorado en formación, además, complementarán la interpretación de la información.

4.2. Clasificación y organización de los datos.

Considerando que los instrumentos aplicados son cualitativos y que la muestra no es grande (21 participantes como máximo), no se organizará la información a través de gráficos o estadísticas, siendo presentados los resultados a nivel cualitativo.

4.3. Descripción de los resultados e interpretación.

En relación a la descripción e interpretación de la información se ha decidido plantear un análisis detallado de cada uno de los cinco instrumentos aplicados, para posteriormente realizar la triangulación. El orden de presentación será en relación a la temporalidad en la aplicación de los instrumentos de la investigación: dossier de actividades, narrativa biográfica, grupo focal, entrevista a docentes universitarios y entrevista al profesorado en formación.

4.3.1. Dossier de actividades.

Este primer instrumento consiste en un cuadernillo de trabajo con 5 ítems, donde el profesorado en formación ha respondido en relación a diferentes actividades (imágenes, texto, etc.) Para efectos de la descripción e interpretación más detallada, se ha realizado por ítem.

El ítem 1 “representaciones sociales sobre el concepto de libertad de expresión”, apunta a conocer las representaciones sociales del profesorado en formación, sobre el concepto de libertad de expresión.

La estructura es la siguiente:

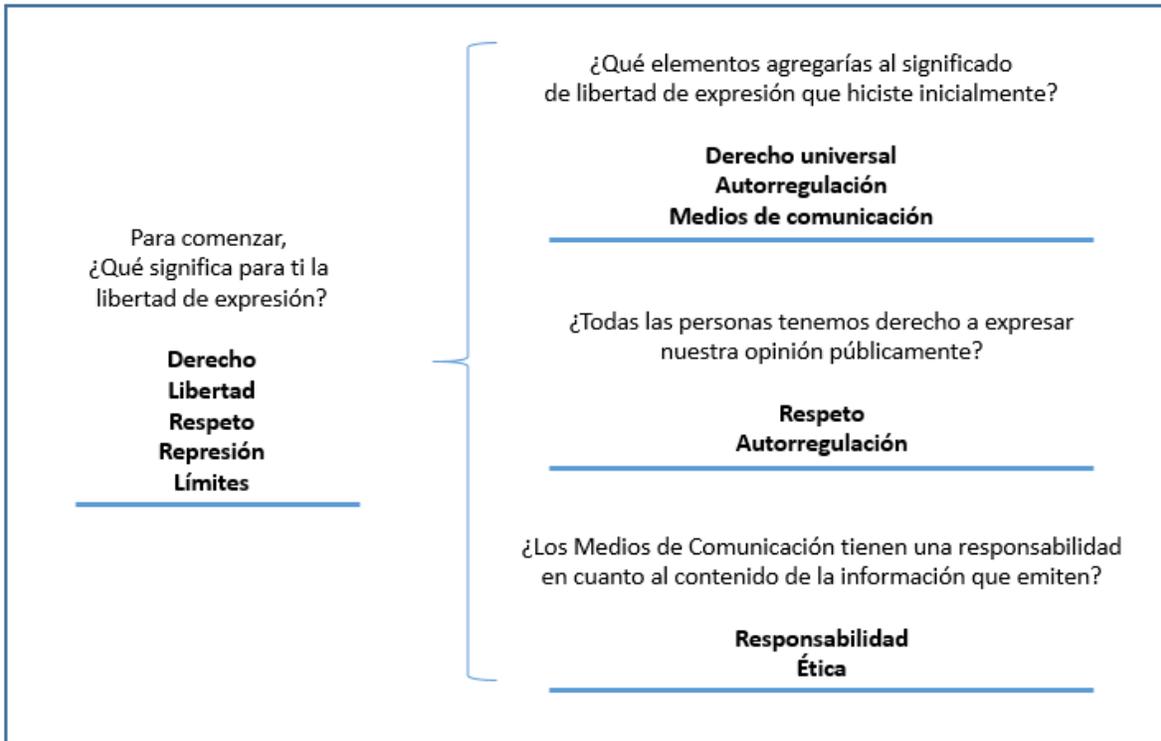
- a) Para comenzar, ¿Qué significa para ti la libertad de expresión?:*
- b) A continuación, lee y observa el material presentado (definición de la libertad de expresión según la UNESCO y ética y autorregulación de la libertad de expresión según la UNESCO e imágenes sobre noticias que han aparecido en la televisión y el periódico – sobre discriminación homosexual y censura).*

De la sección (b), se desprenden las siguientes preguntas:

- 1) ¿Qué elementos agregarías al significado de libertad de expresión que hiciste inicialmente?*
- 2) ¿Todas las personas tenemos derecho a expresar nuestra opinión públicamente?*
- 3) ¿Los Medios de Comunicación tienen una responsabilidad en cuanto al contenido de la información que emiten?*

A partir de los primeros análisis que se han realizado del ítem 1, se han logrado desprender varios conceptos clave. Es por ello que a continuación, se ha formulado un esquema, el que permite visualizar los conceptos más relevantes detectados en las respuestas del profesorado en formación.

Esquema N°4. Conceptos clave ítem 1.



A través del esquema N°4 se observa que, en una primera instancia, los y las participantes han reconocido que la libertad de expresión es un derecho, el que se debe ejercer con respeto, que no debe ser reprimido y que tiene límites. Tal y como lo plantea uno de los participantes “es el derecho a poder comunicar nuestras ideas sin el temor a las represiones por lo comunicado, ni con el sentimiento de ser juzgados por decir lo que se piensa, siente o hace.” (Participante N°8).

Si bien se debe tener libertad de expresión en un país democrático, su ejercicio no se puede confundir con justificar la violencia. El objetivo es que las ideas sean valoradas y respetadas. En este escenario, la tolerancia se debería visualizar como una forma de entender y respetar las ideas del otro, sin embargo, no se debería tener temor al expresar las opiniones, siempre y cuando no se pase a llevar la del otro. Además, comprender que el respeto es importante, fomentaría la capacidad de ser activos en la sociedad, sin tener temor a represalias o represión.

Considerando que esta pregunta ha sido el primer acercamiento al concepto de libertad de expresión, se ha valorado el hecho de que el profesorado ha logrado asociarlo al significado de derecho. Ahora bien, se han manifestado con claridad en enfatizar que se debe ejercer en un marco de respeto, tolerancia y sin temor a represalias. Sin embargo, se debe destacar que la definición de límites solo radica en el respeto “hacia el otro” y que dichos límites deben ser la libertad del otro, siendo una respuesta genérica y poco fundamentada.

Considerando que este instrumento contiene material didáctico a modo de apoyo a las preguntas realizadas, en este caso se entregó material escrito y visual que le ha permitido al profesorado en formación, fundamentar más el concepto de libertad de expresión.

Los conceptos “nuevos” que han propuesto los y las participantes han sido: la libertad de expresión como un derecho universal y que debe existir una autorregulación de las personas. Reconociendo así que la libertad de expresión es un derecho constitucional y más importante aún, la relevancia de la autorregulación social, definición que es parte de lo que declara la UNESCO. La participante N°3 indica que, “la libertad de expresión es un derecho universal y debe ser autorregulado.”

En este punto, los y las participantes han reconocido la importancia de que cualquier opinión, por más que se encuentre en el marco de ser un derecho, debe ser cada persona quien cuide qué y cómo expresa su opinión. Además, han mencionado que los medios de comunicación juegan un rol clave, ya que son medios masivos donde la mayoría de la población recibe la información, sobre todo con la interacción de Internet, donde los medios digitales han tenido un crecimiento exponencial. La información expuesta en los medios de comunicación también debe tener un filtro: la autorregulación.

Con respecto a si todas las personas tienen derecho a expresar públicamente su opinión, el profesorado en formación ha mencionado que se debe fomentar el respeto y la autorregulación, al momento de expresar públicamente. Si bien se tiene derecho a la libre expresión, se debe realizar con respeto y tolerancia, debiendo existir una regulación por la

misma sociedad. Al respecto el participante N°1 señala que, “absolutamente, siempre en un clima de respeto, tolerancia y sin buscar pasar a llevar a nadie pues debemos respetar el derecho universal de expresarse libremente cada uno.”

Se deben utilizar conductos que correspondan y que respeten la opinión de otros, sin embargo, un participante ha mencionado que puede ser arriesgado dar mucha libertad, ya que ésta puede ser utilizada para agredir a los demás. Es importante tener derecho a expresarse públicamente, pero no se debe herir a los otros, ya que una persona puede tener su ideología o creencia, pero ésta no debe incitar al odio. Al respecto de la pregunta sobre el derecho a expresarse públicamente, el participante N°9 plantea que, “sí, pero mediante mecanismos de regulación.”

En cuanto a la responsabilidad que tienen los medios de comunicación sobre el contenido de la información que emiten, los y las participantes declaran que sí tienen responsabilidad y que por ende deben tener una fuerte ética y no manipular el contenido. La participante N°7 indica que “por supuesto. A mi parecer ello radica en ética de los periodistas y comunicadores, en la medida que el grueso de la población cree en ocasiones ciegamente lo que los medios transmiten.”

El profesorado en formación también ha declarado que los medios de comunicación, al ser masivos pueden fomentar la aceptación o rechazo de ideas, por lo que se debe cuidar que no se transformen en una forma de adoctrinamiento. Deben procurar autorregularse y entregar información fidedigna, la que no debe ser manipulada ni filtrada, al menos no con la intención de solo dar a conocer una parte de la realidad.

Han hecho mención a la ética profesional que han de tener quienes trabajan en los medios de comunicación, desde editores o editoras, hasta periodistas y conductores o conductoras. Se entiende que, al ser profesionales de las comunicaciones, han de tener una responsabilidad clave en el manejo de la información, por lo mismo, la ética es la clave para fomentar las confianzas sociales respecto a estos medios de comunicación.

El ítem 2 “libertad de expresión: límites, el rol de las redes sociales y la responsabilidad de argumentar las opiniones”, tensiona un tema controvertido: marcha por aborto libre.

La estructura es la siguiente:

a) En el contexto de la marcha por el aborto libre del 25 de julio de 2018 en Chile, se muestra un reportaje de canal 13 y comentarios posteriores en redes sociales (reportaje de canal 13, sobre la contra marcha que realizó el Movimiento Social Patriota. Jueves 26 de julio de 2018):

b) A continuación, se presentan preguntas en base a la información del punto I. Fundamenta tus respuestas:

1) *¿Cómo valoras que el Movimiento Social Patriota haya realizado una contra marcha?*

2) *¿Qué opinas de que el Movimiento Social Patriota promueva una ideología radical, en contra de temas como el aborto libre, los inmigrantes y la homosexualidad?*

c) A continuación, se presentan preguntas en base a la información del punto II. Fundamenta tus respuestas (se presentaron comentarios en redes sociales, posterior a la marcha por el aborto libre).

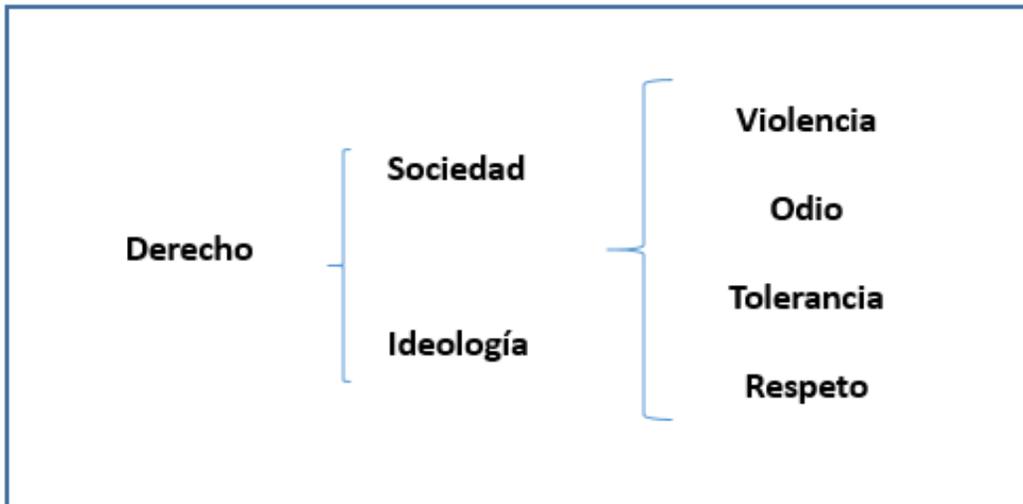
3) *¿Qué comentario (s) te ha llamado la atención?*

4) *En este contexto ¿consideras que estos comentarios ejercen su libertad de expresión?*

5) *¿Son comentarios que se podrían situar en un contexto de debate democrático libre?*

6) *¿Qué actitudes pretenden provocar?*

Esquema N°5. Conceptos clave ítem 2.



En este ítem, se ha tensionado un tema controvertido, marcha a favor del aborto libre, lo que provocó una contramarcha por parte de un grupo denominado “movimiento social patriota”, que está en contra no solo del aborto, sino también de los inmigrantes y la homosexualidad. En esta oportunidad se ha mostrado un video sobre la noticia de la contramarcha, con el objetivo de provocar la participación del profesorado en formación.

A través del esquema N°5, se observa que los y las participantes han reconocido que, en una sociedad democrática, ambos movimientos tienen derecho a expresar su ideología. Sin embargo, no se justifica la forma violenta de la contramarcha, ya que demuestran ser intolerantes, no respetan la legitimidad de la marcha por el aborto libre y que, a través de su ideología radical, promueven el discurso del odio.

Al respecto, el participante N°4 señala que valora la contramarcha del Movimiento Social Patriota “de manera negativa, ya que no permitió que se desarrollara la marcha convocada pro aborto. Pienso que la sociedad les da el espacio para expresar su ideología, sin embargo, la forma es cuestionable ya que pasa a llevar a las manifestantes y promueve indirectamente la idea de la mujer como producto reproductor.”

En cuanto a las ideologías del Movimiento Social Patriota, han mencionado que todo movimiento radical no contribuye a construir una sociedad que viva en armonía y que, si bien pueden expresar sus ideas, intentar imponerlas no es el camino correcto. Además,

normalizar este tipo de ideologías fomenta la opresión e imposición de una pretendida superioridad moral, creyéndose superiores a los otros.

Respecto de estas ideologías, la participante N°8 indica “creo que promueve un movimiento con cero tolerancias, que es fundamental pararlo divide la sociedad por lo que no estoy de acuerdo con el movimiento, pero no puedo culparlos de pensar como quieran, siempre y cuando no lleguen a ofender a los demás con ese tipo de pensamiento.”

También han surgido opiniones como que, si bien no se comparte la ideología de este movimiento, tienen derecho a expresarse y como contra parte mencionan que atentan contra las libertades individuales. Esto no debería ser validado en una sociedad democrática, sobre todo porque ideologías como éstas, no se expresan con respeto, no son tolerantes y promueven el odio. No será posible avanzar hacia una convivencia democrática efectiva, si se visibilizan movimientos radicales en contra no solo del aborto libre, sino que también contra los inmigrantes y los homosexuales. Es decir, básicamente, en contra de los derechos fundamentales.

En este ítem también, se ha presentado una serie de capturas de pantalla donde aparecen comentarios en las diferentes redes sociales, respecto de la contramarcha realizada por el Movimiento Social Patriota. Lo interesante de estos comentarios seleccionados, es que los han expresado políticos y personajes públicos del país. El objetivo ha sido tensionar el discurso, por lo que los comentarios apuntan principalmente a validar este tipo de movimientos y la reflexión sobre la perspectiva ética para no validar este tipo de violencia ideológica.

Con respecto a estos comentarios de personas públicas, el participante N°6 plantea que “en general me llaman la atención los comentarios que las tildan de asesinas, pero más me asombra Kast, que con su posición política esté hablando de niños inocentes cuando en un aborto no existe tal niño.”

A partir de estos comentarios expuestos en redes sociales, el análisis del profesorado en formación indica que se promueve principalmente un discurso del odio a través de

palabras que violentan a las mujeres. La participante N°13 señala que “la actitud que pretenden provocar es incitar al repudio total a las personas que piensan en contra de sus ideales.”

Este tipo de ideologías que fomentan el discurso del odio, no puede ser validada en pleno siglo XXI, donde se ha avanzado en relación a la igualdad de género. Por otro lado, empatizan con que si bien, en un contexto de debate democrático libre, este movimiento tiene derecho a expresar su opinión, ésta pierde todo fundamento ético debido a que se basa en el odio y no a través del respeto ni la tolerancia.

Al respecto el participante N°18 afirma que “sí, el debate tiene eso, situar una idea, pero dialogar sería más beneficioso para la discusión.” Planteando así, que, para abordar una idea, debe primar el diálogo por sobre la actitud violenta. De esta manera, se puede avanzar en la construcción de una sociedad democrática.

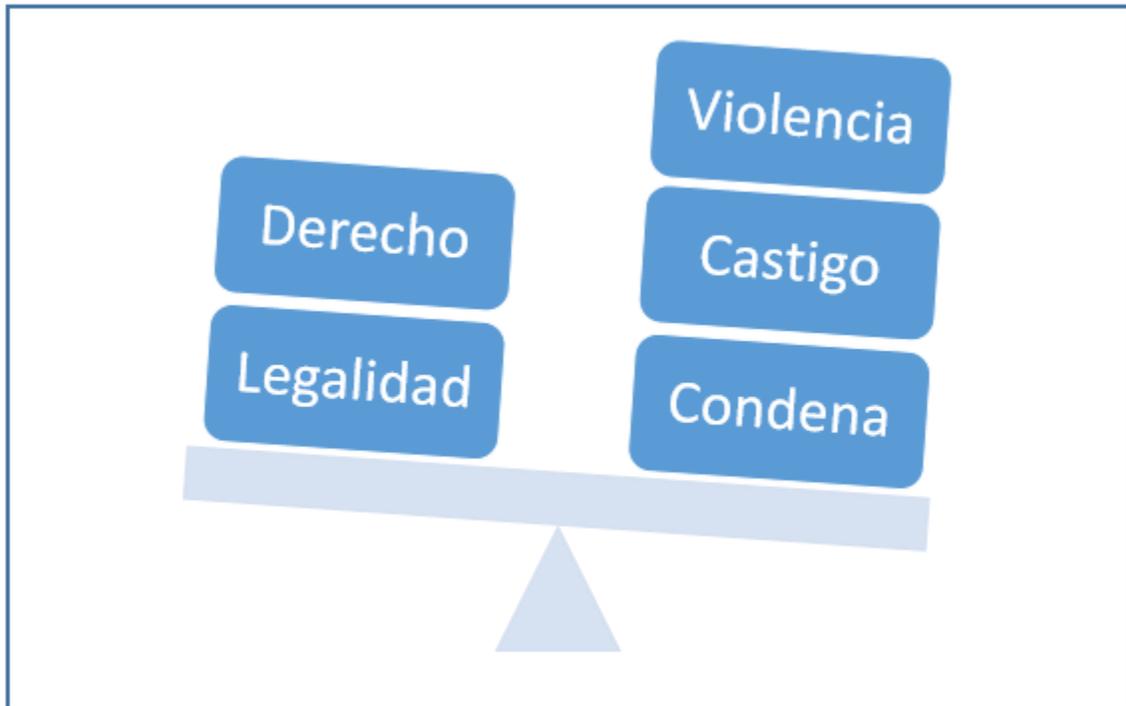
El ítem 3 “cuando la libertad de expresión es condenada”, sugiere la noticia de unos jóvenes que han realizado una manifestación en contra del rey de España.

La estructura es la siguiente:

- a) A continuación, se presenta información sobre una manifestación en España, donde jóvenes quemaron fotos del rey.
- b) En relación al punto I, responde la siguiente pregunta:
 - 1) *¿Qué consecuencias podría tener esta manifestación para quienes quemaron las fotografías?*
 - 2) *¿Cómo valoras el hecho de que los jóvenes hayan sido condenados?*
 - 3) *¿Qué objetivo persigue el Tribunal Europeo de Derechos Humanos a través de la condena a España?*

A continuación, se presenta un esquema, donde se podrán visualizar los conceptos más destacados en las repuestas del profesorado en formación.

Esquema N°6. Conceptos clave ítem 3.



En este ítem, se ha considerado una noticia real, donde la libertad de expresión ha sido censurada. El objetivo es que los participantes reconozcan que, si bien la forma puede ser criticable, las personas involucradas estaban ejerciendo su derecho a la libertad de expresión. Tal y como se muestra en el esquema N°6, aparecen los conceptos más mencionados, se han planteado a modo de balanza, debido a que como se evidenciará más adelante, el profesorado en formación ha destacado más la violencia, el castigo y la condena, por encima de los conceptos de derecho y legalidad.

Ante la interrogante sobre qué consecuencias podría tener esta manifestación para quienes quemaron fotografías del Rey de España, los y las participantes han mencionado que este tipo de actos son condenables ya que quemar la foto de un gobernante es una falta de respeto. Destacan que al estar encapuchados no ejercen su libertad de expresión, que deberían ser sancionados, ya que se están expresando de forma violenta y que pueden recibir un castigo por atentar en contra de la imagen del Rey.

Al respecto el participante N°2 afirma que “creo que quienes actúan a rostro cubierto, no ejercen su "libre expresión" (como derecho) sino que realizan una manifestación amparados en la multitud y en el anonimato y entonces no hay un espacio que lleve al diálogo bajo la premisa de que no hay con quién dialogar.”

La participante N°20 señala que, las consecuencias de este acto pueden ser “pena de cárcel y/o detenciones, puesto que la libertad de expresión se escapa de las manos generando disturbios que exceden de lo que la libertad les conlleva.” Dejando en evidencia un carácter más bien legalista al respecto.

Un grupo minoritario han fundamentado que estos jóvenes están en su derecho a la libre expresión, por lo que este acto no debería tener consecuencias negativas, ya que es más bien una acción simbólica en contra de la Monarquía. Además, que, si la manifestación no dañó la integridad de nadie, no debería ser perjudicial para quienes estaban ejerciendo su libertad de expresión, en un país democrático.

Al respecto, la participante N°7 afirma que “en democracia, no debería haber consecuencias graves. Considero que la protesta no es al Rey personalmente sino, a todo lo que él representa y, por lo tanto, no incurre en nada violento. Creo que este acto tiene solo un carácter simbólico.”

Cabe destacar que un grupo no menor de los y las participantes, indican que esta acción inclusive podría no ser legal, a pesar de que reconocen que España es un país democrático, puede tener entre sus leyes alguna que sancione este tipo de acciones. Precisamente, la participante N°14 plantea que “tengo entendido que es ilegal, no estoy segura, pero quizás problemas legales.”

Tal y como se representa en el esquema N°6 también se reconoce el derecho y la legalidad de un acto como la quema de fotografías de un gobernante. Sin embargo, han primado las respuestas de tipo “deben recibir un castigo,” al actuar con violencia y que, en consecuencia, se condena una manifestación de este tipo. En este punto llama poderosamente la atención que muy pocos participantes hayan reconocido que era una manifestación simbólica y que se encontraba en el marco de la libertad de expresión.

A pesar de lo anterior, se ha rescatado el hecho de que han fundamentado que el acto pierde valor al realizarse con violencia. Sin embargo, de ahí a que merezcan un castigo, es sin duda un elemento a tener en cuenta, sobre todo tratándose de que la muestra es el profesorado de ciencias sociales en formación.

Luego de informar a los participantes que efectivamente, los jóvenes involucrados en la manifestación recibieron una condena que consistía en un tiempo dentro de la cárcel y el pago de una multa en dinero, han considerado que el castigo es excesivo para un acto que, si bien fue violento, no dañó físicamente a una persona. El participante N°6 afirma que “si bien, creo que no debieron tener el rostro cubierto, no es motivo de que hayan sido condenados, ya que el Rey sigue siendo una figura política, más que una persona en sí.”

Otros comentarios interesantes de abordar han sido que la quema de fotografías de un gobernante atenta contra la libertad de expresión y que al estar encapuchados se justifica la condena, que, si bien puede ser un castigo desmedido, era necesario, ya que los manifestantes pudieron buscar otras formas de expresar su opinión. Al respecto el participante N°5 afirma que “basado en lo objetivo de los actos, y sumando al acto de violencia simbólica que representa, creo que, aunque desmedido el castigo es necesario. Las personas aun estando en contra de la monarquía, presentan más opciones e manifestación que no necesariamente deben ser violentas.”

Si bien, han sido opiniones válidas, justificar un castigo de tal magnitud por un hecho, aunque violento, simbólico, en una sociedad democrática, hace inferir que para estos y estas participantes es más importante mantener el orden y la legalidad, ante el legítimo ejercicio del derecho a la libre expresión.

Ahora bien, otra parte del profesorado en formación hace referencia a que, si bien no debieron estar encapuchados, no se justifica el castigo, ya que es un acto que se enmarca en la libertad de expresión. Además, han indicado que es lamentable que esto ocurra en un país democrático. Un castigo así se puede contextualizar en una dictadura, donde las

libertades son minimizadas y que el hecho de que las injurias sean un delito, es ir en contra de la libertad de expresión de las personas.

Al finalizar este ítem se ha planteado que el Tribunal Europeo de Derechos Humanos ha condenado a España por el castigo impuesto a los manifestantes. Declarando que su actuar se ha contextualizado en el legítimo derecho a la libertad de expresión. Una parte de los y las participantes han respondido que, si bien no están de acuerdo con el tribunal, éste busca garantizar el derecho a la libre expresión.

Al respecto el participante N°1 afirma que “a pesar de no estar del todo de acuerdo con el tribunal, considero que busca garantizar la libertad de expresión y el respeto por el otro y el propio pensamiento, pero creo que considerado como un acto de legítima "crítica política" no "respeto" la integridad no de la forma del rey, sino que del ser humano en sobre quien está la corona.”

El participante N°4 señala que “cuestionar la legalidad de la condena del tribunal español, creo que esta acción atenta contra la soberanía del estado de España.” Si bien esta condena no causará mayor impacto define los límites de ciertas acciones sociales y también que busca limitar la soberanía de España. Sin embargo, la gran parte de los y las participantes han señalado que este tribunal debe velar porque se respeten los Derechos Humanos. Al respecto la participante N°7 afirma que “yo creo que persigue su objetivo: velar porque los Derechos Humanos sean respetados a todos y por todos. Me parece muy bien su intervención.”

El ítem 4 “relación de la práctica docente con la libertad de expresión”, se ha presentado a través de un caso educativo hipotético, con el objetivo de conocer el posicionamiento del profesorado en formación.

La estructura es la siguiente:

- a) A continuación, se presenta una situación hipotética, que se desarrolla en un colegio:

Si bien el currículum de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales indica qué contenidos se deben desarrollar en el año escolar, la dirección de este colegio ha solicitado al equipo de profesores y profesoras de ciencias sociales que determinen qué temas se deben tratar.

Por lo anterior, este equipo realiza una reunión para discutir sobre los temas que se deben desarrollar. Al poco tiempo la reunión se divide en 2 grupos: 1) los partidarios de mantener los mismos temas y 2) los partidarios de quitar algunos temas que son controversiales. A continuación, se presentan los argumentos de los 2 grupos:

1) “Si bien el currículum entrega una serie de temas que quizás por tiempo son difíciles de abordar, se debe resguardar que los estudiantes tengan acceso a abordar las distintas temáticas en las clases de ciencias sociales.”

2) “Al tener la posibilidad de elegir qué temas desarrollar, se puede cuidar que no sean problemáticos, con la finalidad de que los estudiantes no se enfrenten a temáticas controversiales en las clases de ciencias sociales.”

b) Considerando este caso expuesto y tu experiencia como profesor o profesora de ciencias sociales en práctica, responde las siguientes preguntas:

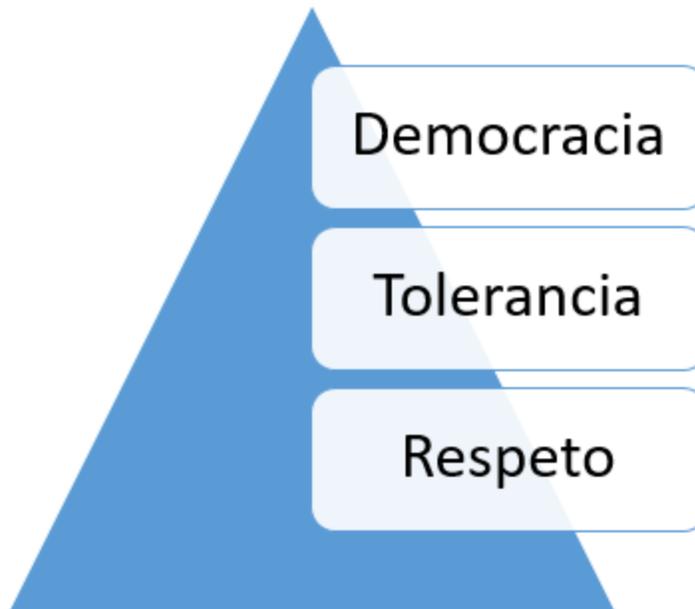
1) *¿Con qué grupo te identificas más?*

1.1) *¿Por qué? Justifica tu respuesta anterior.*

2) *¿Qué puede aportar la enseñanza de la historia y las ciencias sociales a la comprensión de la importancia de la libertad de expresión para la democracia?*

A continuación, se presenta en el esquema N°7, donde se podrán visualizar los conceptos más mencionados por el profesorado en formación a través de este ítem.

Esquema N°7. Conceptos clave ítem 4.



En este ítem se ha planteado al profesorado en formación una situación educativa hipotética. El objetivo es que reconozcan la importancia de la velar porque los estudiantes del sistema escolar reciban una educación plural e igualitaria, sin sesgos ni censuras.

Los y las participantes se sienten identificados e identificadas con el grupo 1, donde se ha planteado que, “si bien el currículo entrega una serie de temas que quizás por tiempo son difíciles de abordar, se debe resguardar que los estudiantes tengan acceso a abordar las distintas temáticas en las clases de ciencias sociales,” un participante opta por el grupo 2, donde se señala que, “al tener la posibilidad de elegir qué temas desarrollar, se puede cuidar que no sean problemáticos, con la finalidad de que los estudiantes no se enfrenten a temáticas controversiales en las clases de ciencias sociales,” mientras que 3 de los participantes no opta por ninguno de los dos grupos.

Cuando se les ha planteado que justifiquen su elección, el grupo 1 ha mencionado que realizar una intervención en temas complejos limita la formación de estudiantes libres, que el profesor o profesora debe ser quien entregue las herramientas, no quien seleccione la información a su gusto. El participante N°6 señala que “debido a que como

profesor se deben entregar todas las herramientas a los alumnos, y no segmentar o parcializar la información.”

También han indicado que, los estudiantes deben adquirir el conocimiento dependiendo de su edad, pero que evitar el conflicto puede conllevar a no valorar su derecho a expresión. También han planteado que, sin el debate de ideas, la sociedad no avanza en la formación de la ciudadanía. La visión de un profesor o profesora de ciencias sociales debe ser abordar los contenidos en torno a los problemas, para así concienciar sociales a los y las estudiantes.

Al respecto la participante N°7 señala que “creo que los estudiantes en el proceso de enseñanza y a medida que se van desarrollando, deben adquirir información pertinente a su etapa, con el fin, de ser sujetos críticos en un futuro, y aprendan además a respetar las opiniones del resto. Creo que evitar el conflicto, en un futuro esas personas no saben valorar y respetar el derecho de libre expresión.”

El participante que se siente identificado con el grupo 2, realiza una crítica mencionando que “debido a que el currículum trata de homogenizar la educación sin tomar en cuenta las distintas realidades educacionales dependiendo de las condiciones de los establecimientos.” (Participante N°4). Mientras que quienes no se sienten identificados con ninguno de los dos grupos, han mencionado que su respuesta se basa en que el filtro se debe hacer según los temas que sean relevantes de revisar y que el docente como mediador ayudará a que los y las estudiantes generen opinión con una buena base argumentativa.

Ante la interrogante sobre qué puede aportar la enseñanza de las ciencias sociales a la comprensión de la libertad de expresión para la democracia, los y las participantes han declarado que aportan a la participación, la tolerancia y el respeto. La participante N°3 señala que “esta asignatura permite que los estudiantes generen oportunidades de debate y discusión, pero inculcando el respeto de la opinión del otro, su valoración. No al odio, ni violencia, todo pensamiento tiene argumento válido.”

La fundamentación central radica en que las ciencias sociales permiten reflexionar y debatir ante hechos históricos, potenciando la libertad de expresión. Sin embargo, la Historia como disciplina también puede tener censuras, por lo que es importante que el docente sea responsable de que se valore la libertad de expresión como una forma de enseñar ciencias sociales. El participante N°2 afirma que “la Historia está plagada de censuras y discriminaciones que han incidido casi siempre negativamente para el desarrollo y progreso de las sociedades. Ayudar a entender que en la libre expresión nacen las grandes ideas y las grandes sociedades, es una responsabilidad de los profesores de historia, geografía y ciencias sociales.”

El aporte de las ciencias sociales a través de su enseñanza, también se efectuaría siempre y cuando existan diferentes visiones de un mismo tema, como un mecanismo que asegura la objetividad del proceso estudiado. Además, el estudio de las ciencias sociales, permitiría la comprensión de la importancia de la libertad de expresión, ayudando a que los estudiantes generen opiniones propias y que éstos valoren la democracia.

El ítem 5 “perspectivas prácticas para enseñar a través de la libertad de expresión”, ha posicionado pedagógicamente al profesorado en formación, desde la perspectiva de un problema social relevante.

La estructura es la siguiente:

a) A continuación, se presenta un caso (hipotético) (donde un grupo de estudiantes te preguntan (en tu rol de profesor o profesora), qué significa una noticia que acaban de ver en Internet, sobre un niño que tiene dos papás y te comprometes a ver el tema en la clase siguiente).

b) En relación al caso expuesto y tu experiencia como profesor o profesora en práctica, responde:

1) *¿Cómo abordarías la libertad de expresión en relación con la clase de ciencias sociales?:*

- Objetivo (s) de aprendizaje.

- Descripción de la clase (considerando actividades de enseñanza-aprendizaje).

A continuación, se presenta un esquema con los conceptos más destacados en las respuestas planteadas por el profesorado en formación.

Esquema N°8. Conceptos clave ítem 5.



El contenido que se aborda en este ítem es un tema controvertido, con el objetivo de que el profesorado en formación se posicione a partir de su enseñanza. Considerando objetivos, metodologías y estrategias que permitan el aprendizaje de los estudiantes.

Considerando que los y las participantes han tenido entre dos y tres experiencias de práctica en los establecimientos educacionales, se les solicita abordar una noticia real que se enmarca en el tema de la diversidad sexual. Han tenido que plantear uno o más objetivos de aprendizaje, además de describir qué metodología y estrategia utilizarían, teniendo como fin, fomentar la libertad de expresión.

Como se puede observar en el esquema N°8, en los objetivos de aprendizaje, los verbos más utilizados han sido: valorar, analizar y reconocer. A continuación de plantean ejemplos que consideran estos verbos:

- “Valorar las distintas opiniones como medio para solucionar problemáticas sociales.”
- “Analizar a través de fuentes iconográficas, la libertad de expresión frente al tema aborto libre.”
- “Reconocer las características de la libertad de expresión.”

En cuanto a los contenidos más mencionados, han sido: libertad, diversidad y problemáticas sociales. Considerando ambos elementos (verbo y contenido), una parte de los participantes diseña un objetivo orientado a la reflexión y a lo actitudinal, cuyo fin es valorar las diferentes opiniones de los y las estudiantes sobre la solución de problemáticas sociales. Ahora bien, otra parte del profesorado en formación posiciona el objetivo a nivel de contenido, apoyándose con fuentes para el análisis del concepto de libertad de expresión.

En cuanto a las metodologías, han primado la técnica grupal y expositiva. Con respecto a las estrategias, las más utilizadas han sido el debate, el análisis de fuentes y el conversatorio. En la mayoría de los casos, los y las participantes se posicionan desde una mirada crítica, planteando recursos que permitan a los estudiantes debatir sus ideas. Sin embargo, en otros casos prima el contenido y lo expositivo por sobre lo participativo.

A continuación, se presenta un ejemplo de una estrategia enfocada en los y las estudiantes a través de una mirada crítica:

- “Haría una clase de "casos de estudio" en el que bajo una dinámica de plantear una problemática que les sea familiar a los estudiantes solo el diálogo entre ellos facilitaría su resolución. Para esto conformaría 2 grupos, en uno los integrantes asumirán el rol de oponerse a todo y plantear una posición intransigente, mientras que el otro grupo se empeñará en el negociar y dialogar posibles soluciones, el

docente solo mediará y orientará en ambos casos. Al cabo de un tiempo determinado se invertirán los grupos y al final se compartirán experiencias.” (Participante N°2).

A continuación, se presenta un ejemplo de una estrategia enfocada en el o la docente a través de una mirada basada en el contenido:

- “Lo primero sería abordar los temas que están circulando en internet, luego, les explicaría las variables y las situaciones que se dan en el diario vivir, dando énfasis en que independientemente de su forma física u orientación sexual esa una persona que debe ser respetada, ya que posee los mismos derechos que cualquier otro ser humano, y piensa también de la misma forma, por lo que no deben ser excluidos.” (Participante N°6).

En este punto, la diferencia de opiniones respecto a cómo abordar una clase de ciencias sociales, puede estar determinado por el avance del programa de estudios que lleve cada participante, es decir, se requiere interpretar a partir de si el profesorado en formación va en tercer o cuarto año de su carrera. Tanto las asignaturas cursadas y las experiencias de prácticas pedagógicas, han de marcar una diferencia en el posicionamiento del profesorado en formación.

Los primeros resultados, hacen comprender que los y las participantes que optan por priorizar lo expositivo y el contenido son quienes están cursando su tercer año de estudios. Por lo que aún les falta un año y medio para desarrollar todas las habilidades y poder realizar más procesos de prácticas pedagógicas, las que les permitan posicionarse de forma más crítica y reflexiva ante una temática controvertida.

Por otro lado, quienes optan por clases más analíticas y participativas, son quienes han tenido más procesos de prácticas pedagógicas y que, por ende, pueden tener mayor acercamiento a las escuelas y a un posicionamiento más claro sobre su rol docente.

Considerando todas las respuestas obtenidas en este instrumento, es importante destacar que el profesorado en formación reconoce la libertad de expresión como un

derecho, a través del cual pueden dar a conocer sus ideologías y opiniones, ya sea pública o privadamente.

En cuanto a los medios de comunicación, el profesorado en formación entiende que juegan un rol clave, sin embargo, reconocen también que la información que entregan puede estar manipulada según la conveniencia política o de quienes dirigen estos medios (televisión, radio, periódicos, etc.). En general son bastante críticos y críticas ante la información que reciben desde los medios de comunicación, reconociendo que pueden estar manipulados.

También han indicado que las redes sociales son un medio donde se ha potenciado la libertad de expresión, sin embargo, al ser un espacio donde se logra mantener cierto anonimato se pueden encontrar opiniones emitidas sin fundamento hacia otras personas.

Si bien las redes sociales permiten interactuar de forma más rápida e intercomunicada a nivel mundial, en general, no se tiene el hábito de corroborar la información que circula en Internet, antes de creer a ciegas en algún enunciado que puede faltar a la verdad, lo que puede fomentar actitudes violentas o poco tolerantes. Los y las participantes también declaran que, si bien los medios de comunicación y las redes sociales tienen una responsabilidad, es fundamental la responsabilidad que debe asumir cada individuo que emite un comentario.

Uno de los temas más relevantes que emergen del análisis de este primer instrumento ha sido el discurso del odio. El posicionamiento de los y las participantes es que, si bien en un país democrático tenemos derecho a la libre expresión, no es válido promover un discurso donde se fomente el odio. Lamentablemente, el mal uso de las redes sociales, ha permitido fomentar el discurso del odio, donde algunas personas creen tener el derecho de humillar y discriminar a los otros por ser o pensar distinto a ellos. Es en este punto, cuando el rol del profesor y la profesora de ciencias sociales es clave, siendo un protagonista relevante en la formación del pensamiento crítico en los y las estudiantes.

En relación a la importancia de la enseñanza de las ciencias sociales, no solo es relevante el papel de los profesores y profesoras, sino que también se hace necesario el compromiso de la comunidad educativa y más importante aún, de las familias de los y las estudiantes.

No basta con que el profesor y profesora de ciencias sociales quiera fomentar el pensamiento crítico y la libre expresión en el aula, sino existe un compromiso de la comunidad y tampoco un interés por parte de las familias.

Otro factor importante en la enseñanza de las ciencias sociales y su relación con la libertad de expresión, es el currículo nacional. Documento oficial emanado del Ministerio de Educación, donde se plantea básicamente qué conocimientos debe desarrollar un estudiante de enseñanza básica y media (primaria y secundaria).

Es a través de este currículo donde los profesores y las profesoras deben visualizar la enseñanza de las ciencias sociales. Claramente cada docente tiene libertad para abordar los diferentes elementos curriculares, sin embargo, al ser homogéneo, no aborda la diversidad de las distintas realidades de las escuelas ni de los y las estudiantes del país.

Por otro lado, los y las participantes que ya estaban a un año de terminar la carrera, se posicionan más bien desde el desarrollo de habilidades, siendo el docente un mediador en el aprendizaje de los y las estudiantes. Esto se justifica debido a que mientras más avanzados están en la carrera docente, más herramientas y experiencias van adquiriendo, como para enfrentarse de forma más crítica y reflexiva ante situaciones de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales.

En cuanto a situaciones donde se veta la libertad de expresión, existen diferentes visiones por parte del profesorado en formación. Si bien, los y las participantes entienden que existe derecho a la libre expresión, no la justifican si esta expresión se manifiesta a través de actos violentos.

Aunque una parte del profesorado en formación, señala que mientras el acto violento no atente contra la integridad de una persona, está dentro del contexto de la libertad de

expresión como derecho constitucional. En este punto, es interesante observar cómo para algunos, un acto violento invalida el derecho a expresarse, siendo más bien legalistas o primando la autoridad.

En relación a la información que se ha obtenido en la descripción e interpretación de este primer instrumento, es que se han levantado categorías. En las que se reflejan las diferentes visiones del profesorado en formación, respecto de los temas propuestos.

Esta decisión se fundamenta en la extensa y variada información obtenida a través del dossier de actividades y por, sobre todo, en la necesidad de profundizar mucho más en las temáticas surgidas en las respuestas del profesorado en formación. En cuanto a las categorías, éstas fueron definidas según las características que primaban en cada grupo de los y las participantes.

Las categorías planteadas son las siguientes: *1) crítica con argumentación matizada, 2) empática sin argumentación, 3) individualista, 4) autoritario/legalista.*

La clasificación de los y las participantes en cada categoría no ha sido un proceso sencillo y debe reconocerse que existe una dispersión en algunos de los casos, es decir, un o una participante de la categoría 1 también puede tener aspectos de otras categorías. La decisión de dejar al o a la participante en la categoría 1 radica en que la mayoría de sus respuestas se asemejan a la descripción de esta categoría.

En base a esta categorización es que ha surgido la necesidad de aplicar un instrumento de grupo focal, donde participen representantes de cada una de las categorías. El fin es profundizar en los temas que han emergido en la descripción e interpretación del dossier de actividades.

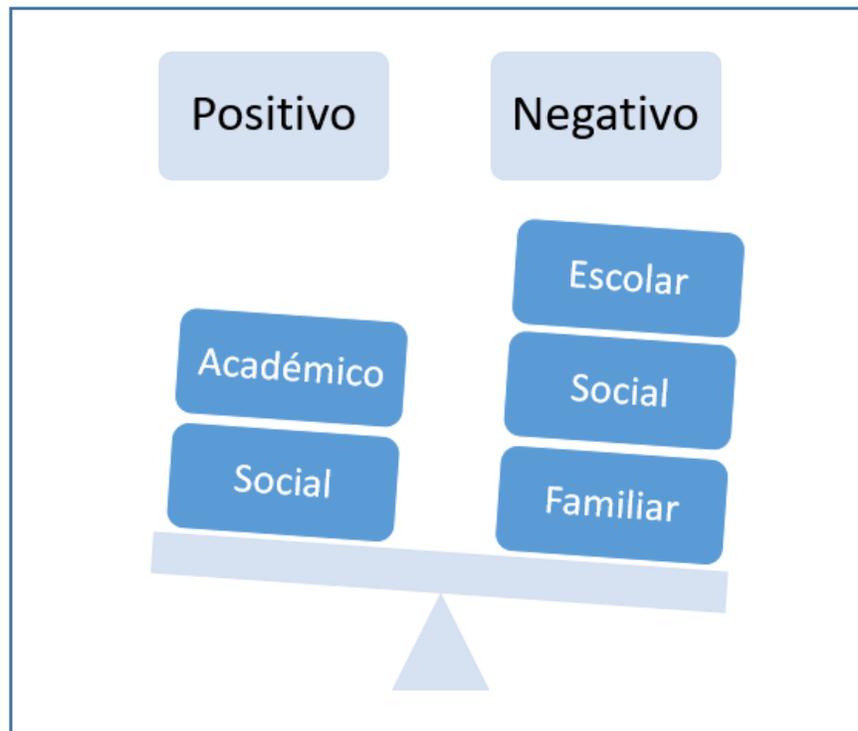
Ahora bien, considerando que este instrumento se ha aplicado presencialmente y ha tenido características más bien académicas, por el tipo de material y preguntas realizadas, se ha decidido aplicar un instrumento donde se pueda obtener información “más personal” del profesorado en formación. Con el objetivo de que se sintieran cómodos,

además de que se posicionen desde sus experiencias de vida, respecto a la libertad de expresión. Es así como ha surgido este instrumento aplicado: narrativa biográfica.

4.3.2. Narrativa biográfica.

En la aplicación de este instrumento al profesorado en formación se le ha entregado la instrucción de relatar una experiencia de vida positiva y otra negativa sobre la libertad de expresión. Esta experiencia podría ser familiar, laboral, escolar, social, universitaria, etc. En un primer análisis y como se puede observar en el esquema N°9, se ha identificado que las vivencias negativas están relacionadas al ámbito escolar, social y familiar, mientras que las positivas a lo académico y social.

Esquema N°9. Conceptos clave respuestas de los participantes.



En primera instancia se ha profundizado en las experiencias de vida positivas de los y las participantes en torno a la libertad de expresión. La mayoría del profesorado en formación señala que la universidad y los docentes que han dictado sus asignaturas han potenciado el respeto por la libre expresión. Siendo esta instancia académica la más positiva.

A continuación, se presenta el testimonio de la participante N°5 “una buena instancia además es la que he recibido en la universidad ya que es un buen lugar para investigar, recibir información, dar opiniones y difundirlas por cualquier medio que la universidad facilite como, por ejemplo: foros en la plataforma, seminarios, congresos o lugares más informales como carteles u afiches por lo cual permite dar una visión más amplia de algunos temas y poder acoger diferentes puntos de vista.”

Otro espacio positivo en lo académico, tiene relación con la experiencia de prácticas pedagógicas en las escuelas. Tal y como señala la participante N°18 “en particular retomaré la reunión en que se planteó la educación no sexista, de la cual se desprendió opiniones a favor, como en contra, dependiendo de los ideales de cada profesor, a su vez tuvo buena aceptación la opinión de los practicantes dentro del debate generado.”

En relación al aspecto social, la participante N°10 declara que ha sentido tener libre expresión en espacios públicos, donde ha participado de actividades culturales y menciona que “en las tardes de los martes, se congregaban muchas personas después del trabajo a bailar y cantar, pero además conversar y debatir de política, de la contingencia nacional, de música, de arte, etc.”

“Esta era una instancia realmente valorable, un espacio para los ciudadanos y las artes, un espacio de respeto y tolerancia que pocas veces he vuelto a vivir o presenciar.” (Participante N°10). En este punto, parte del profesorado en formación reconoce vivir en una democracia, por lo que existen diversas instancias sociales donde se pueden expresar libremente.

En cuanto a las experiencias negativas, el factor familiar radica en la edad, es decir, al ser menores de edad (menos de 18 años), declaran que su opinión no es válida o bien se desvaloriza debido a que no han vivido la experiencia como para conocer sobre el tema en cuestión. Al respecto, la participante N°11 menciona ante el tema de adopción de mascotas que “no podía opinar ya que no entendía cuánto costaba mantener una mascota, que no podía opinar ya que no tenía la edad suficiente (en ese tiempo alrededor de 14 o 15 años).”

La participante N°9 declara que, “dentro de mi familia la libertad de expresión no es posible. Son declarativamente conservadores.” En este caso, ha sido una situación compleja, ya que, al no tener instancias en su familia, tuvo que esperar hasta su adolescencia para entablar conversaciones con sus amistades.

En este mismo ámbito la participante N°16 menciona que “mi papá no sabía que yo estaba de acuerdo al aborto libre (...) le dije se nota que no sabes que mi madre me tuvo a la edad que tengo ahora, así que para tener guagua si tengo edad, pero para decidir por mí no la tengo.” Esta experiencia le ocurrió en su adolescencia y luego de haber emitido ese comentario, tuvo problemas de comunicación con su padre.

Se puede apreciar en las tres experiencias relatadas que al ser menores de edad sus comentarios no han tenido la misma validez que la de una persona adulta y que en parte limitaron la comunicación con su familia o bien optaron por callar en sus hogares y expresarse fuera de ellos.

En este sentido, la familia debería ser un eje clave para la comunicación efectiva, sobre todo para fomentar el pensamiento crítico en sus hijos e hijas. Sin embargo, según lo declarado por parte de la muestra el ámbito familiar no ha fortalecido su libertad de expresión.

En el ámbito escolar, han declarado haber sentido vetada su libertad de expresión debido también a la edad y a no ser una opinión o actitud acorde a las reglas del establecimiento educativo. Cuando pensamos en las características etarias de la muestra (22 a 48 años), se evidencia una brecha generacional, por lo que no se pueden clasificar en solo una generación a las experiencias negativas en el ámbito escolar, siendo más bien algo que la mayoría del profesorado en formación ha experimentado.

El participante N°14 declara “que los profesores intentaban construir un perfil de estudiante ligado al futuro laboral (careciendo muchas veces de un pensamiento crítico).” Este tipo de comentario se refiere a que en ciertos colegios secundarios se fomenta más el aprender un oficio que generar habilidades de pensamiento crítico y reflexivo.

Otra experiencia descrita es la siguiente “yo asistía a un colegio religioso solo de mujeres, los directivos y la profesora de religión hablaban abiertamente de la enfermedad homosexual.” (Participante N°1). Este relato es grave, ya que la profesora en formación declara ser homosexual y su etapa escolar no solo ha coartado su libertad de expresión, sino también el derecho a exteriorizar sus sentimientos.

“Se nos tenía prohibido participar en cualquier tipo de manifestación, así como tampoco en los consejos de cursos o centro de estudiantes no se podía discutir ningún tema relacionado, sin embargo, a pesar de estas prohibiciones se realizó una toma del establecimiento apoyando el movimiento nacional y levantando demandas que nos permitieran mejorar las condiciones del establecimiento, como eliminar la censura o generar instancias de mayor participación, lo cual generó que al término de la movilización al ser un estudiante becado se me cancelara este beneficio y quedaba condicional, lo cual no me permitió continuar en el establecimiento durante el siguiente año académico.” (Participante N°3).

Esta experiencia da cuenta de lo violento que puede ser el sistema escolar, donde a veces una simple manifestación que vaya en contra de lo que el colegio declare como “válido” puede terminar con la expulsión de un estudiante.

En relación a lo social, sigue primando el factor de la edad, es decir, según lo que declaran los participantes, ser niño, niña o adolescente, significa que su opinión no es valorada.

Por otro lado, la participante N°9 declara que “muchas veces, en trabajos sin contrato, como de temporada, se escuchaba por parte de quienes asistían los comentarios prejuiciosos hacía minorías. Racismo, xenofobia y sexismos eran diarios y no se daba el espacio para cuestionarlos.” Este relato da cuenta de que socialmente no siempre se tiene la libertad para expresar la sexualidad o se reprimen las opiniones de las minorías étnicas.

A través de las experiencias negativas relatadas, se ha evidenciado que socialmente la edad es clave para validar una opinión, tanto a nivel social, familiar como escolar. En este punto cabe cuestionar la aplicación de los derechos de niños y niñas, es decir, ¿tienen

derecho a educación, pero no a expresión? La situación se torna más compleja cuando la familia también cuestiona a un niño, niña o adolescente, por el solo hecho de no haber experimentado esa experiencia de vida.

También es relevante analizar el tipo de ciudadano y ciudadana que se espera formar, tanto en la sociedad, como en las escuelas. La formación ciudadana, de nuestra juventud no se requiere esperar a que termine la secundaria y que tenga más de 18 años, para que su opinión sea válida. Es por esto que es clave fomentar la enseñanza de la educación para una ciudadanía democrática, donde las escuelas potencien la libertad de expresión de los estudiantes.

En cuanto a lo familiar, los padres y madres tienen la responsabilidad de ayudar a preparar a sus hijos e hijas para enfrentarse con las mejores herramientas a una sociedad compleja y donde la autonomía es relevante. Sin embargo, si la opinión de niños, niñas y adolescentes no es valorada en este tipo de espacios, es muy difícil que los estudiantes se empoderen en las escuelas y en la sociedad.

Como país que se declara democrático, Chile está al debe, ya que debería fomentar más espacios públicos donde todas las personas (independientemente de su edad) tengan derecho a expresarse.

A través de la aplicación de las narrativas biográficas, se ha logrado obtener información más personal de los y las participantes, teniendo la libertad de plantear experiencias laborales, familiares, sociales, académicas, etc.

Uno de los temas más potentes abordados en este instrumento es la poca valoración que se les dio a sus opiniones al ser menores de edad o también en espacios familiares, siendo su opinión más valorada al ser adultos.

También llama poderosamente la atención cómo en las escuelas, pese a su papel clave en el desarrollo del pensamiento crítico, se coarta la libertad de expresión. En la mayoría de los casos, según lo declarado por el profesorado en formación, sus experiencias en la enseñanza básica y media (primaria y secundaria), fue más bien

negativa. Siendo vetada su libre expresión no solo oralmente, sino que también por su forma de vestir u orientación sexual.

Por otro lado, existe el espacio académico universitario como la instancia donde más han visto que se fomenta la libertad de expresión, no solo por parte de sus docentes, sino también por sus pares. Es en este momento de sus vidas, donde han tenido experiencias más positivas, ya que su opinión es respetada y, además, declaran estar adquiriendo las habilidades y conocimientos para expresarse con libertad y con fundamentos.

La información extraída en la aplicación de este instrumento ha sido clave, para profundizar en las experiencias positivas y negativas en la vida de los y las participantes, considerando la libertad de expresión como un aspecto importante en el ejercicio de la ciudadanía.

4.3.3. Grupo focal.

En relación a la información obtenida con el dossier de actividades y las categorías establecidas, se ha querido profundizar en sus representaciones a partir de un grupo focal con participantes de las diferentes categorías.

La muestra de este instrumento se ha basado en la elección de dos representantes por cada una de las cuatro categorías planteadas. La idea de reunir a los ocho participantes, es generar un diálogo ameno y de confianza para que se sintieran cómodos al expresar sus opiniones.

Considerando los primeros análisis, uno de los elementos a destacar ha sido el hecho de que los participantes han mostrado una clara tendencia hacia la categoría en la que han sido previamente clasificados.

Esta tendencia no solo se reflejó en sus respuestas, sino que también en la cantidad de intervenciones, por ejemplo: un participante de la categoría 2 (*empática sin argumentación*) y los dos de la categoría 3 (*individualista*), intervinieron solo tres a cuatro veces, mientras que de las categorías 1 (*crítica con argumentación*) y 4 (*autoritario/legalista*), entre nueve y doce veces. Sin embargo, ha existido una dispersión

en las respuestas y su clasificación en las respectivas categorías. Lo anterior se puede deber a que se hace complejo que un participante mantenga una única línea en todas sus argumentaciones.

Tabla N° 13. Nivel de participación en el desarrollo del grupo focal y la clasificación de sus respuestas según categoría.

Categorías: 1) Crítica con argumentación matizada, 2) Empática sin argumentación, 3) Individualista, 4) Autoritario legalista. NSIC: no se identifica categoría.

PARTICIPANTE	CATEGORÍA 1	CATEGORÍA 2	CATEGORÍA 3	CATEGORÍA 4	NSI
N°1 – Cat 1	10				1
N°2 – Cat 1	6	1	1		4
N°1 – Cat 2	1	1			1
N°2 – Cat 2	2	5			1
N°1 – Cat 3		2	1		1
N°2 – Cat 3		1	1		1
N°1 – Cat 4	3	3		2	2
N°2 – Cat 4	3		2	3	1

Como se puede observar en la tabla N°13, quienes más han intervenido han sido los participantes de la categoría 1 (crítica con argumentación matizada), mientras que los representantes de la categoría 2 (empática sin argumentación), uno de ellos ha participado muy poco y el otro se ha mantenido principalmente en su categoría.

En relación a los participantes de la categoría 3 (individualista), también han hecho pocas intervenciones y hubo una dispersión en clasificarlos en su categoría inicial. Los participantes de la categoría 4 (autoritario/legalista), han respondido en relación a su categoría, pero también se han detectado comentarios clasificables en la categoría 1. Por otro lado, se observa una serie de intervenciones (12), que no se han identificado con ninguna de las 4 categorías iniciales.

Uno de los temas clave del grupo focal ha estado dirigido al ítem 3 del dossier de actividades (ver anexo N°1), que ha planteado el castigo que recibieron unos jóvenes

españoles por quemar públicamente fotos del Rey de España. La elección de este tema se ha basado en que las respuestas a las interrogantes ahí planteadas, han apuntado principalmente a la sanción y castigo, por lo que es fundamental ahondar más en sus representaciones sociales. La pregunta exacta ha sido: ¿Por qué en un contexto democrático los jóvenes deberían recibir una sanción por la quema de fotografías del rey?

El participante N°1 (categoría 1 crítica con argumentación matizada), ha respondido que “bajo un concepto de democracia se debería permitir esta libre expresión de ejecutar por ejemplo una acción como esta que por lo demás no tiene consecuencia sobre las personas, si no más que nada sobre una imagen que está enaltecida básicamente por una tradición cultural que por lo demás actualmente es cuestionada.” Reforzando así su posicionamiento y no solo esto, sino que, además, destaca que esta acción está en el marco de la libre expresión.

Mientras que el participante N°2 (categoría 4 autoritario legalista) señala que “quemar una foto de una persona, es un acto delictivo más allá de quién sea, si la persona es el rey o la reina, si es un príncipe, si es un diputado, un senador, da lo mismo.” En su discurso refuerza la importancia del orden y el cumplimiento de las leyes, determinando que la libre expresión no puede ser entendida a través de actos de violencia.

Otra temática importante que ha surgido del análisis del dossier de actividades han sido los límites de la libertad de expresión, en base a este tema se ha planteado la pregunta: ¿Qué límites debería tener, según ustedes, la libertad de expresión y por qué? En esta oportunidad las respuestas no han sido claras y ha habido que tensionar en varias oportunidades la misma pregunta. Con el objetivo de que mencionaran qué límites debería tener la libertad de expresión. Los participantes han tenido más bien a reflexionar a nivel general, en vez de responder directa y claramente.

En relación a lo planteado en el párrafo anterior, el participante N°2 (categoría 1 crítica con argumentación matizada), ha indicado que “el límite que debería tener la libertad de expresión es igual que el límite que debería tener la libertad, o sea la libertad

mía termina cuando afecta la otra, a la del otro.” Una respuesta clara, sin embargo, genérica.

Por otro lado, la participante N°1 (categoría 4 autoritario legalista) dice que “existe lo que se debe hacer, por eso es que somos una sociedad establecemos derechos en los que hay un límite para todo.” Mientras que el participante N°2 (categoría 2 empática sin argumentación), se acerca un poco más a una respuesta clara, mencionando que “la sociedad, cualquier tipo de colectividad norma su comportamiento ético, moral a través de una Constitución, una norma, una regla de lo que sea.”

De las respuestas anteriores se puede interpretar que los participantes no tienen claridad sobre los límites de la libertad de expresión, ahora bien, no es que estos límites aparezcan en un manual y los tengamos que memorizar. Es fundamental analizar las razones por las que los límites de la libertad de expresión no se conocen o no son sencillos de reconocer.

El primer análisis se debe realizar a la formación que han recibido los participantes, donde si bien han tenido cursos sobre historia y ciencias sociales, falta profundización en la educación ciudadana.

Ahora bien, como se señalaba con anterioridad, al momento de cuestionarnos ¿cuáles son los límites de la libertad de expresión?, no se ha encontrado evidencia académica de una respuesta única. Es por esto que para efectos de esta investigación se ha reconocido que los límites de la libertad de expresión deben estar ligados a los Derechos Humanos, por lo que en las respuestas a la pregunta se esperaban palabras como: racismo, homofobia, discriminación, etc.

Otro tema importante que se ha abordado en el grupo focal ha sido en relación al contexto escolar. La interrogante para guiar la conversación ha sido ¿quién o quiénes son responsables de promover, regular o vetar la libertad de expresión en el contexto escolar? Las respuestas han sido interesantes y diversas, a continuación, se presentan algunas de ellas:

- “Yo creo que los que estamos llamados para eso somos los profesores, somos los docentes, principalmente porque hoy día existe la necesidad de llevar a cabo una formación ciudadana.” (Participante N°2, categoría 1 crítica con argumentación matizada).
- “Yo siento que muchas veces son los mismos padres, en las mismas casas, son las experiencias personales de los mismos alumnos que conforman este contexto escolar y también muchas veces la institución, pero yo siento que la institución responde más a lo que exige, disculpe lo que voy a decir, el cliente.” (Participante N°2, categoría 2 empático sin argumentación).
- “O sea yo creo que acá los papás tienen un papel fundamental dentro de los establecimientos, porque lamentablemente los profesores no están cumpliendo esa misión.” (Participante N°1, categoría 3 individualista).
- “Debería ser el director, quien debería velar un tema institucional, pero ahí era todo al revés, quien mandaba era la de UTP y ella no promovía una libre expresión para los alumnos, o sea lo que fuera para nuestro ramo, lo que fuera debates o toda cosa que fuera así ella no lo permitía, a nosotros nos entregaban una pauta.” (Participante N°1, categoría 4 autoritario legalista).

A través de estas opiniones se puede observar que los responsables de promover, regular o vetar la libertad de expresión en el contexto escolar, van desde el Director del establecimiento, a los padres, profesores y profesoras.

Algunos de los participantes han hecho énfasis en que la responsabilidad debería ser de los profesores, sin embargo, para otros, es algo que debe venir de casa o bien que sea institucionalizado (desde las reglas del propio colegio). A través de este primer análisis se entiende entonces que la responsabilidad es compartida y que se debe trabajar en conjunto para fomentar la libertad de expresión.

Otro tema clave se ha relacionado a las habilidades necesarias para ejercer la libertad de expresión y la pregunta fue ¿qué habilidades debería fomentar el profesor o la profesora para que sus estudiantes puedan ejercer su libre expresión? Al respecto, algunas respuestas han sido:

- “La interpretación. No es menor saber que frente... y sobre todo frente a nuestra disciplina que es la Historia en este caso, saber de qué, el trabajo tiene que ver con cómo interpretamos diferentes realidades, no nos enfrentamos a verdades si no a realidades y diferentes puntos de vista, y ello obviamente va a permitir fomentar esa libertad de expresión.” (Participante N°1 categoría 1 crítica con argumentación matizada).
- “Análisis, básicamente porque igual en el fondo hay que tener ciertos fundamentos para defender una postura en torno a cualquier temática, eso sería uno de los pilares fundamentales para poder generar una libertad de expresión clara y no dejarse llevar por lo que dicen las otras personas.” (Participante N°1 categoría 2 empática sin argumentación).
- “Pensamiento crítico. Yo creo que esa es una de las bases fundamentales de la educación de hoy en día.” (Participante N°1 categoría 3 individualista).
- “La enseñanza de... porque para aprender a hacer un debate tienes que enseñarle lo que es un debate, para aprender a hacer cualquier cosa, para aprender a analizar uno tiene que aprender primero cuáles son las bases para que ellos mismos se den cuenta de cómo sustentar una opinión en base a algo.” (Participante N°1 categoría 4 autoritario/legalista).

Las habilidades mencionadas a través de estos comentarios han sido la interpretación análisis y pensamiento crítico, como la base para que los estudiantes tengan mejores herramientas para expresar sus opiniones con argumentación, siendo clave el rol docente para fomentar estas habilidades.

La última temática abordada en el grupo focal estuvo relacionada a la siguiente pregunta ¿cómo promoverías la libertad de expresión en una clase sobre una temática controversial actual? El objetivo de esta interrogante ha sido conocer el posicionamiento del profesorado en formación en relación a la enseñanza de temas controvertidos y actuales, a través de los que se puede fomentar la libertad de expresión.

A continuación, se explican los temas y estrategias/recursos a través de los que abordarían la libertad de expresión en las aulas:

Los participantes de la categoría 1 (crítica con argumentación matizada). Indican que como temas controversiales actuales abordarían lo que sucede con Venezuela y el quiebre institucional en Chile, a través de conversatorios, investigación y análisis de fuentes. Fundamentan que la mejor forma de que los estudiantes aprendan a generar su opinión argumentada, es que el docente les enseñe a investigar y analizar, como instancias clave para la formación de opinión.

Los participantes de la categoría 2 (empática sin argumentación). Como temáticas escogen los movimientos sociales a lo largo de la historia y las franjas políticas, a través del análisis de fuentes, sin embargo, el otro participante no especifica la estrategia y/o recurso. Fundamentan su elección en que es clave entender cómo han evolucionado movimientos sociales como el feminismo para entender que la historia presente tiene su explicación en el pasado y porque entender resultados de votaciones icónicas permite entender los cambios históricos que éstas provocaron, como el plebiscito del sí y el no, hito que dio término a la dictadura en Chile.

Los participantes de la categoría 3 (individualista). Mencionan como temáticas el Golpe de Estado en Chile y el aumento de los años para jubilar en Chile, a través de fuentes históricas, testimonios y conversatorios. Argumentan que con estas estrategias se puede potenciar el estudio de la historia. Ambos participantes no justifican más allá su elección, básicamente apelan a la entrega de contenido como una forma de que los estudiantes aprendan.

Los participantes de la categoría 4 (autoritario/legalista). Uno de los participantes señala como tema controvertido actual, la educación cívica, pero no indica cómo lo enseñaría, mientras que el otro participante no declara un tema en particular, mencionando que enseñaría a través de la empatía histórica. Como se puede observar en estas respuestas no se evidencia mayor fundamentación, sino más bien un interés por lo cívico, los derechos y deberes y apelando a la empatía histórica como una “forma” de aprender a promover la libertad de expresión.

Es relevante observar como cada representante de las categorías en las que estaban clasificados, se han mantenido en la categoría respectiva. Si bien ha habido una cierta dispersión, se ha evidenciado las grandes diferencias, tales como que los participantes de la categoría 1 (crítica con argumentación matizada) han sido quienes más han aportado y profundizado en sus respuestas. Quienes pertenecen a la categoría 2 (empática sin argumento), han participado mucho menos y si bien han estado a favor de la libertad de expresión y el respeto por sus límites, no han fundamentado más allá su opinión.

Los representantes de la categoría 3 (individualista) también han tenido poca participación y sus respuestas no han sido profundas, mientras que los representantes de la categoría 4 (autoritario/legalista), sí han participado en varias oportunidades, primando en sus respuestas el respeto por las leyes y el orden público, por sobre el libre derecho a la libertad de expresión.

Con el objetivo de profundizar en las representaciones sociales del profesorado en formación sobre la libertad de expresión, se ha aplicado como cuarto instrumento, que es una entrevista a los docentes universitarios del profesorado en formación, entre quienes han realizado clases en las asignaturas clave de esta investigación.

4.3.4. Entrevista a docentes universitarios.

Luego de haber aplicado los instrumentos de dossier de actividades, narrativa biográfica y grupo focal al profesorado en formación, se ha hecho necesario considerar a los docentes universitarios que han realizado asignaturas afines a la temática de esta investigación. Las asignaturas seleccionadas fueron Didáctica de las Ciencias Sociales,

Educación Cívica y Formación Ciudadana y Práctica Profesional, como espacios donde se podían haber reflexionado sobre la libertad de expresión en el profesorado en formación.

En esta oportunidad, se ha optado por la entrevista, como el instrumento más adecuado para obtener información de tres docentes universitarios de la carrera a la que pertenece el profesorado en formación.

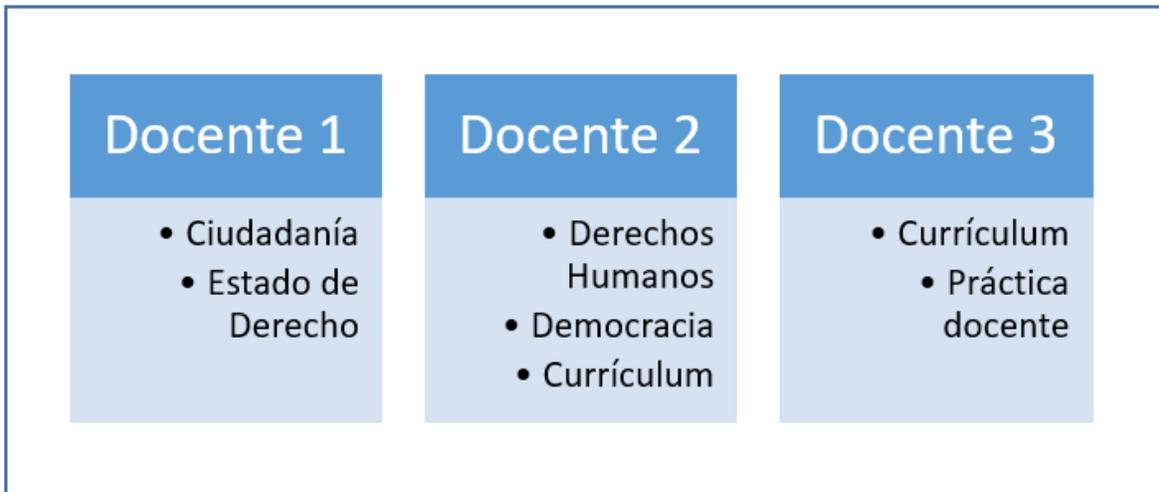
En cuanto al perfil de los entrevistados el docente N°1 es Profesor de Historia y Abogado, con Magíster en Historia, actualmente ejerce la docencia en la enseñanza superior y está a cargo de la asignatura de Educación Cívica y Formación Ciudadana. La docente N°2 es Profesora y Magíster en Historia, actualmente ejerce docencia universitaria, además, trabaja en un departamento del Ministerio de Educación y está a cargo de la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales. La docente N°3 es Profesora y Doctora en Historia, actualmente ejerce la docencia en la educación superior, además, trabaja en la parte curricular de una universidad privada y está a cargo de la asignatura de Práctica Profesional.

Los tres docentes universitarios han sido entrevistados de manera individual y presencialmente, siendo la grabación el medio por el que se respaldaron sus respuestas (ver anexo N°8).

Las temáticas más relevantes abordadas en las entrevistas han sido: problemas sociales relevantes, objetivos que promueve la enseñanza de las ciencias sociales y la relación entre la enseñanza y la libertad de expresión.

A partir de las respuestas, se han identificado conceptos clave, los que se muestran en el esquema N°10.

Esquema N°10. Conceptos clave de las entrevistas a docentes universitarios.



En relación a la primera temática a abordar en este análisis “problemas sociales relevantes,” se han planteado preguntas tales como ¿Trabaja problemas sociales relevantes o temas controvertidos en sus clases? ¿Cómo? Dos participantes han declarado trabajar con temas controvertidos, tales como la historia política de los últimos años y los ajustes curriculares en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

La docente N°3 declara que “la metodología relacionada con lo controversial y eso lo he trabajado más bien, recientemente, no desde el principio de mi experiencia, que tiene que ver con el posicionamiento del diálogo que es un enfoque que hace Abraham Magendzo, que es precisamente situar que lo controvertido o los temas que generan controversia social más que tener que zanjar una respuesta determinada o definitiva, es poder generar un espacio y ahí a nivel metodológico para el aula por ejemplo, de diálogo, que las posiciones se presenten y en el fondo usando evidentemente la evidencia, la argumentación, etc.”

A través de esta opinión se entiende que todo tema controversial está directamente relacionado con la actualidad, siendo así temas más cercanos temporalmente a los estudiantes y permitiendo así generar mayor interés en su aprendizaje.

En cuanto a cómo trabaja los temas controvertidos en sus clases, el docente N°1 declara que “trabajo con los alumnos, que me narren sus experiencias en cuanto a esta problemática, hay algunos que han participado en movimientos por lo tanto es más fácil de abordar porque ellos lo han vivenciado.”

La docente N°2 menciona que “metodológicamente el diálogo más que el debate, desde el punto de vista didáctico y el uso de evidencias como elemento central.” Mientras que la docente N°3 dice que “leíamos un poco y lo íbamos discutiendo en conjunto en la mesa, en total éramos como ocho personas, y esa era como la forma que encontré para ir implementando la problemática.” A través de estas declaraciones, se puede observar que prima el diálogo como la forma más adecuada de enseñar y aprender sobre temas controvertidos.

En la segunda temática sobre los objetivos que promueve la enseñanza de las ciencias sociales, se ha planteado la siguiente pregunta ¿Qué objetivos o competencias promueve a través de la enseñanza de las ciencias sociales? De un ejemplo del tipo de actividades donde promueve este tipo de objetivos o competencias. En cuanto a los objetivos o competencias, mencionan que son: el pensamiento autónomo, el pensamiento crítico, y las competencias comunicativas. Basan sus respuestas en lo que el currículo chileno declara como objetivos y competencias a desarrollar en los estudiantes. Claramente es fundamental fomentar el desarrollo de estas habilidades, tanto en estudiantes en etapa escolar, como de enseñanza superior.

El pensamiento crítico es una de las habilidades más conocidas en la enseñanza de las ciencias sociales, sin embargo, no se puede dejar de lado el ámbito de generar autonomía no solo en el aprendizaje, sino que, además, en la toma de decisiones y la correcta comunicación de las opiniones, siendo clave en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Con respecto a ejemplos de actividades a través de las cuales se potencia el desarrollo de estas habilidades, los participantes declaran:

- “Se hizo en su momento la visita al Congreso Nacional y ahí abordar la tarea legislativa y ver cómo los actores de esta tarea abordan su labor... genera

polémica, hay gente que no está de acuerdo con el sistema bicameral y otros que si están de acuerdo con la institución del Congreso Nacional.” (Docente N°1).

- “El estudiante tiene que posicionarse bien en la documentación, reconocerse bien en términos de identidad profesional docente para que efectivamente pueda alcanzar ese horizonte o no si no será estudiante frustrado, a nivel de competencias.” (Docente N°2).
- “Hago lo trabajo a nivel súper práctico y ahí les pido mucho a los chicos que sean ellos quienes generen en el fondo la información y que la vayan mostrando, exponiendo a través de diálogos o en pequeñas mesas de discusión, en exposiciones más tradicionales.” (Docente N°3).

Es claro que cada docente habla desde el área donde se ha desenvuelto profesionalmente, esta es la razón por la que el docente N°1 declare un interés más cívico y las otras dos docentes se basen en generar una mayor autonomía en sus estudiantes. Además, se debe tener en cuenta el tipo de asignatura que cada uno de los participantes dicta: Educación Cívica y Formación Ciudadana, Didáctica de las CCSS y Práctica Profesional.

La tercera temática abordada en la entrevista fue la relación entre la enseñanza de las ciencias sociales y la libertad de expresión, una de las interrogantes ha sido ¿Qué competencias pueden estar más relacionadas con el aprendizaje de la libertad de expresión? En relación a los comentarios de los tres participantes se puede decir que la base es el pensamiento crítico, habilidad que les permitirá a los estudiantes discriminar la información y así opinar con fundamento.

Además, es clave fomentar el aprendizaje a través del estudio de diferentes visiones. Una de las participantes complementa su respuesta con el pensamiento social y la otra participante con que es fundamental la argumentación a través de saber expresar lo que se quiere comunicar.

También se les ha preguntado: ¿Cómo se expresa a través de sus clases la libertad de expresión? ¿En los contenidos de ciencias sociales? ¿En las interacciones que se dan en el aula? A lo que han respondido:

- “Considerando a los alumnos también como actores de la clase, como actores casi en un pie de igualdad, no una igualdad plena... si no que una igualdad que tiene que ver con el compartir algo ya que para mí las clases son diálogos aun cuando muchas veces los alumnos se resisten al diálogo y tienden a la clase del monólogo del profesor, pero a mí me gusta que los alumnos opinen.” (Docente N°1).
- “El contenido no se expone como verdad y por lo tanto los contenidos no van a formar un aprendizaje a partir de verdades, si no que van a ser los contenidos... van a contribuir a la formación de aprendizajes en base a posibilidades, eso en una primera parte. A través de las interacciones absolutamente.” (Docente N°2).
- “En ambas, porque como te decía, yo tengo un funcionamiento que es más de que ellos expresen primero y luego yo voy a ordenar...mediar la situación de aprendizaje desde el foco que yo necesito que en particular trabajen en una sesión determinada. Y desde los contenidos de igual manera porque, por ejemplo, si es en un contexto de práctica, donde cada estudiante pueda estar experimentando una situación específica en cada centro o lugar donde está haciendo su proceso de práctica, sin duda que ese espacio le da argumento o sustento para expresar lo que le está ocurriendo.” (Docente N°3).

En las respuestas de las docentes N°2 y N°3, se puede observar que para ellas la libertad de expresión se ve reflejada tanto en los contenidos como en las interacciones que se desarrollan en sus clases, mientras que el docente N°1 se posiciona principalmente desde las interacciones con sus estudiantes.

La información obtenida en las entrevistas aplicadas a estos tres docentes universitarios de la carrera de Pedagogía en Historia, ha sido clave para entender el posicionamiento pedagógico y didáctico del profesorado en formación.

Se destaca que en la información obtenida en el segundo instrumento (narrativa biográfica), el profesorado en formación destaca el espacio universitario y a sus docentes como potenciadores de la libertad de expresión.

4.3.5. Entrevista al profesorado en formación.

Se han aplicado tres instrumentos al profesorado en formación, que son el dossier de actividades, narrativa biográfica y grupo focal, considerando el contexto de crisis social y sanitaria que se vive en Chile (debido al estallido social –octubre 2019- y a la pandemia -2020-). Contexto en el que la libertad de expresión ha tenido un especial protagonismo, se hizo fundamental indagar no solo en las representaciones sociales de los participantes, sino que también en su posicionamiento educativo.

El instrumento elegido ha sido la entrevista, como una forma de plantear temáticas e interrogantes de forma más personalizada al profesorado en formación. El criterio de selección de la muestra fue elegir a dos representantes por cada una de las 4 categorías. Estas entrevistas han sido aplicadas a través de la plataforma virtual “Zoom” siendo grabadas a través de audio y posteriormente transcritas (ver anexo N°9).

En relación a las preguntas, se han dividido en tres temáticas generales: libertad de expresión como tema controvertido, libertad de expresión y los medios de comunicación en el contexto de la pandemia, libertad de expresión y experiencias prácticas.

En cuanto al primer tema la libertad de expresión como tema controvertido, las interrogantes planteadas han sido las siguientes:

- 1) En la enseñanza de las ciencias sociales, ¿Qué consideras como un tema controvertido?
- 2) Pensando en tus experiencias académicas, ¿Consideras que la libertad de expresión es un tema controvertido? ¿Por qué?

Los y las participantes han declarado como temas controvertidos, los relacionados a la religión, la historia reciente, revoluciones sociales, política y la dictadura. En cuanto a si la libertad de expresión también es un tema controvertido, dicen que sí.

Es fundamental entender que la historia reciente puede ser más controvertida que estudiar un hecho ocurrido hace siglos, sobre todo por la cercanía temporal que puedan tener los estudiantes en relación al tema estudiado. Ahora bien, cuando se refieren a que la libertad de expresión es un tema controvertido, fundamentan que el solo hecho de expresar una opinión ya puede provocar una discusión, por lo que en sí la libertad de expresión es controvertida.

En relación a lo anterior, la participante N°1 (categoría 2) dice que "sí, yo creo que sí pero no es por un tema que sea solamente académico, sino porque la libertad de expresión tiene distintas aristas porque para mí lo que es libertad de expresión, para otro no lo es, entonces frente a eso cualquier aspecto de lo que tu converses, será un problema si es que la otra persona piensa muy diferente a ti(...)." Por lo que entiende que la libertad de expresión estará condicionada a si la otra persona la comprende de la misma manera, porque en el caso contrario será un problema en el intercambio de ideas.

La participante N°2 (categoría 1) señala que "tengo una percepción personal, creo que la libertad de expresión es como cuando les conviene, es como tengo libertad de expresión para expresar, pero no para tolerar lo que el otro está expresando; eso siento que está muy masificado y no solo en la escuela si no que en toda la sociedad(...)." Destacando que la libertad de expresión no es "respetada" en su totalidad. Es decir, cualquier persona puede dar una opinión, pero al momento de enfrentarse a un pensamiento distinto, no aplica la tolerancia, entendiendo más bien a la libertad de expresión como una forma de solo opinar, sin necesidad de generar un diálogo colectivo donde se utilice para una mejor comunicación e intercambio de ideas.

En cuanto al segundo tema, la libertad de expresión y los medios de comunicación en el contexto de la pandemia, las interrogantes planteadas han sido las siguientes:

- 1) ¿Cómo describirías la libertad de expresión en los medios de comunicación, especialmente en este contexto de pandemia?
- 2) Considerando que los límites de la libertad de expresión son los Derechos Humanos, ¿Cómo se ha manejado la información sobre los infectados y fallecidos? ¿Estás de acuerdo con ese tipo de manejo de la información?
- 3) ¿Qué tratamiento se ha dado a la situación de desigualdad, de pobreza o de justicia social en los medios? ¿Ha habido, en este sentido, libertad de expresión?

El profesorado en formación ha sido muy crítico en sus respuestas a estas interrogantes, declarando que no ha habido libertad de expresión en tiempos de pandemia, lo que se arrastra desde el estallido social (octubre 2019).

Para los y las participantes, los medios de comunicación son manipulados por los intereses políticos y no responden a visibilizar la real profundidad de los temas expuestos o bien vetan opiniones cuando no corresponden a la línea del “programa o canal de televisión”, es por esto que declaran no ver mucha televisión, como una forma de mantenerse al margen del mal manejo de la información.

"Siento que provoca también una crisis (en el caso de la televisión), no sé si emocional, pero es súper fuerte como impacta la información a la población y siento que no es bueno, si bien tengo acceso a internet trato de verificar la información. Así que esos serían como mis canales de información que tengo hoy en día." (Participante N°2, categoría 2).

Lo declarado por esta participante, refleja la poca sensibilidad con el manejo de la información, específicamente con el abuso de programas de televisión donde se destacan malas noticias, siendo algo que puede llegar a afectar a alguien que solo tiene acceso a este medio de comunicación, fomentando así un pánico colectivo.

En cuanto al tratamiento de temas como la desigualdad social y la pobreza, mencionan que, desde el estallido social en Chile, se han evidenciado los profundos problemas que tiene nuestra sociedad respecto a estos temas y que la pandemia los ha agravado mucho más. Ahora bien, los medios de comunicación han hablado sobre estos temas y a través de

ellos, se evidencia una cierta preocupación, sin embargo, lo ven más bien como medidas superficiales o bien de ayudas particulares, que, si bien pueden favorecer a algunas personas, no se permean al resto de la población.

Al respecto, la participante N°2 (categoría 3) dice que "efectivamente se ha visualizado mucho más ahora algo que siempre ha existido yo creo que los medios de comunicación si los han tratado, si de repente están ahí más pendientes, tratan de colaborar; con esto, ayudar en esto... pero aun así no logran yo creo... abarcar la profundidad de eso que es la desigualdad."

Otra mirada al respecto es "creo que los medios, como tratamiento... tratan de justificar lo que el gobierno ha dicho o ha entregado, en este caso las cajas de alimento que se han dado y los ciertos tipos de bonos y ayuda que se les dan a ciertas personas en la sociedad... Ellos han tratado como de apoyar lo que ha dicho el gobierno, o sea de darle cierto énfasis al Estado, sin saber si lo están haciendo bien o mal(...)" (Participante N°1, categoría 2).

Esta participante también es crítica con la forma en la que el gobierno ha manejado a situación a través de los medios de comunicación, mencionando que se preocupan más bien de transmitir la información oficial que de ser críticos al respecto.

En cuanto al tercer tema la libertad de expresión y experiencias prácticas, las interrogantes planteadas han sido las siguientes:

- 1) Según tu experiencia en prácticas ¿Piensas que en las escuelas hay libertad de expresión? ¿Cómo esto se manifiesta?
- 2) En el contexto actual de clases online y educación remota, ¿Cómo abordarías la enseñanza de un tema controvertido con los estudiantes? Desde un enfoque que promueve y resguarda la libertad de expresión.

En relación a este tema, los participantes hacen referencia a que la libertad de expresión en las escuelas, dependerá del profesor y también del establecimiento educacional, ya que, si bien el docente puede dar los espacios, algunos de éstos pueden

ser vetados por los directivos o bien si el profesor no da libertad de expresión es porque se preocupa más de cumplir las reglas y mantener el orden en el aula.

Al respecto, una de las profesoras en formación dice que "es súper complicado porque dentro de aula yo creo que el profesor quiere instaurar la expresión de derecho, pero siempre va a estar bajo un margen... que sería la escuela en este caso, o por ejemplo también un jefe de UTP, jefe de departamento... entonces como que el "profe" no se puede mover mucho(...)" (Participante N°2, categoría 2).

La participante N°2 (categoría 1) dice que "yo creo que hay una libertad de expresión dentro del aula, pero hasta que un apoderado que no piensa igual se entera o el jefe se entere y no esté de acuerdo, porque siento que los profesores estamos en una posición complicada porque se le debe una explicación al jefe, al director, a los apoderados, a los niños... no tenemos garantizada nuestra libertad de expresión, está condicionada al parecer, a los que tienen más poder en el colegio(...)." Un punto interesante de analizar, ya que, aunque el docente puede tener el interés de fomentar la libertad de expresión, son múltiples los factores que hoy en día, pueden determinar lo contrario.

A veces, se piensa que, por estar en el siglo XXI, en un país democrático, hay plena libertad de expresión en lugares como la escuela, siendo ésta uno de los espacios clave para fomentar la expresión de los estudiantes, sin embargo, podría estar determinada por la comunidad educativa.

En relación a abordar la libertad de expresión en los tiempos actuales de la educación remota, algunos comentarios más destacados de los participantes, son los siguientes:

- "Yo creo que igual en ese sentido es un poco más complicado por el tema de que no nos permite un diálogo fluido entre los estudiantes, el docente, entre todo el contexto, se limitaría tratar un tema de esas características... porque el contexto online no me permite el hecho de que esté opinando una persona y otra persona poder debatir, y otra persona debatir a esa... no se da esa fluidez(...)" (Participante N°1, categoría 4).

El participante N°1 (categoría 4), observa el escenario online como un problema al momento de comunicar y debatir ideas, señalando que no permitiría un diálogo fluido entre los participantes.

- "Siempre tratar esos temas aunque sea una clase normal es complicado porque todos quieren hablar y de repente el tiempo es acotado, pero yo lo tomaría quizás haciendo grupos de foro... quizás diciéndole a los chicos que desde... no sé, poniendo por ejemplo el tema del aborto, quiénes estaban a favor o en contra según su propia opinión personal y distribuirlos en grupos pequeños para que pudieran conversar y quizás, como tenemos estas clases a distancia organizar horas de debate y yo monitoreando grupo por grupo(...)" (Participante N°1, categoría 3).

La participante N°1 (categoría 3), ve complejo el tema del tiempo (más allá de ser una clase presencial u online), ya que requiere más profundidad y temporalidad de la que se actualmente dispone una clase de ciencias sociales, sin embargo, plantea que una estrategia interesante puede ser el debate de un tema controversial actual.

- "Yo sé que se puede hacer, pero uno está sentado frente a una pantalla y muchos jóvenes, sobre todo, no realizan las actividades, entonces yo creo que hacer algo en relación a la libertad de expresión, para ellos no es importante, por decirlo así... como que los chicos hoy en día no tienen cierto interés por ese tema." (Participante N°2, categoría 2).

La participante N°2 (categoría 2), expresa que los estudiantes hoy en día no están mayormente interesados en un tema como la libertad de expresión, lo que claramente ha de responder a la experiencia que ha tenido esta profesora en formación.

Ahora bien, para profundizar en el análisis sobre cómo el profesorado en formación entiende los conceptos presentes en el esquema N°11, se plantean los conceptos más utilizados por los participantes.

Esquema N°11. Conceptos clave de las entrevistas al profesorado en formación.



Los conceptos mayormente mencionados han sido respecto a la desigualdad y al contexto social de los estudiantes, señalando que Chile siempre ha sido un país desigual, además, el contexto de la pandemia ha puesto al descubierto aún más estos problemas de falta de equidad.

Esta crisis social, política y sanitaria, ha dejado claro que el contexto social de los estudiantes es clave para una efectiva enseñanza efectiva, es decir, si los estudiantes no tienen acceso a un computador (ordenador) o conexión a Internet, ¿cómo vamos a asegurar un proceso de enseñanza y aprendizaje? O más complejo aún, cómo podemos asegurar una igualdad en el aprendizaje si muchas familias han visto decaer sus ingresos o simplemente los han dejado de recibir o peor aún, se han visto afectadas por el contagio del covid-19 y, por ende, en algunos casos han perdido a sus seres queridos.

Otros conceptos destacados en las entrevistas, tienen relación con la política, el manejo de la información, los Derechos Humanos y la metodología de la enseñanza. En relación a estos temas, los participantes han sido bastante críticos en señalar directamente que la política maneja la información respecto a su conveniencia, con el objetivo de instaurar más bien el temor en las personas.

Además, han visto vulnerados los Derechos Humanos, no solo desde la libertad de expresión, sino que también el derecho a educación y salud de calidad. Ahora bien, en cuanto a la metodología de la enseñanza, señalan que a través de la educación remota es complejo realizar una clase con normalidad, ya que no se tiene el mismo contacto que en una clase presencial.

4.4. Triangulación de la información.

Considerando que la presente investigación es cualitativa, para Benavides y Gómez-Restrepo (2005), la triangulación se utiliza cuando existe una variedad de estrategias en un estudio. Por ejemplo, la utilización de variados métodos, como los grupos focales y las entrevistas.

Así mismo, Benavides y Gómez-Restrepo (2005), plantean que “la triangulación es vista también como un procedimiento que disminuye la posibilidad de malos entendidos, al producir información redundante durante la recolección de datos que esclarece de esta manera significados y verifica la repetibilidad de una observación.” (p. 120).

La triangulación de la información, se ha realizado a partir de las cuatro categorías planteadas en la presente investigación, triangulando los instrumentos en cada caso.

Cabe destacar que, según los resultados obtenidos en la aplicación del primer instrumento (dossier de actividades), se han levantado cuatro categorías: 1) Crítica con argumentación matizada, 2) Empática sin argumentación, 3) Individualista, y, 4) Autoritario/legalista. A partir de la aplicación del dossier de actividades, cada instrumento (narrativa biográfica, grupo focal y entrevista al profesorado), ha ido posicionando a cada participante en la categoría en la que fue clasificado.

A través de esta diversidad de instrumentos aplicados, los y las participantes han mantenido la postura que los ha clasificado en una de las cuatro categorías. Si bien es complejo clasificar a cada profesorado en formación, se han considerado las respuestas a preguntas clave, para asegurar que cada participante respondía según la categoría designada. Cabe aclarar que en ningún momento los y las participantes han conocido la categoría a la que pertenecen, con el objetivo de que esto no influenciara en sus respuestas.

4.4.1. Categoría 1: crítica con argumentación matizada.

El profesorado en formación al que se le clasifica en esta categoría responde de manera crítica ante los temas planteados y argumenta a través de sus conocimientos previos y experiencias de vida, personal y académicas.

A través del análisis de los instrumentos aplicados, los participantes clasificados en esta categoría han sido quienes más intervinieron y fundamentaron sus respuestas. Este grupo de profesorado en formación, ha tomado la iniciativa al plantearse una interrogante y en general han otorgado respuestas más extensas que el resto y en algunos casos más reflexivas.

A continuación, se plantean algunos fragmentos de los y las participantes que representan a esta categoría:

- “Los medios de comunicación deben ser pluralistas, por tanto, la base fundamental para ello es la libertad de expresión, en este caso de prensa. Estos (los medios), no pueden emitir información manipulada, puesto que en ellos recae la verdad de los hechos. Hoy los medios de comunicación, en especial la televisión, se han encargado en muchos casos de manipular la información por intereses políticos y económicos.” (Participante N°10, dossier de actividades).
- “En relación a mi experiencia personal con la libertad de expresión, quizás la más significativa tiene que ver con la vinculación familiar y como dentro de este núcleo se me permitió desarrollar en virtud de mi propio pensamiento, más allá si este era concordante con las ideas familiares o no. En este sentido la posibilidad de

expresar mis ideas siempre ha tenido un espacio de aceptación en el cual se integra al resto de opiniones que el resto ha tenido en las distintas instancias en las que los puntos de vista respecto de temas valóricos, políticos o morales hayan sido convergentes o divergentes dependiendo el ámbito de la conversación.” (Participante N°2, narrativa biográfica).

- “Hay que considerar que las características de los medios de expresión van a depender directamente del sistema en que se enfrentan, dicho eso, hay que considerar que en este caso la imagen del rey no representa solamente un gobierno, representa un Estado y con ello se enaltece la imagen automáticamente de esta figura, como por ejemplo podría ser el paralelo acá en Chile con lo que pasaría con quemar una bandera.” (Participante N°1, categoría 1, grupo focal).
- “El tema de la tolerancia dentro de las ciencias sociales respecto a la opinión que uno pueda tener, ideales, experiencias de vida, sobre todo ahora con la contingencia actual porque uno tiene una postura de cómo poder hacer las cosas, pero el otro tiene otro punto de vista, entonces ahí yo creo que las ciencias sociales deben generar espacios donde se pueda dar una opinión o se puedan generar ciertos valores hacia las opiniones de las personas, porque hoy en día todos se cuestionan, pero también hay que ver cuál es la base de ese cuestionamiento...” (Participante N°1, categoría 1, entrevista al profesorado en formación).

Cuando se han analizado los resultados del dossier de actividades, ha sido sencillo clasificar a estos participantes, ya que han demostrado ser críticos ante el material presentado.

También cabe destacar que han reconocido la libertad de expresión como un derecho constitucional, que debe tener límites (aunque no mencionan cuáles) y que los medios de comunicación y las redes sociales son un medio a través del cual se puede ejercer este derecho. No solo reconocen el derecho a la libre expresión, sino que también, lo valoran como una instancia democrática, donde se puede generar un diálogo constructivo a nivel

social. Mencionan que la escuela, los docentes y las familias juegan un papel clave al momento de potenciar la libertad de expresión en los estudiantes.

En cuanto a situaciones donde se veta la libertad de expresión, han sido los más críticos (comparados con los participantes de las otras categorías), en sus respuestas se destacaba que en un país democrático no se puede condenar una acción que se enmarque en el derecho a la libre expresión.

No justifican sanciones legales en ningún caso, aunque la expresión sea a través de una forma violenta (como la quema de fotografías del Rey de España). Reconocen también que la libre expresión no puede estar asociada a fomentar un discurso del odio y que siempre se debe generar en un espacio de respeto y tolerancia, como el camino correcto para que una sociedad avance y crezca.

A nivel pedagógico se posicionan desde el desarrollo de habilidades tales como: comprender, analizar, reflexionar y valorar. Siendo el docente un mediador entre la enseñanza y aprendizaje. Respaldan su discurso con metodologías participativas y estrategias como el debate y los conversatorios. Además, son críticos con el currículo y el sistema educativo de Chile, señalando que, a pesar de ser amplio, no aborda la diversidad del país, siendo clave el rol y compromiso docente en adaptar las clases para que todos los estudiantes logren aprender.

En relación a sus experiencias personales asociadas a la libertad de expresión, mencionan que en su etapa escolar sus opiniones no eran valoradas ya sea por ser menores de edad o porque no han vivido la experiencia en discusión.

Además, tampoco han encontrado un apoyo en su familia, siendo poco valoradas sus ideas por las mismas razones recién planteadas. Sin embargo, a nivel social (una vez fueron mayores de edad), en sus espacios laborales y vida académica han logrado encontrar espacios donde se respeta su opinión, lo que les ha permitido desarrollar su pensamiento crítico.

La participante N°18 (narrativa biográfica) afirma como experiencia positiva a nivel académico que, “en mi experiencia de práctica profesional. En el departamento de historia los practicantes son parte de las reuniones de departamento, en la cual se discuten temas de cómo trabajar con PIE, la organización de los contenidos, actividades extracurriculares propias del área de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.”

El participante N°17 (narrativa biográfica) afirma que, “la imposibilidad de emitir una opinión, denunciar las atrocidades que cometió el régimen o realizar algún acto en público, atentaba a lo dispuesto por los militares, esto podía llevar a secuestros, arrestos, torturas, exilios y otras veces la muerte, de aquellas personas que levantaron la voz.” Este participante, era adolescente en el periodo de la dictadura en Chile, por lo que señala haber sido completamente vetada su opinión, valorando el hecho de que en democracia se puede expresar libremente.

A través del grupo focal, los participantes que representan a la categoría 1, mantienen el posicionamiento declarado en el dossier de actividades. Es decir, ante la pregunta ¿Por qué en un contexto democrático los jóvenes deberían recibir una sanción por la quema de fotografías del rey? Declaran que no deberían recibir un castigo, ya que están ejerciendo su libre expresión.

El participante N°2 (categoría 1) señala que, “yo creo que la represalia que pudieron tener ellos no corresponde, porque si finalmente es una manifestación juvenil, en el fondo son los jóvenes que están llamados a hacer el cambio.” Mientras que el participante N°1 (categoría 1), afirma “creo yo que es sumamente válido y no es condenable, de hecho, es una expresión sumamente amplia de lo que sería una democracia si es que España es considerada una democracia amplia y entraríamos a otra discusión de que si efectivamente y bajo este sistema de represión se podría pensar que es una antidemocracia.”

Ambos participantes afirman que, en una sociedad democrática es válida cualquier expresión, sin que se tenga el temor a ser sancionado. El profesorado en formación

perteneciente a esta categoría se caracteriza por valorar y respetar toda instancia de libertad de expresión, siempre y cuando no fomente el discurso del odio.

En cuanto al escenario actual, sobre la crisis social y sanitaria que se vive en Chile, las participantes de esta categoría, comprenden la importancia y responsabilidad de los medios de comunicación en la entrega de información. Reconocen la importancia del rol del Estado, entendiendo que la información entregada por los medios, podría estar manipulada según la conveniencia política.

La participante N°2 (categoría 1), afirma que, “siento que los medios respecto a la pandemia, están súper manipulados, no hay información clara, no hay información precisa... siento que está todo manipulado y que nadie sabe realmente cuántas son las cifras.” Mientras que la participante N°1 (categoría 1), afirma que, “sí hay que cuestionarla porque en algunos casos no se sabe si realmente son verídicos, pero ahí, claro, uno va aprendiendo por medio de su educación que siempre quiere verificar que esa información siempre sea fidedigna para poder apoyarla y respaldarla a la vez.”

“También siento que no se abordan los temas esenciales que... como las consecuencias del encierro, de la cuarentena, por ejemplo, la cesantía y un montón de problemáticas que se ven más por las redes sociales que por los medios de comunicación, así como la prensa o los canales de televisión, entonces yo no creo que exista una libertad de expresión.” (Participante N°2, categoría 1). Este testimonio, se refiere a que, no se han abordado temas profundos como la pobreza y la desigualdad, lo que la participante considera como algo grave en este contexto de crisis social.

Sobre la educación remota en contexto de pandemia, declaran la importancia de continuar con la educación de los estudiantes. Al mismo tiempo establecen que, si no se puede asegurar el acceso a los medios tecnológicos, es improbable generar un escenario educativo que contribuya a un piso mínimo que permita una cierta igualdad de acceso.

Al respecto, la participante N°1 (categoría 1), afirma que, “hoy en día los estudiantes que están, yo creo... perdiendo su derecho a la educación son los estudiantes vulnerables

y los estudiantes de sectores rurales porque ellos no pueden acceder a una video llamada.”

La participante N°2 (categoría 1) plantea que, “por ejemplo, estamos hablando de diversidad cultural y meto el tema del aborto o un niño quiere hablar de eso, puede "saltar" un apoderado que también puede estar ahí escuchando y viendo todo, y puede interrumpir la clase y ahí igual se crearía un conflicto... me pongo en el peor de los casos, siento que estamos muy expuestos ahora con el tema de las clases online, como profesores.” A través de este testimonio se observa la preocupación de la sobre exposición del profesorado, lo que puede provocar conflictos con los apoderados y apoderadas de los y las estudiantes.

4.4.2. Categoría 2: empática sin argumentación.

El profesorado en formación al que se le clasifica en esta categoría demuestra una actitud empática hacia las temáticas, sin embargo, no ha argumentado con coherencia en sus respuestas.

Los y las participantes que pertenecen a esta categoría, reconocen que la libertad de expresión es un derecho y que, por ende, quienes viven en un país democrático pueden dar su opinión sin miedo a ser reprimidos. Al respecto, la participante N°8 señala que “es el derecho a poder comunicar nuestras ideas sin el temor a las represiones por lo comunicado, ni con el sentimiento de ser juzgados por decir lo que se piensa, siente o hace.” Mientras que, para el participante N°18 la libre expresión significa “expresar opiniones, reflexiones o maneras de entender e interpretar la realidad, sin presiones y libremente.”

También, entienden que los medios de comunicación juegan un papel clave, en la libertad de expresión. Señalando que, la información podría estar manipulada por los intereses de los dueños de estos medios de comunicación. Al respecto la participante N°12 plantea que, “sin duda que tienen responsabilidad, pero considero que muchas veces vetan algunas informaciones relevantes que aquejan a la población, pero entiendo

que esto responde a una edición previa y de los dueños de estos medios de comunicación.”

El participante N°15 menciona que, “sí, porque en el fondo ellos son los que ponen los filtros a las noticias, si bien intentan ser objetivos muchas veces no se siente así.” Mientras que el participante N°16 señala que “se ha de responsabilizar a los medios de comunicación oficiales ya que cuentan con la credibilidad y una estructura conformada para estos fines.”

En relación al veto de la libertad de expresión, los y las participantes que pertenecen a esta categoría, reconocen que no se puede vetar en espacios democráticos. Sin embargo, al enfrentarse a la situación planteada en el primer instrumento (dosier de actividades), mencionan que esta manifestación donde se quema la foto del Rey de España, sí conllevaría sanciones, debido a que es un acto violento. Al respecto, se plantean algunas respuestas de los y las participantes de esta categoría:

- “Probablemente algún tipo de represión, ya que, para algunos, en España la figura del Rey aún es sagrada.” (Participante N°6).
- “Algún tipo de condena por la quema de las fotos del Rey.” (Participante N°8).
- “Podrían existir consecuencias legales al respecto según la legalidad de dicho país al ser ya notificados.” (Participante N°16).
- “Variadas consecuencias desde lo jurídico, político, social, etc. Pero tensionar un tema tan importante como este, genera conciencia.” (Participante N°18).

A pesar de la empatía hacia el derecho a expresarse libremente, se puede observar que puede tener ciertas condicionantes, sobre todo si éstas se basan en actos que, aunque simbólicos sean violentos. A través de estos testimonios queda en evidencia la falta de profundización y fundamentación en las respuestas de los y las participantes.

En cuanto a su posicionamiento como profesorado en formación al enfrentarse a la enseñanza de un tema controvertido, si bien tratan temas actuales o socialmente relevantes, se basan principalmente en los contenidos. En cuanto a la solicitud de que

describieran una clase donde se fomentara la libertad de expresión a través de un problema social relevante, la metodología planteada es más bien expositiva.

A continuación, se plantean algunos ejemplos de las descripciones de clases, según dos participantes de la categoría 2:

- “Lo primero sería abordar los temas que están circulando en internet, luego, les explicaría las variables y las situaciones que se dan en el diario vivir, dando énfasis en que independientemente de su forma física u orientación sexual esa una persona que debe ser respetada, ya que posee los mismos derechos que cualquier otro ser humano, y piensa también de la misma forma, por lo que no deben ser excluidos.” (Participante N°6).
- “Explicar en qué consiste, presentar videos e imágenes (videos cortos) donde se refleje la poca tolerancia que tienen algunos grupos sobre otros. Actividad: tras ver los videos y las imágenes, deberán realizar una reflexión sobre lo antes mencionado, y si ellos en su vida cotidiana ejercen su libertad de expresión; o si bien la han coartado alguna persona.” (Participante N°12).

Una de las razones por las que ambos participantes se basan en los contenidos y no demuestren un manejo amplio sobre estrategias de aprendizaje, se puede deber a que su visión sobre la educación sea más bien tradicional o también a que al encontrarse cursando el tercer año de la carrera, aún les faltan asignaturas clave en su formación.

En relación a las experiencias de vida positivas y negativas en torno a la libertad de expresión, tema abordado en el instrumento “narrativa biográfica”, este grupo de participantes, efectivamente describe vivencias en relación a este tema, sin embargo, tampoco profundiza o bien enfatizan recurrentemente en las mismas ideas. Respecto de las experiencias positivas se plantea lo siguiente:

- “Decidí estudiar pedagogía en Historia... este fue mi deseo y a la vez mi sueño, jamás nadie me coartó en la mejor decisión que he tomado de forma consciente,

ya que siempre me he sentido plena en las prácticas que tuve para llegar al ser docente.” (Participante N°13).

- “Momento en que entro al mundo universitario e ingreso a la carrera de Pedagogía en Historia, encuentro una gama de docentes que me instan a buscar opiniones y visiones distintas.” (Participante N°14).

Ambos participantes afirman que sus experiencias de vida positivas, respecto de la libertad de expresión, se han encontrado en la etapa académica universitaria. Valorando instancias de prácticas educativas y a sus docentes, espacios donde se ha fomentado la libre expresión.

Ahora bien, la mayor parte del profesorado en formación perteneciente a esta categoría, menciona que sus experiencias negativas están relacionadas a la escuela, donde no encontraron espacios democráticos en los que expresar libremente sus ideas, lo que puede haber sido un factor determinante en que, si bien expresan su opinión y empatizan con la libre expresión, no logran argumentar mayormente sus ideas. Al respecto, se plantean los siguientes testimonios:

- “En este contexto viví varias situaciones donde me coartaban mi libertad de expresión, ya sea por mi vestimenta, por ser un mal ejemplo para las generaciones posteriores a la mía, por mi vocabulario, jamás fui escuchada con las ideas que tenía para realizar actividades dentro del establecimiento, nunca se me dio la oportunidad, porque era considerada como una chica rebelde e irreverente.” (Participante N°13).
- “Los profesores intentaban construir un perfil de estudiante ligado al futuro laboral (careciendo muchas veces de un pensamiento crítico a lo que se decía) ligado a un perfeccionamiento en el trabajo de acuerdo a las carreras que se impartían, existía un hermetismo en cuanto a sucesos que ocurrían o que otros colegios y escuelas se adherían, tales como marchas, paros o protestas.” (Participante N°14).

En la aplicación del grupo focal, se contó con dos representantes de esta categoría. El participante N°1 (categoría 2) ha participado en dos ocasiones, interviniendo solo cuando se le preguntaba algo directamente.

Ante la interrogante ¿Qué habilidades debería fomentar el profesor o la profesora para que sus estudiantes puedan ejercer su libre expresión? Señala que “análisis, básicamente porque igual en el fondo hay que tener ciertos fundamentos para defender una postura en torno a cualquier temática, eso sería uno de los pilares fundamentales para poder generar una libertad de expresión clara y no dejarse llevar por lo que dicen las otras personas.” (Participante N°1, categoría 2).

Mientras que el participante N°2 (categoría 2), si bien ha intervenido en varias oportunidades, en general sus respuestas son empáticas y extensas, pero no se evidencia una profundización o argumentación.

Ante la pregunta ¿Qué límites debería tener la libertad de expresión? El participante N°2 (categoría 2) plantea que “claro la sociedad, cualquier tipo de colectividad norma su comportamiento ético, moral a través de una Constitución, una norma, una regla de lo que sea, pero... no sé, yo siento que la palabra libertad... si existe libertad, pero el tema es que claro, definir libertad es lo complejo porque al fin y al cabo yo puedo tener libertad de expresión dentro de un marco normado.”

El profesorado en formación que ha sido entrevistado, han sido participantes distintos a los considerados en el grupo focal, con el objetivo de conocer otras percepciones. También fueron asociados a la categoría 2 en la aplicación del primer instrumento (dosier de actividades).

Las participantes entrevistadas reconocen la libertad de expresión como un tema controvertido. Al respecto la participante N°1 (categoría 2), menciona que, “creo que cualquier tema que tenga que ver con la libertad de expresión particular puede llegar a un conflicto en cualquier parte, no solamente en la sala de clases, o sea, porque al decir tu opinión puede traer problemas y puede traer que otras personas más complejo de lo que realmente es.”

También reconocen que la libertad de expresión no siempre es abordada en las escuelas, debido a los lineamientos del establecimiento o al tipo de profesores y profesoras. En relación a este punto, la participante N°2 (categoría 2) menciona que, “creo que es súper complejo, desde lo que yo observé en las prácticas... es que se cataloga o se le colocan "etiquetas" a cada alumno, por ejemplo, por la música que escuchan, entonces como que no existe esa libertad de expresión, al contrario, la coartan y en realidad no saben el daño que se crea en el adolescente.”

Mientras que la participante N°1 (categoría 2) asegura que, “era bastante reprimido (el colegio) en cuanto la libertad en sí y la libertad de expresión era aún más restringida, o sea tú pararte de la silla y decir "profe voy al baño" era muy restringido... eran chicos que tenían que hacer todo lo que les decía la "profe" y nada más.”

En torno a sus percepciones sobre cómo abordar la enseñanza de las ciencias sociales, fomentando la libertad de expresión en un contexto de educación remota, la participante N°1 (categoría 2) plantea lo siguiente: “creo que darles la libertad de trabajar de diferentes maneras también es una manera de que ellos se pueden expresar como mejor les salga... hay algunos que les gustan más los videos, a otros dibujar, entonces no sé... tienen facilidad para hacer cosas manuales, entonces yo creo que estas herramientas ayudan harto en la libertad de expresión, porque pueden hacer varias tareas por el computador o con sus manos, actuar, no sé... entonces darles la libertad de hacer lo que quieran y dar su propia opinión también y deberá depender también del tema que se trate y del nivel de los alumnos.”

Mientras que la participante N°2 (categoría 2) menciona que, “es complicado, súper complejo porque... cómo uno... o sea yo sé que se puede hacer, pero uno está sentado frente a una pantalla y muchos jóvenes, sobre todo, no realizan las actividades, entonces yo creo que hacer algo en relación a la libertad de expresión, para ellos no es importante, por decirlo así... como que los chicos hoy en día no tienen cierto interés por ese tema. Entonces, deberían ser a través de una actividad didáctica... pero no sé qué tan didáctica

puede ser a través de un computador... complejiza la enseñanza de un tema controvertido.”

A través de los testimonios de ambas participantes, se observa la complejidad de una educación online. Ahora bien, lo declarado por la participante N°1 (categoría 2), se infiere que su perspectiva sobre la libertad de expresión, está ligada a la libre elección por parte de sus estudiantes respecto de cómo demostrar su aprendizaje.

Respecto de la participante N°2 (categoría 2), no se refiere a cómo abordar la libertad de expresión en el contexto de clases remotas, justificando que los y las estudiantes podrían no estar interesados en el tema. Una posible explicación a esta respuesta, puede ser que el profesorado en formación no estaba preparado para un periodo extenso de clases online, lo que se ha debido realizar obligatoriamente debido a la pandemia del Covid-19.

4.4.3. Categoría 3: individualista.

El profesorado en formación al que se le clasifica en esta categoría reconoce que como individuos tienen derechos y por lo tanto se pueden expresar libremente. Sin embargo, se visualiza una mirada más bien individualista que social.

En la aplicación del dossier de actividades, respecto del significado de la libertad de expresión, la participante N°13 declara que, “para mí la libertad de expresión es la oportunidad y capacidad de una persona para dar a conocer su opinión e ideología sin sufrir una sanción por decir lo que piensa. Además, la libre expresión se entiende como el libre derecho o acto de manifestarse. Mientras que la participante N°19, menciona que “es la libertad de pensar y opinar, sin que otros limiten lo que se dice - piensa, de forma individual.” A través de estos testimonios se observa una definición más bien individualista del derecho a la libre expresión, lo que en general caracteriza a este grupo de participantes.

La libertad de expresión puede ser pública o privada, por lo que no debe tener condiciones, debe ser autorregulada y no importa quién se exprese, tiene el derecho de

hacerlo. Al respecto la participante N°19 afirma que “no importa la persona, debe poder hacerlo (expresarse).”

Respecto de cómo valoran la contra marcha realizada por el Movimiento Social Patriota en contra de una marcha por el aborto libre, en general los y las participantes de esta categoría validan el derecho a expresarse, sin embargo, se posicionan críticamente ante la violencia del acto. A continuación, se plantean algunos testimonios:

- “Está bien, ya que si hay libertad para mostrarse a favor del aborto también debe existir para mostrarse en contra.” (Participante N°9).
- “Creo que al igual que todas las personas el movimiento tiene todo el derecho de dar a conocer sus ideales. El problema se encapsula cuando estos atentan con la libertad de otra persona e incitan al odio.” (Participante N°13).
- “Creo que está en todo su derecho, pero con la agresividad con que lo realiza si incita al odio y a proyectar una imagen que tal vez no se condice a lo que ellos quieren realmente proyectar.” (Participante N°17).

Una de las participantes declara que este movimiento, puede expresar sus ideas a pesar de que éstas sean radicales (homofobia, racismo y machismo). “Es parte de un contexto de libre expresión, ya que las ideas/ideologías pueden tender a ser radicales” (participante N°19). A través de este testimonio, se plasma una visión más individualista de la libertad de expresión. Efectivamente todas las personas que viven en un país democrático tienen derecho a expresarse, sin embargo, esta participante no ve un límite (como estas ideas radicales).

Cuando este grupo de participantes se enfrenta a la información donde la libertad de expresión es vetada, a través de la noticia sobre unos jóvenes que quemaron fotos del rey de España, mencionan que la forma no era la correcta, debido a que el Rey es una figura destacada para el país y por esto pueden recibir un castigo y hasta una sanción de cárcel. Declaran que puede ser una acción ilegal, que por ser agresiva puede ser condenada si son descubiertos.

A continuación, se plantean los testimonios respecto de si esta acción podría recibir una sanción y/o castigo:

- “Detención por desorden en la vía pública.” (Participante N°9).
- “La consecuencia para ellos sería claramente pasar algún tiempo en prisión, ya que el rey es una figura de alto poder, otra opción sería una investigación por presunto atentado en contra del rey.” (Participante N°13).
- “Tengo entendido que es ilegal, no estoy segura, pero quizás problemas legales.” (Participante N° 14).
- “Podrían tener una condena por agresión indirecta.” (Participante N° 17).

A través de estos testimonios, se evidencia una actitud de castigo frente a esta acción. Los y las participantes de la categoría 3, se han posicionado de forma crítica ante un acto que se enmarca en la libre expresión.

Ahora bien, cuando se les comenta que efectivamente, los jóvenes recibieron una sanción de cárcel y que fueron obligados a pagar un alta suma de dinero (a modo de multa), reaccionan de la siguiente manera:

- “Mal, deben ser condenados por desorden público solamente.” (Participante N°9).
- “Creo que ellos tienen derecho a dar a conocer su pensamiento, el problema fue la forma ya que eso podría haber sido un asesinato al rey.” (Participante N°13).
- “Es un ataque directo, entiendo el por qué se me asemeja a una quema de bandera dado el sistema monárquico que tienen, es una línea muy fina difícil de definir.” (Participante N°14).
- “Me parece obvia la condena ya que en España el rey aún es una figura pública importante por lo que aún su imagen implica respeto.” (Participante N°17).

A través de los testimonios de los participantes N°9 y N°13, se evidencia una reflexión, respecto de que si bien, en una primera instancia declaran que deben recibir una sanción,

consideran que ha sido excesiva. Mientras que las participantes N°14 y N°17, se mantienen en su posición de que esta acción merece un castigo, por ser una falta de respeto hacia la figura del rey.

En cuanto a la visión educativa respecto de la libertad de expresión, este grupo de participantes, entiende el proceso de enseñanza y aprendizaje como una instancia donde tanto el profesor como el estudiante son importantes. Sus metodologías radican en lo expositivo y participativo, además de estrategias tales como los conversatorios y el análisis. A continuación, se plantea la descripción de una clase, considerando la libertad de expresión:

“Inicio: se da la pregunta "¿Qué es la libertad de expresión?" y se responde en conjunto. Se escriben las ideas principales en la pizarra. Profesor entrega definición clara, en base a consenso. Desarrollo: análisis de casos: "adopción y familias homoparentales". Se presentan fuentes de prensa pertenecientes a cada tendencia sobre el tema, para discutir con cada alumno sobre lo que se piensa al respecto. (¿Qué idea te llama la atención? ¿Cuál se parece a tu postura?, etc.) Cierre: foro de conversación, pregunta: ¿Crees que la presencia de diferentes opiniones e ideas en los medios son necesarios en un contexto democrático?" (Participante N°19).

Considerando las experiencias de vida sobre la libertad de expresión, planteadas en la narrativa biográfica, estas participantes se posicionan de la perspectiva que las positivas han estado asociadas a la universidad y las negativas a entornos familiares. A continuación, se presentan sus testimonios:

Experiencias positivas:

- “En la universidad ya que es un buen lugar para investigar, recibir información, dar opiniones y difundirlas por cualquier medio que la universidad facilite como, por ejemplo: foros en la plataforma, seminarios, congresos o lugares más informales como carteles u afiches por lo cual permite dar una visión más amplia de algunos temas y poder acoger diferentes puntos de vista.” (Participante N°5).

- “En experiencias de prácticas en la universidad... la libertad de expresión ha estado más presente.” (Participante N°9).
- “Otra experiencia que tuve fue durante una once junto a mis amigos en donde se hablaba se futbol, esta fue una experiencia positiva ya que, por lo general, en mi caso era un tema que no muchas veces se podía conversar... en esta ocasión la conversación fue afable ya que entre adultos y jóvenes el tema fluyo de manera súper buena.” (Participante N°11).

Experiencias negativas:

- “Experiencias escolares ya que si bien se dieron instancias de charlas educativas como por ejemplo de drogadicción o sexualidad los expositores tenían su propia opinión muy cuadrada en los tiempos que nos encontramos por lo que me tocó presenciar en más de una vez que ellos coartaban las opiniones de los alumnos diciendo que caían en el error al opinar de esa forma y que lo que ellos exponían era lo aceptado.” (Participante N°5).
- “Dentro de mi familia la libertad de expresión no es posible. Son declarativamente conservadores, y desde muy pequeña fui silenciada (en un principio por mi edad, después por mis ideas y actualmente bajo prejuicios).” (Participante N°9).
- “El resultado de esto fue que yo no podía opinar ya que no entendía cuanto costaba mantener una mascota, que no podía opinar ya que no tenía la edad suficiente (en ese tiempo alrededor de 14 o 15 años). Al ver esta situación solo pude quedar en silencio.” (Participante N°11).

A través de estos testimonios, se observa que las malas experiencias respecto de la libertad de expresión, para estas participantes han estado relacionadas con su entorno familiar y escolar. Mientras que las instancias positivas, han estado ligadas a la universidad y a sus relaciones de amistad.

En relación a la participación de las dos participantes de la categoría 3, en el grupo focal, ambas intervinieron en muy pocas oportunidades. La participante N°1 (categoría 3)

habló en 3 ocasiones, mientras que la participante N°2 (categoría 3), en solo 2 oportunidades. Respondían cuando la moderadora les preguntaba algo directamente.

Ambas participantes intervinieron cuando se planteó la interrogante sobre cómo promoverían la libertad de expresión en una clase sobre una temática controversial actual. La participante 1 (categoría 3) menciona que, "... me pasó en la primera práctica inicial que tuvimos un... fue justo el día en que mi profe tenía que pasar el Golpe de Estado y ella nos dijo, "ustedes no opinen porque acá tengo gente que es hijo de militar"... después hablamos con la profe porque ella no les entregó fuentes, no les entregó imágenes, entonces yo creo que ese tema, por ejemplo, del Golpe de Estado yo lo trataría con fuentes históricas, de testimonios de la gente torturada."

Mientras que la participante 2 (categoría 3) señala que "el tema que abordaría, que bueno salió hace poco que es el aumento de los años de jubilación, que a mí me tocó en la práctica anterior pasar Economía y vi una pincelada lo que es jubilación y también ver más que nada lo que es también leyes laborales, creo que eso también hace falta mucho en los colegios y yo lo abordaría también con un conversatorio más que nada por mi experiencia, yo no me encuentro así como preparada para pasar esa materia, entonces lo abordaría con una persona que ya jubiló, trabajó toda su vida para que así..."

A través de estos testimonios y de las pocas intervenciones de las participantes de esta categoría, se refleja un bajo nivel de profundidad y reflexión. Los temas del grupo focal fueron variados y en ciertas ocasiones se les interpelaba a participar, pero aun así en general guardaban silencio.

Considerando las entrevistas aplicadas a las dos profesoras en formación, la participante N°1 (categoría 3) declara como temas controvertidos "el que más se cita siempre es el Combate Naval de Iquique cuando hay alumnos extranjeros o la dictadura del '80, son temas que son complicados de tratar porque involucran una posición política."

Mientras que la participante N°2 (categoría 3), menciona que "quizás la dictadura, creo que puede ser ahí un tema de "doble filo" al momento de enseñarlo también y de cómo mostrarlo al estudiante, porque... está bien, uno como docente tiene el

conocimiento para entregar mucha información y entrecomillas, elegir qué mostrar y qué no, pero aun así uno se siente privado de lo que uno va a enseñar, creo que ese es un tema súper delicado al momento de tratarlo.”

En relación a ambas respuestas, se evidencia la dictadura en Chile como el tema en común. Claramente, es un tema complejo, sin embargo, el profesorado en formación debe poseer las herramientas conceptuales y procedimentales para que, abordar la temática en el aula no sea un inconveniente.

También se menciona que no hay límites claros sobre la libertad de expresión. Al respecto, la participante N°1 (categoría 3) afirma que, “no hay un límite claro en que la libertad de expresión se podría terminar, porque claro, todo el mundo tiene derecho a pensar y decir lo que quiera, pero muchas opiniones pueden pasar a llevar a otra persona o pueden incluso generar situaciones de odio...”

Además, se plantea que, es en las escuelas donde más se coarta la libre expresión de los estudiantes. Al respecto la participante N°1 (categoría 3) menciona que, “hay mucho control por parte de los directivos generalmente, lo vi yo cuando hice un proyecto de afiches que era sobre las presidenciales del siglo XX, la idea era que hicieran afiches de un presidente que les llamara la atención como si ellos estuvieran haciendo la campaña presidencial... mucha censura con Allende y con Pinochet entonces, claro esos afiches los ponían un poco más "arrinconados" o lugares donde no pasara tanta gente.”

Ambas son críticas en decir que los medios de comunicación en estos tiempos de pandemia, sí manipulan la información y vetan la opinión de algunas personas. Al respecto la participante N°2 (categoría 3), indica que, “los medios de comunicación siempre coartan la libertad de expresión. Lo vimos el 18 de octubre cuando cortaban las entrevistas... lo vimos ahora también que se censura a la gente, muestran lo que quieren mostrar solamente.”

En relación a cómo abordarían la enseñanza de un tema controvertido en los estudiantes desde un enfoque que promueva y resguarde la libertad de expresión, la participante N°1 (categoría 3) menciona que, “siempre tratar esos temas, aunque sea una

clase normal es complicado porque todos quieren hablar y de repente el tiempo es acotado, pero yo lo tomaría quizás haciendo grupos de foro...” Mientras que la participante N°2 (categoría 3) dice que, “creo que pasar un tema controversial sin sentir quizás, o mediante una cámara que es más difícil saber lo que... o ver la expresión corporal del otro, igual yo creo que para mí como futura docente es importante...”

A través de estos testimonios se observa la complejidad de la educación remota, según la visión de ambas participantes. Es decir, declaran que un tema controvertido que promueva la libertad de expresión siempre será complejo de abordar, sin embargo, se puede volver más difícil en la educación remota. Señalando que un factor puede ser que no todos los estudiantes tienen acceso a Internet o bien, por la misma razón, no los pueden ver vía cámara y, por ende, se pierde la riqueza de la enseñanza presencial.

4.4.4. Categoría 4: autoritaria legalista.

El profesorado en formación al que se le clasifica en esta categoría en sus respuestas se encuentra una visión más bien apegada a las leyes y a códigos de orden social. En cuanto a su opinión sobre la libertad de expresión, mencionan que es una forma de emitir juicios, siempre y cuando sea a través del respeto.

Si bien lo reconocen como un derecho que está asociado al respeto y la empatía, el participante N°4 declara que “creo que es algo peligroso dar tanta libertad, ya que esta puede ser utilizada para agredir a otros.”

En cuanto a la contra marcha realizada por el Movimiento Social Patriota, declaran que no es la forma más adecuada de actuar, ya que son intolerantes con la marcha original (pro aborto libre). Y que este tipo de manifestaciones, se transforma en algo negativo porque pasan a llevar a los otros y la violencia desvalida sus ideas.

Respecto de los comentarios radicales en contra de la marcha sobre el aborto libre, difundidos a través de las redes sociales, se les ha preguntado a los y las participantes si en este contexto, consideran que estos comentarios ejercen su libertad de expresión. “Sí, pues son opiniones de personas individuales que ante una actividad quienes manifestar su

punto de vista, pero "no" lo hacen para generar diálogo y una reflexiva discusión, sino que solo aumentarán el odio y la radicalización." (Participante N°1).

La participante N°20 afirma que "Michelle Bachelet sí lo ejerce ya que de manera respetuosa entrega su punto de vista, contrario al resto pues incitan al odio y vulneran tanto la integridad como la seguridad de quienes se manifestaron en dicha marcha." Mientras que la participante N°21 afirma que, "sí, considero que ejercen deliberadamente su libertad de expresión, pero lejos de cualquier juicio de valoración o respeto a las otras personas. Esto cae definitivamente en las malas prácticas de cualquier manifestación de opinión."

A través de los testimonios de los y las participantes, se evidencia que, si bien valoran el ejercicio de la libre expresión, ésta no se justifica desde el fomento del odio y la violencia.

Considerando la temática del veto a la libertad de expresión, presentada a través de una noticia, donde un grupo de jóvenes quema públicamente la foto del Rey de España, los y las participantes de esta categoría, ponen énfasis en que es un acto condenable. Que debe recibir un castigo por atentar contra la imagen del Rey, que también puede haber cárcel porque esta acción va en contra de los límites de la libertad de expresión.

"Siempre he creído que hay que condenar los actos, pero no a quienes los hacían, (todos nos podríamos equivocar) pero no es positivo atentar contra la imagen de alguien, pues puede herir y aumentar susceptibilidades en otros que están a favor. Manifestarse en contra de un gobierno monárquico es válido, pero quemar una fotografía de alguien me parece una gran falta de respeto." (Participante N°1). Mientras que la participante N°20 afirma que, "pena de cárcel y/o detenciones, puesto que la libertad de expresión se escapa de las manos generando disturbios que exceden de lo que la libertad les conlleva."

Además, se menciona que es algo negativo ya que se compara con quemar un emblema patrio. Declaran que la forma no es la correcta, que al estar encapuchados se justifica una condena y que la violencia del acto se debe castigar.

En cuanto a la sanción del Tribunal Europeo de Derechos Humanos hacia España por condenar a los jóvenes, declarando que fue un acto enmarcado en la libre expresión, no están de acuerdo. El participante N°4 afirma que, “creo que esta acción atenta contra la soberanía del estado de España.” La participante N°21 declara que “me parece mal, pues si bien ellos debieron pagar multa o su manifestación y su debida libertad de expresión ¿era necesaria tanta violencia? ¿era necesario caer con la delictualidad del hecho?”

En cuanto a estos testimonios, se puede evidenciar el carácter legalista y autoritario de este grupo de participantes, quienes, si bien valoran la libertad de expresión, asocian su derecho a ser ejercida siempre y cuando cumpla con las reglas y el respeto. Otro elemento a destacar, es que desconocen la autoridad de una entidad internacional, que tiene como objetivo velar por el respeto de los Derechos Humanos, considerando más relevante la soberanía y reglas de cada país.

En relación a las experiencias de vida en torno a la libertad de expresión, este grupo de profesorado en formación, coincide en que sus vivencias positivas son respecto a su vida universitaria, ya sea en las aulas o bien en procesos de práctica, vida académica que les permitió expresar libremente su opinión.

Experiencias positivas:

- Durante mi primera experiencia universitaria cuando cursaba la carrera de sociología, allí, con un grupo de estudiantes de la carrera de distintas generaciones creamos un boletín de publicación mensual en donde podíamos expresar temas de interés de los estudiantes, comentarios sobre las contingencias nacionales o internacionales, temas culturales, académicos y otros.” (Participante N° 3).
- “Las opiniones y reflexiones frente a materias de identidad sexual e Iglesia, las he podido ir verbalizando y poniendo en público de manera responsable y seria, gracias a las mismas herramientas que la universidad me fue entregando y a las que fui buscando por mi cuenta.” (Participante N° 15).

Experiencias negativas:

- “Al estudiar en un establecimiento particular pagado se nos tenía prohibido participar en cualquier tipo de manifestación, así como tampoco en los consejos de cursos o centro de estudiante no se podía discutir ningún tema relacionado.” (Participante N° 3).
- “Hace algunos años, abrace una vida, en cual la invitación primera fue seguir al pie de la letra los dogmas y magisterio de una institución conservadora y tradicional; La iglesia católica... mi punto de vista, mi opinión, y mis aportes reflexivos desde la academia y desde la teología pastoral fueron silenciados, y muchos de ellos censurados.” (Participante N° 15).

Por otra parte, los aspectos negativos se asocian a la escuela y a ciertas experiencias personales en la vida religiosa. Donde señalan que su opinión no fue respetada ni vieron valorada su libertad de expresión.

En cuanto a la aplicación del grupo focal, fueron invitados dos representantes de la categoría 4. Ambos profesores en formación participaron activamente, tomando la iniciativa y siempre dejando en claro su postura crítica. Validando el ejercicio de la libertad de expresión, siempre y cuando se realice con respeto y sin violencia.

Ambos participantes se han mantenido en la misma postura crítica y autoritaria cuando se les interpeló en relación a por qué en un contexto y democrático los jóvenes que quemaron las fotos del Rey de España fueron sancionados, señalando que, al ser una acción, aunque simbólica, es violenta, debían tener un castigo.

En otro aspecto del grupo focal, ante la pregunta sobre qué límites debería tener la libertad de expresión, se destacan los siguientes testimonios:

- “Creo que la libertad no existe cuando uno es parte de una sociedad, creo que todos tenemos deberes y tenemos derechos, por lo tanto, esto de lo que es la libre expresión siempre tiene que ir como en un marco regulador... somos una sociedad y en si nosotros no somos, no podemos comportarnos como los animales, de que

si me miras feo por mi libertad de expresión te voy a quemar o te voy matar porque estoy en mi libertad de expresión...” (Participante 1, categoría 4).

- “Creo que desde el escenario de ser víctima de la libertad de expresión, creo que es importante que la libertad de expresión no dañe al otro, estoy de acuerdo con algunos, cuando no haya fobias detrás de ello, cuando no atente a la seguridad pública tampoco, cuando no atente a la moral de una persona, cuando no atente a la salud mental de alguien... cuando finalmente no atente contra el otro, o sea se supone que en democracia somos todos iguales, hay libertad, hay deberes y derechos, entonces la libertad de expresión yo creo que tiene que tener como límites los deberes y esos deberes son respetar al otro, sentir con el otro, estar con el otro y por tanto entender que el otro es un libre igual que yo.” (Participante 2, categoría 4).

A través de estos testimonios, se observa el posicionamiento desde los deberes y derechos, considerando estos elementos como la base del ejercicio de la libre expresión. Si bien es cierto que como sociedad democrática se tienen deberes, estos no deben condicionar los derechos, ya que a pesar de no estar de acuerdo con algunas personas y/o acciones, el derecho a la libre expresión se debe asegurar. Claramente, en un marco de respeto y límites, sin embargo, ninguno de los participantes pertenecientes a esta categoría ha logrado plantear directamente.

En relación a la entrevista aplicada a dos de los participantes pertenecientes a esta categoría, han señalado que los temas controvertidos se relacionan a la Historia reciente y a los conflictos. El participante N°1 (categoría 4) menciona “yo creo que todo lo que tiene que ver con la Historia reciente, principalmente el tema de dictadura y el retorno a la democracia, que es un tema que igual creo que no se trabaja mucho por lo mismo de ser un tema controvertido que causa cierta polémica, puede ser.” Mientras que la participante N°2 (categoría 4) dice que “en cada conflicto que hemos pasado nosotros desde los primeros hitos de la Historia, hasta lo que es la actualidad de hoy, creo que todo vendría siendo controversial.”

Sobre los medios de comunicación, mencionan que no reflejan la realidad de lo que acontece en el país y que han sido sensacionalistas con la información entregada. Al respecto la participante N°2 (categoría 4) afirma que, “siento que los medios de comunicación no responden a lo que realmente, por decirlo de alguna manera, a lo que el pueblo debería tener... siento que se enmarcan totalmente a la temática de lo que responden las editoriales con las que trabajan, sea diario, sea televisión, el marco que sea, responden satisfactoriamente a la editorial o al cuerpo que los compone.”

Se considera que las redes sociales han servido como espacio para que algunas personas resguardadas en cierto anonimato, sean agresivas con otras. Tal y como lo plantea el participante N°1 (categoría 4) “creo que... está visto por un lado de que, si, las redes sociales sirven para... pero las están utilizando mal, a tratar de atacar y no dar motivos por los cual se ataca. Creo que eso se ha intensificado más durante este período de pandemia por lo mismo de que la gente tiene más tiempo y puede estar con más acceso a las redes sociales.”

Además, ante la postura sobre la enseñanza de las ciencias sociales considerando la libertad de expresión y la educación remota, los participantes de esta categoría afirman:

- “Yo creo que igual en ese sentido es un poco más complicado por el tema de que no nos permite un diálogo fluido entre los estudiantes, el docente, entre todo el contexto, se limitaría tratar un tema de esas características, así que es como la "limitante"... porque para mí, temas controversiales hay que tratarlos directamente, que se permita un diálogo fluido.” (Participante N°1, categoría 4).
- “Igual, ese tema es como un poco difícil, porque creo que en el momento en el que ahora nos encontramos, creo que es difícil, es muy difícil encontrarse y conectarse también con los estudiantes básicamente también por la realidad en la que se encuentran ellos, muchos de ellos no tienen internet.” (Participante N°2, categoría 4).

A través de estos testimonios, ambos participantes enfatizan en que es más complicado abordar temas controversiales en un escenario de clases online. Debido a que, el diálogo no es fluido, por los problemas de conexión de los y las estudiantes.

4.5. Discusión de los resultados.

La discusión sobre las representaciones sociales del profesorado de ciencias sociales en formación, respecto a la libertad de expresión, se ha planteado a través de los ejes temáticos de la presente investigación, considerando la libertad de expresión como el tema central. Además, se ha posicionado desde la relación entre la teoría y los resultados obtenidos en la aplicación de los instrumentos de la investigación.

4.5.1. Consideraciones sobre la libertad de expresión: profesorado en formación, educación para la ciudadanía y problemas sociales relevantes.

Es necesario discutir algunos aspectos sobre la formación del profesorado de ciencias sociales, respecto a la educación para la ciudadanía democrática. Mediante las respuestas obtenidas en las entrevistas a docentes universitarios de las asignaturas de Formación Ciudadana, Didáctica de las Ciencias Sociales y Práctica Profesional, se puede comprobar como efectivamente se forma en estas temáticas.

Esta enseñanza no es solo conceptual, sino que también a nivel práctico, a través de metodologías participativas. Como indica Avery (2010) es fundamental que los programas de estudio del profesorado en formación sean acordes a los propósitos de la enseñanza y las necesidades de la sociedad actual.

Al respecto Valencia (2014), también señala la necesidad de que el profesorado de ciencias sociales tenga claridad sobre los propósitos de la enseñanza. Dicho sea de paso, en el ítem 5 del dossier de actividades, el profesorado en formación ha planteado a través de qué objetivo, metodología y recursos enseñaría un tema actual y controvertido.

De estos resultados se ha desprendido que existe una parte del profesorado que se posiciona desde una mirada más técnica de la educación y la otra parte desde un punto de vista crítico y participativo, tal y como plantean Canals, González y Santisteban (2010).

Claramente, es necesario tener en cuenta el programa de estudio y las asignaturas a través de las que le prepara al profesorado en formación, pero más importante aún hay que entender qué profesores y profesoras requiere el sistema escolar, tal y como lo menciona Andelique (2011). Es fundamental tener claridad sobre el tipo de profesorado que se requiere y así aplicar acciones que mejoren su formación, para que en el futuro sea una realidad la educación para la ciudadanía democrática.

Sin ir más lejos, en los resultados del grupo focal, el profesorado en formación ha declarado la importancia de fomentar la democracia y la ciudadanía en las aulas, sin embargo, esto se contrasta con lo que llaman “la realidad escolar”, donde no siempre podrán encontrar la libertad para enseñar las ciencias sociales de forma participativa.

Cabe destacar que si bien el MINEDUC, otorga las orientaciones curriculares para la enseñanza de las ciencias sociales, el profesorado en formación ha declarado a través del grupo focal y las entrevistas, que a pesar de que estas orientaciones son acordes, no siempre se pueden aplicar tal cual en las aulas.

La razón principal que mencionan es que no logran tener total libertad, ya que está demarcada por una directiva en las escuelas, las que probablemente estén más enfocadas en los resultados de pruebas estandarizadas, que en un efectivo aprendizaje de los estudiantes. El profesorado en formación es bastante crítico en este tema, si bien reconoce su autonomía en las aulas, demuestra cierta frustración a las limitaciones con las que se puede encontrar en las escuelas.

Estas limitaciones responden principalmente a si tratan temas controvertidos, como la Dictadura en Chile o temas de diversidad cultural. Tanto en el grupo focal como en las entrevistas mencionan que no solo pueden estar limitados por la escuela, sino que también por los padres y apoderados de los estudiantes.

Estas declaraciones se basan en sus experiencias de prácticas educativas. Es por esta razón que como plantean Ortega y Pagés (2017), se requiere fomentar el desarrollo de habilidades críticas en el profesorado, para que, de esta manera, más allá de las

dificultades que la realidad escolar pueda presentar, el profesorado tenga la capacidad de formar a una ciudadanía activa y participativa.

En los resultados obtenidos en el ítem 4 del dossier de actividades, el profesorado ha declarado que, ante la posibilidad de quitar temas controvertidos de sus clases, con el objetivo de que no afecten la sensibilidad de los estudiantes, se han mostrado en contra de esta acción. La razón principal que plantean es que se hace fundamental que los y las estudiantes tengan acceso a todos los temas que plantea el currículum. Ahora bien, Aceituno, Muñoz y Vásquez (2012), señalan que, si bien el profesorado valora la enseñanza de la historia, se evidencia un malestar común respecto de poder lograr abordar temas recientes, ya que al encontrarse al final de los temas de estudio de segundo año medio (secundaria), puede no existir el tiempo necesario.

En relación a la educación para ciudadanía, Aceituno, Muñoz y Vásquez (2012) mencionan que el profesorado piensa a nivel metodológico, principalmente en salidas pedagógicas a Instituciones Estatales, a simular un sufragio o bien a través de actividades como el debate. Precisamente, en las entrevistas a docentes universitarios, el profesor N°1 señala “que se hizo en su momento la visita al Congreso Nacional y ahí abordar la tarea legislativa y ver cómo los actores de esta tarea abordan su labor...” Mientras que el planteamiento de una clase sobre un tema controvertido y procurando fomentar la libre expresión, la participante N°20 plantea que “debate: donde se trabajarán las posturas que la sociedad tiene, en donde los alumnos expondrán los puntos de vista y los sustentarán con bases que encuentre que la sociedad se respalda ya sea de manera formal e informal.”

Si bien el profesorado declara una percepción crítica y constructiva sobre la enseñanza de las ciencias sociales, al posicionarse desde una metodología, se basa principalmente en las limitantes con las que se puede encontrar y por ende no son en gran parte estrategias activas o participativas. Sino más bien son tradicionales y clásicas, como la visita al congreso o el debate, sin además poner el foco en temáticas que podrían ser controvertidas y de interés de sus estudiantes.

A través del contraste de lo declarado por el docente universitario y el profesorado en formación, se evidencia una coherencia metodológica. Sin embargo, se requiere avanzar en una educación para la ciudadanía desde la formación ciudadana y no solo desde la educación cívica. Considerando este tema, surge la pregunta sobre cómo fortalecer una educación ciudadana que tenga el foco en el desarrollo de una perspectiva crítica, pero que, a su vez, sea transformadora de los problemas que afectan a la sociedad.

En este punto, es necesario comprender también, cómo las personas entienden la ciudadanía, Cuevas y Gamboa (2013) mencionan que los chilenos visualizan la ciudadanía desde la perspectiva más bien Constitucional, por ende, desde los aspectos legales y cívicos. Lo que vendría a ser reforzado según el modelo de educación ciudadana promovido a través de la Formación Inicial Docente, de las y los profesores en formación que participan de este estudio.

A estas razones, se puede deber que el profesorado en formación tenga una dicotomía entre lo que espera (en teoría) enseñar y lo que (en práctica) está enseñando. Con mayor razón, se debe hacer énfasis en la formación del profesorado de ciencias sociales, ya que si bien, es válida esta dicotomía en su formación, se debe asegurar que cuando ejerzan en el sistema escolar, se posicionen desde una metodología participativa y crítica ante la enseñanza de las ciencias sociales.

Si las instituciones educativas (universidades), no logran asegurar esto, no se puede esperar un cambio en la percepción social sobre la historia, la que muchas veces suele verse solo desde la memorización y la repetición de fechas y personajes.

Tal y como lo plantean Oller y Santisteban (2011), la educación para la ciudadanía y las ciencias sociales tienen una estrecha y necesaria relación. Por lo que el sistema educativo chileno, a través del currículo de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, las políticas públicas, como el Plan de Formación Ciudadana y los programas de estudio de Pedagogía en Historia de las universidades, deben ser coherentes no solo con la realidad educativa, sino que también con las necesidades de una sociedad que espera avanzar hacia una convivencia democrática. Sin la relación estrecha entre ciencias sociales y

educación para la ciudadanía, no se logrará potenciar un cambio en la mentalidad del profesorado en formación.

Cuando se hace referencia a la mentalidad del profesorado en formación, se apunta principalmente a que creen en una educación transformadora, a través de la enseñanza de las ciencias sociales. Sin embargo, también piensan que estará condicionada a la libertad de enseñanza que puedan tener en las escuelas. Es decir, el contexto educativo podrá limitar el desarrollo de una educación transformadora. Es por esto que tal y como indica Santisteban (2012), se requiere avanzar hacia el desarrollo de la competencia social y ciudadana para una participación crítica y reflexiva.

Pagés y Santisteban (2008), también hacen referencia a la importancia de la convivencia democrática, algo que el profesorado en formación debe practicar y desarrollar en sus estudiantes. Ahora bien, en los resultados de las entrevistas al profesorado en formación, han sido bastante críticos con respecto a temas ciudadanos, tales como la desigualdad social y la pobreza, demostrando así, tener la capacidad crítica de observar lo que sucede en la sociedad chilena.

Sin embargo, cabe destacar que esta actitud crítica se presenta cuando se visualizan como ciudadanos y ciudadanas, por sobre el posicionamiento como profesorado de ciencias sociales en formación inicial. ¿Cómo se explica esta dicotomía? Pues bien, cabe destacar que, como ciudadanos y ciudadanas sienten mayor libertad de expresión ya que solo va a depender de los espacios sociales donde ejerzan este derecho. Mientras que, cuando se posicionan como profesores y profesoras, el proceso de enseñanza y las libertades que posean en su rol docente, van a depender de las reglas de la escuela.

En cuanto a una educación para la ciudadanía actual, Pagés y Santisteban (2008), además plantean que su éxito, va a depender de varios factores, tales como: sus contenidos, metodologías y qué importancia se le otorga a nivel curricular, ya que, por más que se pretenda enfocar la enseñanza de las ciencias sociales para una ciudadanía democrática, si esto no se fomenta desde las políticas públicas, es muy complejo que el profesorado se posicione desde esta perspectiva en el aula.

Mediante los resultados que se han obtenido en la aplicación del dossier de actividades, se han logrado identificar las representaciones sociales del profesorado en formación, respecto a la libertad de expresión. Efectivamente, la entienden como un derecho constitucional que no puede ser vulnerado, tal y como lo señala Vega (2012), quien declara que, si bien la libre expresión se enmarca en un derecho democrático, ¿Por qué entonces suele ser vulnerada por los Estados? El profesorado en formación reafirma esta idea en los resultados de las entrevistas, señalando que el Estado se inmiscuye en los medios de comunicación, coartando la libre expresión, sobre todo desde el estallido social en Chile (octubre 2019, lo que se ha visualizado mucho más en tiempos de pandemia (2020).

A partir de las afirmaciones del profesorado en relación a la libre expresión, tanto en el dossier de actividades como en el grupo focal, reforzaron las ideas de derecho, y que estos se deben ejercer en un marco de respeto y tolerancia, se destaca la valoración de la libre expresión en una sociedad democrática.

En cuanto a la libertad de expresión como un tema controvertido, en los resultados de las entrevistas aplicadas a los docentes universitarios reconocen esta relación y mencionan que trabajan temas controvertidos, fomentando la libre expresión. Esta libertad de expresión no solo la visualizan desde la perspectiva de participación del profesorado en formación en el aula, sino también desde los contenidos.

Los docentes universitarios entrevistados reconocen también, la importancia de enseñar sobre la actualidad, al igual que Pagés (2013), quien considera que, si bien es complejo y difícil, enseñar la actualidad, es enriquecedor ya que aborda las perspectivas de las sociedades contemporáneas y que, por ende, pueden existir diversas fuentes para su estudio. Lo que permite tener más herramientas para la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales.

Desde la perspectiva del profesorado en formación también consideran que se enseñanza de las ciencias sociales se fortalece a través de temas actuales y controvertidos, esto lo declararon en las entrevistas. También consideran que la libertad de expresión es

un tema controvertido, sin embargo, a pesar de ser potencialmente adecuado en la enseñanza de las ciencias sociales, lo ven complejo de abordar en el aula.

Es por esto que Canal, Costa y Santisteban (2012) indican que es necesario que el currículo educativo, incorpore problemas sociales relevantes, de esta manera, se tensiona directamente la enseñanza de las ciencias sociales a través de temas de la actualidad.

4.5.2. Consideraciones sobre la libertad de expresión: sociedad del espectáculo, medios de comunicación y redes sociales.

Mediante la aplicación del dossier de actividades, se ha evidenciado que el profesorado en formación reconoce la exposición a los medios de comunicación y las redes sociales. Desde un escenario mundial globalizado, es indiscutible el uso de Internet y los medios digitales en el diario vivir. Lo planteado por el profesorado en formación es reafirmado por Ross y Vinson (2012), quienes indican que la sociedad contemporánea está expuesta a la tecnología.

Inclusive, existe otra relación entre los resultados obtenidos en el dossier de actividades y lo plantado por Ross y Vinson (2012), en cuanto a la sociedad del espectáculo, indican que, a través de las redes sociales, las personas reflejan más bien lo que desean mostrar de sí, que lo que son realmente. Ante este comentario, el profesorado en formación ha señalado que si bien, las redes sociales son útiles y necesarias para una convivencia y comunicación digital, en parte son negativas cuando quienes emiten comentarios perjudiciales o carentes de fundamento se esconden en el anonimato. Esto también es afirmado por Simelio (2014), indicando que lo más preocupante de los medios digitales son los comentarios anónimos.

Efectivamente, tanto en el dossier de actividades, como en el grupo focal y las entrevistas aplicadas al profesorado en formación, han declarado la importancia de los medios de comunicación y las redes sociales, en cuanto a medios para la libertad de expresión. Sin embargo, son críticos y críticas ante el mal uso, la manipulación y la falta de habilidades para abordar la información. Al igual que Santisteban y González (2013),

quienes plantean que para un buen uso de los medios digitales es fundamental contar con las habilidades necesarias.

Específicamente en los resultados obtenidos en el grupo focal, el profesorado en formación declara no confiar 100% en la información que circula por los medios digitales, inclusive la televisión y los periódicos. Haciendo referencia a que los medios de comunicación pueden estar manipulados según la conveniencia del gobierno de turno o bien de los dueños de los mismos. Esto también lo explicitan los participantes de las entrevistas al profesorado en formación, haciendo mención a que, en tiempos de pandemia, no han evidenciado una libertad de expresión real.

En otro ámbito, Camps (2009), ha planteado que es necesario educar para la correcta utilización de los medios virtuales. Si bien esto no ha sido declarado explícitamente en los resultados obtenidos, se ha logrado inferir que, efectivamente, el profesorado en formación requiere de herramientas y habilidades que le permitan un buen uso de los medios digitales. Sin embargo, la habilidad central ha de ser el pensamiento crítico, pero, entendido desde una perspectiva reflexiva y que permita tomar acciones al respecto, es decir, que no sea solo un ejercicio cognitivo.

También cabe destacar que, el profesorado en formación entrevistado, ha declarado la importancia que han tenido las redes sociales en el contexto de la pandemia. La participante N°1 (categoría 1) declara que “las nuevas generaciones utilizan más... Facebook, twitter, Instagram, entonces uno cae quizás a una información que no es totalmente fidedigna. Si hay que cuestionarla porque en algunos casos no se sabe si realmente son verídicos, pero ahí, claro, uno va aprendiendo por medio de su educación que siempre quiere verificar que esa información siempre sea fidedigna para poder apoyarla y respaldarla a la vez.”

Mientras que la participante N°2 (categoría 1) afirma “siento que no hay libertad de expresión en los medios, de hecho, hoy día leí algo de que están censurando a la prensa alternativa, no he podido verlo bien, pero leí una publicación de un diario independiente

que decía que estaban siendo censurados.” Esto en el contexto del rol de los medios de comunicación, en el manejo de la información durante la pandemia.

En relación a la escuela, los medios de comunicación y las redes sociales, el profesorado en formación es crítico ante las preguntas planteadas sobre la libertad de expresión en estos espacios. Al igual que Camps (2009), el profesorado en formación indica que la escuela juega un papel relevante, sin embargo, si no se evidencia un compromiso de toda la comunidad educativa, existirán carencias entorno a una efectiva libertad de expresión.

Sobre este punto en particular, escuela y libre expresión, el profesorado en formación ha sido muy claro a través de la narrativa biográfica, señalando que en las escuelas no han tenido buenas experiencias en relación a la libertad de expresión. La razón principal es que su opinión no ha sido valorada debido a que no tienen la mayoría de edad (18 años) y que, al ser niños, niñas y jóvenes, no han tenido experiencia de vida suficiente como para opinar al respecto de un tema.

Inclusive en el grupo focal y las entrevistas aplicadas al profesorado en formación, han declarado que en las escuelas no existe una real libertad de expresión, ya que, desde sus experiencias prácticas, la han visto limitada. Los factores que determinan esta limitación, van desde el currículo, la directiva del establecimiento educativo, los mismos profesores y profesores de ciencias sociales e inclusive desde los padres y apoderados.

En cuanto a la aparición de Internet al igual que Simelio (2014), el profesorado en formación ha declarado estar de acuerdo con su uso, ya que estas nuevas herramientas digitales son parte del cotidiano vivir y si se utilizan de manera correcta. Permiten que los estudiantes no solo la utilicen como un medio para obtener información, sino que también como una forma de expresarse y generar su propio contenido.

Ahora bien, Cabrera (2017), indica que, para el uso de redes sociales, como Facebook, deben existir normas que protejan a los usuarios, no solo desde la plataforma web, sino que también desde aspectos Estatales. En relación a este punto, en el dossier de actividades, el profesorado ha señalado que no evidencian un filtro adecuado en los

comentarios emitidos por personas naturales e incluso autoridades políticas a través de medios como Facebook o Twitter.

Justamente en relación al tema de la participación activa en redes sociales, Ferré y Bernal (2014), también plantean que la realidad virtual ya no es solo un medio de comunicación, sino que se ha transformado en una extensión de la vida cotidiana de las personas. Es por esto mismo que el profesorado en formación ha indicado a través de las diversas actividades del primer instrumento, que se debe procurar tener una autorregulación en cuando a los comentarios que se emiten en estas plataformas virtuales.

4.5.3. Consideraciones sobre la libertad de expresión: límites, derecho a la privacidad y discurso del odio.

Uno de los temas principales que ha aparecido en los resultados de la investigación ha sido el de los límites de la libertad de expresión. En una primera instancia, el profesorado en formación, a través de las actividades iniciales, no se ha referido a límites claros, solo ha señalado que la libertad de alguien termina donde empieza la del otro. Es decir, los comentarios emitidos, deben ser con respeto y no pueden pasar a llevar a otra persona.

A diferencia del profesorado en formación, al menos en aspectos jurídicos, Lozano (s.f) ha señalado que la libre expresión no puede ser validada desde una perspectiva que afecte la dignidad y honra de una persona, además de que se debe fomentar en espacios públicos, pero con los cuidados legales correspondientes.

En cuanto a los resultados del grupo focal, se han tensionado los límites de la libertad de expresión y el profesorado en formación ha señalado que éstos pueden ser el racismo, la homofobia, la violencia, entre otros. Ahora bien, es interesante analizar que reconocen a la libertad de expresión como un Derecho Humano, sin embargo, no hacen referencia a que sus límites puedan estar asociados a este mismo tema.

En este tema se ha esperado una respuesta más clara por parte del profesorado, considerando que en su formación universitaria han tenido dos asignaturas sobre formación ciudadana:

1) Educación Cívica y Formación Ciudadana I: tiene la meta formativa de brindar al estudiante una perspectiva analítica y participativa acerca de la persona como ser social y su rol dentro de la comunidad política, ya sea formando parte de los grupos intermedios o participando en su dimensión ciudadana en las decisiones del Estado como máxima forma de organización.

2) Educación Cívica y Formación Ciudadana II: tiene la meta formativa de proveer elementos de carácter cognitivo, conducentes a incentivar disposiciones, actitudes y juicios críticos y constructivos, planteándose de manera resolutiva frente a los actuales desafíos de la ciudadanía, la convivencia y el sistema jurídico.

Ahora bien, una explicación puede estar asociada a que en ambos programas de estudio puede hacer falta una mayor profundización sobre los Derechos Humanos. De esta manera, se avanzaría desde el reconocimiento de la libertad de expresión como un derecho, hacia una profundización respecto de sus límites.

Considerando, además, como señalan García y Gonza (2007) que la libertad de expresión implica emitir una opinión, por los medios que cada persona decida, pretender vetar este derecho es una acción que va en contra de su naturaleza como derecho humano.

En cuanto al tema de vetar la libertad de expresión, en las actividades iniciales de la investigación, el profesorado en formación ha dado un claro y preocupante indicio al respecto. Ante la noticia de unos jóvenes que quemaron públicamente fotografías del rey de España, se han mostrado en contra de estos actos y han reclamado su represión.

Efectivamente, es válido estar en contra de la violencia, aunque ésta sea simbólica, sin embargo, la mayoría de los comentarios apuntaban a que estos jóvenes debían recibir una sanción por sus acciones, lo que se aleja del derecho a la libre expresión.

Es por esto que García y Gonza (2007) mencionan que la sociedad debe observar cuidadosamente el ejercicio de la libre expresión, ya que, si bien es un derecho

constitucional, se debe procurar que se ejerza dentro del marco de una sociedad que espera avanzar hacia una convivencia democrática.

Al respecto, el profesorado en formación a través de la narrativa biográfica, ha indicado que, si bien en sus experiencias de vida han tenido vivencias negativas y positivas respecto de la libertad de expresión, señalan que una efectiva libre expresión estaría sujeta al criterio de las personas adultas (familia, docentes, escuela y Estado).

También han planteado que, a pesar de vivir en un país democrático, no sienten que la libertad de expresión sea valorada realmente, menos por el Estado. Esto se ve reflejado en un Estado chileno que, si bien se jacta de ser democrático, generalmente reprime violentamente manifestaciones sociales. Es por esto que, si bien reconocen la existencia de una libre expresión, no consideran que sea efectiva.

Otro elemento relevante, en este contexto del ejercicio de la libertad de expresión y sus límites, guarda relación con la privacidad de las personas. En el ítem 2 del dossier de actividades, se plantearon una serie de noticias donde no se respetaba la privacidad de las personas y en este punto, el profesorado en formación se ha mostrado crítico. Es decir, si bien entienden la libertad de expresión que tienen los medios de comunicación, no valoran el hecho de que se “festine” con la vida privada de personas que han sido expuestas públicamente.

Al igual que el profesorado en formación, Maqueo, Moreno y Recio (2017), han planteado que no se debe dejar de lado la protección a las personas que, si bien ha de existir una libre expresión, ésta no se puede validar si es que atenta en contra de las libertades fundamentales, en este caso de la dignidad de las personas expuestas en los medios de comunicación.

Lara, Pincheira y Vera (s. f), también están de acuerdo con que, inclusive, más allá del ámbito legal, el derecho a la privacidad es válido y que, como tal, se debe respetar y aplicar las sanciones que correspondan, ya que básicamente no respetar la privacidad de las personas es inmiscuirse en su vida privada.

Otro tema relevante que es necesario discutir está relacionado con el discurso del odio. Este concepto ha sido uno de los más importantes, propuesto desde el propio profesorado en formación, al responder las actividades del primer instrumento de la investigación. Si bien, han declarado entender el valor de la libre expresión en una sociedad democrática, también están conscientes de que esta libertad no puede estar ligada a fomentar un discurso del odio.

Sin embargo, Díaz (2015), señala que a nivel de acuerdos internacionales no existe una definición clara de discurso del odio, por ende, es complejo encontrar la línea entre el ejercicio válido del derecho a la libre expresión y el límite donde se comienza a fomentar un discurso del odio. En este ámbito, a pesar de reconocer la importancia de no validar un discurso del odio, mientras no exista una definición legal e internacional al respecto, no hay muchas herramientas como para sancionar a personas y/o grupos que difundan el odio a través de su libre expresión.

En el desarrollo del grupo focal, el profesorado en formación también ha indicado la necesidad de avanzar hacia una sociedad que entienda la importancia de que la libertad de expresión no se debe utilizar para imponer ideologías y que, además, los medios de comunicación deben procurar no fomentar un discurso del odio. Es importante destacar que las aproximaciones sobre el discurso del odio son concordantes con el cómo los y las participantes interpretan este concepto.

El profesorado en formación ha hecho referencia al discurso del odio a través de los comentarios planteados en los medios de comunicación y las redes sociales. Medios por los que se tiende a descalificar a otras personas, con la seguridad de tener la libertad de expresar sus ideas. Justamente, en este contexto señalan que, si bien se puede tener derecho a la libre expresión, ésta no se debe confundir con humillar a otros ni tampoco con el objetivo de imponer ideologías políticas y/o religiosas.

¿A qué se debe la importancia de no validar un discurso del odio? Los puntos de inflexión han sido el ítem 2 del dossier de actividades (donde se les ha planteado la noticia sobre una contra marcha del Movimiento Social Patriota, en contra de la marcha pro

aborto libre): el ítem 4 del dossier de actividades (donde se les ha solicitado que se posicionen ante la enseñanza de un tema sobre el tema de transgénero): además de una pregunta del grupo focal (que apunta a cómo enseñar un tema controvertido y actual). A través de los resultados obtenidos, se ha evidenciado que el profesorado entiende la variedad cultural que existe en las aulas de Chile.

Tener en cuenta la importancia de enseñar para una diversidad cultural, es clave en el posicionamiento del profesorado en formación. Al igual que Riedemann y Stefoni (2015), quienes también están de acuerdo con que temas como el racismo son parte de la realidad escolar. Por lo que se requiere avanzar hacia una educación democrática, para la justicia social, de esta manera, al reconocer la diversidad cultural se puede avanzar hacia una sociedad para la democracia.

Ahora bien, Riedemann y Stefoni (2015), al igual que el profesorado en formación ha indicado en el dossier de actividades y el grupo focal, para avanzar en la construcción de una sociedad democrática, primero se deben reconocer las desigualdades sociales. Posicionarse desde una mirada crítica es parte del rol que tiene el profesorado de ciencias sociales, tal y como es declarado por el profesorado en formación, tanto en el grupo focal como en las entrevistas que se les realizaron.

Lo preocupante es cuando a pesar de que el profesorado en formación, valora la convivencia democrática y está en contra del discurso del odio, las políticas públicas apuntan a lo contrario. Es decir ¿Cómo se podrá avanzar hacia una sociedad igualitaria y democrática si a nivel Estatal se sigue estigmatizando a las personas extranjeras? Sin ir más lejos, Sebastián Piñera (Presidente de Chile), ha propuesto una Ley que ha impulsado bajo el lema de "ordenar la casa." A través de esta Ley se busca frenar la creciente migración irregular.

Claramente un país tiene el deber de legislar a favor de la estabilidad de la nación, sin embargo, lo más inquietante ha sido ver cómo a través de los medios de comunicación se fomenta un discurso del odio, respecto de personas que vienen a Chile buscando mejor

calidad de vida. Este doble estándar de las políticas públicas respecto de los inmigrantes (por dar un ejemplo) de Chile, está lejos de una sociedad que conviva democráticamente.

Mediante los resultados obtenidos del grupo focal, también ha surgido el papel del profesorado de ciencias sociales, quienes deberían fomentar y procurar que la libertad de expresión se practique en el aula. Ahora bien, el profesorado en formación, además, señala que no basta con el compromiso docente, sino existe un apoyo por parte de las escuelas e inclusive de los padres y apoderados.

Se entiende entonces que, a través de un trabajo en conjunto social y educativo se puede evitar un discurso del odio, respetando el derecho a la libre expresión. Es lo que apuntan las nuevas investigaciones que se están llevando a cabo en el ámbito de los estudios sociales y la educación democrática (Arroyo, et al., 2018b).

4.5.4. Consideraciones sobre la libertad de expresión: la responsabilidad del profesorado y el pensamiento crítico.

Considerando los resultados obtenidos a través del ítem 4 del dossier de actividades, el profesorado en formación ha reconocido la importancia del rol docente en la enseñanza de las ciencias sociales. Principalmente, desde la perspectiva de formador de jóvenes que deben tener acceso a las distintas miradas respecto de la Historia y ser capaces de desarrollar un criterio propio.

Con respecto a los resultados obtenidos en el grupo focal, también hacen mención a que los docentes de ciencias sociales tienen una responsabilidad importante a la hora de no solo desarrollar habilidades, sino también de potenciar la libertad de expresión en las aulas.

En las respuestas obtenidas de las entrevistas a los docentes universitarios, estos declaran que el rol del profesorado de ciencias sociales debe ser promover la libertad de expresión, tanto en la forma como en el fondo y para llegar a ello, primero deben fomentar el desarrollo de habilidades tales como el pensamiento crítico y la capacidad de comunicar sus ideas. En relación a estos planteamientos, se puede evidenciar que están alineados a

lo que declara el MINEDUC (2016) a través de las orientaciones curriculares, con respecto al Plan de Formación Ciudadana y las habilidades que se requieren para una convivencia democrática efectiva.

En relación al rol del profesorado Herrera y Arrieta (2013) son más radicales en sus afirmaciones, señalan que el proceso de educar significa liberar al oprimido. Es fundamental que el profesorado de ciencias sociales se posicione desde una perspectiva crítica e incluso transformadora.

A pesar de que en los resultados obtenidos en el ítem 5 de las actividades del primer instrumento, del grupo focal y de las entrevistas, el profesorado declara creer en una enseñanza crítica, cuando describen una clase se evidencia lo contrario. Es decir, parte del profesorado es consecuente entre lo que dice hacer y lo que describe que haría (a través de metodologías y recursos), pero otra parte del profesorado en formación a pesar de creer en una educación emancipadora, se termina posicionando pedagógicamente en una metodología tradicional.

Ahora bien, a través de los resultados del grupo focal y de las entrevistas, el profesorado en formación reconoce la responsabilidad que tiene el docente de ciencias sociales. No tan solo en la enseñanza de contenidos, sino sobre todo en el desarrollo de habilidades para formar una ciudadanía crítica. De igual manera, Villa (2012), entiende que, en el proceso de la educación, es el profesorado de ciencias sociales quien tiene la responsabilidad de educar para un mejor futuro. Avanzar desde una ciudadanía individualista a una que se involucre en la mejora de la sociedad en el bien común.

Lo planteado por Villa (2012) difiere un poco de lo indicado por el profesorado en formación, principalmente en los resultados obtenidos en el grupo focal. En esta instancia, el profesorado ha reconocido su responsabilidad, pero ha indicado que no será efectivo que se interesen por generar un cambio, si esto no va de la mano de políticas públicas y compromiso de toda la comunidad educativa. Este tipo de temor, válido, dicho sea de paso, se puede deber a que este profesorado en formación ha tenido de 2 a 3 experiencias

de prácticas educativas, por ende, su rol en el aula (hasta ahora) ha sido más bien de “estudiante en práctica” que de profesor o profesora de ciencias sociales.

Núñez (2007) se ha posicionado desde una mirada crítica ante la profesionalización docente en Chile, declarando que, si bien el rol docente se ha ido adaptando a las exigencias de la sociedad, aún no es entendido e incluso valorado desde el Estado. Una percepción que también se comparte según los resultados obtenidos en los instrumentos aplicados al profesorado en formación.

Este factor es determinante, sobre todo porque históricamente se ha reclamado una mayor valoración docente, es decir, mientras el Estado y la sociedad no valoren la importancia de la labor docente, es difícil que el mismo profesorado reconozca la importancia de su tarea.

Mediante la aplicación de los instrumentos de la investigación, también ha surgido como tema relevante para la libertad de expresión, el pensamiento crítico. Estos resultados se contradicen con lo señalado por Bezanilla y otros (2018), quienes afirman que educar en el pensamiento crítico es una acción transformadora y necesaria para un compromiso social, tanto dentro como fuera del aula.

En primera instancia, los docentes universitarios entrevistados, declaran que el pensamiento crítico aporta la habilidad básica para fomentar la libertad de expresión en el profesorado en formación. Quienes serán los encargados de desarrollar esta misma habilidad en el alumnado de las escuelas.

Este profesorado en formación, también ha declarado a través del grupo focal y las entrevistas, que contar con pensamiento crítico otorgará mejores oportunidades al alumnado para defender y expresar de mejor manera su libertad de expresión.

En las entrevistas a los docentes universitarios, también han indicado que a partir del pensamiento crítico la enseñanza de las ciencias sociales se puede abordar desde temas controvertidos.

Tal y como plantea Villarini (2003), el pensamiento crítico promueve el desarrollo del ser humano y su consecuente liberación, sin embargo, esto se contradice con lo señalado por el profesorado en formación, quienes señalan a través del grupo focal y las entrevistas que, si bien el pensamiento crítico es fundamental y necesario, no siempre se logrará desarrollar, debido a las limitaciones con las que se pueda encontrar el docente de ciencias sociales en las escuelas.

Si bien el currículum considera el pensamiento crítico como un eje transversal, debido a la cantidad de contenidos y el poco tiempo para revisarlos en el aula, no se puede asegurar el desarrollo de esta habilidad. Además, a pesar de que el currículum ha avanzado en considerar habilidades, sigue existiendo una excesiva valoración de lo conceptual. Esto se ve reflejado en la importancia que las políticas públicas y los establecimientos educacionales les otorgan a los resultados de las pruebas estandarizadas, como el SIMCE. Evaluación donde claramente siguen primando los contenidos, a pesar de incluir el desarrollo de habilidades.

Por otro lado, el profesorado en formación a través del grupo focal, asume la importancia del pensamiento crítico a la hora de abordar la educación para poder leer e interpretar los medios digitales, es decir, sin una capacidad crítica, el estudiantado no podrá enfrentarse en un mundo globalizado a tanta información.

También, entiende que la Universidad ha sido una instancia fundamental en no solo potenciar el pensamiento crítico, sino que también la libertad de expresión, al menos así lo han declarado los futuros profesores y profesoras en formación en la narrativa biográfica.

Villarini (2003) afirma que desarrollar la habilidad de pensamiento crítico conlleva un proceso de metacognición complejo. Esto se contradice con lo declarado por el profesorado en formación a través de la narrativa biográfica, quienes, según su propia experiencia escolar, vieron no solo coartada su libre expresión, sino que tampoco visualizaron una enseñanza que procurara desarrollar su pensamiento crítico.

CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES

La presente investigación se ha realizado con la finalidad de ser un aporte al estudio de la didáctica de las ciencias sociales. Principalmente desde la perspectiva de las representaciones sociales del profesorado en formación de ciencias sociales. Considerando los múltiples estudios respecto a los Derechos Humanos, en esta oportunidad se ha decidido proponer como eje central de este estudio la libertad de expresión.

La libertad de expresión ligada al ámbito educativo es un campo de estudio complejo de abordar, pero muy necesario en nuestro contexto social. Sobre todo, considerando que generalmente, las investigaciones sobre la libre expresión, están relacionadas con el ámbito legislativo o periodístico. Sin embargo, nuestro propósito era llevar a cabo un estudio de caso, donde se ha logrado profundizar en las representaciones sociales del profesorado en formación, no solo desde su rol docente, sino también desde su perspectiva como ciudadanos y ciudadanas.

Considerando la importancia de la libertad de expresión en la sociedad globalizada del siglo XXI, donde el acceso a Internet y, por ende, los medios digitales es una realidad cotidiana, es necesario ahondar en su significado, interpretaciones y valoraciones.

En relación a las aportaciones concretas y más relevantes de la presente investigación, han sido identificar e interpretar las perspectivas personales, sociales y pedagógicas del profesorado en formación sobre la libertad de expresión, así como sus representaciones sobre la función y la responsabilidad de lo que sucede en los medios de comunicación, las redes sociales, la sociedad, la escuela y el aula. También, ha sido interesante conocer cómo se está formando el profesorado de ciencias sociales. Con el objetivo de realizar aportes a la mejora constante de su proceso formativo.

Las conclusiones señalan los déficits en la formación del profesorado, así como las necesidades de mejora. Las representaciones de los estudiantes universitarios nos ofrecen un paisaje lleno de matices, pero que nos indica los aspectos a reforzar en esta formación. Al mismo tiempo, se nos presenta el contexto escolar, familiar y social que han vivido

estos estudiantes, sus experiencias y su testimonio, para plantear innovaciones y cambios tanto a nivel escolar como universitario. Finalmente, hemos de señalar que la libertad de expresión es un aspecto fundamental en la educación para la ciudadanía y que, en este sentido, hemos de comenzar por formar a nuestro profesorado en estos valores democráticos.

5.1. Respuesta a preguntas, supuestos y objetivos.

En este apartado, se plantea la respuesta a las preguntas, supuestos y objetivos planteados al principio de la presente investigación. Elementos que han sido el eje del estudio, guiando la selección de instrumentos de investigación y de los antecedentes teóricos y metodológicos propuestos.

Con la intención de mostrar estas respuestas a través de una estructura clara y ordenada, se ha realizado una valoración conjunta, donde se han integrado cada pregunta, supuesto y objetivo relacionado entre sí.

En primera instancia se ha abordado la pregunta *¿cuáles son las representaciones sociales de los profesores y profesoras en formación sobre la libertad de expresión?* Considerando el correspondiente supuesto y objetivo, se ha observado que en las representaciones sociales que poseen profesores y profesoras en formación, la libertad de expresión es un derecho constitucional y que como tal, pueden expresar su opinión en instancias de diálogo personal o académico. Además del objetivo relacionado: identificar las representaciones sociales del profesorado en formación de ciencias sociales, sobre la libertad de expresión.

El objetivo relacionado era identificar las representaciones sociales del profesorado en formación de Ciencias Sociales, sobre la libertad de expresión. A través de los resultados que se han obtenido, se considera que se ha logrado el objetivo del estudio. Los diversos instrumentos aplicados han permitido obtener esta información, no solo desde una perspectiva teórica, sino que también práctica. Volviendo a esta primera pregunta, a nivel general se puede decir que las representaciones sociales del profesorado en formación sobre la libertad de expresión, en primer lugar, se relacionan al

reconocimiento de su característica de derecho constitucional. Además de mencionar que se debe ejercer con respeto y sin fomentar un discurso del odio, esto se ha expresado en los resultados obtenidos a partir del dossier de actividades iniciales.

En cuanto a las diferencias entre las representaciones sociales según las categorías planteadas, se puede lo siguiente:

1) Crítica con una argumentación matizada: la libertad de expresión es un derecho que se debe ejercer con respeto, tolerancia, autorregulación y no debe fomentar el discurso del odio. Si bien, los medios de comunicación tienen una responsabilidad en la información emitida, no siempre se evidencia la libre expresión u objetividad en el contenido entregado. La libre expresión no puede ser vetada, por lo que no debe haber castigo al ejercer este derecho. La visión educativa de la libre expresión está asociada a habilidades como comprender, el analizar y la explicar a través de estrategias como el debate.

2) Empática, sin argumentación: la libertad de expresión se debe ejercer con respeto. Los medios de comunicación tienen una responsabilidad en la información emitida. La libre expresión puede ser vetada y castigada, si se ejerce a través de acciones violentas. La visión educativa de la libre expresión está asociada a habilidades como reconocer, analizar y valorar a través de estrategias como la lluvia de ideas.

3) Individualista: la libertad de expresión es dar a conocer la opinión personal y se debe ejercer sin miedo ni limitaciones. Los medios de comunicación tienen una responsabilidad en la información entregada, pero en cuanto a la forma no al contenido emitido. La libre expresión puede ser vetada y castigada, si se ejerce a través de acciones violentas o ilegales. La visión educativa de la libre expresión está asociada a habilidades como identificar, analizar y valorar a través de estrategias como análisis de caso.

4) Autoritario/legalista: la libertad de expresión es un derecho que se debe ejercer con respeto y sin control o intervención. Los medios de comunicación tienen una responsabilidad en la información entregada, por lo que no deben adoctrinar o ser sensacionalistas a través del contenido emitido. La libre expresión puede ser vetada y

reprimida, si se ejerce a través de acciones violentas o que falten el respeto. La visión educativa de la libre expresión está asociada a habilidades como analizar, reflexionar y valorar a través de estrategias como el análisis de fuentes.

A medida que se han aplicado los otros instrumentos de la investigación, sobre todo en los más cualitativos, como el grupo focal y las entrevistas, las respuestas del profesorado en formación se han relacionado con el primer supuesto planteado. Es decir, efectivamente, los profesores y las profesoras de ciencias sociales en formación, han reconocido a la libertad de expresión como un derecho, el que puede ser ejercido libremente, tanto a nivel social como académico.

Ahora bien, ha sido interesante identificar también que a nivel personal las experiencias positivas respecto a la libertad de expresión se han presentado más bien en su etapa universitaria, en contraposición a las vividas en las escuelas y familias, donde consideran que, por la edad, su opinión no ha sido valorada o directamente ha sido vetada. En relación a la escuela y la enseñanza de las ciencias sociales, si bien, el profesorado en formación valora la libertad de expresión como un tema controvertido y necesario, reconocen que su tratamiento en el aula debe ir acompañado de un compromiso de toda la comunidad educativa, para que se pueda ejercer una efectiva libre expresión.

En segunda instancia se ha abordado la pregunta *¿cuál es la predisposición de los profesores y profesoras en formación frente a las informaciones de los medios y/o redes sociales?* Considerando el correspondiente supuesto, los profesores y profesoras en formación reconocen que los medios de comunicación pueden tener influencias políticas y, por lo tanto, pueden no ser objetivos en la entrega de información y en cuanto a las redes sociales, consideran que es un espacio donde hay más libertad para expresar su opinión.

El objetivo relacionado era evaluar si el profesorado en formación es capaz de interpretar la información sobre problemas sociales desde criterios de libertad de expresión. A través de los resultados que se han obtenido se ha logrado el objetivo del estudio. Considerando la aplicación de las entrevistas, por ejemplo, el profesorado en formación ha reconocido que la libertad de expresión es un tema controvertido, desde el

cual se pueden trabajar los problemas sociales. Volviendo a esta segunda pregunta de investigación, la predisposición del profesorado en formación ante la información que circula en las redes sociales y los medios de comunicación, los resultados han sido bastante orientadores para la investigación.

En el dossier de actividades inicial los profesores y las profesoras han dejado en claro que no siempre se puede confiar en la información que entregan los medios de comunicación y/o la que circula en las redes sociales. La razón principal ha radicado en que los medios de comunicación pueden estar intervenidos por los intereses de sus dueños y en cuanto a las redes sociales, cualquiera puede emitir un comentario sin fundamento. En el grupo focal el profesorado en formación ha sido más crítico aún, señalando que la televisión y los periódicos fomenta principalmente noticias populistas, más que un interés por acercarse a la verdad. En este sentido el grupo focal demuestra que puede ser un instrumento de investigación cualitativo más incisivo, para profundizar en las representaciones de los y las participantes.

Por lo tanto, se puede verificar el supuesto relacionado a esta segunda pregunta. Debido a que el profesorado en formación se ha mostrado crítico y, si bien ha de reconocer la importancia de los medios digitales, como las redes sociales, es importante tener el cuidado correspondiente al momento de emitir algún comentario. Ahora bien, cuando han tenido que contrastar la valoración hacia los medios de comunicación y las redes sociales, han destacado utilizar y confiar (en cierto grado) más en las redes sociales, ya que han sentido que en ese espacio han tenido mayor libertad de expresión.

En tercera instancia se ha abordado la pregunta *a partir de sus experiencias en la práctica educativa ¿cómo visualizan la libertad de expresión en las escuelas los profesores y profesoras en formación?* Considerando el correspondiente supuesto visualizan que los estudiantes tienen libertad de expresión en las escuelas, pero que, a la vez, existe una carencia en la fundamentación de la opinión vertida por parte de ellos y ellas.

El objetivo relacionado era analizar el tratamiento que le otorgan las escuelas a la libertad de expresión a partir de las experiencias prácticas del profesorado en formación.

A través de los resultados que se han obtenido se ha logrado el objetivo del estudio. Cuando se les han tensionado temáticas relacionadas a sus experiencias de prácticas pedagógicas en las escuelas, el profesorado en formación ha sido claro en mencionar que, si bien existe libertad de expresión, no es del todo efectiva ni mucho menos promovida. Volviendo a esta tercera pregunta se puede decir que valoran la libertad de expresión en la enseñanza de las ciencias sociales, sin embargo, si no existe un apoyo de toda la comunidad educativa, no se puede fomentar una real libre expresión real.

Desde el posicionamiento de sus experiencias personales, a través de las narrativas biográficas, el profesorado en formación ha sido claro en mencionar que uno de los ámbitos donde menos fue valorada o fomentada su libre expresión ha sido justamente en las escuelas, ya sea en su rol como estudiante escolar o bien como profesorado en práctica. También han declarado que en muchas oportunidades las mismas escuelas vetan la libre expresión, haciendo énfasis en cumplir las normas y desde una mirada más tradicional de la educación, no dejando mucho espacio para que los y las estudiantes se puedan expresar libremente.

También se ha logrado corroborar el supuesto planteado. Efectivamente, el profesorado en formación ha declarado a través del grupo focal y de las entrevistas, que, si se fomenta la libre expresión en los estudiantes, muchas veces estas opiniones carecen de fundamento. Algo que posteriormente se ve reflejado en su participación en redes sociales, donde no existe un criterio para discriminar entre la información verdadera o la carente de fundamentos. También, cabe destacar que los docentes universitarios entrevistados, han señalado que la clave para superar esta carencia ha de ser la preocupación del profesorado en formación por fomentar y desarrollar la habilidad del pensamiento crítico.

En cuarta instancia se ha abordado la pregunta *¿cuáles son sus perspectivas prácticas para diseñar y enseñar la libertad de expresión?* Considerando el correspondiente supuesto las perspectivas radican en aplicar estrategias y recursos, que fomenten las instancias de socialización de las opiniones entre estudiantes.

El objetivo relacionado era comparar las perspectivas prácticas que posee el profesorado en formación para diseñar y enseñar la libertad de expresión. A través de los resultados que se han obtenido se ha logrado el objetivo del estudio. Cuando se han propuesto situaciones de enseñanza y aprendizaje, tanto en el dossier de actividades como en el grupo focal y las entrevistas, los profesores y profesoras han propuestos diferentes perspectivas. Volviendo a esta cuarta pregunta, en los diversos instrumentos aplicados, se les ha solicitado considerar la libertad de expresión como eje en el proceso de enseñanza y aprendizaje, sin embargo, parte del profesorado se posiciona desde una metodología más bien tradicional, mientras que la otra, desde una metodología más activa y participativa.

Si bien valoran la libertad de expresión como un tema controvertido, por lo cual, ha de ser una forma interesante de abordar los contenidos, al momento de diseñar objetivos, metodologías, estrategias y recursos, se ha evidenciado una clara diferencia en las respuestas. Se ha considerado que la principal razón se debe al nivel educativo en el que se han encontrado los profesores y las profesoras al momento de participar en esta investigación.

Los y las participantes que cursan el tercer año, han tenido las siguientes asignaturas: Didáctica de la Historia, Educación Cívica y Formación ciudadana I, Práctica Inicial y Práctica Intermedia. Mientras que los y las participantes que cursan el cuarto año, han tenido las siguientes asignaturas: Didáctica de la Historia, Didáctica de la Geografía, Educación Cívica y Formación ciudadana I, Educación Cívica y Formación ciudadana II, Práctica Inicial y Práctica Intermedia. Claramente el tener más asignaturas de didáctica y formación ciudadana debe ampliar el conocimiento y habilidades, cuando se compara a los y las participantes de tercer y cuarto año.

En relación al supuesto planteado, se ha logrado corroborar, desde la perspectiva que, efectivamente el profesorado en formación ha propuesto estrategias y recursos, que han de fomentar una participación en el aula, tales como el debate y los conversatorios. Sin embargo, según lo declarado, su comprensión de la libertad de expresión en el ámbito

educativo se ha limitado a hacer participar a los estudiantes en el aula, algo efectivo, pero básico. Como plantean Trilla y Novella (2001), promueven una participación simple, siendo la primera y más básica forma de intervención. Desde una mirada valorativa de la libertad de expresión, ésta se debería fomentar también desde los temas propuestos y las habilidades a desarrollar. Por ende, se hace necesario que el profesorado en formación ha de avanzar en una comprensión más profunda sobre la libertad de expresión en el ámbito educativo.

5.2. Valoración crítica de los instrumentos.

En este apartado se realiza la valoración crítica de los instrumentos de investigación utilizados y del proceso que ha significado su aplicación. En primera instancia cabe destacar que el instrumento inicial ha sido un dossier de actividades, con el objetivo de llegar a toda la muestra propuesta de una manera visualmente más atractiva, para hacer aflorar las representaciones sociales de los y las participantes. Posteriormente, el resto de los instrumentos han sido propuestos considerando las necesidades emergidas del análisis de este instrumento y con el objetivo principal de dar respuesta a las preguntas, supuestos y objetivos del estudio. Cabe destacar que todos los instrumentos aplicados, tuvieron un proceso de validación por expertos del área de la didáctica de las ciencias sociales.

En cuanto al trabajo de campo y las condiciones del contexto, tres instrumentos se han aplicado de forma presencial, contando con los medios necesarios para su óptimo desarrollo, se hace referencia a las actividades del dossier, el grupo focal y las entrevistas a los docentes universitarios. Mientras que la narrativa biográfica y las entrevistas al profesorado en formación se han tenido que aplicar virtualmente, el primero porque los y las participantes se encontraban en vacaciones de verano, mientras que el segundo debido al contexto mundial de pandemia.

Cabe mencionar que debido al contexto de estallido social en Chile (octubre 2019) no se ha logrado aplicar el quinto instrumento que se había planificado en un principio y que era la observación de aula en las prácticas. Posteriormente, considerando el

confinamiento producto de la pandemia del covid-19 (desde marzo de 2020), se ha considerado que era pertinente cambiar este instrumento por las entrevistas al profesorado en formación. Si bien no ha sido la primera opción, de todas formas, se ha logrado obtener información enriquecedora para la investigación.

En cuanto al desarrollo de las fases de la investigación, se han logrado aplicar en los tiempos y participantes esperados, sin embargo, en la narrativa biográfica no se ha logrado tener la respuesta de toda la muestra esperada. De todas formas, han participado 18 de 21 profesores y profesoras en formación.

En cuanto al proceso de análisis de los resultados obtenidos, cabe destacar la gran cantidad de información obtenida y la diversidad de instrumentos. Los que se han aplicado desde noviembre de 2018 hasta junio de 2020. A partir de ese momento se ha realizado la transcripción y posterior descripción e interpretación de los resultados.

5.3. Aportaciones.

Considerando el tema central del presente estudio la libertad de expresión, es fundamental comprender su relevancia en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales. Ahora bien, esta investigación se basa en las representaciones sociales del profesorado de ciencias sociales en formación sobre la libertad de expresión, en consecuencia, se espera aportar información o conocimiento para la mejora en su proceso de formación académica.

También cabe destacar que este estudio ha sido un aporte en el desarrollo profesional de la investigadora. Principalmente desde la profundización de los conocimientos respecto de todas las temáticas abordadas en el marco teórico y por sobre todo a permitido ahondar en las representaciones sociales de los y las participantes. Además, la investigadora es docente de este grupo de profesores y profesoras en formación, lo que permitirá mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En un contexto mundial, donde los medios virtuales y las redes sociales han tenido un protagonismo evidente en el manejo de la información, ha sido necesario ahondar en

estos temas. Además de conocer la visión del profesorado en formación ante la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales en un mundo globalizado, es decir, qué posicionamiento tienen ante los medios de comunicación y las redes sociales. También, comprender su perspectiva educativa sobre la libertad de expresión, tanto en el aula como en las escuelas en general.

El presente estudio, también se ha posicionado desde una mirada crítica ante el manejo de la libertad de expresión en el ámbito educativo. Por lo tanto, se pretende aportar ideas para el campo teórico-práctico, realizando esta propuesta donde se aborda la libre expresión, entendida como un tema controvertido y como parte de los Derechos Humanos. En el marco de avanzar hacia una educación para la ciudadanía democrática. Todos estos temas, se encuentran en el ámbito de la didáctica de las ciencias sociales, con la intención de aportar al campo científico teórico y metodológico, de la investigación y de la enseñanza.

5.4. Limitaciones de la investigación.

En relación al presente estudio, se puede decir que la principal limitación ha sido el contexto social de Chile, debido al estallido social y la pandemia, no se ha logrado aplicar el último instrumento que se ha tenido planificado desde un principio (observación de aula). La aplicación de este instrumento, hubiese permitido tener un acercamiento más real al aula, a las escuelas y al rol del profesorado en formación, considerando la enseñanza y aprendizaje desde la libertad de expresión. Aunque otros instrumentos cualitativos han permitido obtener unos resultados fiables en la investigación.

Además, otro factor que se puede mencionar como una limitante de la investigación, ha sido la baja cantidad de estudios que relacionen el ámbito educativo con la libertad de expresión. Si bien existen variados estudios sobre la libre expresión, éstos se asocian más bien a ámbitos jurídicos y periodísticos, por lo que en primera instancia ha sido complejo proponer un estado del arte, sobre la enseñanza y el aprendizaje de la libertad de expresión como problema social relevante, y como aspecto fundamental de la formación del profesorado en derechos humanos y en el terreno de la educación para la ciudadanía.

5.5. Futuras investigaciones.

Considerando el desarrollo de la presente investigación, han surgido posibles problemas a abordar en futuras investigaciones. En primera instancia y en base a los resultados obtenidos, se plantearía un estudio más profundo respecto a los límites de la libertad de expresión. Es fundamental que el profesorado en formación tenga total claridad y, sobre todo, comprensión de cuáles son los límites de la libertad de expresión, dentro del horizonte de los Derechos Humanos.

El profesorado de ciencias sociales ha de ser consciente de la importancia de fomentar una enseñanza de las ciencias sociales, basada en los valores democráticos, justicia social y en los Derechos Humanos. Una educación para la ciudadanía democrática ha de ser uno de los propósitos educativos no solo de los profesores y las profesoras de ciencias sociales, sino que también del Estado, las políticas públicas y todas las instituciones educativas.

También se podría ahondar más en las prácticas pedagógicas del profesorado en formación, con el objetivo de observar, describir e interpretar sus propuestas metodológicas. Estas acciones podrían dar lugar a realizar propuestas concretas para fomentar la mejora del proceso formativo de los profesores y las profesoras de ciencias sociales.

Conocer y evaluar las acciones de los profesores y profesoras en formación, en el contexto de sus prácticas educativas, permitirá tomar acciones que puedan potenciar y/o mejorar su posicionamiento crítico ante la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales. Este proceso educativo ya no se puede visualizar solo desde la entrega de contenidos y generación de habilidades básicas, sino más bien, debe apuntar a que los y las estudiantes de las escuelas generen no solo pensamiento crítico, sino que también en un futuro sean activos y participativos en sus comunidades y a nivel ciudadano.

En cuanto a nuevas preguntas surgidas en el desarrollo de la presente investigación, se pueden mencionar las siguientes:

- a) ¿A qué se debe que el profesorado en formación no tenga claridad respecto de los límites de la libertad de expresión?
- b) Ante la propuesta de trabajar con la libertad de expresión como un tema controvertido en el aula: ¿el profesorado en formación mantiene una coherencia entre lo que ha declarado en la planificación, las metodologías, los recursos y las acciones realizadas en el aula?
- c) ¿El profesorado en formación es capaz de reflexionar sobre su práctica luego de realizar su propuesta educativa en el aula sobre Derechos Humanos?
- d) ¿Cómo construir un currículum de educación para la ciudadanía con temas controvertidos?
- e) ¿Cómo formar al profesorado de ciencias sociales en problemas sociales relevantes?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aceituno, D.; Muñoz, C.; Vásquez, G. (2012). Enseñanza y aprendizaje de la participación ciudadana en Chile: un estudio sobre alumnos y profesores de Historia de 2º año de Enseñanza Media. De Alba, N.; Pérez, F. y Santisteban, A. (eds.). Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales (pp.165-176). Díada/AUPDCS. Sevilla: Díada.

Alcácer, R. (2012). Discurso del odio y discurso político. En defensa de la libertad de los intolerantes. *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología*, 14(2), 1-32.

Andelique, C. M. (2011). La Didáctica de la Historia y la formación docente: ¿Qué profesor de historia necesitan las escuelas? *Clío & Asociados* (15), 256-269.

Arroyo, A.; Ballbé, M.; Canals, R., García, C.R.; Llusà, J.; López, M.; Oller, M. y Santisteban, A. (2018a). El discurso del odio: una investigación en la formación inicial. López Torres, E.; García Ruiz, C. R. y Sánchez Agustí, M. (Eds.) (2018). Buscando formas de enseñar. Investigar para innovar en Didáctica de las Ciencias Sociales (pp. 413-424). Valladolid: Universidad de Valladolid y AUPDCS.

Arroyo, A.; Ballbé, M.; Canals, R., García, C.R.; Llusà, J.; López, M.; Oller, M. y Santisteban, A. (coord.) (2018b). La construcción de contrarelatos del odio en la formación inicial del profesorado. Jara, M.A., Funes, G., Ertola, F. y Nin, M.C. (coords.). Los aportes de la didáctica de las ciencias sociales, de la historia y de la geografía a la formación de la ciudadanía en los contextos iberoamericanos (pp. 635-644). Cipolletti (Río Negro-Argentina): Universidad Nacional del Comahue.

<http://apehun.uncoma.edu.ar/index.php/publicaciones/52-los-aportes-de-la-didactica-de-las-ciencias-sociales-de-la-historia-y-de-la-geografia-a-la-formacion-de-la-ciudadania-en-los-contextos-iberoamericanos-serie-actas-2018>

Avery, P. (2010). Investigación sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales y la educación del profesorado. Ávila, R.M.; Rivero, P.; Domínguez, P.L. (Coords.). Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales (pp. 337-564). Zaragoza: Institución Fernando el Católico. Diputación de Zaragoza/ AUPDCS.

Barbour, R. (2013). Los grupos de discusión en investigación cualitativa. Madrid: Morata.

Beca, C. (2014). La profesión docente en Chile y el debate sobre una nueva carrera profesional. Revista Docencia, volumen 54, pp. 4-17. Santiago.

Benavides, M.; Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. Revista Colombiana de Psiquiatría, vol. XXXIV / No. 1 /pp. 118-124.

Bengoa, J. (2010). Los Mapuches: historia, cultura y conflicto. Cahiers des Amériques latines, N° 68, pp. 89-107.

Bezanilla, M. J.; Poblete, M.; Fernández, D.; Arranz, S.; Campo, L. (2018). El Pensamiento Crítico desde la Perspectiva de los Docentes Universitarios. Revista Estudios Pedagógicos XLIV, N° 1, pp. 89-113. Santiago.

Cabrera, A. (2017). La regulación del derecho a la libertad de expresión en Internet: estándares interamericanos y el caso de Facebook. Revista Vox Juris 33, 1. Lima.

CADEM. (11 de agosto de 2020). Encuesta sobre uso de medios de comunicación derrumba mitos: Diarios impresos no son leídos y se consolidan medios digitales. Infogate. Recuperado de <https://www.infogate.cl/2017/02/07/encuesta-cadem-sobre-uso-de-medios-de-comunicacion-derrumba-mitos-diarios-impresos-no-son-leidos-y-se-consolidan-medios-digitales/>

Calvo, G.; Camacho, R. (2014). La violencia de género: evolución, impacto y claves para su abordaje. Revista electrónica trimestral de enfermería. N° 33, pp. 424-439.

Camps, V. (2009). La educación en medios, más allá de la escuela. Comunicar, N°32. V. XVI, Revista científica de edocomunicación. pp. 139-145.

Canal, M.; Costa, D.; Santisteban, A. (2012). El alumnado ante problemas sociales relevantes: ¿Cómo los interpreta? ¿Cómo piensa la participación? De Alba, N.; García, F.; Santisteban, A. (eds.). Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales (pp. 527-535). Sevilla: Díada.

Canales, M. (2006). El Grupo de Discusión y el Grupo Focal. Metodologías de investigación social. Santiago: LOM.

Canals, R. (2017): Desactivemos el discurso del odio en nuestras aulas. Aula de Secundaria, 23, 21-25.

Canals, R.; González, N.; Santisteban, A. (2010). Cómo se aprende a enseñar ciencias sociales: claves para la innovación en la formación inicial del profesorado en educación primaria. Congreso Internacional Docencia Universitaria e Innovación. Nuevos espacios de calidad en la educación superior. Un análisis comparado y de tendencias. Barcelona: CIDUI.

Castellví, J.; Díez-Bedmar, M-C. & Santisteban, A. (2020). Pre-Service Teachers' Critical Digital Literacy Skills and Attitudes to Address Social Problems. Social Sciences, 9, 134. doi:10.3390/socsci9080134

Cassany, D.; Castellà, J. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*, 28(2), 353-374.

Cox, C.; Magendzo, A.; Muñoz, G.; Redón, S. (2015). ¿Cómo debiera ser la formación ciudadana en la escuela? *Revista Docencia*, 58, 4-17.

Cuevas, H.; Gamboa, R. (2013). ¿Cómo piensan los chilenos la ciudadanía? Universidad de Chile. Santiago.

Debord, G. (2015). *La sociedad del espectáculo*. Valencia: Pre-Textos.

Delgado-García, M. (2018). La metodología biográfica narrativa y posibilidades en el ámbito del docente universitario. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 8(2), e043. <https://doi.org/10.24215/18537863e043>

De Sena, A.; Del Campo, N.; Dettano, A.; García, M.; Saenz, M. (2012). La entrevista como modo de indagación social. Una experiencia compartida. En clave metodológica. Reflexiones y prácticas de la investigación social. Gómez, G.; De Sena, A. (compiladoras). Ediciones Cooperativas. Buenos Aires. En prensa.

Díaz, J. (2015). Una aproximación al concepto de discurso del odio. *Revista Derecho del Estado* N°34, 77-101.

Díaz, S; Mendoza, V; Porras, C. (2011). Una guía para la elaboración de estudios de caso. *Libros Básicos en la Historia del Campo Iberoamericano de Estudios en Comunicación. Razón y Palabra*, 75. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199518706040>

Esquivel, Y. (2016). El discurso del odio en la jurisprudencia del Tribunal Europeo de Derechos Humanos. *Cuestiones constitucionales*, (35), 3-44. Recuperado en 17 de octubre

de 2020, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-91932016000200003&lng=es&tlng=es.

Ferré, C.; Bernal, A. (2014). Jóvenes e Internet: protagonismo y dudas. El uso de las redes sociales: ciudadanía, política y comunicación. La investigación en España y Brasil. Instituto de la comunicación, UAB. Barcelona, España.

García, S.; Gonza, A. (2007). Contenido y alcance del derecho a la libertad de expresión. México D.F. Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal.

García Ruiz, C. R. y Zorrilla Luque, J. L (2019). Educar para la ciudadanía frente a discursos de odio desde la prensa digital. Una experiencia en formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. En M. J. Hortas y A. Dias (eds.). Enseñar y aprender Didáctica de las Ciencias Sociales: La formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica (pp. 640-647). Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa y AUPDCS. https://www.eselx.ipl.pt/sites/default/files/media/2020/e-book_simposio_vf_01_20202_compressed.pdf

Garretón, M. (2005). Las Ciencias Sociales en Chile. Institucionalización, ruptura y renacimiento. Special Issue del volumen 44, de Social Sciences Information sur les Sciences Sociales (SagePublications), por Siglo XXI, México.

Giroux, H.A. (1990). Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona: Paidós/MEC.

Giroux, H.A. (2001). Cultura, política y práctica educativa. Barcelona: Graó.

Gómez, H.; Pizarro, F. (2017). Representaciones Sociales y Formación Inicial Docente: El desafío de educar en ciudadanía. *Revista de Ciencias Sociales e Historia*, 1(2), 284-299. doi:<http://dx.doi.org/10.23854/autoc.v0i2.34>

Guinsberg, E. (2003). La influencia de los medios masivos en la formación del sujeto: una perspectiva psicoanalítica. *Psicología em Estudo*, 8(1), 3-12.

Guzmán, M. (2016). La sociedad del espectáculo es una sociedad de riesgo. *Revista Frontera Norte*, 28(56), 165-171.

Herrera, Z.; Arrieta, B. (2013). El rol del docente y del estudiante en las clases de historia. *Telos*, 15(3), 372-387.

Izquierdo, A. (2019). *Contrarelats de l'odi a l'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències socials. Una recerca interpretativa i crítica a l'Educació Secundària. Tesi Doctoral.* Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

Jiménez, M.; Felices, M. (2018). Cuestiones socialmente vivas en la formación inicial del profesorado: la infancia refugiada siria como problemática. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 3, 87-102.

Lara, J.C.; Pincheira, C.; Vera, F. (s.f.). *La privacidad en el sistema legal chileno.* ONG Derechos Digitales. Santiago.

López, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Revista Docencia e Investigación*, 22, 41-60.

López, R. (2010). Los problemas de candente actualidad en la enseñanza de las ciencias sociales. VII Jornadas Internacionales de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Barcelona.

López, W. (2013). El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa. *Educere*, vol. 17, núm. 56. Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela.
<https://www.redalyc.org/pdf/356/35630150004.pdf>

Lozano, J. (Sin fecha). Límites y controles a la libertad de expresión. *Estudios Básicos de Derechos Humanos - Tomo X*. Instituto Interamericano de Derechos Humanos.
<https://www.corteidh.or.cr/tablas/a12046.pdf>

Mackay, R.; Franco, D.; Villacis, P. (2018). El pensamiento crítico aplicado a la investigación. *Universidad y Sociedad*, 10(1), 336-342.
Recuperado de <http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>

Materán, A. (2008). Las representaciones sociales: un referente teórico para la investigación educativa. *Geoenseñanza*, 13(2), 243-248.

Maqueo, M.; Moreno, J.; Recio, M. (2017). Protección de datos personales, privacidad y vida privada: la inquietante búsqueda de un equilibrio global necesario. *Revista de Derecho* XXX(1), 77-96.

MINEDUC. Currículum Nacional. Recuperado de <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Documentos-Curriculares/>

MINEDUC. (2016). Orientaciones curriculares para el desarrollo del plan de formación ciudadana. Santiago. <https://formacionciudadana.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/46/2016/11/Orientaciones-curriculares-PFC-op-web.pdf>

Moeller, S. (2009). Fomentar la libertad de expresión con la alfabetización mediática mundial. *Comunicar*, 32, v. XVI, *Revista Científica de Educomunicación*, 65-72. DOI:10.3916/c32-2009-02-005

Naciones Unidas. (2016). El derecho a la privacidad en la era digital. Recuperado de <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2017/10904.pdf>

Naciones Unidas. (2016). El derecho a la privacidad en la era digital. Recuperado de <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2017/10904.pdf>

Naranjo, A. (2019). La importancia de las habilidades blandas para la docencia universitaria en el contexto actual. *Revista Pensamiento Académico de la Universidad UNIACC*, 2(1) 82-100.

Núñez, I. (2007). La profesión docente en Chile: saberes e identidades en su historia. *Revista Pensamiento Educativo*, 41(2). 149-164.

Ocampo, L.; Valencia, S. (2019). Los problemas sociales relevantes: enfoque interdisciplinar para la enseñanza integrada de las ciencias sociales. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 4, 60-75.

Oller, M.; Santisteban, A. (2011). Valores democráticos y educación para la ciudadanía. Santisteban, A. y Pagès, J. (eds.). *La didáctica del conocimiento del medio social y cultural* (pp.315-338). Madrid: Síntesis.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2013). *Libertad de expresión, caja de herramientas, guía para estudiantes*. Editorial UNESCO.

Ornellas, A.; Hernández, F. (2015). Investigar para mejorar la práctica docente. Cuadernos de Pedagogía, 453, 74-77.

Ortega, D.; Pagés, J. (2017). Literacidad crítica, invisibilidad social y género en la formación del profesorado de Educación Primaria. Revista de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. España.

O'Shea, K. (2003). Desarrollar una comprensión compartida. Glosario de términos de la educación para la ciudadanía democrática. Estrasburgo, Francia. Consejo de Europa.

Padilla, M. (2016). La Teoría Fundamentada como estrategia interpretativa. La construcción de la categoría de "el prejuicio" en dos estudios de caso. Universidad Autónoma de Aguascalientes, México.

Pagès, J. (2013). Enseñar la actualidad ¿para qué? Perspectiva Escolar, 1, 76-84. Monografías. España.

Pagès, J.; Santisteban, A. (2008). La educación para la ciudadanía hoy. Universidad Autónoma de Barcelona. Guías para Educación Secundaria Obligatoria. Madrid: Wolters Kluwer.

Pagès, J.; Santisteban, A. (coords.) (2011). Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials. Barcelona: Publicacions de la UAB. <https://ddd.uab.cat/record/197111>

Piña, J.; Cuevas, Y. (2004). La teoría de las representaciones sociales: Su uso en la investigación educativa en México. Perfiles educativos, 6 (105-106), 102-124.

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(1), 217-237. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100013>

Riedemann, A.; Stefoni, C. (2015). Sobre el racismo, su negación, y las consecuencias para una educación anti-racista en la enseñanza secundaria chilena. *Polis, Revista Latinoamericana*, vol. 14, 42, 191-216.

Ross, E.W. (2013). Spectacle, critical pedagogy and critical social studies education. En Díaz, J., Santisteban, A., Cascarejo., (eds.). *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social*. (pp. 19-43). Alcalá: Servicio de publicaciones.

Ross, E.W; Vinson, K. (2012). La educación para una ciudadanía peligrosa. *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales*, núm. 11, pp. 73-86. Universidad de Barcelona. Barcelona.

Sampieri, R.; Fernández, C.; Baptista, P. (1991). *Metodología de la Investigación*. México. McGRAW – HILL.

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*, 377-388. Alicante: AUPDCS.

Santisteban, A. (2012). La investigación sobre el desarrollo de la competencia social y ciudadana para una participación crítica. De Alba, N.; García, F.; Santisteban, A. (eds.). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales* (pp. 277-286). Sevilla: Díada. Vol.II.

Santisteban, A. (2017). La investigación sobre la enseñanza de las ciencias sociales al servicio de la ciudadanía crítica y la justicia social. Martínez Medina, R.; García-Morís, R. y García Ruiz, C.R. (eds). Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación. Córdoba: Universidad de Córdoba y AUPDCS.

Santisteban, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado*, 10, 57-79. <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>

Santisteban, A.; Díez-Bedmar, M-C. & Castellví, J. (2020). Critical digital literacy of future teachers in the Twitter Age. *Culture & Education*, 32: 1–28.

Santisteban, A.; González, G. (2013). Sociedad de la información, democracia y formación del profesorado: ¿qué lugar debe ocupar el pensamiento crítico? Díaz, J.J.; Santisteban, A.; Cascajero Á. (eds.), *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social*, Guadalajara: AUPDCS / Universidad de Alcalá. pp. 761-770.

Serrano, J.; Pons, R. (2011). El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *REDIE*, 13(1), 1-27.

Simelio, N.; Gayá, C. (2014). El caso de los medios, la reconfiguración del sentido de media y audiencia. *La investigación en España y Brasil*. Barcelona: Instituto de la Comunicación/UAB.

Tosar, B. (2018). Literacidad crítica y enseñanza de las ciencias sociales en primaria: “Profe, las bolsas de plástico no son medusas.” *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 2, 4-19.

Tosar, B.; Santisteban, A. (2016). Literacidad crítica para una ciudadanía global. Una investigación en educación primaria. Universidad de Las Palmas y AUPDCS. pp, 674-683.

Trilla, J.; Novella, A. (2001). Educación y participación social de la infancia. Revista Iberoamericana de Educación, 26, 137-164.

Unidad de Currículum y Evaluación. (2019). Programa de estudio educación ciudadana 4º medio para formación común. Ministerio de Educación: https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-140124_programa.pdf

Valencia, L. (2014). Aprender a ser profesor y profesora de Historia. Los propósitos de la enseñanza en la formación del profesorado de Historia y Ciencias Sociales de la Universidad de Santiago de Chile. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona.

Vega, H. (2012). El derecho a la libertad de expresión: ¿una limitante al poder estatal? (a propósito del diálogo intersubjetivo en una sociedad democrática). Revista de Derecho Universidad Católica del Norte. vol.19, 2, 355-369. Chile. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rducn/v19n2/art12.pdf>

Vilà, M. (2004). Actividad oral e intervención didáctica en las aulas. Glosas Didácticas. Revista Electrónica Internacional, [online] 12, 113-120. <https://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/GD12/todoglosasn12.pdf>

Villa, R. (2012). El triple rol del profesor de Historia, educador, investigador e interventor social. Revista Extramuros, 11, 101-112. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Santiago.

Villarini, A. (2003). Teoría y pedagogía del pensamiento crítico. Revista Perspectivas Psicológicas, volúmenes 3 – 4. pp. 35-42. Santo Domingo.

Villar-García, M.; Maldonado, A. (2013). Los medios de comunicación y su injerencia en la construcción de la cultura de paz o violencia. Una reflexión desde los Estudios para la Paz. Ra Ximhai, 9(3), 47-63.

Villegas, M. (2017). Violencia contra la mujer en Chile y derechos humanos. Informe temático Facultad de Derecho. Chile: Universidad de Chile, Centro de Derechos Humanos.

ANEXOS.

Los anexos de la presente investigación se encuentran en un documento complementario.

Instrumento dossier de actividades.....	2
Instrumento grupo focal.....	16
Instrumento entrevista a docentes universitarios.....	18
Instrumento entrevista a profesorado en formación.....	20
Transcripción de dossier de actividades.....	21
Transcripción de narrativas biográficas.....	64
Transcripción de grupo focal.....	90
Transcripción de entrevistas a docentes universitarios.....	113
Transcripción de entrevistas a profesorado en formación.....	136