



Fondo de Investigación y Desarrollo En Educación - FONIDE



*Departamento de Estudios y Desarrollo.
División de Planificación y Presupuesto.
Ministerio de Educación.*

Título Investigación

***“El desafío de la Formación Ciudadana. Principios
para un modelo de integración curricular en
Lenguaje y Comunicación y Estudio y
Comprensión de la Sociedad para la EGB”***

Investigador Principal:
Dr. Carlos Muñoz Labraña
Equipo de Investigación
*Ramón Victoriano Lamilla
Héctor Luengo Rodríguez
Natalia Ansorena Carrasco
Natalia Naíl Cumicheo*
Institución Adjudicataria:
Universidad de Concepción
Proyecto FONIDE N°:
F 310894

Diciembre 2009



Información: Secretaría Técnica FONIDE. Departamento de Estudios y Desarrollo – DIPLAP. Alameda 1371, Piso 8,
MINEDUC. Fono: 3904005. E-mail: fonide@mineduc.cl

FONIDE – Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación

INDICE

INFORMACIÓN SOBRE LA INVESTIGACIÓN	4
INTRODUCCIÓN	5
1.- ANTECEDENTES	7
1.1.- La formación ciudadana en Chile	7
1.2.- Modelos de formación ciudadana basados en competencias	10
1.3.- Desafíos de la investigación	11
2.- PREGUNTAS CENTRALES	12
3.- METODOLOGÍA	12
4.- RESULTADOS OBTENIDOS	15
4.1.- Conocimientos, habilidades y disposiciones ciudadanas promovidas en los subsectores de Lenguaje y Comunicación e Historia, Geografía y Ciencias Sociales y su relación con el Marco Curricular Nacional	15
4.1.1.- Conocimientos	15
4.1.2.- Habilidades	23
4.1.3.- Actitudes	30
4.1.4.- Análisis de los resultados	35
4.1.4.1.- Factores asociados al contexto sociopolítico.	35
4.1.4.2.- Factores ligados a la profesionalidad del Profesor.	37
4.2.- Conocimientos, habilidades y disposiciones ciudadanas y su relación con el desarrollo de competencias	46
4.2.1.- Contexto teórico y conceptual	46
4.2.2.- La formación ciudadana y el desarrollo de competencias	52
4.2.3.- Análisis de los resultados	54
4.3.- Modelo de integración curricular	56
4.3.1.- Breve relación de la integración curricular en el curriculum y su visualización en las aulas visitadas.	56
4.3.2.- Criterios para la construcción de un modelo de integración curricular	60
4.3.2.1.- Criterios ligados a la comprensibilidad del conocimiento	61
4.3.2.1.1.- Entender el conocimiento como algo integrado	61
4.3.2.1.2.- Contextualizar el conocimiento a las experiencias vitales de los estudiantes.	62
4.3.2.1.3.- Superar los conocimientos que reflejan la alta cultura social y élites académicas.	62
4.3.2.2.- Criterios ligados al aprendizaje	63
4.3.2.2.1.- Privilegiar el uso de estrategias encaminadas al logro de aprendizajes significativos.	63
4.3.2.2.2.- Promover el desarrollo de habilidades y actitudes y no sólo aprendizajes declarativos.	64
4.3.2.2.3.- Intencionar experiencias de aprendizaje en función centros	64

organizadores, que permitan integrar conocimientos.

5.- CONCLUSIONES	66
6.- RECOMENDACIONES RELEVANTES PARA LAS POLÍTICAS PÚBLICAS	68
7.- BIBLIOGRAFÍA	70

INFORMACIÓN SOBRE LA INVESTIGACIÓN

Inicio del Proyecto:

1 de diciembre de 2008

Término del Proyecto:

30 de noviembre de 2009

Equipo Investigación:

- Dr. Carlos Muñoz Labraña
- M. Ed. Ramón Victoriano Lamilla
- Héctor Luengo Rodríguez
- Natalia Ansorena Carrasco
- Natalia Nail Cumicheo

Monto adjudicado por FONIDE:

- \$ 16.000.000

Presupuesto total del proyecto:

- \$ 16.000.000

Incorporación o no de enfoque de género:

- Si

Comentaristas del proyecto:

- Fernando Flores
- Jorge Bozo

“Las opiniones que se presentan en esta publicación, así como los análisis e interpretaciones, son de exclusiva responsabilidad de los autores y no reflejan necesariamente los puntos de vista del MINEDUC”.

Las informaciones contenidas en el presente documento pueden ser utilizadas total o parcialmente mientras se cite la fuente.

Esta publicación está disponible en www.fonide.cl

Información: Secretaría Técnica FONIDE.. Alameda 1371, Piso 8, MINEDUC. Fono: 3904005. E-mail: fonide@mineduc.cl

INTRODUCCIÓN

En nuestro país, aún cuando la legitimidad del régimen democrático no es puesta en duda, el sistema necesita de una continua actualización del consenso sobre su legitimidad, a través de la participación de sus ciudadanos. Lo que requiere por un lado, una eficiencia de las políticas públicas y por otro, una efectividad real de la participación política, social, cultural y económica de sus ciudadanos.

En este contexto la legitimación, eficiencia y participación, constituyen factores claves sobre los que se asienta la gobernabilidad de nuestro sistema político. La participación es desarrollada por ciudadanos con derechos y responsabilidades y supone por una parte, un proceso de interacción e integración más o menos organizado entre quienes comparten ideales, intereses de vida y están dispuestos a colaborar y enfrentar juntos eventuales resistencias y expresiones y por otro, la necesidad y voluntad de influir en la sociedad.

Existe una amplia bibliografía que reafirma la estrecha relación entre la educación y la responsabilidad de formar ciudadanos, abogando por la existencia de una ciudadanía activa, aquella que no se remite solo a la posesión formal de derechos, sino que potencia la formación de un ciudadano con capacidades y habilidades para participar de un modelo de democracia donde su presencia es necesaria (Cerdeira A. M., Egaña M. L., Magendzo A., Santa Cruz E. y Varas R., 2004).

La familiaridad con las instituciones democráticas; la disposición a participar de los procesos que la configuran; y las virtudes públicas que ella requiere, dependen, en una medida importante de la educación que los niños y jóvenes reciben en la escuela (MINEDUC, 2004)

La educación escolar, más que ningún otro ámbito, tiene como una de sus funciones cruciales la de formar ciudadanos, es decir, desarrollar en las personas la creencia en el ideal democrático y promover su puesta en práctica. La escuela tiene como intención propia constituir los espacios y organizar los tiempos en que tiene lugar la primera de las experiencias común a toda la sociedad. De tal manera que puede contribuir, decisivamente o no, a construir las capacidades intelectuales y morales que son fundamento de la capacidad de acción ciudadana de la sociedad. Es decir, de reflexión y acción sobre sí misma, sus problemas más apremiantes, sus fines, y los significados que la cohesionan en un determinado contexto social (Cox C., Jaramillo R., Reimers F., 2005). En la escuela se experimenta la alteridad y se adquieren al mismo tiempo, algunas de las virtudes imprescindibles para la vida compartida (Informe Comisión Ciudadana, 2004). Aquí, se constituyen los conocimientos compartidos y elaborados socialmente para aprehender lo real y dar sentido a las prácticas cotidianas de los individuos; permitiéndoles clasificar, distinguir, ordenar, evaluar y jerarquizar un estado de la realidad o de una dimensión de la vida cotidiana, haciendo lógico y coherente el mundo, organizando, las explicaciones sobre los hechos y las relaciones causales que existen entre ellos. (Andrade M. y Miranda C., 2000).

La investigación de que damos cuenta ha tenido como pretensión indagar si acaso la escuela a través de los subsectores de Lenguaje y Comunicación e Historia, Geografía y Ciencias Sociales¹, cumple efectivamente con estas tareas al terminar el Segundo Ciclo de la Educación General Básica, reuniendo evidencias que permitan determinar si acaso el profesorado de estos subsectores considera en sus prácticas pedagógicas de aula aquellos conocimientos, habilidades y actitudes relevados en el Marco Curricular que concurren directamente a la formación ciudadana del estudiantado, procurando establecer algunos criterios para la construcción de un modelo de integración curricular en estos subsectores.

¹ El subsector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, se conoce con este nombre luego del ajuste curricular impulsado por el Ministerio de Educación a partir del año 2009, razón por la cual si bien originalmente la propuesta hablaba del subsector de Estudio y Comprensión de la Sociedad, en adelante se utilizará este primer nombre.

La investigación ha sido posible gracias al **Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación** (FONIDE), **fondo concursable** dirigido a instituciones nacionales, que tiene como propósito fortalecer, incentivar y apoyar la Investigación y Desarrollo en Educación de calidad en el ámbito nacional, de manera de favorecer la incorporación de más y mejor evidencia a la toma de decisiones de política sectorial.

El Fondo estará abierto a todas las instituciones nacionales, tales como Universidades, Institutos Profesionales y Centros Privados de Investigación dedicados al estudio de temas relacionados con el sistema educacional o instituciones que posean potencial para desarrollar investigaciones de calidad en este ámbito.

1.- ANTECEDENTES

1.1.- La formación ciudadana en Chile

Desde este punto de vista curricular, nuestro país ha realizado un gran esfuerzo en materia de formación ciudadana al superar los graves inconvenientes que se heredaron del gobierno militar, el que en los años ochenta restableció la situación precedente a la reforma educativa de los años sesenta, definiendo una asignatura de Educación Cívica y Economía en la Educación Media², mientras que en la Educación Básica los contenidos asociados eran tratados dentro del área de Historia y Ciencias Sociales (MINEDUC, 1998).

El currículum vigente durante todo el período autoritario fue deficitario desde el punto de vista de los conceptos claves asociados a una cultura política democrática, como quedó demostrado en una medición internacional de Educación Cívica efectuada en 1999, en donde un tercio de las preguntas de conocimiento de la prueba realizada por los estudiantes chilenos se referían a tópicos no mencionados en ningún programa de estudio de Educación Básica anterior a la Reforma, entre ellos los propósitos de la Declaración de los Derechos Humanos, las principales amenazas que puede tener una democracia, las acciones ilegales de una organización política, las funciones de la existencia de más de un partido político, la persona que debe gobernar en una democracia, etc. (MINEDUC, 2004).

Las definiciones curriculares en materia de formación ciudadana diseñadas por el gobierno militar estuvieron vigentes hasta el año 1997 para el primer ciclo básico (1° a 4° Básico) y, por la modalidad de implementación gradual de la reforma curricular, más allá de 1999 para los cursos superiores de Educación Básica y también de Media.

El contexto político y social de recuperación de la democracia que vivía el país en los inicios de los noventa demandó a la educación formal, específicamente al currículum escolar, reforzar e incorporar una serie de contenidos relacionados no sólo con aquellos objetivos destinados a que el estudiantado llegara a conocer y distinguir un régimen democrático de uno autoritario, sino que además les permitiera desarrollar habilidades y actitudes que aseguraran y fortalecieran principios y valores fundamentales de una sociedad democrática moderna (MINEDUC, 2004). Fue así como en el año 1996 se aprobó el Marco Curricular de la Educación General Básica comenzando su implementación en el primer nivel básico en el año 1997. A partir de entonces el nuevo Marco Curricular para la Enseñanza Básica introduce -de manera explícita- objetivos fundamentales (O.F.) y contenidos mínimos obligatorios (C.M.O.), que abarcan los distintos aspectos y dimensiones que considera la Formación Ciudadana en la actualidad.³

Las nuevas orientaciones introducidas en el currículum escolar aspiran a que los estudiantes se desarrollen como hombres y mujeres libres y socialmente responsables, a la vez que competentes en el ejercicio de la ciudadanía y el fortalecimiento de la democracia. Para ello se plantea que conozcan y comprendan los derechos y deberes que implica la vida en democracia, incluyendo la participación responsable en actividades comunitarias, el reconocimiento de la legitimidad de diversos puntos de vista sobre la realidad social y la valoración de principios básicos de libertad, igualdad, justicia, pluralismo y respeto a los derechos humanos, de manera de fortalecer la identidad nacional y la convivencia democrática (MINEDUC, 1998).⁴

² Estas asignaturas se distribuían en educación Cívica en 3° Año Medio, con dos horas semanales y Economía en 4° Año Medio, también con dos horas a la semana.

³ En lo sucesivo cada año se incluyó un nuevo grado o curso al proceso de reforma, completándose el ciclo el año 2002 cuando se incorporó al proceso el 8° Año Básico. En el caso de la Educación Media, el nuevo Marco Curricular fue aprobado en 1998 y los nuevos programas de estudio fueron implementados, un grado por año, entre 1999 y 2002.

⁴ Ministerio de Educación (1998). "Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media. Sector Historia y ciencias Sociales. Formación general. Santiago de Chile. Pág. 99 y "Objetivos Fundamentales Transversales". Pág. 23.

El nuevo Marco Curricular establece cuatro cambios claves respecto a la Educación Cívica anterior. Cada uno de los cuales han sido claramente identificados y difundidos por la autoridad ministerial mediante la edición de sendos informes escritos que han estado a disposición del mundo educacional y de la sociedad en su conjunto a través de la página web del Ministerio de Educación.⁵

El nuevo Marco Curricular sustancialmente:

- Amplía el concepto de Educación Cívica como conocimientos sobre el Estado y el sistema político, al de Formación Ciudadana, que incluye conocimientos, habilidades y actitudes, necesarias para ser coherentes con una forma de vida e institucionalidad democráticas.⁶ Estos definen como foco el conocimiento del sistema político democrático y sus instituciones, y profundiza temáticas centrales de la historia política reciente, a saber: Derechos Humanos; autoritarismo y transición a la democracia; así como aspectos de la ciudadanía moderna como son la relación con el medio ambiente, el manejo social de la ciencia y la tecnología, las habilidades de manejo crítico de la información y actitudes como la responsabilidad social. En este enfoque son tan importantes los conocimientos sobre el sistema político como las capacidades cognitivas y sociales para efectivamente ejercer la ciudadanía.
- Dispone los objetivos y contenidos relacionados con la Formación Ciudadana, no en una asignatura especializada y ubicada en un solo punto de la secuencia escolar - como lo fue en el caso de la asignatura de Educación Cívica en 3° Año de la Educación Media durante el período 1981–1999- sino que los instala en las asignaturas de Historia, Geografía y Ciencias Sociales desde 1° Año de la Enseñanza Básica a 4° Año de la Enseñanza Media.⁷
- Incorpora de manera complementaria el desarrollo de habilidades y actitudes que favorecen la democracia y la Formación Ciudadana en otras tres asignaturas del plan de estudio: Lenguaje y Comunicación, Orientación y Filosofía.
- Define unos Objetivos Fundamentales Transversales (OFT), que explicitan un conjunto de valores, actitudes y habilidades relevantes para la democracia y la ciudadanía, los que deben ejecutarse tanto a través de los contenidos de las asignaturas, como en otros espacios escolares que favorezcan que los estudiantes pongan en práctica los aprendizajes logrados (Consejo de Curso, debates estudiantiles, Centro de Alumnos, etc.).

Las innovaciones efectuadas han implicado la incorporación de nuevas temáticas cuyos elementos curriculares se introducen de manera transversal y a lo largo del proceso de educación y desde las etapas más tempranas de la infancia para desarrollar tanto nuevos contenidos como determinados valores. Lo que resulta coherente con el enfoque maximalista descrito por la bibliografía especializada (Crick B. 2002), que busca por sobre todo que el estudiantado se sienta ciudadano y activos transformadores de su realidad. Tal como ha sido la experiencia de otros países que han asumido esta opción, caracterizados por estar en posesión de una democracia más madura,⁸ el objetivo fue abrir una brecha

⁵ Ver informe varias veces citado en esta relación denominado: Formación ciudadana en el curriculum de la Reforma elaborado por la unidad de Curriculum y Evaluación del MINEDUC. En: http://www.curriculumineduc.cl/docs/informe/anexo3_ancidania.pdf

⁶ Habilidades de pensamiento tales como la capacidad de establecer reflexiones críticas y formular opiniones; y habilidades de realización tales como hacer acciones en pro de la comunidad; y valores, entre estos, pluralismo, solidaridad, respeto por el otro, valoración de la democracia, valoración de los derechos humanos.

⁷ En la Educación General Básica: Comprensión del Medio Natural, Social y Cultural (1° a 4° Año Básico), Estudio y Comprensión de la Sociedad (5° a 8° Año Básico). En la Educación Media: Historia y Ciencias Sociales (1° a 4° Medio).

⁸ La Educación Cívica impartida a través de una sola asignatura especializada es la forma predominantemente aceptada por el profesorado de los países de reciente democratización en Europa del este; mientras que la forma adoptada por la reforma curricular chilena –integrada a Ciencias Sociales y a otras asignaturas– es la propia de la mayoría de las democracias más maduras. Aunque Inglaterra, luego del Informe de la Comisión Crick, en 1998, hizo obligatoria en la Enseñanza Media, una

epistemológica en el sistema educativo orientado tradicionalmente a las estructuras curriculares basadas en lógicas disciplinares creadas en una tradición cultural de hace siglos (MINEDUC, 2004; Imbernón F., Majó J., Mayer M., Mayor F., Menchú R. y Tedesco J.C., 2002).

Para los fines de la presente investigación interesa especialmente la delegación que se hace en los subsectores de Lenguaje y Comunicación e Historia Geografía y Ciencias Sociales, porque de acuerdo al nuevo Marco Curricular son las áreas de aprendizaje con incidencia directa en la formación ciudadana del estudiantado en el Segundo Ciclo de la Enseñanza Básica, cada una de las cuales posee 5 y 4 horas a la semana respectivamente. A las que se suma el área de Orientación con un menor número de horas, como se demuestra en el cuadro N° 1.

Cuadro N° 1: Plan de Estudio (Horas semanales) de las asignaturas con incidencia directa en la Formación Ciudadana de Segundo Ciclo Básico: 5° a 8° Año.

Áreas de Aprendizaje	5° básico	6° básico	7° básico	8° básico
Lenguaje y Comunicación	5	5	5	5
Idioma Extranjero				
Educación Matemática				
Estudio y Comprensión de la Naturaleza				
Estudio y Comprensión de la Sociedad	4	4	4	4
Educación Tecnológica				
Educación Artística				
Orientación	1	1	2	2
Religión				

Fuente: Planes y Programas de Estudio, MINEDUC 2004

En los subsectores de Lenguaje y Comunicación e Historia, Geografía y Ciencias Sociales existen objetivos que corresponden al marco de valores que debe inspirar a los ciudadanos y a una cultura democrática en el Chile contemporáneo, buscando que el estudiantado valore el pluralismo y logre desarrollar una actitud positiva hacia la participación ciudadana (MINEDUC, 2004), mediante la incorporación de conocimientos y habilidades asociadas, como: el fomento del desarrollo del pensamiento crítico e independiente; el análisis crítico de los mensajes entregados por los medios de comunicación; la incorporación de metodologías orientadas a la discusión grupal; la promoción de resolución de problemas y el análisis de casos concretos, vinculados a su aquí y ahora; el énfasis en los procesos conscientes al abordar los contenidos mediante el análisis, la demostración y la argumentación; la

asignatura de Ciudadanía. Ver Crick, B. (2002). La enseñanza de la ciudadanía y de la democracia en Gran Bretaña, Ministerio de Educación de Colombia-British Council, Educación Integral, Año 11, N° 15, Junio 2002.

utilización de gran variedad de materiales de aprendizaje, incluyendo fuentes que no sean textos escolares como: mensajes de los medios de comunicación, discursos, graffiti, etc.; entre otros.

La integración de la temática con el área de Lenguaje y Comunicación surge de manera natural, porque los contenidos de Literatura, tanto como las competencias comunicativas a desarrollar en el nivel de 5° a 8° año en los ejes de oralidad, lectura y escritura encuentran un contenido específico y de relevancia a través del cual se pueden operacionalizar prácticas auténticas de lectura y escritura emergentes de un contenido social de relevancia.

En el área de la comprensión de textos los programas promueven prácticas de lectura crítica y reflexiva trabajando con textos literarios en los que se plantee la relación entre la obra y su contexto de producción, desde una perspectiva de valores o disvalores ciudadanos históricamente situados; o con el análisis crítico de textos históricos, científicos o funcionales, en los cuales el contenido del discurso concentre el tema ciudadano.

En el eje de producción oral o escrita por su parte, los programas potencian el incremento de las modalidades discursivas como expositivas, al comprender críticamente ideas e información; como al incrementar las modalidades argumentativas desde la construcción dialógica de un conocimiento social. Todo lo anterior, proyectado para niños y niñas de una edad en que la búsqueda de identidad personal y social debe canalizar la evolución sicosocial natural, que provoca la crítica de su entorno familiar, comunitario, nacional, entre otros. En síntesis los procesos lingüísticos en desarrollo cobran sentido, al tiempo que encuentran en el centro de interés de formación ciudadana, un vehículo apropiado para la consecución de los objetivos fundamentales del subsector, como son el desarrollo de las competencias lingüísticas básicas y el ejercicio de estas habilidades de comunicación en situaciones sociales significativas y auténticamente situadas, así como el desarrollo de habilidades cognitivas superiores presentes en los procesos de análisis crítico, reflexivo y valórico.

1.2.- Modelos de formación ciudadana basados en competencias

La bibliografía especializada parte de la base que la efectividad de la educación en términos de formación ciudadana debe iniciarse por el aprendizaje de unas competencias que incluyen las dimensiones de conocimientos, habilidades y valores, a través de unos contenidos curriculares y de formas pedagógicas activas desarrolladas en climas de confianza y participación (Cox C., Jaramillo R., Reimers F., 2005). Cada una de éstas pueden verse fuertemente favorecidas si se hace bajo una perspectiva de integración curricular, es decir, de la forma en que se organizan los contenidos temáticos del currículo, con actividades que favorezcan la globalización de los saberes, superando el asignaturismo y la fragmentación de sus aprendizajes (Magendzo A., 2004). Se trata que el estudiantado vea funcionando el contenido en una situación o problema real y construya las estrategias que le permitan establecer nuevas relaciones entre contenidos diversos. Siendo capaz de obtener aprendizajes significativos por sí mismo, en una amplia gama de situaciones, circunstancias y disciplinas del conocimiento, las que articuladas en torno a un eje, tiene como objetivo contribuir a la formación ciudadana del estudiantado. Articulación que para efectos de la presente investigación utilizará los saberes de los subsectores de Lenguaje y Comunicación e Historia Geografía y Ciencias Sociales consignados en el curriculum de la Educación General Básica.

La literatura especializada distingue a lo menos cuatro modelos de construcción ciudadana basados en competencias que serán utilizados en la indagatoria a utilizar y que se detallarán con más acuciosidad en el apartado correspondiente. El primero de ellos aboga por la transmisión de la ciudadanía. El segundo por un conocimiento de lo político. El tercero por

una búsqueda reflexiva de los conocimientos asociados y el cuarto y último por desarrollar en el estudiantado su autonomía (Allen M. G. y Stevens R.L., 1998).

1.3.- Desafíos de la investigación

No cabe duda que el escenario curricular descrito implica importantes desafíos para el profesorado, pues el éxito de las innovaciones efectuadas depende quizás más que de ningún otro factor de su preparación, pues son ellos los que en última instancia traducen el currículum declarado en currículum aplicado. Sin embargo, a pesar de la importancia que posee el profesorado en la temática, las últimas investigaciones realizadas en nuestro país ya hace algunos años, demuestran que este espacio curricular era uno de los menos comprendidos por el profesorado (Cerdeira A. M., Egaña M. L., Magendzo A., Santa Cruz E. y Varas R., 2004), y que el tiempo curricular que ocupaban los conocimientos que respondían a una racionalidad instrumental, sobrepasan con creces a aquellos conocimientos que apuntaban a una racionalidad axiológica y comunicativa, tendiente a formar sujetos de derechos como los que se debían promover desde una educación que tiene como objetivo la formación ciudadana del estudiantado (Magendzo A., 2004).

La investigación que se da cuenta, ha pretendido volver a estudiar esta temática transcurridos ya algunos años de la implementación del nuevo Marco Curricular, investigando los conocimientos, habilidades y disposiciones ciudadanas promovidas por el profesorado de Lenguaje y Comunicación e Historia, Geografía y Ciencias Sociales en sus aulas. Dos de los principales subsectores que en la Educación General Básica poseen una responsabilidad preferente en materia de formación ciudadana.

Específicamente lo que se persigue en la investigación es:

- Describir los conocimientos, habilidades y disposiciones ciudadanas promovidas por los(as) docentes de una muestra de establecimientos de la VIII Región de Lenguaje y Comunicación e Historia, Geografía y Ciencias Sociales, en el Segundo Ciclo Básico en la Escuela.
- Contrastar los conocimientos, habilidades y disposiciones ciudadanas promovidas en estos subsectores, con el Marco Curricular Nacional y algunos modelos de construcción ciudadana basados en competencias.
- Definir criterios para la construcción de un modelo de integración curricular a partir de los puntos de conectividad presentes y potenciales en los Subsectores de Lenguaje y Comunicación e Historia, Geografía y Ciencias Sociales, que permitan un mejor desarrollo de las competencias ciudadanas.
- Transferir los criterios anteriores a una propuesta didáctica para la formación ciudadana en los subsectores de Lenguaje y Comunicación e Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

2.- PREGUNTAS CENTRALES

- ¿Cuáles son los conocimientos, habilidades y disposiciones ciudadanas promovidas por los y las docentes de Lenguaje y Comunicación e Historia, Geografía y Ciencias Sociales en Segundo Ciclo Básico en la escuela?
- ¿Los conocimientos, habilidades y actitudes disposiciones promovidas en estos Subsectores tienen relación con el Marco Curricular Nacional y con algún modelo de formación ciudadana basado en competencias?
- ¿Cuáles son los criterios para la construcción de un modelo de integración curricular destinado a la formación ciudadana de los estudiantes en los subsectores estudiados en el contexto del Marco Curricular actual?

3.- METODOLOGÍA

Con el propósito de llegar no sólo a describir sino que también comprender los conocimientos, habilidades y disposiciones ciudadanas promovidas en los subsectores de Lenguaje y Comunicación e Historia, Geografía y Ciencias Sociales, la investigación uso métodos y técnicas cualitativas. La razón de esta elección es que esta metodología es coherente con los objetivos de la investigación y porque parte del supuesto básico de que el mundo social es un mundo construido con significados y símbolos, promoviendo la búsqueda de esa construcción y de sus significados (Ruiz O. y Ispizua M. A., 1989).

Dentro de la tradición cualitativa, la investigación optó por seguir las orientaciones metodológicas que entrega el interaccionismo simbólico, que busca comprender el proceso de asignación de los símbolos con significado al lenguaje y a su comportamiento en la interacción social. La opción se justificó porque el propósito de la investigación fue indagar cómo perciben, interpretan y juzgan profesores los conocimientos, habilidades y disposiciones ciudadanas que deben enseñar en el aula y al mismo tiempo como perciben los estudiantes esa entrega.

Para llevar a cabo esta tarea, la investigación optó por un estudio de caso múltiple (Chetty S., 1996), lo que implicó abordar el fenómeno en estudio dentro de su contexto de vida real. Cuestión especialmente útil cuando los límites entre el fenómeno y su contexto no son claramente evidentes y cuando se trata con una situación en la cual hay muchas variables, como las que se tuvo la pretensión de abordar. Amén que se consideró que el estudio de caso era la mejor alternativa para abordar el trabajo de integración curricular, en el que no se necesita en su primera etapa ningún tipo de control (manipulación) sobre el fenómeno estudiado.

Los datos fueron obtenidos a partir de registros etnográficos de aula y de observación de clase en los subsectores de Lenguaje y Comunicación e Historia, Geografía y Ciencias Sociales de octavo año básico, así como de Focus group y entrevistas en profundidad al profesorado y a algunos estudiantes del nivel. Material que con posterioridad a su levantamiento fue objeto de triangulación.

El diseño permitió afrontar el estudio de la realidad, mediante un análisis detallado de sus elementos y de su interacción con el contexto escolar, para llegar mediante un proceso de síntesis, a la búsqueda del significado y a la toma de decisiones que se requiere en la situación estudiada, teniendo como finalidad la comprensión profunda de la realidad.

La investigación optó por investigar el fenómeno en estudio en 6 escuelas de localidades rurales y urbanas de la Provincia de Concepción, de distinta dependencia escolar.

Los criterios para la selección de la muestra fueron:

- Dependencia administrativa de los establecimientos educacionales, esto es, particular/subvencionado/municipal,
- Condición geográfica de los establecimientos educacionales, es decir, urbano/rural
- Equilibrio de género de los y las docentes de los establecimientos educacionales, esto es, mujeres/varones y finalmente.
- Equilibrio de género de los y las estudiantes de los establecimientos educacionales: mujeres/varones.

El Cuadro N° 2, nos muestra un resumen de las técnicas e informantes empleadas, mientras que el Cuadro N° 3, presenta las escuelas que formaron parte de la Investigación:

Cuadro N° 2: Técnicas e informantes

Registros Etnográficos por caso en estudio	Caso 1: Escuela Particular Urbana	Caso 2: Escuela Subvencionada Urbana	Caso 3: Escuela Municipal Urbana	Caso 4: Escuela Municipal Urbana	Caso 5: Escuela Subvencionada Rural	Caso 6: Escuela Municipal Rural
Lenguaje y Comunicación	2	2	2	2	2	2
Estudio y Comprensión de la Sociedad	2	2	2	2	2	2

Focus group por establecimiento (6 a 8 participantes)	Caso 1: Escuela Particular Urbana	Caso 2: Escuela Subvencionada Urbana	Caso 3: Escuela Municipal Urbana	Caso 4: Escuela Municipal Urbana	Caso 5: Escuela Subvencionada Rural	Caso 6: Escuela Municipal Rural
Docentes	1	1	1	1	1	1
Estudiantes	1	1	1	1	1	1

Entrevistas por establecimiento	Caso 1: Escuela Particular Urbana	Caso 2: Escuela Subvencionada Urbana	Caso 3: Escuela Municipal Urbana	Caso 4: Escuela Municipal Urbana	Caso 5: Escuela Subvencionada Rural	Caso 6: Escuela Municipal Rural
Docente mujer	1	1	1	1	1	1
Docente varón	1	1	1	1	1	1
Estudiante mujer	1	1	1	1	1	1
Estudiante varón	1	1	1	1	1	1

Cuadro N° 3: Escuelas participantes

	Escuela Particular Urbana	Escuela Subvencionada Urbana	Escuela Municipal Urbana	Escuela Municipal Urbana	Escuela Subvencionada Rural	Escuela Municipal Rural
Establecimiento	I. H.	M. R.	R. B.	A. P.	R. A.	A. G.
Dependencia	Particular Pagado	Particular Subvencionado	Municipal (DAEM)	Municipal (DAEM)	Particular Subvencionado	Municipal (DAEM)
Dirección	Colo Colo 24	Los Copihues 390	Rengo 65	Michimalongo 51	Urrejola 154	C. a Bulnes Km 15
Fono Contacto	2620660	2783923	2224711	2332064	2678262	310036

Desde el punto de vista metodológico, la integración curricular del ciclo se abordó a nivel horizontal entre los subsectores de aprendizaje y también a nivel vertical, pues la integración cauteló la progresión de formación que articula los niveles escolares NB-2 con el ciclo en cuestión, así como la proyección de los aprendizajes en los niveles de primer año medio (articulación inter e intra disciplinaria). Como referente fundamental en los dos subsectores involucrados se usaron los Mapas de Progreso.

Finalmente, los procesos de articulación efectuados tuvieron como sustento básico una concepción de integración que abarca tanto en lo vertical como en lo horizontal: la integración de las experiencias, la integración social, la integración de los conocimientos y la integración como diseño curricular (Beane J., 2005). De esta forma la concepción de integración con que se trabajó es más amplia que el de los enfoques multidisciplinarios (de hecho esta dimensión está contenida en el concepto), puesto que además del trabajo en torno aun centro organizador, buscó considerar los temas o problemas sociales y los intereses de los alumnos emergentes del medio que los rodea. De tal manera que lo que se pretendió fue utilizar una teoría del diseño curricular que se ocupara de mejorar las posibilidades de integración personal y social mediante la organización del curriculum en torno a problemas y temas importantes, identificados de forma colaborativa por la comunidad escolar, sin tener en consideración la separación de asignaturas (Beane J., 2005).

4.- RESULTADOS OBTENIDOS

Los resultados esperados de la investigación aspiran a identificar aquellos conocimientos, habilidades y disposiciones ciudadanas promovidas por el profesorado de Lenguaje e Historia, Geografía y Ciencias Sociales en Segundo Ciclo Básico, su relación con el marco Curricular y con algún modelo de construcción ciudadana basado en competencias y finalmente establecer algunos criterios destinados a la construcción de un modelo de integración curricular, destinado a la construcción avanzada de la convivencia social y la formación ciudadana de los estudiantes en los subsectores estudiados.

A continuación se detallan los principales resultados obtenidos

4.1.- Conocimientos, habilidades y disposiciones ciudadanas promovidas en los subsectores de Lenguaje y Comunicación e Historia, Geografía y Ciencias Sociales y su relación con el Marco Curricular Nacional.

Con el objetivo de presentar en forma contextualizada los conocimientos habilidades y disposiciones ciudadanas promovidas en los subsectores en estudio, se ha optado por identificar aquellos conocimientos habilidades y disposiciones ciudadanas relevadas por la propia autoridad ministerial en función de los desafíos que en esta materia presenta el Marco Curricular, para luego confrontar estos conocimientos habilidades y disposiciones con lo que establece la literatura especializada en la materia, llegando a determinar cuáles de éstos efectivamente son promovidos por el profesorado de los subsectores en estudio en las clases que fueron objeto de observación, de las cuales emergieron las categorías analíticas que se presentan a continuación.

En este sentido hacemos nuestra la propuesta del MINEDUC en orden a que toda formación ciudadana debe necesariamente considerar no sólo un conjunto de conocimientos declarativos: factuales y conceptuales, sino que debe también aspirar al desarrollo de las habilidades y actitudes asociadas a ese conocimiento. Opción ampliamente difundida por el propio Ministerio de Educación (MINEDUC, 2004).

4.1.1.- Conocimientos.

En materia de conocimientos ciudadanos el Marco Curricular de la Educación Básica, aspira a que el estudiantado sea capaz de saber acerca de (MINEDUC, 2004).

- *La democracia y derechos humanos.* A través de un conocimiento gradual y reflexionado de los principios fundamentales de la democracia como régimen político; el Estado y sus instituciones, los poderes del Estado, el gobierno, el Estado y la sociedad civil; la organización política y la participación política en democracia; el manejo de conceptos como ciudadanía, institucionalidad democrática, soberanía y legislación; el manejo de información relacionada con los mecanismos de participación ciudadana; el estudio de los derechos humanos, como fundamento y condición indispensable para el desarrollo de las sociedades democráticas; la investigación y reflexión sobre el concepto de derechos humanos y el significado de ser sujetos de derecho; la indagación de los fundamentos e historia de los derechos humanos; la revisión de la presencia de los derechos humanos en la legislación nacional; el conocimiento de los tratados internacionales sobre derechos humanos, y los mecanismos de protección y promoción de éstos; y finalmente mediante la reflexión de la relación entre derechos humanos, estado de derecho y democracia.
- *La identidad nacional y relaciones internacionales.* Mediante un conocimiento de su identidad nacional a través de aprendizajes relacionados con el territorio nacional: límites y definición de fronteras; regiones; símbolos patrios; patrimonio cultural; el estudio de la de las relaciones y política internacional en el contexto de la

globalización; la política chilena de relaciones exteriores, que prioriza la resolución pacífica de conflictos; la participación de Chile en bloques y tratados comerciales; y por último mediante el estudio de temáticas relacionadas con la autodeterminación y la soberanía.

- *La cohesión social y diversidad.* A través de un reconocimiento de la presencia de múltiples actores en la sociedad y sus aportes; el análisis de la pobreza y su incidencia en los procesos de exclusión social; y finalmente el reconocimiento e investigación de la diversidad social y cultural en el país y también en el mundo.
- *La educación ambiental.* Mediante el manejo de información y la reflexión acerca de lo que es un desarrollo sustentable y su vinculación con el cuidado y preservación del medio ambiente; el análisis de prácticas de consumo y el estudio de diversas formas de aminorar el impacto ambiental, considerando de modo especial sus propias acciones.

Las opciones del MINEDUC respecto a los contenidos enunciados, son coherentes con aquellos contenidos que la literatura especializada releva como de gran trascendencia para la formación ciudadana del estudiantado. En donde se destaca la posibilidad que el estudiantado se vincule con temáticas como la identidad, la igualdad jurídica y política, la pobreza, la desigualdad y la diversidad (Olivares C., 1996), los derechos individuales y deberes públicos, los principios y mecanismos de la vida democrática, las cuestiones medioambientales (Marco B., 2003), los derechos humanos y prácticas de la ciudadanía (León J., Escobar A., Cea L. 2006), la democracia (Martínez J., 2003) y el papel del estado (Mestre J. V., 2007), la cohesión social, la equidad de género (CEPAL, 1996), la diversidad y la cohesión social (Imbernón F., Majó J., Mayer M., Mayor F., Menchú R. y Tedesco J.C., 2002), el desarrollo sostenible (Delval J., 2006), la educación y la sostenibilidad ambiental, los derechos humanos y la convención de derechos del niño (Concha M, Eizaguirre M., 2008), la exclusión e inclusión social (Ayuste A., 2006), la democracia (Tedesco J.C., 1995), la cultura propia y el concepto de ciudadano (Magendzo A., 2006), la identidad nacional e internacional, así como la política nacional e internacional (Bolívar A., 2007), los derechos civiles y políticos (Sendra F., 2001), la pertenencia a una comunidad, la cooperación y conflicto, la igualdad y diversidad, la justicia, imperio de la ley, reglas, leyes y derechos humanos, el poder y autoridad los derechos y responsabilidades (Cox C., Jaramillo R., Reimers F., 2005) y, finalmente el manejo de información relacionada con los mecanismos de participación ciudadana (Valderrama C., 2007).

Al efectuar un análisis de los contenidos trabajados por el profesorado en sus aulas, emergen categorías de análisis que permiten evidenciar que éstos tienen directa relación con aquellos contenidos establecidos en el Marco Curricular para el nivel en los subsectores en estudio que son, como ya se señaló, coherentes con aquellos relevados por la literatura especializada como claves para una adecuada formación ciudadana. Siendo a su vez correspondientes con el estado de avance de los programas de estudio y los mapas de progreso, en la época del año en que se efectuó el levantamiento de los registros etnográficos en los subsectores estudiados (segundo semestre de 2008). Todos los cuales han sido relevados por la propia autoridad ministerial como aquellos contenidos que se aspira a que los estudiantes puedan estudiar para propiciar su formación ciudadana.

Desde esta perspectiva desfilan por las aulas contenidos asociados a la democracia y los derechos humanos, la identidad nacional y las relaciones internacionales, así como la cohesión social y la diversidad.

Respecto a la democracia y los derechos humanos en los registros etnográficos levantados destacan temáticas tan importantes como: los principios fundamentales de la democracia como régimen político; el Estado y sus instituciones, los poderes del Estado, el gobierno y la

participación política en democracia. Como lo demuestra el siguiente registro etnográfico de clase.

“Profesor: comenzamos con una nueva unidad que refiere a los derechos y deberes que conlleva a vivir en sociedad democrática como se supone es la nuestra... pongan título en el cuaderno, que cree Ud. que significa ese título señorita carolina... de que vamos a hablar, a que nos vamos a referir.

Alumno: Nuestros derechos y deberes como ciudadanos... don Bastián.

Profesor: Los deberes, los derechos que tenemos nosotros al tener ventajas y desventajas... quiero señalarles que los derechos y deberes son muy importantes a la hora de tratar de entender como funciona una democracia, que es un sistema de gobierno en donde se supone que cada uno tiene esos derechos y deberes y por tanto lo básico es saber cuáles son unos y otros. Lo ilógico sería que pusiéramos atención sólo en los derechos, pero como uno vive necesita saber que tenemos deberes y cuáles son las instituciones de cautelar tanto los derechos y deberes en nuestro país y quien tiene el poder de poder mandar en un momento determinado para que se cumplan estos derechos y deberes”⁹

Siendo también importante la preocupación del profesorado por tratar temáticas tan importantes como los derechos humanos.

“Profesor...en esta clase vamos a aprender acerca de derechos humanos que son de todos y de cada uno de nosotros. Ahora yo creo que no sólo debemos hablar de derechos, como siempre lo he dicho, si no también de deberes, el vivir en sociedad significa... niños... que debemos cumplir con la normativa vigente, debemos entender que esta sociedad democrática, nos da a todos las mismas oportunidades, los mismos desafíos para desarrollarnos adecuadamente en ella, nosotros estamos viviendo.... por favor... en un país democrático o que aspira a ello, y lo que vamos a hacer es definir la democracia, los derechos que Ud. tiene...pero también sus deberes. La idea es que Uds. puedan posteriormente pensar como es que la democracia es un concepto muy importante que todos los días podríamos practicar partiendo de la familia, en la escuela, en los barrios, en la vida diaria”¹⁰.

En relación a la identidad nacional y relaciones internacionales, es posible advertir el trabajo de temáticas como el territorio nacional, los límites y la definición de fronteras y regiones, así como las relaciones y política internacional en el contexto de la guerra fría y la globalización y algunos aspectos de la política chilena de relaciones exteriores, tal como lo demuestra el siguiente ejemplo.

⁹ Registro etnográfico. Establecimiento Particular Subvencionado rural. P. 1 RAAMSOC-1

¹⁰ Registro Etnográfico. Establecimiento Municipal rural. P 2 AGGSOC-2

“Profesor:...este proceso que se llama guerra fría va desde 1945 a 1991... según algunos autores. Se trató de un período que ocurrió a nivel planetario en donde nuestro país debió tener toda una política de relaciones exteriores que vamos a revisar, ya que el fenómeno influyó en varios países del mundo y de alguna manera fue el antecedente histórico más importante de la globalización que hoy es una realidad. Fenómeno que no cabe duda es muy importante para nuestro país y para todos los países del mundo”¹¹

Desde el punto de vista de la cohesión social y la diversidad, por las aulas visitadas también desfilan temáticas como la pobreza y la exclusión social.

“Profesor: Estamos enmarcados dentro de la unidad de pobreza, ya la conceptualizamos, hemos trabajado con indicadores nacionales e internacionales, la localizamos en términos globales, hablamos de instituciones y acuerdos que se han hecho en grandes países, la acercamos un poco---lo que se puede a nuestra realidad.... situándola geográficamente en el gran Concepción, y lo que ella implica en términos de exclusión social... en la etapa de trabajo que Uds. están, deben ser una muestra de una propuesta de intervención para ver si es posible o no superar algunos aspectos de la pobreza, en el entendido que es una propuesta”¹²

Los contenidos a que se ha hecho alusión, han sido muy valorados por el estudiantado, quienes no tienen inconvenientes en elegir algunos de ellos como de importancia para su vida presente.

“Alumno: A mí me ayuda a tener un conocimiento amplio de los sucesos anteriores...sobre las primeras guerras, la segunda, colonialismo, y lo más avanzado, y la pobreza con la globalización...”¹³

“Alumno: En este último trabajo sobre la pobreza... la globalización y los derechos nos ayudo para poder ver con distintos ojos como esta el gobierno o la sociedad en el país.”¹⁴

Como es lógico suponer, la mayoría de los conocimientos asociados a la formación ciudadana de los estudiantes en el nivel, están preferentemente considerados en el subsector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Sin embargo, estos conocimientos no son patrimonio exclusivo de este subsector, como lo demuestra el siguiente ejemplo de la una clase del subsector de Lenguaje y Comunicación que fue objeto de un levantamiento, en la que a través de una interesante actividad de aprendizaje, la profesora incorporó algunos de los conocimientos asociados a la formación ciudadana del estudiantado.

¹¹ Registro Etnográfico. Establecimiento Municipal rural. P. 2 AGGSOC-1

¹² Registro Etnográfico. Establecimiento Particular Urbano. IHCSOC-1

¹³ Entrevista Estudiante Varón. Establecimiento Particular Urbano. P.2.

¹⁴ Entrevista Estudiante Varón. Establecimiento Particular Urbano. P.6.

“Profesora: Lo que ustedes tienen que elaborar ahora es una historia fantástica, pero para eso recurriremos al estudio de nuestra sociedad. Para ello tendrán que estudiar bien los problemas de nuestra sociedad, porque desde allí elaboraremos nuestra historia fantástica, a través de un súper héroe que va a dar solución a los problemas de la humanidad.

Profesora: Pero este súper héroe debe saber que es lo que tiene que solucionar y son Uds. Los que tienen que analizar la sociedad y especialmente sus problemas, para que el pueda actuar. ¿Les parece?

Profesora: Ahora una pregunta ¿Qué es lo que van a hacer y con qué tema? Veamos, eh. ¿Quién se atreve a decir en este minuto cuáles son los grandes problemas de la humanidad?

Estudiante: La pobreza

Profesora: La pobreza. ¿Qué sabemos de la pobreza?; ¿A ver?

Estudiante: Lo que pasa es que se ve que hoy existe mucha pobreza. Es un tema muy complicado que es de muy difícil solución. Nosotros lo hemos estudiado con la tía Fabiola con todos los problemas que trae para las personas. Porque ser pobre es sinónimo de una serie de cosas, lo que es muy injusto.

Profesora: Tu tarea será estudiar bien las causas de la pobreza para pedirle al súper héroe nos pueda ayudar. Entonces habría que leer los libros sobre el tema, buscar en Internet, en los diarios.

Profesora: Cada grupo define su problema, busca información, lo analiza y tiene claro lo que le va a pedir al súper héroe. ¿De acuerdo?

Profesora: Ya díganme los temas que estudiaremos

Profesora: Yo les rogaría chiquillos, por favor, ustedes saben que no me gusta que hable todo el mundo porque mis oídos escuchan los dos al mismo tiempo y las cosas al montón no funcionan.

Estudiante: La delincuencia, también es un grave problema

Estudiante: El calentamiento global

Estudiante: La discriminación

Estudiante: El calentamiento global

Estudiante: La contaminación

Estudiante: La corrupción, el desempleo”¹⁵

A pesar que en la lectura de los registros de clase es innegable la preocupación del profesorado por tratar en las aulas temáticas como la democracia, los derechos humanos, algunos aspectos de la política internacional, la pobreza y la exclusión social, llama la atención que las temáticas no sean directamente asociadas con el eje ciudadano en las interacciones que el profesorado efectúa con el estudiantado. No siendo posible constatar la existencia de un vínculo o mención respecto a cómo es que estas importantes temáticas se relacionan con su formación ciudadana. Lo que hace pensar que si bien el profesorado tiene claridad respecto a las demandas formativas del curriculum escolar, en términos de conocer los contenidos asociados a él, este contenido está de alguna manera encapsulado en sí mismo y no en función de un eje articulador como podría ser el eje ciudadano o aún de otro de los temas transversales relevados por el curriculum escolar. Inclusive se han recogido evidencias que permiten señalar que la temática ciudadana no es una preocupación

¹⁵ Registro Etnográfico. Lenguaje y Comunicación. Establecimiento Particular Subvencionado Urbano. P.3

preferente del profesorado, como lo demuestran los siguientes relatos de docentes que explícitamente se pronuncian sobre este particular.

“Los profesores estamos muy presionados por los contenidos que hay que pasar y a lo mejor olvidamos otras cosas importantes como que el estudiante sea capaz de aprender a convivir con los demás... más allá del colegio o de una materia.... A lo mejor lo hacemos cuando les decimos que se porten bien en los buses... o en la casa pero.... a lo mejor no hacemos una proyección real en la sociedad.... Que a lo mejor habría que hacer”¹⁶

“No es mi principal preocupación en la sala de clases [el de la formación ciudadana]... con tantos contenidos y libros que leer,... en estudiantes que tienen una baja comprensión lectora,... créame que es muy difícil pretender otra cosa que no sea... esa.”¹⁷

También es importante destacar que en los registros de clase levantados los conocimientos asociados a la temática ciudadana, son entregados por el profesorado y no investigados por el estudiante, lo que hace que el profesorado posea un gran protagonismo a la hora de dar cuenta de esos conocimientos en el aula. Situación que es visibilizada por los estudiantes como una preocupación por “pasar materia” más que formarlos como ciudadanos.

“...No se preocupan por eso [formarnos como ciudadanos]. Lo que hacemos es pasar materia... mucha materia... yo creo que esa es la preocupación de mis profesores y también de mis papas... que estudiemos y memoricemos... lo que nos pasan en la escuela.”¹⁸

“...acá en la escuela como que eso no interesa mucho, [formarnos como ciudadanos], lo que más les interesa es que pasemos la materia...nada más que eso y eso a veces es muy poco grato porque uno a lo mejor puede conversar...”¹⁹

Además de lo anterior, los conocimientos que en calidad de una “materia a pasar” son entregados al estudiantado, poseen aún otra particularidad, dado que el profesorado en esta acción entrega estos conocimientos como un relato, quedándose en un plano más bien declarativo, ya sea de carácter conceptual o factual (Barriga F., Hernández G., 2002).

“Yo les explico la historia como relato.... Las fechas pueden aprenderlas más adelante, escribir en el cuaderno o contextualizar, pero si no saben los motivos de un lado u otro, las fechas no tienen validez, por lo menos yo, siempre trabajo la parte de contar, que hagan resúmenes, que cuenten la historia que definan los conceptos que son muy importantes, porque si ellos cuentan la historia más adelante memorizaran las fechas, pero si memorizo la fecha primero y a partir

¹⁶ Entrevista Profesor Estudio y Comprensión de la Sociedad. Escuela particular subvencionada rural. P6.

¹⁷ Entrevista Profesora Lenguaje y Comunicación. Establecimiento Particular Subvencionado. P 19

¹⁸ Entrevista Estudiante Mujer. Establecimiento Particular Subvencionado. P5.

¹⁹ Entrevista Estudiante Varón. Establecimiento Municipal Urbano. P. 4

*de la fecha cuentan la historia es muy difícil...luego que memoricen la información de las fechas, que son importantes, pero si saben el cuento en que está situada la situación es más fácil y entretenida...*²⁰

El carácter declarativo de los conocimientos trabajados en el aula, hace que el profesorado pierda la posibilidad de utilizar el conocimiento entregado para el desarrollo de algunas importantes habilidades y valoraciones que se podrían desprender de ellos, como lo reconoce un profesor en el siguiente relato.

*“Yo tengo la percepción que -y esto lo he conversado con los colegas que hacemos clases en el segundo ciclo y que hacemos letras [Lenguaje e Historia]-, uno trata de que a los estudiantes les queden claros los hechos y los conceptos, pero muy difícilmente alcanzamos a otra cosa que no sea eso... es muy difícil pensar en por ejemplo que el estudiante llegue a valorar algo como dicen algunos aprendizajes [esperados] eso no se logra... a lo más.... lo que hacemos es nosotros darle la valoración pero no es ellos efectivamente la construyan”*²¹

El hallazgo anterior, resulta de extraordinaria importancia a la hora de dar cuenta de los conocimientos trabajados en el aula por el profesorado, por cuanto, como bien señala la profesora entrevistada, los aprendizajes de los conocimientos que se espera que los estudiantes logren, no sólo tienen importancia desde el punto de vista declarativo, sino que también desde el punto de vista procedural y actitudinal, como se puede pesquisar en una lectura de los aprendizajes esperados detallados en los programas de estudio y secuenciados en los mapas de progreso. Lo que hace que exista una gran diferencia entre un estudiante que construya una valoración a partir de una actividad de aprendizaje diseñada por el profesorado y uno que debe memorizar una valoración entregada por éste. Siendo esta última alternativa, la opción más utilizada por el profesorado, como se puede deducir de los siguientes relatos de clase, en donde quien hace la valoración de los conocimientos entregados es el profesorado y no el estudiantado.

“Profesora: Respecto a la globalización Ud. deben comprender que los que no se plieguen a la línea de la globalización serán sancionados por los mercados, los poderes públicos serán contratistas de grandes multinacionales y el mercado gobierna y el gobierno administra... . En otras palabras la globalización no se reduce a la simple apertura de las fronteras, al favorecer el libre flujo de los capitales, también se permite la transferencia de decisiones políticas, en materia de inversiones, salud, educación, cultura, protección del ambiente, mediante las fusiones de las empresas se hacen más fuertes, llega al extremo en que llegan a ser más fuerte que los estados, por lo tanto en este texto vemos que el gobierno es un mero administrador de esos recursos, por lo tanto estas empresas con capital o buen estado económico es el que finalmente decide. Si no quiero entrar al mundo global, soy sancionado por las multinacionales, no puedo exportar o importar productos, por lo que tengo menos posibilidades de surgir, las

²⁰ Focus Group Profesores. Establecimiento Particular Subvencionado Urbano. P 3

²¹ Focus Group Profesores. Establecimiento Particular Subvencionado Urbano. P 3

*empresas permiten abrir el abanico económico... Mc Donald tiene distintas sucursales en muchos países, la Nestlé también... tallarines, comidas, celulares... muchas de estas multinacionales traen sus productos... a menor precio... y podemos exportar productos más adelante.*²²

*“Profesora: del Siglo XVI, estamos hablando de 1500, luego viene el descubrimiento de América y en los tiempos de la Colonia, entonces, todos los personajes que venían de España, traían, como una forma de mostrar una visión de mundo, traían décimas de su patria y las fueron adaptando aquí, a este continente. Esto debe ser valorado por uds. Por cuanto a través de las décimas el pueblo fue conociendo otros mundos, mundos lejanos que no habrían podido ser conocidos si estos hombres no hubieran traído esta forma de narrar una realidad a través de estas décimas. Entiendan que esto es muy importante y debe ser valorado”*²³

Finalmente el carácter eminentemente declarativo del conocimiento entregado y la falta de una vinculación explícita con una articulación al eje ciudadano, hace que el estudiantado deba inferir alguna conexión que a poco indagar logran relacionar más o menos acertadamente con algunos conceptos, ciertas habilidades y algunas valoraciones que necesitan para vivir en una sociedad, como lo demuestran las siguientes afirmaciones del estudiantado.

*“Es posible que cuando enseña las cosas que enseña, cuando nos dicen que estudiemos, cuando nos pasan la materia por ejemplo de la pobreza, cuando nos hablan que nos portemos bien y que nos fijemos metas... cuando ellos nos hablan...lo hacen en los pasillos nos dice...pórtense bien, porque cuando salgan pueden tener problemas en la sociedad, que miremos lo que pasa en ella...a lo mejor eso es.”*²⁴

*“A lo mejor yo creo que todo... nos prepara para el futuro, es como si la escuela nos entrega todo para que lo usemos en el futuro... y seamos buenas personas, con calidad humana...pero eso... es lo que yo creo.... no se si eso es lo que creen los profesores.”*²⁵

*“Yo creo que la escuela entrega conocimientos... pero no tengo claro que nos ayude para eso... [Formarse como ciudadanos]... yo creo que eso es para más adelante”*²⁶

²² Registro Etnográfico. Subsector Estudio y Comprensión de la Sociedad. Establecimiento Particular Subvencionado urbano. P.5

²³ Registro Etnográfico. subsector Lenguaje y Comunicación. Establecimiento Particular Urbano. P. 2

²⁴ Entrevista Estudiante Mujer. Establecimiento Municipal Rural. P.5

²⁵ Entrevista Estudiante Mujer. Establecimiento Particular. P.4

²⁶ Entrevista Estudiante Mujer. Establecimiento Particular. P.3

4.1.2.- Habilidades. En materia del desarrollo de habilidades ciudadanas el Marco Curricular de la Educación General Básica, aspira específicamente a que el estudiantado sea capaz de (MINEDUC, 2004):

- *Manejar información pública.* A través de una lectura y una escucha comprensiva y crítica de la información noticiosa, política y publicitaria en los medios de comunicación social; una distinción y análisis de los métodos aplicados y los resultados del tratamiento de la información matemática, científica, académica, y en los medios de comunicación; una distinción entre un hecho y un juicio, entre la evidencia y una opinión; y finalmente mediante la comprobación de la veracidad y rigor de la información y de las fuentes de la misma.
- *Expresarse y debatir.* Mediante el manejo y aplicación de las habilidades comunicativas necesarias para favorecer el diálogo; la argumentación sólida de ideas y convicciones de forma oral y escrita; la utilización de información relevante en argumentaciones; la capacidad de escuchar y aceptar las contribuciones de otros; la participación y contribución activa en discusiones; el planteamiento de puntos de vista de manera clara y sin agresión a los demás; el manejo de la controversia en el debate como una oportunidad; la toma de decisiones; la búsqueda de acuerdos y consensos; y la resolución de desacuerdos y conflictos de manera pacífica, respetando las normas democráticas.
- *Relacionarse con el otro y manejar situaciones nuevas.* Mediante una apertura y flexibilidad frente a las visiones y creencias distintas a las propias; la adaptación a situaciones nuevas; la empatía y asertividad en la comunicación y en las relaciones con los demás; la resolución pacífica de conflictos; la comprensión de los efectos que pueden tener actitudes propias en los demás; y la apertura y aceptación de la crítica de los pares.
- *Pensar críticamente y emitir juicios morales.* A través del logro creciente de autonomía y autodeterminación en ideas y decisiones; la reflexión crítica respecto de la realidad; el conocimiento y manejo de habilidades para la resolución de dilemas morales y sociales; la capacidad de discernir en las situaciones que plantean conflictos entre valores; el razonamiento moral; y la capacidad para autoevaluarse críticamente y superarse.
- *Participar y contribuir a la organización.* Mediante el trabajo en equipo; la apropiación de los objetivos y metas del grupo; el cumplimiento de responsabilidades y tareas definidas por un grupo; la evaluación del trabajo propio y el de los demás durante el proceso para verificar avances y obstáculos; la negociación con otros; la capacidad de hablar y actuar por otros, y ejercer un liderazgo democrático; la identificación de diferentes roles y funciones al interior de un equipo de trabajo; la administración de distintos recursos y necesidades del equipo para el logro de las metas propuestas; la capacidad de escuchar las opiniones y sugerencias de todos los miembros del grupo; la capacidad de mediar frente a conflictos; y finalmente mediante la presentación y defensa de un caso.
- *Formular y resolver problemas.* A través de la identificación y análisis de los problemas del entorno; la capacidad de indagar sobre soluciones, identificando recursos de ayuda; el reconocimiento que existe más de una solución a un determinado problema; y finalmente mediante la transformación del entorno en forma creativa.

Las opciones del MINEDUC en materia de desarrollo de las habilidades ciudadanas también resultan coherentes con aquellas habilidades relevadas por la literatura especializada sobre la temática, en la que se destaca que la aspiración de formar ciudadanos no puede remitirse solo a la posesión formal o información de ciertos derechos (Cerdeira A. M., Egaña M. L.,

Magendzo A., Santa Cruz E. y Varas R., 2004), sino que se debe considerar la posibilidad de proporcionar al estudiantado elementos para alcanzar una mayor independencia de juicio, de deliberación, de participación y de diálogo constructivo, (Imbernón F., Majó J., Mayer M., Mayor F., Menchú R. y Tedesco J.C., 2002), promover el respeto y la colaboración entre los estudiantes (Delval J., 2006), propiciar espacios de diálogo, utilizar el lenguaje de la crítica (Ayuste A., 2006), promover la participación e involucramiento en los asuntos públicos, (Castoriadis C., 2002), potenciar la reflexión crítica y la autonomía (Olivares C., 1996; Deibar R, Hurtado S. Alvarado V., 2007), estimular la construcción colectiva de conocimiento (Magendzo A., 2006), potenciar el espíritu crítico respecto de las diversas formas de producir significaciones imaginarias desde las empresas constructoras de realidad, así como reconocimiento de las nuevas sensibilidades y nuevas tecnicidades que ellas generan (Deibar R, Hurtado S. Alvarado V., 2007), fomentar el debate y trabajos de grupo como vía para el reconocimiento del otro (CEPAL, 2000) y sobre todo de lo que constituye su subjetivación, es decir, la recomposición por él y para él de la acción instrumental y la identidad cultural (Touraine A., 1997), facilitar la participación efectiva de los estudiantes en grupos de trabajo (Mestre J.V., 2007; Concha M. y Eyzaguirre M., 2008) promover la construcción de opiniones propias y el diálogo y una mayor apertura al mundo y a la realidad (Valderrama C., 2007), así como la resolución de problemas (Bolívar A., 2007), propiciar la regulación de conflictos que apunten a enfrentar situaciones problemáticas o conflictivas y hacia la no-violencia (Marco B., 2003), considerar el pronunciamiento de parte de los estudiantes en relación a temáticas la equidad de género y el respeto a la diversidad en su más amplio espectro, la autonomía el trabajos en grupo (CEPAL, 2000), capacidad de autorregulación y adaptación a situaciones nuevas (Cano A.M., Cano B., 2005), y finalmente potenciar la discusión (debate, deliberación) por cuanto es un método activo de aprendizaje efectivo para muchos alumnos, dado que no son pocos los estudios internacionales que interrogan a jóvenes acerca la oportunidad de discutir en clases asuntos contemporáneos, en forma consistente encuentran que aquellos que la han tenido muestran un mayor interés en la política, mejores habilidades de pensamiento crítico y comunicativas, más conocimiento cívico, y más interés en discutir asuntos públicos fuera de la escuela. (Cox C., Jaramillo R., Reimers F., 2005).

Al examinar los registros etnográficos de aula se advierte que existe una notoria intencionalidad del profesorado de los dos subsectores en estudio, para que en el desarrollo de sus clases, específicamente en el momento de entregar información o realizar las actividades de aprendizaje que diseñan para el estudiantado, éste sea capaz de movilizar y poner en actividad algunas de las habilidades enunciadas, especialmente que sean capaces de leer y escuchar comprensivamente y argumentar opiniones, como lo demuestran varias de las actividades de aprendizaje diseñadas por el profesorado, entre las cuales se cuenta la que se presenta a continuación.

“Profesora: El mensaje es todo lo que se envía y todo lo que se recibe. Puede ser una conversación, una obra literaria, una noticia. No solamente una conversación transmite un mensaje, también lo hace la televisión, lo hacen los diarios, lo hace la radio y lo hacen las señales del tránsito que está afuera, lo hacen las líneas de los pasos de cebra que están dibujados en el pavimento. Todos esos son mensajes. Algunos están hechos a través de lenguaje oral y otros a través del lenguaje escrito otros a través de símbolos, etc. lo importante es que todos sabemos que lo que significan, o que sepamos lo que significan, porque si no sabemos el mensaje no está recepcionado bien y no sirve. La posibilidad de tener acceso a esta información nos permite estar informados es decir mediante la lectura podemos estar enterados

*sobre los acontecimientos y eventualmente poder debatir de manera argumentada en torno a ellos. Esto es muy importante para Uds. por cuanto naturalmente una persona que puede debatir puede hacer ver sus ideas*²⁷.

Es necesario enfatizar que las expresiones “sea capaz de pensar en movilizar y poner en actividad” y “*Esto es muy importante para Uds. por cuanto naturalmente una persona que puede debatir puede hacer ver sus ideas*”, dado que resulta al menos paradójico que el profesorado pretenda desarrollar la habilidad enunciada a partir de su discurso y no a partir de una actividad planeada para que esta habilidad la vivencie y la valore el estudiantado, como al parecer si se pretende en las otras habilidades pesquisadas. Cuestión que no cabe duda contraviene lo establecido en la literatura especializada.

El llamado a potenciar el debate argumentado a partir de a lectura comprensiva de los medios de comunicación, sin embargo, tiene aún otro matiz que es posible advertir en otro registro de clase a que se ha tenido acceso, según el cual se busca que el estudiantado pueda llegar a manejar cierta información pública a través del computador, como lo demuestra la siguiente actividad efectuada por una profesora.

*“Profesora: Ya vimos que el computador sirve para buscar palabras y definiciones como el diccionario, pero también se utiliza para buscar noticias y eso es muy importante para Ud. estudiantes que deben estar informados del acontecer nacional e internacional. Ya hemos visto dos utilidades: como un diccionario y ahora lo vamos a ver como un medio de información para saber lo que está pasando en el mundo no en la sala nomás. Entonces lo que pretendemos es que Ud. entiendan las diversas aplicaciones que tiene el computador y de paso que lo utilicen no solo para jugar sino que también para que estén informados”*²⁸.

Otra de las habilidades que ha podido ser visibilizada en los registros de clase a que se ha tenido acceso, tiene que ver con la intencionalidad del profesorado para que sus estudiantes sean capaces de organizarse, participar, exponer y trabajar de manera colaborativa.

*“Profesora: Lo que vamos a hacer hoy tiene que ver con un análisis de un texto expositivo. La idea es que se puedan organizar en grupos de trabajo como Uds. lo deseen, siempre y cuando esto no implique que hagan desorden y que cada miembro efectivamente pueda aportar lo suyo, es decir, cada uno aporte efectivamente a la discusión de manera organizada. Entonces se organizan y luego van a dar cuenta de los resultados del análisis de los textos que se les entregará a cada grupo. Al término de los minutos tendrán que exponer sus resultados al resto de la clase”*²⁹.

En las clases que han sido objeto de análisis, también aparece otra importante habilidad intencionada por el profesorado, como aquella encaminada a que el estudiantado sea capaz de identificar y analizar algunos problemas de su entorno, especialmente de la pobreza,

²⁷ Registro etnográfico. Establecimiento Particular Subvencionado. Urbano. P. 3. MANULEN-2

²⁸ Registro etnográfico. Establecimiento Municipal Urbano. P. 8 AGUILEN-1

²⁹ Registro etnográfico. Establecimiento Municipal Urbano. P. 1. BRLEN-1

proponiendo algunas soluciones como el siguiente proyecto expuesto por un grupo en una de ellas.

“Alumno: Bueno...con nuestro proyecto queremos mejorar la calidad de la higiene en las poblaciones más vulnerables, los integrantes son Juan Pablo, Jorge Flores, Jorge Sanhueza y Alejandro vera.

Objetivos generales del proyecto: lo principal es contactarse con una junta vecinal que sea vulnerable a la pobreza. El segundo punto es buscar un punto donde entreguemos la información y estemos cómodos, puede ser una escuela, un colegio, la casa de una persona. La tercera aprovechar el espacio del lugar para que vaya toda la gente que quiere y aprender más sobre la higiene. Que es y en que consiste la higiene: darle a conocer (inteligible) que ayuden a mantener la higiene, crear información mediante afiches y folletos para que la gente se culturice y aprende con el ejemplo.

El tiempo de realización del proyecto: nuestro proyecto consistirá en 4 sesiones donde esperamos que la gente se entere de los beneficios y las consecuencias de la higiene.

Los materiales que utilizará nuestro proyecto serán afiches y diplomas, donde en cada afiche entregaremos la información y luego de ello, entregaremos bolsos que contienen utensilios principales para la higiene como cepillo de diente, pasta dental, preservativo, etc.

La fecha de ejecución de nuestro proyecto sería presentado el 8 de noviembre y terminaría el 22 de noviembre... acá hay un afiche nuestro donde el slogan es “dientes limpios sonriendo felices, una sonrisa mejor” eso sería nuestro proyecto”³⁰

El debate y el análisis crítico en torno a ciertos hechos, procesos y situaciones también ha sido objeto de consideración por parte del profesorado, especialmente en Historia, Geografía y Ciencias Sociales, aunque no exclusivamente.

“Profesora: Vamos dar comienzo al debate del conflicto mapuche... quiero la opinión de los mapuches primero quien quiere la palabra...

Alumna 1: Yo opino que los mapuches tienen razón al estar en conflicto con el gobierno por que ellos necesitan la tierra para cultivar, por que todos lo que ellos comen sale de la tierra.

Alumno 1: Los mapuches en su tiempo tenían sus tierras y los vendieron a mitad de precio. Esa es mi postura

Alumna 2: Pero de todos modos son sus tierras.

Alumno 2: Pero por eso le dieron otras tierras, para que se pueda sacar dinero de las tierras nuevas

Alumna 3: Pero si existe un contrato de caballeros

Alumno 3: Pero igual es su forma de vida, no puedes contradecir su forma de vida que tienen

Alumno 4: Pero si tengo algo que quiero, no lo voy a vender por nada

³⁰ Registro etnográfico. Establecimiento Particular. Urbano. P1 y 2. IHCSOC-1

Alumno 5: *Esas tierras no pueden quedar tiradas... el país necesita subsistir, para eso necesita tener tierras para donde sacar sus elementos, no se, pero no pueden estar tiradas sin hacer nada*³¹.

No obstante el empleo del debate en las aulas de clase y de su uso diversificado en Historia, Geografía y Ciencias Sociales, especialmente sobre algunos problemas del presente como las grandes religiones del mundo, la pobreza y lo que se ha dado en llamar el conflicto mapuche. Resulta interesante constatar como es que si bien se tiene la intencionalidad manifiesta de llevar el debate al aula, existen algunos problemas a la hora de realizar esta actividad, tanto en Historia, Geografía y Ciencias Sociales como en Lenguaje y comunicación.

En el primer caso porque en algunas ocasiones da la impresión que el profesorado realiza debates en función de la importancia que reviste para su estudiantes desde el punto de vista personal y en función del pasado, y no en función de las lecciones que se pueden recoger de ese pasado para construir una sociedad mejor, una más sana convivencia o eventualmente superar los errores del presente. El relato de un inicio y término de la siguiente clase resulta muy ilustrador, puesto que a pesar que el estudiantado logra asociar la temática en términos de su presente, proyectando varias reflexiones respecto a las consecuencias futuras del actual conflicto, la profesora, no logra conectar su discurso con el debate en cuestión.

“Profesora:...haber el tema de hoy es el conflicto mapuche, todos deben estar preparados porque este conflicto está presente en nuestros días y a lo mejor nos va a servir para explicar algunos errores cometidos en el pasado que nunca debieron haberse producido. La idea es que Uds. puedan argumentar y escuchar. El curso se va a dividir en dos, un grupo defenderá a los mapuches...la otra mitad defenderá al estado, la policía, el gobierno, ya que es un problema que no se ha podido arreglar... una persona será moderador, todas las personas serán evaluadas, por su participación, escuchar la participación de los demás, la tolerancia, respetar a sus compañeros... de todas esas formas serán evaluados... ya tengo pensado el moderador, el que también debe cumplir su función. Lo importante es que puedan discutir y que cada uno pueda aprovechar para crecer en lo personal...

*Profesora:...Bueno antes de terminar quiero decir que han sido muy activos y creo que se ha logrado el objetivo de saber más de los mapuches y de algunos de los problemas que tienen en el presente. Lo importante sería pensar que errores hemos cometido en el pasado con este pueblo. Yo creo que debemos hacer esfuerzos por saber y conocer más a este pueblo así podremos entender su historia pasada, los problemas que tuvieron.*³²

En el segundo caso, en el del subsector de Lenguaje y Comunicación existen ocasiones en que esta experiencia no es correctamente descifrada por el profesorado, dando algunas señales que a la larga resultan contradictorias, como se puede constatar en el siguiente comentario de una profesora de este subsector.

³¹ Registro etnográfico. Establecimiento Municipal Urbano. P. 2. BRSOC-1

³² Registro Etnográfico Estudio y Comprensión de la Sociedad. Establecimiento Municipal Urbano. P.1 y 10

“Profesora:.. Yo les quiero comentar que me parece bien la carta grupal que hicieron pero recuerden que cada uno deberá aprenderla y que los argumentos de uno no le sirven a los otros. En la sociedad las cosas no se hacen en grupo y existen veces en que las cosas que se hacen en grupo... terminan mal. Acá lo hemos hecho así porque es la escuela...pero allá es otra cosa, cada uno ve lo que hace y como puede tener argumentos para hacerse entender. De esto de seguro se acordarán cuando egresen de cuarto año medio.”³³

A pesar de las contradicciones detectadas en las actividades realizadas para desarrollar las habilidades establecidas en el Marco Curricular, resulta especialmente significativo constatar el alto nivel de valoración que hace el estudiantado de ellas, especialmente en aquellas oportunidades en donde tienen que movilizar esas habilidades en una actividad concreta en el aula o fuera de ella, como en las salidas a terreno, los debates, las disertaciones y las obras de teatro, las que resultan atractivas, motivadoras, muy entretenidas y de reconocido gran interés para el estudiantado, quienes además de manifestar su satisfacción, declaran que estas actividades no son coyunturales ni circunstanciales, sino frecuentes en su historial escolar, desde a lo menos quinto a octavo año básico.

“Queda mucho más que estar escribiendo y escribiendo y al final se torna aburrido, pero cuando uno sale a terreno y ve, se hace mas entretenido y aparte aprende más temas”³⁴

“En lo personal a mi me gustan, [los debates]...por que así, se tiene que tener que pienso yo, y por que pienso yo, eso me gusta por que muchas personas dicen, “ a mi no me gusta” por que “no me gusta”, a mi siempre me ha gustado tener un “porqués” de las cosas, los debates por lo tanto, me ayudan a seguir teniendo los porqués y eso me demuestra que sirven.”³⁵

“¡¡Me faltaron las disertaciones!!... hacemos harta la disertaciones y ahí va lo de la personalidad, por que algunas personas no quieren pasar, y [la profesora]...les dice pasa, aunque lo hagas mal, al menos lo hiciste, no te podré poner un 2, aun que sea un 4 y ya pasaste adelante, de a poco te acostumbraras, y ella nos dice que en que cosas fallamos y nos dice como mejorar. Tanto en lenguaje como en ciencias sociales hacemos disertaciones ah también obras de teatro...Pero eso lo hacemos solo en lenguaje, [¿por que te gustan tanto]...Por que tienen un elemento gatillador o un conflicto, uno como ahora los chiquillos son mas fantástico y le ponen cualquier cosa, como un quiebre, a la mitad del cuento, y uno hace la obra con vestimenta con muecas, y sale entretenido, igual ahora estamos practicando una obra de teatro”³⁶

³³ Registro Etnográfico. Establecimiento Municipal Urbano. P1

³⁴ Entrevista Estudiante Mujer. Establecimiento. Municipal. Urbano. I P.1

³⁵ Entrevista Estudiante Varón. Establecimiento. Municipal. Rural. P.7

³⁶ Entrevista Estudiante Mujer. Establecimiento. Municipal. Rural. P.3

Los resultados del análisis realizado si bien demuestran que algunas de las habilidades relevadas en el Marco Curricular en materia de formación ciudadana están presentes en las aulas visitadas, existen aún otras habilidades tan importantes como las enunciadas orientadas a que el estudiantado sea capaz de manejar situaciones nuevas, pensar críticamente y emitir juicios morales, que no han sido evidenciadas en los registros levantados. Amén que las habilidades consideradas si bien son realizadas por el profesorado y existe la intencionalidad manifiesta de llevarlas al aula, como efectivamente es, ellas no son vinculadas de manera explícita con un eje que las articule en función de desafíos que vayan más allá de las situaciones de aula planificadas, como podría ser una contextualización que provoque un diálogo más directo entre la habilidad en cuestión y cómo ésta habilidad ayuda de manera explícita a la formación ciudadana del estudiantado.

De todas maneras la selección de evidencias presentadas en términos de las habilidades ciudadanas presentes en las salas de clase, permiten pensar que si estas actividades fueran intencionadas ciudadanamente podrían dar cuenta de la existencia de un notable camino avanzado, por cuanto existirían dos elementos esenciales para realizar una adecuada formación ciudadana: el curricular y el didáctico. Los que articulados en torno a un eje, pudieran contribuir de manera eficiente y sin grandes traumas a convertir la Escuela en un genuino espacio de formación de ciudadanos. Tarea para la cual necesariamente habría que considerar a lo menos dos aspectos que emanan de un análisis más profundo de las actividades de aprendizaje realizadas por el profesorado a la hora de solicitar a sus estudiantes la movilización de las habilidades apuntadas, que subyacen en el discurso pedagógico del profesorado y que se puede visibilizar con alguna nitidez en las clases analizadas.

El primero de ellos tiene que ver con que si bien en estas actividades el profesorado concede gran importancia a los agentes públicos en la promoción del consenso social en un momento histórico determinado, es decir a la gobernabilidad, no poseen la misma claridad ni problematizan temáticas tan importantes como los mecanismos existentes y aún de otros que pudieran surgir para el ejercicio del gobierno y la función pública, los procesos que estimulan la participación de la sociedad civil y por tanto la acción cívica de los ciudadanos, los mecanismos existentes para la inclusión de nuevos actores para la toma de decisiones e implementación de políticas públicas, es decir, la promoción de la gobernanza. En este sentido ilustrador resulta comparar el discurso de profesora y el de una alumna.

Profesora	Alumna
<p><i>“...Todos deberíamos saber sobre nuestras autoridades y quienes nos gobiernan, no sólo en el presente sino que también en el pasado y eso es lo que yo trabajo con mis estudiantes en mis clases.... Que ellos reconozcan a las autoridades políticas del pasado y que sean agradecidos por lo que ellos dieron por nuestro país. También me interesan que reconozcan a sus autoridades en el presente obvio”³⁷</i></p>	<p><i>“Acá en la escuela uno aprende a saber todas las cosas que le servirán en el futuro cuando tenga que votar en las elecciones y hacer oír su opinión. Nos pasan esa materia nos dicen mira que cuando seas grande esto te va a servir, para que puedas saber claramente que opinan tus gobernantes y como relacionarse con ellos. Y una tiene que saber eso...tienen que saber como se puede relacionar con los gobernantes...porque ellos tiene el poder”³⁸.</i></p>

³⁷ Entrevista Profesora Estudio y Comprensión de la Sociedad. Establecimiento Municipal. Urbano. P 3.

³⁸ Entrevista estudiante mujer. Escuela Municipal urbana. P.2

La opción del estudiantado hace que en general éste se incline a ser gobernado más que gobernante. Sin embargo, existe un caso que de una estudiante que se aparta de este discurso que por su importancia se reproduce a continuación.

“Me gustaría ser gobernante porque podría presentar mis propuestas en la sociedad, y ver si realmente estoy bien, estar ahí con las personas, trabajar en terreno, para poder ayudar, especialmente en mi región. Por que hay mucha cesantía, me gustaría hacer una industria para poder dar más trabajo, más aéreas verdes, arreglar caminos, ayudar a las personas más pobres”³⁹.

El segundo aspecto a tener en cuenta es que en estas actividades el profesorado se plantea siempre en términos de la importancia que reviste esa formación para los sujetos de manera individual y sólo en muy pocas ocasiones de manera colectiva a partir de, por ejemplo la adhesión a un proyecto mancomunado que contribuya a una vivencia común, a un bienestar colectivo, cuestión que sería coherente con la necesidad de incrementar el capital social en nuestra sociedad, como lo demuestra el siguiente relato.

“El fin [de lo que hace como profesor de la especialidad] es el bienestar personal,.. la satisfacción personal, y el bienestar personal de cada uno de ellos [sus estudiantes]”⁴⁰

4.1.3.- Actitudes. En materia del desarrollo de actitudes ciudadanas el Marco Curricular de la Educación Básica, aspira específicamente a que el estudiantado sea capaz de poseer disposiciones⁴¹:

- *Personales.* A través de la capacidad de asumir responsabilidades como consecuencias de las propias acciones; la capacidad de manifestar confianza en sí mismos; ser honestos y leales; el manejo de la incertidumbre y el cambio; y finalmente a través de una demostración de la iniciativa personal y espíritu emprendedor.
- *Visión del otro.* Mediante el desarrollo de actitudes que favorezcan las relaciones con los demás entre las que destacan: la empatía, la tolerancia, el respeto por las diferencias; la aceptación y valoración de la diversidad; el compromiso por la defensa de la dignidad humana y de los derechos humanos; la valoración del aporte de los otros; así como de la identidad y cultura propia.
- *Integración social.* A través del planteamiento de objetivos y contenidos de clase que apunten a desarrollar en el estudiantado la solidaridad y actitudes de compromiso con la sociedad.
- *Convivencia pacífica y democrática.* Mediante una valoración de la convivencia social pacífica, el pluralismo, la colaboración y la participación responsable en la vida social democrática; el reconocimiento y respeto a los valores de la libertad, la justicia y la verdad; y finalmente mediante una apreciación constructiva de la política democrática.

³⁹ Entrevista estudiante mujer. Escuela Municipal urbana. P.2

⁴⁰ Entrevista Profesor Estudio y Comprensión de la Sociedad. Establecimiento Particular Subvencionado Rural. P1.

⁴¹ MINEDUC.(2004). Formación ciudadana en el curriculum de la Reforma. Unidad de Curriculum y Evaluación. P. 18-19.

Las temáticas y aspiraciones del MINEDUC en materia de desarrollo de actitudes ciudadanas, tal como sucede con los conocimientos y habilidades, resultan también coherentes con aquellas actitudes o predisposiciones relevadas por la literatura especializada sobre la materia, en donde se reconoce la importancia que el estudiantado sea capaz de llegar a tener una visión y reconocimiento del otro, el deseo de ser parte de un mundo más ampliado, diverso y cambiante (Olivares C., 1996), la necesidad de poner énfasis en las interacciones cotidianas entre maestros y estudiantes y que los valores que comunican los docentes constituyan parte importante del clima escolar (C., Jaramillo R., Reimers F., 2005), manejar los errores y aprender de ellos así como la posibilidad de definirse en función de unas pertenencias plurales y libremente asumidas (Imbernón F., Majó J., Mayer M., Mayor F., Menchú R. y Tedesco J.C., 2002), la necesidad que cuando se habla de derechos humanos los estudiantes no perciban una neutralidad (Sánchez S., 1998), la necesidad de promover un clima abierto para la discusión de temas (Bolívar A., 2007), la autonomía, la responsabilidad y el respeto con otros y frente a otros (Martínez J., 2003), la participación, el dialogo, la búsqueda del bien común y la construcción de la identidad personal y social (Marco B., 2003), la capacidad de persuadir, entrar en el mundo de la argumentación y recibir la persuasión de otros (Savater F., 2003), la aceptación de derechos por parte de los sujetos sociales excluidos (Ortega M., Sánchez C., Valiente C., 1999), la necesidad de potenciar la elaboración de cartas de la comunidad escolar, creación de parlamentos de alumnos, juegos de simulación del funcionamiento de instituciones democráticas, diarios escolares, ejercicios de solución no violenta de conflictos (Delors J., 1996), promover la tolerancia y el respeto por las diferencias (Mestre J. V., 2007), el compromiso con la sociedad y la recreación del vínculo societario (Magendzo A., 2006), el compromiso con la resolución de problemas sociales, la justicia y la verdad (Deval J., 2006), la solidaridad como una forma de tránsito del espacio del yo, al espacio del otro (Deibar R., Hurtado S. Alvarado V., 2007) y por último la comprensión de la mutua y permanente dependencia que mantenemos todos en la sociedad (Ayuste A., 2006).

Un análisis de los registros etnográficos de aula, evidencia la emergencia de una serie de categorías analíticas que dan cuenta de alguna preocupación de parte del profesorado para que en las clases se puedan visibilizar y relevar algunas de las disposiciones enunciadas, como que el estudiantado pueda asumir ciertas responsabilidades, como se puede advertir en la siguiente clase.

“Profesora: Yo creo que es dar a conocer este mito griego, para que el lector sepa en qué consiste este relato. Conocer la literatura nos hace más grandes porque Uds. necesitan tener la información que les permita estar mejor consigo mismos. En ese contexto no entiendo como algunos de Uds. no pueden traer su cuaderno o no traer su tarea. De lo que estoy hablando es de responsabilidad, porque una persona tiene que ser responsable desde chiquitito y el no traer su tarea o cuaderno es un indicador que no lo están siendo. La responsabilidad es una condición indispensable para enfrentar su vida”⁴².

Siendo también relevante los esfuerzos realizados para que el estudiantado pueda tener una visión del otro, mediante actividades que favorecen las relaciones con los demás, como el

⁴² Registro etnográfico. Establecimiento Particular Subvencionado Rural. P. 1y 2. RAAMLEN-1

respeto por las diferencias y los distintos puntos de vista y la valoración de la diversidad, como lo demuestra el siguiente relato de un alumno.

“Profesor:... en el comienzo de unidad siempre hay en el libro una imagen, salen varias preguntas sobre la imagen, eso nos ayuda a empezar las unidades con un conocimiento que no es traído de las clase, si no desde su punto de vista de lo que vamos a ver en la imagen, la imagen muestra todo lo que vamos a ver... ejemplo de ello es que la unidad que estamos viendo en lenguaje es sobre poesía, poesía popular y la imagen, a aprecian unos graffiti, donde los graffiti era dos poesías... y daban unas preguntas para conocer el punto de vista de uno... el que más me recuerdo es “¿es ya de acuerdo que si este tipo de graffiti es poesía?” y ahí cada uno dio su punto de vista, respetando a los demás”⁴³

También fueron consignadas algunas actividades encaminadas a desarrollar disposiciones asociadas a la integración social, mediante el planteamiento de algunos objetivos y contenidos que apuntan a desarrollar en el estudiantado la solidaridad y a superar algunos flagelos como la exclusión.

“Profesora: Acabamos de ver primero imágenes del holocausto judío, un señor llamado Hitler señaló que los judíos era una raza inferior y que por lo tanto había que eliminarla, cuestión que naturalmente ahora nos despierta un rechazo, después vimos violencia intrafamiliar que es mas común de lo que pensamos, y terminamos viendo lo que ocurrió en Chile en el año 73, que debido a un desorden político, las fuerzas armadas tomaron el poder por la fuerza y detuvieron a un sinnúmero de personas que no pensaban como pensaban ellos, y debido a eso se sintieron con el derecho de eliminar a muchos, todo ello, todo esto conlleva, en especial después de la segunda guerra mundial que la ONU dijera “no po, somos seres humanos” y como seres humanos tenemos...el deber de respetarnos”⁴⁴

Finalmente en las aulas de clase visitadas se advierte alguna preocupación del profesorado por potenciar la convivencia pacífica y democrática entre el estudiantado, como lo demuestra el siguiente cierre de una clase

“Profesora: Por qué nos importa que Ud., formados como personas, se preocupen de sus demás, de las demás personas con quien conviven, no será que queremos una mejor convivencia, una economía sustentable que no destruya el medio ambiente y que a partir de eso se viva en mayor armonía y de forma más democrática con el cuidado del medio ambiente... eso de alguna manera es lo que queremos... queremos que a través de un análisis de la distribución de los ingresos y del impacto del trabajo y de la actividad humana los seres humanos podamos vivir mejor, a lo menos sin pelearnos los unos con los otros”⁴⁵

⁴³ Entrevista Estudiante Establecimiento Particular Urbano. P2.

⁴⁴ Registro etnográfico. Establecimiento Particular Subvencionado rural. Rafael. RAAMSOC-1

⁴⁵ Registro etnográfico. Establecimiento Particular Urbano. P.6 IHCSOC-2

A pesar que se ha podido constatar que el profesorado de los subsectores en estudio, intencionan la posibilidad de que en sus clases el estudiantado tenga la posibilidad de desarrollar algunas de las actitudes ciudadanas establecidas en el Marco Curricular. No cabe duda que de los tres tipos de conocimiento presentados, éste es el que se ve más débil en las aulas visitadas. Al parecer la excesiva preocupación del profesorado por “pasar la materia”, no deja espacio como para potenciar el desarrollo de actitudes tan importantes como que el estudiantado pueda manifestar confianza en sí mismos; maneje la incertidumbre y el cambio; se comprometa con la defensa de la dignidad humana y de los derechos humanos; manifieste actitudes de compromiso con la sociedad y asuma alguna responsabilidad en la vida social democrática; y finalmente valore la libertad, la justicia y la verdad. Actitudes que a no dudar son claves a la hora de pretender incrementar el capital social de una sociedad, como se desprende de la literatura especializada.

Lo anterior podría explicar a lo menos en parte la emergencia de un estudiantado más bien individualista y privatizado (Deibar R, Hurtado S. Alvarado V., 2007), que opta por aprovechar los contenidos estudiados de manera individual, sin considerar el aporte que puede realizar el conocimiento de ese contenido a la sociedad y a un bien-estar en un contexto social más amplio, como lo demuestran las siguientes afirmaciones de algunos estudiantes.

“...yo pienso que uno tiene que pensar desde uno no más y no preocuparse de los demás... eso es lo que siempre me dicen en la casa y cuando los compañeros hacen desorden.... la profesora nos dice que nos preocupemos de nosotros no más de la importancia que tiene ese contenido para cada uno... el resto debe hacerse responsable de lo que hace”⁴⁶

“...yo he tenido la tolerancia y el valor de seguir adelante y, aunque se rían de mi, he salido y he aprendido cosas y contenidos importantes para mi, que ha sido leer bien, poner atención a la señorita y no dejarme llevar por el montón que hacen desorden, entonces yo hablo por mi y hago las cosas por mi, la señorita nos dice que no nos preocupemos de lo que hacen los demás o como comprenden los contenidos los demás..., uno vela por si mismo en la sociedad”⁴⁷

Lo que hace que el estudiantado de alguna manera termine por yuxtaponer lo que cotidianamente realiza en la escuela con lo que le corresponde vivir en su cotidianidad, institución que ven lejana y situada en la otra parte de la vereda, en el lado de la sociedad, de la cual tampoco se sienten parte.

“En realidad en la práctica lo que hago es preocuparme solo por mi y mi familia y mis más cercanos. Porque en realidad creo que la escuela... está tan mal... que al final yo creo que... es lo único que cuenta. Si... eso lo que cuenta... es primero preocuparme por mi y luego de la sociedad o por

⁴⁶ Entrevista Estudiante Mujer. Establecimiento Particular. P.4

⁴⁷ Entrevista Estudiante Varón. Establecimiento Municipal. Rural. P 4.

mis compañeros y lo que hacen en la escuela.... porque primero tengo que ver lo que a mi me conviene... para estar bien”⁴⁸.

“...[lo que yo hago es]... preocuparme de mi solamente, no preocuparme de que si el otro esta haciendo algo malo, primero yo lo digo que no lo haga pero si no quiere entender, es problema tuyo, no me meto en esto, preocuparme de mi y no de lo que hacen los demás, por que si ellos se van abajo y me preocupo de estarlos ayudando, a lo mejor me descuido de mi y me voy con ellos para abajo, por eso, si uno se va de lo uno no más y se preocupa de lo de él, uno puede llegar a salir adelante ya que los demás ya se han hundido, si uno se preocupa por él puede salir adelante, además he tomado el ejemplo de varias personas que se han preocupado de ellos y han salido de ellos, y ahora tiene los medios autos, casas, buenas familias y todo eso lo lograron creyendo en uno mismo, saliendo adelante solamente uno, por que si sacamos a los demás del hoyo en que también se encuentra la sociedad,, podemos caer nosotro al hoyo, por eso prefiero ir por las mías y no tratar de cambiar a los demás, ya que los otros están grandecitos y no cambiaran, como la sociedad”⁴⁹

Una sociedad que definitivamente ven lejana y de preocupación de “los grandes”, entre los cuales se encuentran los políticos y sus padres.

“...la sociedad es para que sea una preocupación de los grandes, de los políticos, de los adultos, de mis padres”⁵⁰.

Levantándose dos grandes bloques que no dialogan ni se interrelacionan, con la consiguiente perdida formativa de la institución escolar, desde el punto de vista de la formación ciudadana del estudiantado.

“Si cada uno saliera adelante por si mismo, no se necesitaría ayudar a los demás, por que todos estarían bien, todo estaría parejo y no se necesitaría por ejemplo protegernos de los ladrones, ya que si llegasen a salir adelante pensando en uno solo, no tendríamos de que preocuparnos, ya que cada uno haría sus cosas y no sería necesario carabineros, y si cada uno administrara su dinero, sus cosas, no se necesitaría el presidente del país, si no cada uno es presidente de su casa y presidente de uno mismo, por lo que no se necesitaría contadores que le ayudaran con su dinero, por que uno mismo se ayudaría a si mismo, y si empezáramos a pensar de la misma manera, en salir adelante, y no irse por el lado malo, como robar, todos saldríamos adelante, no solo pocas personas, ahí saldrían todos adelante por que empezarían, si no tienen trabajo empezarían con ideas nuevas y podría ganar dinero y salir adelante”⁵¹

⁴⁸ Entrevista Estudiante Varón. Establecimiento Particular Subvencionado. P2

⁴⁹ Entrevista Estudiante Varón. Establecimiento Municipal. Rural. P4

⁵⁰ Entrevista Estudiante Varón. Establecimiento Particular Subvencionado. Urbano. P.1

⁵¹ Entrevista Estudiante Varón. Establecimiento Municipal. Rural. P.5

4.1.4.- Análisis de los resultados

Los resultados presentados, pueden ser explicados a partir de algunas categorías analíticas que en calidad de factores son relevados por el propio profesorado. Los que han sido organizados en dos dimensiones para una mejor comprensión, a saber: factores asociados al contexto sociopolítico y a la profesionalidad del profesorado.

4.1.4.1.- Factores asociados al contexto sociopolítico. Se trata de aquellos factores contextuales de naturaleza social y política en que el profesorado desarrolla su profesión y que de alguna manera son relevados por ellos mismos como variables determinantes que inciden en la formación ciudadana que deben promover en el sistema escolar.

El legado del Gobierno Militar: Los docentes señalan que a pesar que ha pasado ya casi dos décadas del retorno a la democracia en el país, existe un legado negativo del gobierno militar que incide en lo que pueden realizar como docentes en el aula en materia de formación ciudadana, que se expresa en un temor de hablar de política, democracia y participación, como lo que pretende el Marco Curricular.

“Lo que recuerdo ya como profesora es que no se podía hablar de ningún tema político, estaba prohibido, con mayor razón en los colegios... si pues... no se podía hablar de política, de democracia, de participación... de nada. Una tenía mucho miedo de hablar de esas cosas y como que eso yo creo que nos ha perjudicado en la etapa posterior, porque los más grandes como que quedamos con ese miedo de no meternos ni hablar de política ni de nada de eso en nuestras clases, porque hubo colegas que fueron presos, algunos muertos, otros despedidos.”⁵²

La existencia de contextos sociales poco amigables para los estudiantes. Es otra de las variables relevadas por el profesorado, quienes estiman que los esfuerzos que realizan en la escuela por entregar ciertos valores choca con las vivencias cotidianas que experimenta el estudiantado fuera del mundo escolar, en donde son víctimas de violencia física y verbal.

“El ambiente en que están situados [los estudiantes] influye ... nosotros entregamos valores como respeto, tolerancia, igualdad, pero ponen un pie afuera y se encuentran con el chofer que les tira la micro encima, el que los roba, el que grita groserías en la calle y eso a mi juicio actúa en contra de una posible formación de los futuros ciudadanos”⁵³

El excesivo individualismo y competencia de la sociedad. Es una variable también considerada por el profesorado, advirtiendo que este individualismo y competencia termina por imponerse en la sociedad y en la escuela, lo que sumado a su falta de preparación configura un escenario poco propicio para realizar esta formación. Cuestión que resulta coherente con lo planteado por algunos autores, que han hecho ver el excesivo individualismo con que los sujetos en nuestra sociedad encarnan los problemas cotidianos,

⁵² Focus Group Profesorado. Establecimiento. Particular Subvencionado Rural. P.6

⁵³ Focus Group. Profesorado Establecimiento. Particular Subvencionado Urbano. P.5

(Bauman Z., 2005). Al parecer el estudiantado espera hallar soluciones individuales para problemas construidos socialmente, (Beck U., 1993).

“A ver... también influye esta visión el excesivo individualismo de nuestra sociedad y en nuestras escuelas donde habitualmente termina por imponerse la competencia entre unos en contra de otros. La falta de preparación de nosotros los profesores influye para que no hagamos formación cívica en las clases y lo vemos como algo para lo cual no estamos preparados. Uno habla con sus colegas y sabe que no están preparados y hacen lo que pueden en sus clases. Más encima la sociedad le pide cosas a los profesores que ni ella misma da o lo da con pésimos ejemplos.”⁵⁴

La falta de compromiso de la Familia. El profesorado considera que la familia tampoco ayuda al esfuerzo que realizan en la escuela en materia de formación ciudadana, haciendo que el estudiantado vivencie experiencias que contravienen absolutamente lo que se pretende en el mundo escolar.

“Poco ayuda o contribuye la familia a ello [la formación ciudadana], ya que por la experiencia, consideran que la escuela es la encargada de todo.... Pero para nosotros la familia es la fundamental, nosotros colaboramos, es poco nuestro tiempo... pero la formación se hace dentro del núcleo familiar... un caso: no hace muchos días, un niño trataba groseramente a un compañero, y uno pregunta y ese calibre de groserías donde las aprendes... y el dice, es que mi papa se las dice a mi mama... entonces que hace uno como escuela...”⁵⁵

El mal ejemplo de algunas autoridades. Es relatado como una variable tremendamente nociva para la formación ciudadana del estudiantado, puesto que sus comportamientos actúan como contraejemplos para ellos, quienes tienen acceso a través de los medios de comunicación de muchas acciones reñidas con la ética que debe primar en estos servidores públicos, lo que pone en tela de juicio su calidad de representantes.

“El comportamiento de las autoridades yo creo que también actúa en contra [de la formación ciudadana de los estudiantes] ya que por ejemplo... los parlamentarios, los políticos no son el mejor ejemplo para nuestros niños. Y en realidad actúan como contra ejemplos, se pelean, se insultan, no resuelven los conflictos de manera pacífica y .se suben el sueldo... no van a trabajar....como se mostró en la televisión. Gastan plata en otras cosas.... en general al parecer el problema de la política son los propios políticos y del parlamento los propios parlamentarios.”⁵⁶

⁵⁴ Entrevista Profesor Estudio y Comprensión de la Sociedad. Establecimiento Municipal. Urbano. Concepción. Agüita. P. 7

⁵⁵ Focus Group. Profesorado Establecimiento Particular Subvencionado Urbano. P.5

⁵⁶ Focus Group. Profesorado Establecimiento Particular Subvencionado Urbano. P.5

4.1.4.2.- Factores ligados a la profesionalidad del Profesor. Incluye todos aquellos factores relacionados con la formación del profesor hasta aquellos vinculados a ciertas concepciones que poseen del currículum y que naturalmente inciden en sus prácticas cotidianas de aula.

Una formación deficitaria en la Universidad. El profesorado plantea que una de las variables que incide negativamente en lo que pueden realizar en sus aulas en materia de formación ciudadana tiene que ver con la falta de preparación que en esta materia han recibido en su formación inicial. La que no sólo tiene que ver con una ausencia de la temática específica sino que también con aquellas asignaturas vinculadas a su formación en el área social. Por tanto consideran una situación injusta que se les pidan cosas para los cuales jamás fueron preparados.

“Bueno sin tratar de culpar a nadie, no cabe duda que nunca lo vi en la universidad estos conceptos y como teníamos tan pocos ramos de historia yo creo que en parte se debe a eso.”⁵⁷

“Creo que es lo que hay que hacer [formar ciudadanos] ... claro ... primero antes de hacerlo hay que formar a los profesores que yo diría que en su mayoría desconocen esto y por tanto cualquier esfuerzo que se haga es muy bajo lo que se haga... porque hay muchos profesores...colegas míos.... que no tienen... ni saben... estas materias. Hay cosas que actúan en contra como por ejemplo que tenemos una baja preparación para enfrentar este enorme desafío sobre nuestros hombros..”⁵⁸

“En la Universidad jamás vi esos contenidos, por eso es que a veces yo encuentro tan injusto que a nosotras nos pidan nuevas cosas para los cuales nunca nos prepararon... ni nunca tuvimos una formación para... ello, además como que el Gobierno Militar influyó mucho en nuestra percepción negativa que tenemos sobre ello.”⁵⁹

Una falta de apropiación del currículum. A pesar de los esfuerzos efectuados por el Ministerio de Educación los docentes tienen una baja apropiación de lo que el currículum escolar establece en materia de formación ciudadana, que se traduce en un desconocimiento del espacio curricular que ocupa la temática, una visión tremendamente inflexible del currículum, una excesiva consideración de los contenidos y finalmente una manera muy particular de entender la transversalidad.

El desconocimiento del espacio curricular que ocupa la formación ciudadana es reconocido por el propio profesorado, quienes a renglón seguido manifiestan que tampoco saben como hacer visible la formación ciudadana ni en que momento realizarla, como lo demuestran los siguientes relatos.

“Los profesores no saben con certeza donde está [la formación ciudadana]... en el currículo y no saben como se hace ni en que

⁵⁷ Entrevista Profesor Estudio y Comprensión de la Sociedad. Establecimiento Particular Subvencionado Rural. P. 6

⁵⁸ Entrevista Profesor Estudio y Comprensión de la Sociedad. Establecimiento Municipal. Urbano. P. 7

⁵⁹ Entrevista Profesora Lenguaje y Comunicación. Establecimiento Particular Subvencionado. Rural. P. 4

*momento. Por eso es que yo sé esto pero ellos no... y a veces yo les explico pero... nadie es profeta en su tierra... ¿no le parece?*⁶⁰.

*“Yo trabajo mucho con el programa con las actividades genéricas, siempre les digo yo quiero terminar con Uds. educación cívica que ahora no existe, o sea, esta pero está muy dentro que no se nota, porque antes estaba aparte”*⁶¹

*“Hay muchos colegas que no tienen idea de esto... y eso me preocupa mucho... porque detrás de cada uno de ellos hay niños y ciudadanos.”*⁶²

La visión inflexible del currículum, hace que el profesorado trabaje los contenidos curriculares de manera rígida, evitando salirse de un ápice de lo literal y secuencialmente establecido, lo que naturalmente está determinado por esta inflexibilidad curricular. Cuestión que junto con contravenir el espíritu de este importante instrumento curricular, genera una visión técnica no deseada de su actividad profesional, como lo expresa el siguiente profesor.

*“Yo creo que a veces los profesores nos apegamos demasiado al currículo... no lo hacemos flexible, entonces si el currículo dice algo eso hacemos... existe... temor a salirse de lo rayada que esta la cancha, entonces que se hace... se toma el manual de corta palo y así lo que dice ahí y no le da flexibilidad, entonces pasamos a ser técnicos en vez de profesionales de la educación”*⁶³

Por otra parte, la excesiva consideración de los contenidos, es quizás uno de los factores más comunes presentados por el profesorado a la hora de dar cuenta de su despreocupación por la formación ciudadana del estudiantado en el sistema escolar. No siendo capaces de advertir que en esos contenidos existen las claves para desarrollar el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que ayudan a esa formación, destinada por sobre todo a que el estudiantado sea capaz de aprender a vivir junto a y con los demás.

*“No es mi principal preocupación en la sala de clases [el de la formación ciudadana]... con tantos contenidos y libros que leer,... en estudiantes que tienen una baja comprensión lectora,... créame que es muy difícil pretender otra cosa que no sea... esa.”*⁶⁴

*“Son tantos contenidos que a veces uno se preocupa sólo de ellos y no le da el tiempo para otras cosas. La literatura a leer es muy abundante y eso es muy largo y se requiere de mucho tiempo”*⁶⁵

“Los profesores estamos muy presionados por los contenidos que hay que pasar y a lo mejor olvidamos otras cosas importantes como que el

⁶⁰ Entrevista Profesor Estudio y Comprensión de la Sociedad. Establecimiento Municipal. Urbano. P. 8

⁶¹ Entrevista Profesor Estudio y Comprensión de la Sociedad. Establecimiento Municipal. Urbano. P. 2

⁶² Entrevista Profesora Estudio y Comprensión de la Sociedad. Establecimiento Municipal. Rural. P. 3

⁶³ Entrevista Profesor Estudio y Comprensión de la Sociedad. Establecimiento Particular Subvencionado Rural. P1.

⁶⁴ Entrevista Profesora Lenguaje y Comunicación. Establecimiento Particular Subvencionado. P 19

⁶⁵ Entrevista Profesora Lenguaje y Comunicación. Establecimiento Particular. P 7

estudiante sea capaz de aprender a convivir con los demás ... más allá del colegio o de una materia ... a lo mejor lo hacemos cuando les decimos que se porten bien en los buses ... o en la casa pero a los mejor no hacemos una proyección real en la sociedad Que a lo mejor habría que hacer”⁶⁶

Finalmente el último factor relevado por el propio profesorado que evidencia su falta de apropiación del curriculum escolar, tiene que ver con su visión de los alcances de la transversalidad curricular, en la cual se inscribe esta formación. El profesorado señala que

“como es transversal... [la formación ciudadana]... es de responsabilidad de la comunidad educativa en su conjunto y por lo tanto una tarea de todos ... y ... de nadie,... sin embargo tratamos de hacer algo dentro de lo que se puede”⁶⁷

Los factores anteriores hacen que en materia de formación ciudadana existan interesantes tensiones en el sistema escolar. Lo que hace que en estricto rigor aquellos conocimientos, habilidades y actitudes que han sido connotados como presentes en las aulas visitadas, si bien están presentes, en realidad están presentes en tanto forman parte de aquellos conocimientos establecidos en el Marco Curricular, pero no porque el profesorado intencionadamente los considere como un vehículo destinado a la formación ciudadana del estudiantado, quienes como ha quedado en evidencia reconocen incluso que no es su principal preocupación en las salas de clases.

No cabe duda que una de las principales aspiraciones de toda reforma educativa o innovación curricular, tiene que ver con que esta llegue efectivamente al aula. Sobre este particular, ya se ha señalado que la autoridad ministerial ya ha constado que el componente relativo a la formación ciudadana de la reforma curricular, es uno de los menos comprendidos por los docentes. Y al efectuar un análisis de las entrevistas realizadas se vuelve a repetir esta realidad, porque aún en nuestros días el profesorado tiene dificultad para comprender este importante espacio curricular. No existiendo diferencias significativas entre lo planteado por el profesorado de Lenguaje y Comunicación e Historia, Geografía y Ciencias Sociales, quienes si bien tienen la aspiración de conectar algunos de los contenidos asociados al lenguaje y la historia, en función de la utilidad que puedan prestar a sus estudiantes en el presente, no logran asociar que en esa transposición didáctica, existe un fundamento que tiene como uno de sus ejes estructurantes la formación ciudadana del estudiantado, cayendo en no pocas ocasiones en el presentismo a la hora de contemporaneizar dichos aprendizajes.

“... Todos deberíamos saber sobre nuestras autoridades y quienes nos gobiernan, no sólo en el presente sino que también en el pasado y eso es lo que yo trabajo con mis estudiantes en mis clases.... Que ellos reconozcan a las autoridades políticas del pasado y que sean agradecidos por lo que ellos dieron por nuestro país. También me interesan que reconozcan a sus autoridades en el presente obvio”⁶⁸

⁶⁶ Entrevista Profesor Estudio y Comprensión de la Sociedad. Escuela particular Subvencionada rural. P6.

⁶⁷ Entrevista Profesora Estudio y Comprensión de la Sociedad. Establecimiento Particular Urbano. P.2

⁶⁸ Entrevista Profesora Estudio y Comprensión de la Sociedad. Establecimiento Municipal. Urbano. P 3.

Los factores relevados por el propio profesorado, especialmente aquellos vinculados a su profesionalidad, son una muestra de su incomprensión de este importante espacio curricular. Sin embargo, se podría agregar además que el profesorado no tiene un registro conceptual definido respecto a lo que es o con lo que se asocia el concepto de formación ciudadana, ni la relación que este concepto posee con la educación, como lo demuestra el siguiente diálogo tenido con un docente de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

“Entrevistador: ¿Ha oído hablar del concepto de formación ciudadana?

Profesor: Para decir verdad no... no... no.... lo he oído

Entrevistador: ¿Seguro?

Profesor: Estaba tratando de acordarme pero definitivamente no. O si lo he escuchado no lo recuerdo

Entrevistador: ¿Ha oído hablar de la relación entre la educación y la formación ciudadana de sus estudiantes?

Profesor: No la verdad es que como en forma tan directa no. Se que la educación es importante para muchas cosas pero lo de la educación ciudadana... desconozco esta relación en forma más directa”⁶⁹

Ahora bien, aquellos docentes que se atreven a plantear alguna relación con el término de formación ciudadana lo equiparan al de educación cívica, especialmente con el conocimiento respecto de algunos de los requisitos para votar o inscribirse en los registros electorales.

“Entrevistador: ¿Han oído hablar de la relación entre la educación y la formación ciudadana de sus estudiantes?

Profesora: No... No precisamente.

Entrevistador: ¿Como lo ha oído?

Profesora: como de tener algunos requisitos para votar

Entrevistador: Y cuáles serían estos requisitos?

Profesora: Bueno lo de los registros electorales”⁷⁰

La relación establecida por el profesorado hacia la formación cívica, es posible constatarla también dentro del estudiantado, como lo demuestra el siguiente extracto de la entrevista realizada a una estudiante

“Las personas que votan son ciudadanos. Todas las que votan lo son. Si uno no reúne los requisitos para votar no es un ciudadano. En el colegio, me lo dijeron...y mi mamá también me lo ha dicho muchas veces especialmente cuando vemos la televisión y vemos a los políticos discutir...ella siempre me dice lo que también me dicen en la escuela.... Escucha porque esto te servirá cuando tengas que votar y seas una ciudadana.”⁷¹

Existiendo aún otros docentes que van más allá, ya que asumiendo que no tienen claridad respecto al término, lo asocian con una participación política, con lo que necesitan sus

⁶⁹ Entrevista Profesor Estudio y Comprensión de la Sociedad. Establecimiento Particular Subvencionado Rural. P. 6

⁷⁰ Entrevista Profesora Lenguaje y Comunicación. Establecimiento Municipal. Rural. P 9.

⁷¹ Entrevista estudiante mujer. Establecimiento Municipal urbano. P.2

estudiantes para cuando sean grandes o con los políticos y los partidos políticos, siempre en función de la búsqueda de una representación política que asegure una gobernabilidad en el país.

Entrevistador: *¿Has oído hablar de la relación entre la educación y la formación ciudadana de sus estudiantes?*

Profesora: *Algo la he oído...pero no lo tengo muy claro*

Entrevistador: *¿Qué tienes claro?*

Profesora: *Que esta relacionado con la formación política de los estudiantes y que es muy importante tanto como para ellos como para su participación en la política cuando sean grandes, cuando cumplan su mayoría de edad*

Entrevistador: *¿Cree que esto tiene alguna relación con lo que Ud. hace en la escuela y especialmente en lo que hace en Estudio y Comprensión de la Sociedad?*

Profesora: *Yo creo que si... porque los niños algún día serán grandes y querrán participar en política y ahí les harán falta estos contenidos*

Entrevistador: *¿Cuáles?*

Profesora: *Los relacionados con los partidos políticos y esas cosas*

Entrevistador: *¿Cómo cuáles cosas?*

Profesora: *Como aquellas que tiene que ver con las elecciones, los partidos, el rol que cumplen y la importancia que tiene los políticos para nosotros etc.*

Entrevistador: *¿Cuál sería este rol?*

Profesora: *Bueno sería gobernar para nosotros, hacer las leyes que nos regirán, en general para dar gobernabilidad al país.⁷²*

El tema del aseguramiento de la gobernabilidad es un tema recurrente en el profesorado, quienes no logran ver a sus estudiantes como futuros gobernantes, siendo la capacidad económica de las familias a la que pertenecen, el factor que para ellos explicaría esta suerte de condena a ser gobernados y no gobernantes.

Entrevistador: *¿Y para que necesitan esta información los estudiantes?*

Profesora: *Para cuando sean grandes y sean gobernados por esas leyes y por esos políticos, por esos alcaldes, senadores, presidentes o presidentas*

Entrevistador: *Podría llegar uno de tus estudiantes a ser un gobernante?*

Profesora: *Es difícil...a lo mejor si le gustará si...pero es muy... muy difícil que uno de estos niños llegue a eso porque ellos pertenecen a familias pudientes y nuestros niños no*

Entrevistador: *Entonces tú me dices que para participar y ser gobernante ¿se necesitan muchos recursos?*

Profesora: *Si todo indica que si...por eso que lo importante para mi es tratar que los niños y niñas entiendan el rol que han jugado y siguen jugando los partidos políticos, los políticos, las autoridades en general para que sean buenos ciudadanos*

Entrevistador: *Y en este contexto... ¿Cree que tiene un rol frente a este desafío?*

⁷² Entrevista Profesora Estudio y Comprensión de la Sociedad. Establecimiento Particular Subvencionado. Urbano. P.11.

Profesora: *Si que ellos aprendan estas materias, por eso yo se las paso y trato de que me entiendan lo que les quiero decir, porque les servirá para cuando sean grandes*

Entrevistador: *Finalmente en este contexto ¿Cómo entiende Ud. este desafío?*

Profesora: *La entiendo como una preparación para niños que van a ser gobernados y que necesitan tener nociones claras acerca de cómo funciona nuestro sistema político.*⁷³

Finalmente un último factor que pone en evidencia la falta de comprensibilidad de parte del profesorado de este importante espacio curricular, se refleja en al interpelar al estudiantado respecto a lo que entienden por formación ciudadana, si han realizado alguna actividad orientada a ella. Puesto que el estudiantado señala no haber escuchado el término, no tener claridad de lo que se refiere, ni tampoco haber realizado alguna actividad en clases orientada a esta formación.

Alumna 1: *“No nunca lo he escuchado...”*⁷⁴

Alumno 2: *“No he oído mucho de eso...la verdad es que no lo sé... a lo mejor sí pero no me acuerdo.”*⁷⁵

Alumna 3: *“Es como toda la idea que uno tiene de votos y todo eso... o sea como materia no lo han pasado.”*⁷⁶

Alumno 4. *“La verdad es que nunca lo he oído.... Lo único que a lo mejor podría decir es que lo más cercano sería algo así como las camionetas ciudadanas que vigilan las casas o algo así pero la verdad es que no se a que se refiere”*⁷⁷

Alumna 5: *“No lo tengo claro...yo creo que es saber las cosas políticas y lo de la constitución... eso es lo que creo... también puede ser también... algo de los políticos y las elecciones, pero yo estoy muy chica para eso y no es mi preocupación... eso es más para grandes...creo yo”*⁷⁸

Alumno 6: *“No ...no hemos realizado ninguna actividad para eso [formarse como ciudadanos]... lo único que hemos hecho es pasar esa materia y además conversar... pero no directamente el tema sino que indirectamente.”*⁷⁹

No obstante lo anterior, existe una gran excepcionalidad a esta falta de apropiación curricular y registro conceptual por parte del profesorado, que puede ser evidenciada en el relato de los dos únicos docentes que han tenido la oportunidad de recibir una actualización

⁷³ Entrevista Profesora Estudio y Comprensión de la Sociedad. Establecimiento Particular Subvencionado. Urbano. P.11.

⁷⁴ Entrevista Estudiante Mujer. Establecimiento Particular. Urbano. P 3.

⁷⁵ Entrevista Estudiante Varón. Establecimiento Particular Subvencionado. Urbano. P 4.

⁷⁶ Entrevista Estudiante Mujer. Establecimiento Particular Subvencionado. Urbano. P 7.

⁷⁷ Entrevista Estudiante Varón. Establecimiento Municipal. Urbano. P 4

⁷⁸ Entrevista Estudiante Mujer. Establecimiento Particular Subvencionado. P5.

⁷⁹ Entrevista Estudiante Mujer. Establecimiento Municipal Urbana. P3.

en la materia. Los que a través de un Programa de Postítulo en Historia y Ciencias Sociales destinado al profesorado de Segundo Ciclo Básico, que ha sido promovido por el MINEDUC a través del CPEIP (Centro de Perfeccionamiento e Investigaciones Pedagógicas), reconocen la existencia de un antes y un después en la temática, lo que pone en evidencia la importancia del perfeccionamiento en el profesorado. Como lo demuestran los siguientes relatos:

“Yo pensaba...cuando hablaba de eso [formación ciudadana]... pensaba en una formación ciudadana como la educación cívica que yo tuve en el Liceo, que era aprender puros conceptos políticos y esas cosas más legales... ahora tengo la percepción que mi concepto de formación ciudadana es mucho más amplio y no restringido a lo político como era antes. Se que es importante para los niños formarse como ciudadanos y también para la sociedad que somos todos nosotros.”⁸⁰

“La verdad es que yo tenía una visión muy reducida de lo que es la formación ciudadana siempre pensando en la participación política y en las elecciones... o mejor dicho en que mis estudiantes tuvieran claro que lo importante en materia de formación ciudadana era participar como votante en las elecciones. Y ahora yo tengo la convicción que es mucho más que eso... comprende eso...pero..... es mucho más lo que se exige en estas materias,... tiene que ver con cómo los estudiantes son capaces de vivir como seres individuales en la sociedad, no sólo con una responsabilidad frente a ellos como personas y miembros de una familia sino que también... como personas que pertenecen a una sociedad determinada y en ese contexto es importante que ellos puedan desarrollar habilidades para vivir en la sociedad. Las Ciencias Sociales en esta materia...lo tienen todo para ayudar a los estudiantes en este análisis más social y no lo hacía. Pero no lo hacía y no lo sabía porque jamás había tenido la oportunidad de estudiarlo o escuchar a alguien que nos aclarara los conceptos y las habilidades asociadas a la formación ciudadana. En mi paso por la universidad jamás lo vi...pero gracias a Dios estuve en el postítulo y eso... pucha que me ayudó a comprender mejor esta tarea.”⁸¹

El conjunto de factores y hallazgos presentados junto con evidenciar la fragilidad que posee la temática entre quienes -de acuerdo al Marco Curricular-, tienen la responsabilidad de llevar la temática a las aulas, desde sus respectivos subsectores de aprendizaje, provoca una gran tensión al momento de investigar los conocimientos, habilidades y disposiciones ciudadanas promovidas en los subsectores en estudio, en el contexto de este Marco Curricular. Por cuanto no cabe duda que si bien desde el punto de vista curricular, el MINEDUC ha realizado un gran esfuerzo en esta materia, al examinar el discurso del profesorado, así como lo que éste realiza en sus clases, en función de los esfuerzos curriculares realizados y de los desafíos que ello implica para ellos, éstos desafíos parecen

⁸⁰ Entrevista Profesor Estudio y Comprensión de la Sociedad. Establecimiento Municipal. Urbano. P 7.

⁸¹ Entrevista Profesora Estudio y Comprensión de la Sociedad. Establecimiento Municipal Rural. P 3.

muy distantes de lograr. Ya que es el propio profesorado de los dos subsectores que de manera preferente están vinculados a la formación ciudadana de los estudiantes en la Educación Básica, quienes no tienen claridad respecto al rol que posee su subsector en esta materia, ni tampoco que ciertos conocimientos, habilidades y disposiciones que promueve explícitamente el Marco Curricular Nacional están vinculados a ella y que naturalmente tienen un sentido más allá de la literalidad de los contenidos que se esfuerzan “en pasar” y en lograr que sus estudiantes puedan memorizar.

Lo señalado es coherente con los resultados de una investigación aún en desarrollo liderada por el investigador principal, en donde el estudiantado no vincula los contenidos disciplinarios con su formación ciudadana (FONDAP 11-2008). Lo que naturalmente contraviene el sentido que debiera tener la formación ciudadana en el mundo escolar, destinado por sobre todo a que el estudiante sea capaz de encontrar sentido y proyección práctica a ciertos conocimientos, habilidades y actitudes en un contexto social más amplio y no sólo desde su individualidad (Martínez J., 2003). Cuestión que si se logra cuando los docentes han tenido alguna formación en la materia, como lo demuestra el siguiente relato de un estudiante.

“Ahora estamos hablando sobre la democracia, y la democracia se habla en clases y se practica en la vida diaria, muchas veces la señorita nos repite que la democracia se ve en todas partes, cuando uno sube a un bus, saluda al chofer, dice permiso, se sienta y después baja, le da las gracias, hay democracia por que respetamos el derecho del chofer o tomarlo en cuenta, ya que es importante en la sociedad, ya que sin ellos, los buses como andarían, tendríamos que volver a caminar... La señorita cuando llega saluda y hay compañeros que no saludan, entonces ella dice que no solamente hablemos de democracia si no que practiquemos la democracia, ya que es incomodo que llegue a una parte y no los pescaran, ahí es una práctica de la democracia, y ella siempre nos dice lo mismo...mi compañera Amanda saco harta veces el tema de la democracia cuando estábamos hablando, y no solamente ella es la que se podría decir que hablamos hartos del tema, si no la mayoría de mis compañeros esta practicando la democracia, ya que no existe tanta falta de respeto hacia otras personas”⁸².

“Yo diría que el lenguaje no sólo sirve para sacarse buenas notas, si no para dialogar con otras personas, como ahora, para eso serviría el lenguaje, ya que sin el lenguaje quizás que cosas hablarían los estudiantes ahora, pero con el lenguaje le van explicando y le van haciendo ayudar a comprender el tema y explicar el tema, y dar una opinión sobre el tema, la señorita siempre nos dice que escuchemos primero bien las cosas y después dar mi opinión sobre el tema. También el lenguaje esta en la vida cotidiana, por ejemplo, un chofer va manejando en la carretera y ve un letrero, sin el lenguaje no se daría cuenta que mas adelante hay una curva, podría pasar de largo, pero con el lenguaje existe esos letreros que advierten, entonces el lenguaje se usa en la vida cotidiana y en los letreros, en las tiendas,

⁸² Entrevista Estudiante Varón. Establecimiento Municipal. Rural. P 1 y 2

los nombre de los buses ahora que el color de los buses son todos iguales y uno sin el lenguaje no sabría que bus tomar”⁸³

No cabe duda que el lenguaje crea realidades y en este contexto otra de las cuestiones que llama la atención en el discurso del estudiantado, -vinculado con lo anterior-, es su notorio acento *non civita*, es decir, un lenguaje que se inicia en el sujeto y se desarrolla y culmina en torno a él. Así entonces destaca de los discursos, su desvinculación con toda pertenencia a un conglomerado o grupo humano, al que sin duda el estudiantado pertenece, pero que no considera en su discurso o para el cual emplean un lenguaje distante y despersonalizado, - como ha quedado demostrado-, que no ha sido advertido por la escuela, no ha sido considerado lo suficientemente por ella o simplemente no ha sido objeto de análisis, preocupación o intencionalidad por parte del profesorado en los subsectores en estudio, quienes no tienen una mirada más integradora y colectiva de los objetivos últimos de la labor que realizan, como queda demostrado en las siguientes palabras de un docente.

“El fin [de lo que hace como profesor de la especialidad] es el bienestar personal,.. la satisfacción personal, y el bienestar personal de cada uno de ellos [sus estudiantes]”⁸⁴

La eficacia de los deseos expresados por el profesorado, pueden ser ratificados con la versión que entregan los propios estudiantes, quienes reafirman el discurso entregado por sus profesores.

“Mis profesores también lo dicen... siempre busquen su provecho personal y su bienestar personal”⁸⁵.

Quizás esta es una de las razones por las cuales el estudiantado habla de la sociedad más que de nuestra sociedad, habla de la importancia de concretar anhelos personales más que societarios, habla de proteger sus intereses personales más que de los del grupo, habla de la trascendencia de cumplir sus legítimas aspiraciones más que los de la sociedad, hablan de la importancia de lograr un bienestar personal más que del grupo, hablan de adquirir y proteger sus bienes materiales más que los de la sociedad, hablan de proteger el mobiliario familiar más que el mobiliario público que utilizan a cada momento, hablan de la importancia del capital financiero más que del capital social. En fin hablan desde si y para si. Este lenguaje individualizado hace que por ejemplo ciertas virtudes cívicas asociadas por los estudiantes al concepto de formación ciudadana, como la responsabilidad se asuma frente a otro u otros, pero no con otros. Cuestión que resulta coherente con lo planteado por algunos autores, que han hecho ver el excesivo individualismo con que los sujetos en nuestra sociedad encarnan los problemas cotidianos, (Bauman Z., 2005).

⁸³ Entrevista a Estudiante Varón. Establecimiento Municipal. Rural. P 3

⁸⁴ Entrevista Profesor Estudio y Comprensión de la Sociedad. Establecimiento Particular Subvencionado Rural. P1.

⁸⁵ Entrevista Estudiante Mujer. Establecimiento Municipal Urbano. P.3

4.2.- Conocimientos, habilidades y disposiciones ciudadanas y su relación con el desarrollo de competencias.

Al efectuar una revisión de la literatura especializada asociada a la temática en estudio, una de las orientaciones más importantes que se destaca en los últimos tiempos, dice relación con entender que cualquier pretensión por desarrollar la formación ciudadana en el sistema escolar, requiere promover el desarrollo de ciertas competencias (Tedesco J.C., 1995; Sánchez S., 1998; Marco B., 2003; Martínez J., 2003; Cox C., Jaramillo R., Reimers F., 2005). Entendidas como el aprendizaje no solo de conocimientos declarativos, sean estos conceptuales o factuales, sino que también del desarrollo de ciertas habilidades, actitudes y destrezas, (Bolívar A., 2007) cuyo objetivo central es promover la participación cívica y política del estudiantado en su más amplio espectro en un contexto determinado.

La consideración del contexto es una de las nociones centrales en la enseñanza y evaluación por competencias, puesto que promueve un tipo de enseñanza y evaluación que valora las acciones del ser humano en un contexto sociocultural y disciplinar específico, lo que supone juzgar la capacidad de realización situada en y afectada por el contexto en el que se desenvuelve el sujeto (Juré I. y Solari A., 2006) Lo que naturalmente demanda de las instituciones educativas, la necesidad de que el trabajo pedagógico sea coherente y racional con el contexto social en que se realiza, con actividades dirigidas al estudiantado que impliquen un conocimiento en acción, que potencie su transferencia.

Con el propósito de poder entender el contexto actual en que se circunscribe la temática ciudadana, es necesario hacer un breve recorrido por la evolución histórica del concepto, para luego llegar a una aproximación conceptual y a la vinculación que posee con la escuela, contexto en torno al cual, de acuerdo al Marco Curricular Nacional y a la literatura especializada, es uno de los espacios que nuestra sociedad ha elegido para formar a los ciudadanos.

4.2.1.- Contexto teórico y conceptual

Desde el punto de vista histórico el concepto de ciudadanía ha concitado la atención de números analistas en los últimos tiempos. Aunque con unos orígenes transcriptivos que se remontan a *La Política* de Aristóteles y a la ciudad-estado griega, las evidencias a que se ha tenido acceso demuestran que ha sido gracias a las aportaciones de Marshall que el concepto ha recobrado una nueva dimensión (Marshall T., 1998), al postular la existencia de tres derechos universales en la historia de la ciudadanía occidental, que como veremos, tienen un profundo impacto en el mundo educacional actual.

El primer grupo de derechos descritos por Marshall, corresponde a los derechos civiles cristalizados en el siglo XVIII, garantes de la libertad individual, libertad de la persona de poder vivir donde quiera, libertad de expresión, de pensamiento y de confesión religiosa, así como derecho a la propiedad y derecho a la igualdad ante la ley. El segundo grupo corresponde a los derechos políticos logrados en el siglo XIX, que incluiría el derecho a sufragio universal sin restricciones y el derecho a desempeñar un cargo político.

Finalmente, el tercer y último grupo está referido a los derechos sociales desarrollados en el siglo XX, que se correspondería con el estado de bienestar social que asegura al ciudadano el derecho a prestaciones sociales del orden de renta mínima en caso de desempleo, prestaciones sanitarias, escolaridad y formación obligatoria hasta cierta edad, jubilación, etc., es decir, beneficios materiales mínimos para aquellos grupos que por diversas vicisitudes son incapaces de mantenerse por sí mismos, como los desempleados, los incapacitados, los enfermos y los ancianos (Hernández T., 1997). La deriva de esta periodización sería el origen de la distinción existente respecto a la existencia de tres dimensiones de la ciudadanía en occidente: civil, política y social (Garcés M., 2006). Siendo la conquista de ésta última y de los derechos asociados, el punto culminante del desarrollo

histórico de la ciudadanía moderna por cuanto según Marshall, se refieren a los derechos de las personas, a un mínimo de bienestar económico y de seguridad, al de participar plenamente en la herencia social y vivir la vida de un ser civilizado, de acuerdo con los patrones predominantes en la sociedad (Olivares C., 1996).

Desde esta visión ya clásica, otros autores han evidenciado aun otros derechos ciudadanos denominados de cuarta generación vinculados a la sustentabilidad, al medioambiente y a la calidad de vida, los que serían una demanda para el siglo XXI (González, G.1999; Bustamante J., 2001). La razón es que la historia más bien muestra que los derechos citados por Marshall, si bien han evolucionado y progresado a lo largo del tiempo, hay importantes cuestiones aún pendientes en nuestros días, que requieren de una ciudadanía activa, capaz de comprometerse en su defensa. Los derechos civiles, por ejemplo de las mujeres, de los jóvenes, de los analfabetos y del personal de servicio menor, por mencionar algunos, se han extendido, y todavía hoy están pendientes reivindicaciones de igualdad (incluso se plantea que los niños desde el momento del nacimiento, deberían ser titulares de los derechos plenos, aunque en los primeros años los padres los subroguen como tutores). En los derechos políticos es posible evidenciar una evolución aun más acentuada: el sufragio universal, la legalización de todos los partidos políticos, las autonomías territoriales, el desarrollo de la democracia participativa y deliberativa, son progresos del siglo XX que todavía están incompletos. Y en los derechos sociales, los relacionados al estado de bienestar del último siglo, no sólo con frecuencia son derechos más programáticos que reales (trabajo, vivienda y sanidad) sino que en algunos casos retroceden debido a crisis financieras y otros eventos. Para qué citar los derechos vinculados a las nuevas realidades tecnológicas, territoriales y económicas, como el acceso a las TICs, las formas de participación en el gobierno de los nuevos territorios urbanos-regionales o la regularización de las decisiones económicas y financieras de los grupos empresariales supranacionales.

Las vinculaciones existentes entre la ciudadanía y la conquista o tenencia de estos distintos tipos de derechos, junto con evidenciar la complejidad e implicancias de la temática, demuestran su permanente y notoria actualidad. Siendo no pocos los autores revisados quienes en el pasado y más recientemente, han hecho notables esfuerzos para llegar a definir lo que se debe entender por ciudadanía y su impacto en la vida personal y social, contribuyendo al debate y esclareciendo sus compatibilidades y contradicciones, lo que hace que mantenga su vigencia y actualidad a nivel social y por derivación a nivel escolar. Veamos algunos de los que han sido citados especialmente desde el mundo educacional.

Para Olivares (1996), la ciudadanía es el grado que una persona individual posee para controlar su propio destino al interior de una sociedad, y al mismo tiempo, el grado de sujeción de la persona al grupo al que pertenece, multiplicado por el grado de influencia o de representación que dicha persona tiene en el gobierno o conducción de la sociedad.

Para Correa (1998), la ciudadanía remite a un conjunto de derechos y responsabilidades de los individuos reconocidos socialmente, regulados por un orden político institucional. En consecuencia para él, la ciudadanía adquiere sentido y contenido en el marco de las relaciones entre el estado y la sociedad, cuestión para la cual la escuela juega un rol fundamental. Para García (1999), la ciudadanía es una conjunción de tres elementos constitutivos: la posesión de ciertos derechos, así como la obligación de cumplir ciertos deberes en una sociedad y la pertenencia a una comunidad política determinada (normalmente el estado), que se ha vinculado en general a la nacionalidad, y la oportunidad de contribuir a la vida pública de esa comunidad a través de la participación de sus habitantes. Para Farcas (1999), la ciudadanía no se debe reducir a una sola dimensión como la política, ni a una deducción cartesiana ni una teoría oficial que pueda ser instalada por decreto. Para él, la ciudadanía es histórica y cultural, por tanto es construida socialmente. Para Borja (1999), la ciudadanía es un concepto evolutivo y dialéctico entre derechos y deberes, entre status e instituciones, entre políticas públicas e intereses

corporativos o particulares. Un proceso de conquista permanente de derechos formales, que demanda la existencia de políticas públicas para hacerlos efectivos. Para Martínez (2003), la ciudadanía es ante todo una condición de los individuos por la cual se les reconoce y garantiza una serie de derechos, en función de los cuales los ciudadanos pueden hacer determinadas cosas, impedir que les hagan otras y exigir que se les proporcione ciertos bienes. La ciudadanía desde su perspectiva es entregar un peculiar estatuto jurídico a las personas, que se adquiere por la pertenencia a una comunidad de base territorial, cultural, legal y política. Un derecho que en reciprocidad, establece ciertos deberes para con dicha comunidad. Para Giroux (2003), la ciudadanía es parte de una tradición histórica que representa un terreno de lucha por encima de las formas de conocimiento, de prácticas sociales y de valores que constituyen elementos críticos de esa tradición. Una práctica histórica socialmente construida, que necesita ser problematizada y reconstruida por cada generación. Para Marco (2003), la ciudadanía remite a una cualidad social de un individuo adquirida por el aprendizaje de valores, de conocimientos y de competencias esenciales, que hacen de él un ciudadano activo y responsable. Para León (2006), la ciudadanía es una conciencia de pertenencia a una sociedad política, a una colectividad fundada en el derecho y en ciertos requisitos como la representatividad social y el reconocimiento de derechos fundamentales, que el poder debiera respetar y posibilitar su ejercicio como tal. Para Bolívar (2007), la ciudadanía no debe ir ligada exclusivamente a los derechos individuales –sean éstos civiles, políticos o sociales-, sino incluir al mismo tiempo aquellos vínculos capaces de unir a los ciudadanos con una comunidad.

Las distintas perspectivas conceptuales que han ido abordando la noción de ciudadanía por parte de los autores citados, exploran la tensión que recorre a dos vertientes aparentemente contrapuestas, la republicana clásica y la liberal. El énfasis entre quienes optan por la ciudadanía liberal está puesto en la titularidad y el ejercicio de los derechos individuales en función de la búsqueda del interés propio de cada ciudadano. Mientras que el énfasis entre quienes optan por la visión clásica, está puesto en la participación de las personas en la comunidad en aras de un bien común. Partiendo de estas diferencias en la actualidad se ensayan un sinnúmero de críticas y combinaciones (Sábato H., 1999).

Como quiera que sea, de las definiciones presentadas se desprenden algunas características muy interesantes del concepto para el mundo educacional, especialmente desde el punto de vista curricular. Entre las que destacan su carácter polisémico, multiacentual, cultural y universal (Rosanvallon P., 1999). Su dependencia a diferentes corrientes teórico filosóficas, su vinculación a la historia política de las modernas sociedades occidentales, su ligazón a las transformaciones políticas que experimenta a lo largo del tiempo el estado en su relación con la sociedad, la imposibilidad de ser reducido a una dimensión política, el impedimento de ser instalado mediante un decreto, su ligazón a la democracia y finalmente el imperativo de ser construido socialmente.

La variedad de visiones para conceptualizar la ciudadanía en la bibliografía revisada, puede ser evidenciada también a la hora de constatar lo que algunos autores entienden por ciudadano, que a no dudar impactan señeramente al mundo educacional. Veamos algunos ejemplos.

Para López (1997), el ciudadano es un individuo o un conjunto de individuos que no tiene relaciones de dependencia personal o que ha roto con ellas y que, por eso mismo, es relativamente autónomo. Para Farcas (1999), el ciudadano tiene una dimensión natural de elector, pero también como ciudadanos las personas son vecinos y contribuyentes y pueden exigir sus derechos como tales. También como ciudadanos son consumidores y clientes; usuarios y opinión pública. Para la CEPAL (2000), el ciudadano no es sólo receptor de prestaciones que responden a una titularidad de derechos, sino que también se interesa por los asuntos públicos y participa en múltiples instancias comunitarias y sociales. En procura de su bienestar, forma parte de proyectos colectivos y de iniciativas en que otros ciudadanos

también concurren y se involucra en la gestión de satisfactores y en las redes de apoyo mutuo. Es ciudadano al ejercer el legítimo derecho de presentar demandas y también al interesarse en los problemas locales, regionales, nacionales, y ahora, globales, al fortalecer las redes sociales que integra. Para Martínez (2003), el ciudadano es el resultado de un largo proceso de luchas por el reconocimiento de los derechos, de tal manera que es una elaboración refinada de un modo de vida bueno con los demás, que obliga a los sujetos a interiorizar una serie de valores y pautas de comportamiento de cooperación, solidaridad, tolerancia, resolución pacífica de conflictos y la utilización del diálogo. Siendo capaz de renunciar a parte de sus libertades para que otros las puedan tener.

Los hallazgos presentados evidencian que más allá de las diversas concepciones respecto de lo que es la ciudadanía y de las características que posee un ciudadano, ésta supone un conjunto de electos básicos que la definen y definen a quienes detentan esta condición. Desde esta perspectiva la bibliografía consultada da cuenta que existiría cierto consenso respecto que:

- La ciudadanía sólo puede desarrollarse en una sociedad de individuos o de conjunto de ellos.
- La ciudadanía implica un sentido de pertenencia y membresía de una determinada comunidad entre cuyos miembros se establecen relaciones de interdependencia, responsabilidad, solidaridad y lealtad. Y por tanto,
- Un ciudadano es un individuo o un conjunto de ellos que no tienen relaciones de dependencia personal o que ha roto con ellas y que, por eso mismo, son relativamente autónomos.
- Un ciudadano es un individuo o una comunidad de individuos con derechos que son enfatizados frente a tradicionales responsabilidades de los estados. Por lo anterior,
- Ser ciudadano implica una peculiar relación entre la sociedad y los individuos, que reconoce tanto derechos como responsabilidades y ofrece una serie de garantías constitucionales, organizativas e institucionales y recursos para concretarlos.

De tal manera que la promoción de la ciudadanía en una sociedad, implicaría la promoción del respeto a la autonomía de las personas, la extensión de la gama de agentes de la sociedad que participan en los procesos deliberantes y decisorios y, finalmente, la promoción de la vigencia de los derechos civiles, políticos, sociales, económicos, culturales y aun de otros, dentro de los límites de las posibilidades de cada sociedad. Amén que en la actual sociedad de la información, es también, la capacidad de los ciudadanos de disponer de los conocimientos y bienes necesarios para participar como actores en los flujos de de información, en la circulación de conocimientos y en el diálogo mediático, para adaptarse y acaso, generar nuevos procesos de gestión, organización y participación social. Lo que traducido con un sentido más republicano, sería la capacidad de absorber y reflejar nuevas prácticas sociales y combinar las políticas públicas con el capital social que la propia sociedad a través de sus organizaciones, va forjando. Lo que implica ampliar el espacio público frente a la fuerza centrífuga que hoy tiene el espacio privado, de manera de crear más sociedad, es decir, una conciencia más difundida sobre las responsabilidades de los individuos y los grupos respecto del conjunto del sistema, espacio de deliberación y formación de acuerdos entre ciudadanos, y la participación directa de ellos en la creación y disfrute de bienes públicos y bienes de valor social (CEPAL, 2000).

Aceptando las últimas reflexiones respecto a las implicancias que posee la promoción de la ciudadanía para las personas y la sociedad, los autores de inmediato dirigen sus miradas a identificar los distintos espacios donde las personas pueden aprender a ser ciudadanos (López S., 1997).

Es en la búsqueda de estos espacios donde los autores consultados vinculan a la ciudadanía con los ciudadanos y el mundo educativo, abogando sin excepción por la estrecha vinculación existente entre este mundo y el desafío de formar ciudadanos. Para

ellos, la educación es vista como un espacio de promoción de culturas y valores y como el vehículo más adecuado para la socialización y cristalización de proyectos comunes, zona de confluencia entre el individuo y su sociedad, cuya finalidad principal y última sería el pleno desarrollo del ser humano en su dimensión social (Delors, J. 1996). La educación proporcionaría elementos para alcanzar una mayor independencia de juicio, de deliberación y de diálogo constructivo y ayudaría a armonizar las relaciones individuales de las personas con las de la sociedad (Imbernón F., Majó J., Mayer M., Mayor F., Menchú R. y Tedesco J.C., 2002). Para Olivares (1999), esta relación es de antigua data, dado que se inicia desde la misma consolidación de los estados nacionales y su proyecto *civilizador*. Es por todos conocido –señala- que en sus orígenes la escuela se limitó a brindar las herramientas para adaptarse a la sociedad naciente, y a lo largo de la historia y dependiendo de los distintos contextos políticos, económicos y culturales, la concepción de las cualidades y habilidades que debían desarrollar los ciudadanos en su paso por la escuela ha ido variando entre posiciones formalistas o funcionalistas hacia otras de carácter progresista y radical.

Aunque ciertamente la bibliografía consultada reconoce que la escuela no es el único contexto de educación, ni los profesores y profesoras los únicos agentes, ya que la familia y los medios de comunicación también desempeñan un importante rol educativo (Bolívar A., 2007). Todos consideran que en esta tarea a la educación le competen muchas responsabilidades, como por ejemplo pronunciarse respecto a qué modelo de ciudadano construir, qué condiciones de esa formación le facultan para ejercer sus derechos, qué obligaciones, qué capacidades, actitudes y comportamientos han de desarrollarse y cuáles no, qué imágenes de los demás han de fundamentarse y cuáles han de suprimirse, qué modos de vida son deseables en la sociedad, qué contenidos curriculares han de seleccionarse, qué métodos pedagógicos son los más adecuados, etc. (Martínez J., 2003).

La fundamentación de estas exigencias es que si bien como se ha señalado, en el desafío de formar ciudadanos intervienen múltiples factores y agentes, las personas no aprenden automáticamente en la familia o en las asociaciones de la sociedad civil a ser ciudadanos o a implicarse en el discurso público, puesto que, con frecuencia, esas esferas se mantienen unidas por el discurso privado (Kymlicka W., 2003). De tal manera que como señala Carbonell (2008), es con educación, con una buena educación, donde se puede adquirir las competencias necesarias para vivir con dignidad y participar más eficazmente en la sociedad. La educación brinda la oportunidad de pensar, de disfrutar de los bienes culturales, de mejorar las relaciones con los demás, de comprender en qué mundo vivimos, de protegerse de abusos y manipulaciones y de tomar decisiones con más criterio y eso es formación ciudadana (Carbonell J., 2008). Criterios que también han sido compartidos por Tedesco (1999), para quien la finalidad de la educación no consiste sólo en formar buenos trabajadores, sino que en formar ciudadanos con capacidades asociadas al dominio de una lengua, a la comprensión de los fundamentos de las ciencias y las nuevas tecnologías, al desarrollo del pensamiento crítico, a la capacidad de analizar un problema, de distinguir hechos y consecuencias, a la capacidad de adaptarse a situaciones nuevas y generar otras, a la capacidad de comunicarse, de trabajar en equipo, de asumir riesgos, de actuar con responsabilidad y disciplina personal, de poseer un sentido de la decisión y el compromiso, de la iniciativa, de la curiosidad, de la creatividad, de la profesionalidad y la búsqueda de excelencia, del sentido de competencia, de la capacidad para resolver problemas y finalmente del sentido de servicio a la comunidad (Tedesco J.C., 1999). Por cuanto la misión fundamental de la educación es ayudar a cada individuo a desarrollar todo su potencial y a devenir en un ser humano que aporte y contribuya a la convivencia en la sociedad, que no es otra que su sociedad.

De tal manera que todos los autores consultados coinciden en que la educación es la llave maestra para superar la reproducción intergeneracional y la desigualdad así como, para desarrollar en las personas la creencia en un ideal democrático, que a no dudar resulta

esencial para la sociedad y una tarea esencial a la hora de formar ciudadanos. Su efecto es amplio, hace mejores personas y por su intermedio perfecciona la convivencia al interior de la sociedad (CEPAL, 2000).

Es necesario precisar que cuando los autores hablan de la importancia de la educación en la promoción de la ciudadanía, todos sin excepción materializan sus expresiones en la escuela, considerada una sociedad pequeña donde las alianzas, las tensiones, los enfrentamientos, las solidaridades, las diferencias individuales y las diversidades se dibujan y desdibujan con más facilidad y agilidad que lo que muestran los esquemas formales de representación y gestión social (Martínez J., 2003). Es allí donde de acuerdo a la bibliografía consultada, existiría un espacio inclusivo e instructivo propicio para conciliar la individualidad y la sociabilidad, la individualización y la socialización, desarrollando en los sujetos las capacidades que les permiten construir su identidad personal y social, aprendiendo a vivir y a vivir junto a los demás (Marco B., 2003).

La escuela tendría como intención propia constituir los espacios y organizar los tiempos en que tendría lugar la primera de las experiencias comunes a toda la sociedad. De tal manera que podría contribuir, decisivamente o no, a construir las capacidades intelectuales y morales que fundamentan la capacidad de acción ciudadana en la sociedad. Es decir, la capacidad de reflexión y acción sobre sí misma, de sus problemas más apremiantes, de sus fines, y de sus significados que la cohesionan (Cox C., Jaramillo R., Reimers F., 2005). En la escuela se experimentaría la alteridad y se adquirirían al mismo tiempo algunas de las virtudes imprescindibles para la vida compartida en la sociedad, construyendo conocimientos de manera compartida y elaborados socialmente, para aprehender lo real y dar sentido a las prácticas cotidianas de los individuos, permitiéndoles clasificar, distinguir, ordenar, evaluar y jerarquizar un estado de la realidad o de una dimensión de ella, haciendo lógico y coherente el mundo, organizando las explicaciones sobre los hechos y las relaciones causales que natural y culturalmente existen en la sociedad (Andrade C., 2000).

Lo anterior hace que de acuerdo a la bibliografía especializada, la escuela sea un espacio privilegiado para educar a los ciudadanos. Escenario teórico y práctico donde se producen acuerdos y desacuerdo, y donde se analizan las más diversas concepciones de la vida social, los derechos, las libertades, las maneras de pensar y las obligaciones no sólo para nosotros sino que para con los otros y los otros (Marco B., 2003). Espacio donde no sólo se aprenden hechos básicos relacionados con las instituciones y los procedimientos de la vida política y social, sino que también la adquisición de una serie de disposiciones, virtudes, habilidades, actitudes y lealtades que están íntimamente ligadas a las prácticas de la sociedad (Kymlicka W., 2003), posibilitando la capacidad de percibir, comprender, interpretar y actuar en la sociedad (Marco, B., 2003). Cuando esto se cumple plenamente, compromete y favorece el sentido de pertenencia, la cooperación, la cohesión, la capacidad de trabajar en equipo, la representatividad, los derechos, el protagonismo y el acceso a decidir en la sociedad (Acotto L., 2003). Lo que sin duda conlleva un compromiso de la institución escolar con la vida comunitaria y una mayor apertura al mundo y a la actualidad (Marco, B. 2003).

El compromiso anterior hace que a los conocimientos tradicionalmente relevados en los sistemas educativos como los conceptuales y factuales, se incorporen otros encaminados a otorgar un valor de uso a ese conocimiento. Lo que por un lado, provoca una gran tensión en ámbitos como: los contenidos de los programas de algunas asignaturas, los ejes transversales del currículo, la pedagogía que experimentan los estudiantes en las escuelas y finalmente la organización misma de la escuela y el sistema escolar (Cox C., Jaramillo R., Reimers F., 2005). Y por otro, representa un gran desafío para el profesorado, quienes deben enfrentar nuevas tareas, entre las cuales destaca el desarrollo de procesos cognoscitivos para ser aplicados a situaciones complejas y contextualizadas y no sólo a aplicaciones literales del conocimiento. Situación que su vez genera otras tensiones no menores entre la teoría y práctica, entre la pretensión objetiva y prescriptiva del acto de

enseñar y finalmente entre la posible disparidad entre el pensamiento y la acción (Muñoz C., 2008).

4.2.2.- La formación ciudadana y el desarrollo de competencias

La literatura especializada distingue a lo menos cuatro modelos de construcción ciudadana basadas en competencias (Allen M. G. y Stevens R. L., 1998), cada uno de los cuales pone su énfasis en focos específicos del quehacer del profesor. Estos modelos son:

- **Transmisión de la ciudadanía.** Es la tradición más antigua. Se basa en un proceso de socialización política que puede llegar al “adoctrinamiento” político. Busca inculcar el *estilo de vida* de una nación.
- **Conocimiento de lo político.** Se orienta a proporcionar un conocimiento eficaz de la Constitución, procesos políticos incluyendo relaciones entre niveles de gobierno y políticas públicas. Es una precondition para la participación política.
- **Búsqueda reflexiva.** Favorece el desarrollo de habilidades para la toma de buenas decisiones en un contexto socio político. Se basa fundamentalmente en dilemas éticos y desarrollo del pensamiento crítico.
- **Autodesarrollo personal e interacción humana.** Facilita a los estudiantes el desarrollo de su capacidad de autonomía para dirigir su propio futuro, aumento de su responsabilidad social, capacidad crítica para enfrentar los retos sociales actuales y trabajar cooperativamente

Al confrontar los resultados de la investigación con los modelos presentados, es necesario volver a insistir en lo establecido en el apartado anterior, en orden a que los resultados de esta confrontación están también condicionados por la mayor o menor comprensibilidad del profesorado de este espacio de formación en el curriculum escolar, así como de su intencionalidad para que el estudiantado pueda llegar a construir en el aula ciertos conocimientos, habilidades y actitudes asociadas a la temática. A lo que se debe sumar además su mayor o menor conocimiento de los modelos enunciados. Escenario en el cual a no dudar hay mucho que hacer, por cuanto el profesorado no tiene conocimiento de la existencia de estos modelos, lo que hace que su quehacer en el aula esté condicionado por la mayor o menor comprensibilidad que puedan tener del curriculum escolar más que por algún modelo de formación.

A partir de esta realidad nos proponemos auscultar lo que el profesor realiza en sus clases en función de modelos desconocidos por ellos, pero que hemos querido visibilizar en sus prácticas pedagógicas a pesar que no exista una expresa intencionalidad y conocimiento de parte del profesorado.

El propósito es dimensionar si acaso lo que espontáneamente hace el profesorado de Lenguaje y Comunicación e Historia Geografía y Ciencias Sociales, guarda relación con algún modelo relevado por la literatura especializada.

Al examinar el material disponible, destaca con bastante nitidez dos cuestiones de importancia.

El primero de ellos dice relación con que en el subsector de Lenguaje y Comunicación la lógica disciplinaria con que el profesorado aborda sus clases, impide visibilizar con claridad algunos de los modelos de formación ciudadana presentados, dado que si bien se producen interacciones y el desarrollo de ciertas habilidades y disposiciones que podrían ser asociadas a algunos de estos modelos, se hace prácticamente imposible efectuar una relación medianamente sustentable. Por tanto el análisis se centró en el subsector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

El segundo es que al analizar las clases en este subsector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, se visibiliza con alguna nitidez la presencia de aquellos modelos según los cuales,

la ciudadanía sería una temática a transmitir y por tanto enunciar para el estudiantado, así como aquél según el cual la ciudadanía está vinculada a un conocimiento de lo político.

“Espero que entiendan que el fenómeno de la población y su distribución es muy importante para que las autoridades tomen decisiones. Son ellas las encargadas de decidir como enfrentar estos desafíos y distribuir los recursos según se requieran por los distintos grupos humanos. En ese sentido nuestro país tiene una forma de hacer las cosas, instituciones que cada vez más se han ido perfeccionando para entregar un mejor servicio a la comunidad y Uds. deben saber cuáles son los fundamentos que se emplean para decidir tal o cual cosa, porque viven en este país y necesitarán tener claridad sobre esto cuando sean grandes. Deben saber que en Chile hay instituciones encargadas de diferentes cosas y por ejemplo en Instituto Nacional de estadística es la institución del estado encargada de llevar registro del estado de la población del país. Como también existen otras instituciones encargadas de la cosa políticas, de administrar el poder, de hacer las leyes. De hacer cumplir las leyes y todo eso”⁸⁶.

De tal manera que los esfuerzos del profesorado están encaminados a inducir un proceso de socialización que busca inculcar un modelo sociopolítico determinado al estudiantado y a proporcionar un conocimiento eficaz de la Constitución y procesos políticos, incluyendo algunas relaciones entre los niveles de gobierno y políticas públicas.

“...la idea final, [es] que los niños aprendan a formarse y a saberse partícipes de la sociedad, que esta sociedad exige que cumpla con sus deberes, que aplique en la vida real sus derechos, y que se inserte adecuadamente a la sociedad, que el niño cuando se vea enfrentado el día de mañana al mundo laboral, sepa plantearse como sujeto de derechos y deberes, y que los aplique que se inserta adecuadamente, esta es la idea de lo que me dijo usted de la formación ciudadana, en todo caso, este subsector social...tiene un rol de hecho fundamental, es decir, tienen que aprender desde chiquititos a formarse como ciudadanos para desarrollarse en la vida diaria”⁸⁷

No obstante lo anterior, también existe alguna evidencia que hacen pensar en la presencia del modelo que busca trabajar la temática mediante una promoción de la capacidad de crítica en el estudiantado para enfrentar los retos sociales actuales y trabajar cooperativamente.

“Profesora: Los mapuches consiguen agua potable, por que era de las grandes necesidades de ellos, reciben luz, agua potable y otros servicios...”

Estudiante 1: ¿Pero de que les sirven esas cosas si no respetan sus derechos?

⁸⁶ Registro Etnográfico. Establecimiento Particular Subvencionado. P. 4 MANUSOC-2

⁸⁷ Focus Group Profesores Establecimiento Municipal Rural. P. 6

Estudiante 2: *No se si existen contratos escritos, pero si se que les dieron dinero y tierras, ahora los mapuches viven en esas tierras*

Estudiante 3: *Pero en esas tierras no pueden hacer nada productivo Pero para eso están los programas del gobierno para los mapuches*

Estudiante 2: *Los programas aunque les den dinero, las tierras que les dieron no les sirven y los programas no les dan alimento para que sigan viviendo*

Estudiante 4: *Pero les sirve para progresar*

Estudiante 5: *Los mapuches no quieren integrarse a la sociedad y quieren seguir sus creencias (INAUDIBLE)*

Estudiante 2: *Pero la sociedad no los acepta, la sociedad...*

Profesora: *Efectivamente esos son algunos de los problemas. Se fijan que no es tan fácil opinar sobre el tema.... Para nuestra sociedad es un gran desafío resolver en la mejor forma posible el conflicto mapuche, por cuanto ellos tiene derechos y el resto de la población también y en es contexto no cabe ninguna duda que estamos...como sociedad...en un problema que deberemos resolver en conjunto...porque todos tiene un poco de razón⁸⁸.*

Existiendo aún otro registro en donde al parece lo que se persigue es que el estudiantado construya la temática mediante una búsqueda más bien reflexiva, aprovechando la contingencia, como ha queda demostrado en el siguiente relato de clase.

“...yo los quiero invitar hoy día a que Uds. en grupo, Uds. vean, como o que derechos humanos se vieron reflejados en este paro, que derechos se ejercieron, que derechos se vulneraron, que derechos se aplicaron, les pediré entonces que en grupo...discutan al interior del grupo, participen, den su opinión, respeten las opiniones distintas y me respondan una guía que traje sobre este tema, los quiero invitar a participar y a reflexionar, y aquí, fíjense bien, las opiniones de todos son valederas, si alguien no esta de acuerdo debe respetar una opinión distinta, tenemos que practicas...estoy hablando...la tolerancia en la convivencia diaria...entonces les invitare a trabajar, van a trabajar de a 4, en algunos casos de a 2, me van a responder una pauta y dentro de una media hora, les pediré las respuesta, esto será con nota al tema que van a trabajar⁸⁹”

4.2.3.- Análisis de los resultados

Los resultados respecto a los modelos de formación ciudadana presentes en las aulas de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, nos lleva a reflexionar respecto a varias cuestiones de importancia.

Desde el punto de vista epistemológico las opciones visibilizadas desconsideran de alguna manera el carácter crítico y práctico de la construcción del conocimiento social, que emerge de un sincretismo entre su criticidad y practicidad. Lo que hace que el profesorado se desentienda de pronunciarse respecto de la posición de la temática ciudadana en función de la realidad, procurando descubrir lo no-dicho, es decir, aquellos aspectos de la realidad no

⁸⁸ Registro Etnográfico. Establecimiento Municipal Urbano. P.5 BRSOC-1

⁸⁹ Registro Etnográfico. Establecimiento Municipal Rural. P.4 AGGSOC-2

definidos por los discursos formales, pero que naturalmente forman parte de ella. Entender la construcción del conocimiento social bajo este aspecto, constituye un tema pendiente para el profesorado perdiéndose por un lado, la oportunidad de fundar las temáticas asociadas desde una teoría de la sociedad que conciba los temas sociales como procesos en donde el hombre se auto constituye. Y por otro, la posibilidad de potenciar la libertad de los estudiantes, a través del desarrollo de habilidades que les permitan explicar los fenómenos humanos y, a la vez, conseguir su transformación de acuerdo a ciertos principios, que posibiliten la construcción de su mundo social a la vez que desarrollar su propia identidad (Habermas J., 1994).

También en el ámbito epistemológico considerar la ciudadanía como una temática a transmitir y a enunciar, implica desaprovechar una materia escolar que posee un alto grado de posibilidades educativas. Fundamentalmente porque trabajar la temática como un conocimiento a transmitir de manera enunciativa no reconoce en los saberes sociales su carácter discursivo, reflexivo y científico y por tanto provisorio (Aisenberg B.; Alderoqui S., 2001) ni tampoco que su construcción implica una complejidad que resulta inherente a todo proceso humano (Carretero M; Pozo J. y Asencio M., 1997), ni menos que se trata de una actividad de razonamiento encaminada a que el estudiantado pueda razonar científicamente (Prats J.; Santaca J., 2001). Cuestión que de lograrse obligaría al profesorado a efectuar a lo menos dos rupturas de importancia. La primera a nivel epistemológico, en las formas de construir el conocimiento. La segunda a nivel pedagógico, en las formas de comprender la enseñanza y el aprendizaje.

Desde estos dos últimos ámbitos, esto es, desde la enseñanza y la didáctica se desprenden también algunas cuestiones de importancia, ya que en la transmisión del conocimiento ciudadano en el que está involucrado el profesorado, existe una notoria falta de preocupación por considerar los aprendizajes o conocimientos previos (Carretero M., 1995), así como las preconcepciones de los estudiantes (Schnotz W.; Vosniadou S.; Carretero M, 2006). Hoy es absolutamente insostenible pensar que los estudiantes llegan sin aprendizajes a las aulas de clase (Torres J. 1998), y esos aprendizaje no son considerados por el profesorado en sus propuestas de clase, perdiéndose la oportunidad de lograr una articulación y una significación de ese aprendizaje (Coll C., Pozo J.I., 1994) sino que muy por el contrario, lo que se hace es potenciar un aprendizaje de carácter memorístico (Torres J. 1998).

Lo anterior se evidencia de manera aún más alarmante a la hora de constatar la desconsideración que hace el profesorado de las preconcepciones de los estudiantes. Valoración que permitiría al profesorado tener conciencia que el aprendizaje de la temática conlleva un interesante problema de transformación conceptual y por tanto que este proceso no sería una adquisición ex nihilo. Cuestión que sin duda tensionaría los procesos de aprendizaje y especialmente la didáctica asociada a el, dado que para tener éxito en esta tarea no bastaría sólo con considerar estas preconcepciones, si acaso este acto no va acompañado de una metodología de enseñanza que incorpore la incertidumbre (Carretero M; Pozo J. y Asencio M, 1997), la presencia de dudas y conjeturas, la consideración de soluciones alternativas, el descarte de respuestas muy rápidas y seguras, basadas en un mero sentido común, así como por tratamientos puntuales con falta de coherencia en el análisis de diferentes situaciones (Muñoz C., 2005). Dado que desde hace tiempo se dispone de muchas experiencias educativas en diversos países que han ido mostrando que la construcción de las nuevas ciudadanía se realiza partiendo de lo que se tiene y proyectando la reflexión, las ideas y las acciones hacia el futuro (Imbernón F., Majó J., Mayer M., Mayor F., Menchú R. y Tedesco J.C., 2002).

Por otro lado el trabajo que hace el profesorado de la temática como un conocimiento a transmitir de manera enunciativa, conlleva una notoria falta de consideración del contexto que vivencian cotidianamente sus estudiantes, algo que la literatura especializada releva

como una variable muy importante (Carretero M; Pozo J. y Asencio M, 1997; Imbernón F., Majó J., Mayer M., Mayor F., Menchú R. y Tedesco J.C., 2002). Esta falta de contextualización hace que la experiencia histórica local de los mismos sujetos que comparten un espacio y un tiempo determinados -relevado por la literatura especializada, como un elemento clave en la formación ciudadana- se pierda (Herrera M. y Pinilla A., 2001), haciendo que el estudiantado yuxtaponga este objetivo curricular con su cotidianidad. De esta manera se levantan dos grandes bloques que no dialogan, ni se interrelacionan, con la consiguiente pérdida formativa de la institución escolar desde el punto de vista de la formación ciudadana de sus estudiantes. Amén que la transmisión recibida aparece como una imposición para los estudiantes, quienes terminan vinculando los contenidos transmitidos a las aspiraciones de una sociedad deseosa por legitimar una gobernabilidad, dentro de un marco legal y jurídico que les resulta ajeno y en el que no han tenido ninguna participación y bajo el cual tampoco se sienten representados. De allí que asumen que lo que realizan sus profesores no tiene otro propósito que someterlos a unas reglas de juego construidas por la autoridad y por los que algunos estudiantes califican eufemísticamente como los mayores, en los cuales ellos no cuentan.

Naturalmente que todas y cada una de las consecuencias apuntadas generan una gran tensión en el sistema educativo, que demuestra un desconocimiento de parte del profesorado de un principio básico relevado por la literatura especializada, según el cual, no se forma en la ciudadanía reduciéndola o restringiendo todo el proceso formativo a la transmisión de información, de códigos y normas presentados como la garantía de reproducción de un orden social, que además es excluyente, sino que se forma en la ciudadanía reconociendo las mutaciones de una sociedad en transformación, pensando críticamente aquellas significaciones imaginarias que son propuestas por la sociedad y que, incluso, el mismo escenario escolar reproduce mediante su renuncia a la producción de conocimiento y a la mercantilización eficientista de sus lógicas de formación (Deibar R, Hurtado S. Alvarado V., 2007).

4.3.- Modelo de integración curricular

Como producto del análisis realizado al Marco Curricular, los programas de estudio, los mapas de progreso y el abundante material a que se ha tenido acceso en la investigación, se han detectado algunos principios que pueden servir de base para que el profesorado de Lenguaje y Comunicación e Historia, Geografía y Ciencias Sociales, pueda integrar la temática ciudadana en sus clases intencionándolas en torno a este eje articulador.

A continuación se presenta una breve relación de lo que establece la literatura especializada en materia de integración a la hora de pretender formar ciudadanos, para luego visualizar los principales hallazgos que se deducen de la investigación realizada en esta materia. Culminando con el establecimiento de algunos criterios para realizar esta integración, algunos ligados a la forma de enfrentar el conocimiento disciplinar y otros relacionados con la forma de entender el aprendizaje.

4.3.1.- Breve relación de la integración curricular en el curriculum y su visualización en las aulas visitadas.

La literatura especializada sugiere que la formación ciudadana se entregue a través de más de una asignatura (Carbonell J., 2008), integrando la temática en la elaboración de estrategias holísticas de aprendizaje como los proyectos (Marco B., 2003), entendiendo esta formación en su sentido más amplio y no como parte de alguna materia específica (Bolívar A., 2007).

Existiendo aún otros autores que abogan por vincular directamente la temática a los conocimientos asociados a la Historia y el Lenguaje (Cerdeña A. M.; Egaña L., Magendzo A., Santa Cruz E., Varas R., 2004; Prats J. Santaca J., 1998; Imbernón F., Majó J., Mayer M., Mayor F., Menchú R. y Tedesco J.C., 2002; Marco B., 2003; Cox C., Jaramillo R., Reimers F. 2005), principalmente porque:

- Desde el punto disciplinar la Historia está dentro de un área de formación que tradicionalmente tiene como pretensión que los estudiantes puedan comprender el presente, prepararse para la vida adulta, interesarse por el pasado, consolidar su identidad, comprender sus propias raíces culturales y herencia común y finalmente conocer y comprender otros países y culturas del mundo de hoy (Prats J. Santaca J., 1998).
- Formar ciudadanos implica formar personas con argumentos propios que se sepan exponer y defender con un léxico abundante, capaz de reflejar con toda intensidad lo que se piensa o se siente y eso es un atributo que especialmente se puede lograr a través del lenguaje (Imbernón F., Majó J., Mayer M., Mayor F., Menchú R. y Tedesco J.C., 2002).
- El ejercicio de la ciudadanía demanda hacer uso de un lenguaje destinado a poner de relieve la libertad de nombrar la realidad y no conformarse con las formas de nombrar impuestas (Marco B., 2003);
- Formar ciudadanos conlleva un proceso de comunicación con otros y este proceso puede ser favorecido u obstaculizado por una buena o mala comprensibilidad del lenguaje (Marco B., 2003).
- Aprender un lenguaje no es sólo saber escribirlo correctamente, sino estar en disposición a usarlo adecuadamente para dar cuenta de algo y para entenderse acerca de algo con otro y otros en un contexto social determinado (Marco B., 2003).
- La literatura aparte de plantear interesantes dilemas morales, genera los sentimientos apropiados a las situaciones en donde se da el conflicto y la confusión moral como los que se busca problematizar en una educación que busca formar ciudadanamente a los estudiantes (Cox C., Jaramillo R., Reimers F. 2005); Y finalmente, porque
- El libro, la lectura, destaca en su papel formativo, ya que en ella el lector es actor, es coautor y, por tanto, permite una dialéctica permanente, un diálogo que tiene un gran poder educativo (Imbernón F., Majó J., Mayer M., Mayor F., Menchú R. y Tedesco J.C., 2002).

Al confrontar las sugerencias entregadas en la literatura especializada, con las decisiones curriculares adoptadas por la autoridad ministerial a partir de la Reforma Educacional, no se puede sino valorar el gran esfuerzo realizado en esta materia, en los últimos años. Destacando la incorporación de objetivos y contenidos vinculados a la temática en más de una asignatura y en más de un momento de la secuencia escolar, que tuvo como objetivo superar las añosas estructuras curriculares basadas en lógicas disciplinares.

Sin embargo, a la luz de los hallazgos que se presentarán, no cabe duda que la opción de integrar la formación ciudadana en más de una asignatura no ha tenido el éxito esperado. Principalmente, porque tanto el profesorado del subsector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales como de Lenguaje y Comunicación poseen una notoria falta de apropiación de lo que establece el Marco Curricular en esta materia, existiendo incomprensibilidad respecto del espacio curricular que ocupa, el sentido y alcance que posee para el estudiantado, así como de las oportunidades de integración que ofrece entre los subsectores implicados. Cuestión que además de redundar en una notoria pérdida formativa de su propio subsector de aprendizaje, ha implicado que la formación ciudadana se convierta en un componente curricular de difícil visibilización y muy aislado en las salas de clase.

La situación de aislamiento disciplinar de la temática se puede evidenciar en el discurso y en la acción pedagógica cotidiana del profesorado, desde donde emergen una serie de categorías analíticas en las que predominan las lógicas disciplinarias desde el inicio al cierre de las clases y en donde la integración del curriculum es un componente ausente en las prácticas escolares y cuando aparece, lo hace en términos de un deseo discursivo, por parte del profesorado.

“Hemos tratado de hacer algo, pero en realidad no nos hemos coordinado correctamente como para hacer algo que salga planificado, que salga... hemos quedado las dos asignaturas en conversaciones, hagamos esto, esto nomás y ya se hace, pero coordinadamente, planificado, no”⁹⁰

No es que el profesorado desconozca completamente lo que se debe hacer en una propuesta pedagógica que propicia la integración, como lo demuestra el siguiente relato que reproducimos a continuación, sino que el profesorado aduce una serie de factores profesionales que inciden en su no realización.

“Hace años atrás...4 o 3 años atrás...el señor Millas sugirió que a nivel de escuela, confeccionáramos una planificación global, que todos los cursos estaríamos involucrados en esa planificación, y el tema macro era “EL MAR”, la profesora de naturaleza tocaba desde el punto de la contaminación, la profesora de lenguaje... otro aspecto y así cada una en lo suyo aportando al conocimiento. Si Ud. me pregunta como podría hacer yo una integración lo haría a través de proyectos, porque en ellos los estudiantes ven la realidad de manera mucho más completa y menos parcelada como es la normalidad. Pero es tan difícil hacerlos porque se requiere tiempo y diálogo, que es muy difícil hacer porque una anda acá como loca, haciendo esto y lo otro y no le da el tiempo.... sencillamente no le da. Yo en el caso de sociedad...el mar y su fuente de recursos...y artística dibujar y así sucesivamente, ahora como ves podría llevar a cabo, simple, creo yo...analizando los programas de estudio primero, definiendo los núcleos temáticos fundamentales, también observando los aprendizajes esperados para cada uno de esos núcleos, y que cada profesor hiciéramos por separado las actividades, y luego lo ensambláramos, creo que es una buena forma, pero un lado es bueno, pero por otro lado seguir exigiéndonos cada día sin que el Ministerio cree las condiciones. Si realmente el Ministerio quiere eso, debe crear las condiciones.... ¿Se le hizo evaluación? Si...pero no se le hizo el seguimiento, ese es el error que cometemos en nuestra escuela, hacemos muchas cosas, pero después no evaluamos... entonces cada profesor evaluó su actividad en su subsector, pero no nos reunimos para, mira aquí o acá...”⁹¹

⁹⁰ Entrevista Profesora Lenguaje y Comunicación. Establecimiento Particular Subvencionado Urbano. P.2

⁹¹ Focus Group. Profesores Establecimiento Municipal Rural. Agua de P.3

Los factores que en calidad de categorías analíticas son esgrimidos por el profesorado para explicar la falta de un trabajo integrado entre los subsectores, son básicamente cuatro. El primero tiene que ver con un celo profesional, que a juicio del profesorado tiene una raíz generacional.

“Yo creo que [son] cosas de la pedagogía antigua, cosas de personas... mi sala es mi sala y no entre nadie a mi sala porque.... Se da que entra alguien y no se le deja entrar...sale afuera a conversar”⁹²

El segundo factor que explica la falta de un trabajo integrado, está relacionado con una notoria falta de tiempo y espacios para coordinar acciones conjuntas entre el profesorado.

“No son muchos los momentos que tenemos para hacer cosas, cuesta un poco focalizar y decir hagamos esto, estamos muy comprometidos en muchas cosas entonces estamos aquí estamos allá que la documentación, que las planificaciones... entonces el profesor está saturado de tantas cosas, como que nuestra propia creación... nos cuesta un poco”⁹³

“Hace años atrás yo sugerí que trabajáramos en conjunto el asunto que tiene que ver con comprensión lectora porque yo tengo cualquier problema en eso, porque los niños no entienden lo que leen o sea por ejemplo yo trabajo con gráficos, caricaturas, láminas, documentos chicos y yo trabajo con cosas como que respondan cual es el título del mapa, cual es la fuente del mapa entonces me pregunta, no tiene seguridad y es complicado para los niños, entonces hemos hablado de integrar, pero no hemos tenido el tiempo...”⁹⁴

“Creo que principalmente una cosa de tiempo, el poder organizarse, el poder buscar los espacios para que nos juntemos, estructuremos las unidades, veamos los contenidos, eso requiere un asunto adicional de tiempo, que en realidad no siempre uno lo tiene o se da, o esta para ser utilizado en... siempre hay otras prioridades otras cosas en relación a la escuela o los cursos, por lo que se van dejando estas cosas que son importantes, pero se dejan para más adelante, en otro unidad, en otra circunstancia lo hacemos, pero creo que en resumen es eso...”⁹⁵

“Yo por ejemplo cuando trabajo diferentes tipos de textos, me encuentro con textos históricos, textos científicos, y ahí yo me acuerdo de la Tarsila...en conversación de pasillo...así como la colega de matemática también....por decir algo...los griegos, los teoremas...Pitágoras...pero eso de pasillo no más...”⁹⁶

⁹² Entrevista Profesor Estudio y Comprensión de la Sociedad. Establecimiento Particular Subvencionado Rural. P4

⁹³ Entrevista Profesor Estudio y Comprensión de la Sociedad. Establecimiento Municipal Urbano. P 7

⁹⁴ Entrevista Profesora Estudio y Comprensión de la Sociedad. Establecimiento Municipal Rural. P 5.

⁹⁵ Focus Group Profesores Establecimiento Particular Subvencionado Urbano. Hualpén. P. 1.

⁹⁶ Focus Group. Profesores Establecimiento Municipal Rural. Agua de P.3

“Justamente por el tiempo, porque ahí apareció otra cosa...ahora debemos quedarnos trabajando en un plan de mejoramiento y nos dijeron que en enero, que bien que lo encontraba... que nos quiten nuestras vacaciones, entonces vamos a tener que hacerlo en diciembre en las tardes, pero estamos en otras cosas, te fijas que nos sacan de un tema y nos meten en otro tema tan rápido y hay que cumplirlos y al final uno lo cumple a medias...”⁹⁷

El tercer factor relevado por el profesorado está vinculado con una falta de visualización de los beneficios que puede tener la integración en el sistema escolar.

“...a lo mejor otros no piensan como yo sobre la necesidad de integrar o a los beneficios que eso puede reportar, pero no tenemos los tiempos, así sobre la marcha se hacen las cosas...”⁹⁸

Finalmente, el cuarto y último factor sindicado por el profesorado para justificar la falta de actividades integradas, tiene que ver con su preocupación por “pasar” la materia consignada en el curriculum escolar.

“Creo que es cosa de planificar, a lo mejor de ponerse de acuerdo, que si hacemos un proyecto se puede lograr, pero como les decía, uno tiende a entregar los contenidos básicos y después darse el tiempo para poder entregar o profundizar un determinado tema, porque ya trabajar en conjunto significa profundizar el tema, no solo darle pincelada, porque es un trabajo en conjunto, en el diseño, en la evaluación, poder presentarlo más adelante, entonces ya implica en los tiempos que entrega el ministerio y los contenidos que hay pasar, a veces no da simplemente el tiempo. Además que son extensos también, y uno se va corriendo, sobre todo en sociedad, ya que ahí veo que las colegas corren contra el tiempo para poder pasar los contenidos para que los niños aprendan, para lograr un real aprendizaje se debe tomar...buscar otra forma para que los niños entiendan, eso es harto de comprensión, de lectura, de documentales ya que a través del documental el niño puede imaginar cómo eran las cosas, entonces, de repente uno se encuentra en contenidos que son buenos, que a los niños les gusta, pero no puede pasar más porque se vienen otras cosas encima...”⁹⁹

4.3.2.- Criterios para la construcción de un modelo de integración curricular

Los criterios que a continuación se presentan, han sido identificados a partir de una lectura analítica de la totalidad de la información que ha servido de base para realizar la investigación, así como de la literatura especializada a que se ha tenido acceso, en los cuales emergen en calidad de categorías de análisis. Se han dividido los criterios en dos grandes grupos, los primeros ligados al conocimiento y los segundos al aprendizaje.

⁹⁷ Focus Group. Profesores Establecimiento Municipal Rural. Agua de P.3

⁹⁸ Entrevista Profesora Estudio y Comprensión de la Sociedad. Establecimiento Municipal Rural. P 5.

⁹⁹ Focus group Profesores. Establecimiento Municipal Rural. P 3

Entre los primeros se cuentan la necesidad de entender el conocimiento como algo integrado, contextualizado en las experiencias vitales del estudiantado y capaz de superar las visiones que reflejan la alta cultura social y élites académicas. Entre los segundos, se releva la necesidad de usar estrategias didácticas encaminadas a la obtención de aprendizajes genuinamente significativos, la promoción de aprendizajes ligados al desarrollo de habilidades y actitudes y no sólo aquellos de carácter declarativo y finalmente, la necesidad de intencionar las experiencias de aprendizaje en función centros organizadores que permitan integrar conocimientos. Cada uno de los cuales han sido identificados como se ha señalado del trabajo y discurso efectuado por el profesorado.

4.3.2.1.- Criterios ligados a la comprensibilidad del conocimiento

4.3.2.1.1.- Entender el conocimiento como algo integrado

Al analizar los registros de clase y de constatar la forma en que realizan la transposición didáctica de los conocimientos disciplinarios, tanto en Lenguaje y Comunicación e Historia, Geografía y Ciencias Sociales, llama la atención una de las primeras cuestiones que podrían ser consideradas a la hora de establecer algunos criterios que pudieran permitir la integración curricular de ambos subsectores. Esto es, la visión tremendamente asignaturista y disciplinar con que el profesorado presenta los conocimientos al estudiantado. Lo que hace que su labor se centre primordialmente en temas propios de las mismas disciplinas, que impide que otro tipo de temas y conocimientos entren en el curriculum programado. (Bernstein B., 1996).

El enfoque asignaturista exhibido en los registros de clase levantados, junto con realizar una representación selectiva de las disciplinas del conocimiento, representa a estas últimas como unos fines y no como unos medios de y para la educación del estudiantado. Lo que hace que el estudiantado se quede con la percepción que la finalidad de la educación es dominar conceptos o recopilar hechos y principios y en menor caso ciertas habilidades que se han seleccionado para ser incluidas en una u otra área disciplinar, en vez de aprender cómo pueden utilizarse todos ellos para atender a propósitos más amplios de la vida real.

De tal manera que si se pretende efectuar una integración curricular entre los subsectores de Lenguaje y Comunicación e Historia, Geografía y Ciencias Sociales, que permita el desarrollo de competencias ciudadanas, se debe entender el conocimiento como algo integrado, ya que es esta integración la que permite la libertad para definir los problemas con la amplitud que tiene la vida misma, usando diversos conocimientos para afrontarlos (Beane J., 2005).

Lo señalado es especialmente importante por cuanto la idea de una escuela democrática normalmente se reduce al uso de una toma de decisiones participativa, en cambio su significado más amplio incluye atender las cuestiones, los problemas y las preocupaciones a que se enfrenta la sociedad democrática en general. Este aspecto de la vida democrática implica el derecho, la obligación y el poder de las personas para buscar soluciones inteligentes a sus problemas de forma individual y colectiva. Y para tal fin la integración de los conocimientos es especialmente apropiada (Beane J., 2005). Lo que significa una revisión completa de las actuales orientaciones curriculares que sirven de base para las propuestas pedagógicas realizadas por el profesorado.

4.3.2.1.2.- Contextualizar el conocimiento a las experiencias vitales de los estudiantes.

Un examen acucioso de los registros etnográficos de clases, así como de las entrevistas realizadas a los estudiantes y al profesorado, permite advertir con absoluta nitidez una segunda cuestión que podría ayudar de manera significativa a la integración curricular de los subsectores en estudio. Esto es, la falta de conexión de los contenidos revisados en las clases con las experiencias vitales que los estudiantes viven cotidianamente. Siendo especialmente importante esta desconexión en el subsector de Lenguaje y Comunicación.

La falta de conexión de lo realizado por el profesorado en sus clases con las experiencias vitales del estudiantado, hace que éste rechace algunos contenidos y algunos recursos educativos, expresando su desaprobación hacia una escuela que le entrega los conocimientos que la sociedad quiere que les entreguen, a través de materias y textos que la mayoría de las veces les resultan sin sentido y ajenos a sus intereses y experiencias de vida.

Quizás sea esta una de las razones que explica la alta valoración que hacen cuando el profesorado incorpora en sus clases contenidos más cercanos a sus experiencias vitales, aquellas que pueden advertir desde su cotidianidad directa o con la ayuda de los medios de comunicación, entre los que se cuentan: la pobreza, la discriminación y la desigualdad, que son trabajados en el aula a través de algunas estrategias que también relevan de manera significativa, como los debates, las disertaciones y las salidas a terreno.

Lo señalado resulta tremendamente importante a la hora de pretender abordar una integración curricular entre los subsectores de Lenguaje y Comunicación e Historia, Geografía y Ciencias Sociales, por cuanto la contextualización del conocimiento, hace que este conocimiento sea más accesible para el estudiantado, con un sentido y significado que podría ayudar a lograr más y mejores aprendizajes ciudadanos. Dado que estas experiencias vitales incorporan una relevancia cultural que mediada a través de ejemplos, ilustraciones, analogías, discusiones y demostraciones, resultan muy efectivas para el tratamiento de estos contenidos (Beane J., 2005). A tal punto que concebir el trabajo de aula como un instrumento para afrontar problemas reales en base a las experiencias vitales de los estudiantes, es signo del sentido más profundo que subyace en la idea de la integración curricular, es decir, sus posibilidades para contribuir a dar vida a la democracia en los centros escolares (Bellack K., 1991).

4.3.2.1.3.- Superar los conocimientos que reflejan la alta cultura social y élites académicas.

Otra de las cuestiones que se puede advertir en la relación que el profesorado establece con el currículum escolar, y que de alguna manera puede servir de base a la hora de pretender realizar una integración curricular de los subsectores en estudio, tiene que ver con una sobre valoración que el profesorado hace de los conocimientos prescritos en el currículum oficial, deslegitimando cualquier conocimiento que no esté expresamente establecido, a tal punto que cualquier referencia, conexión o cavilación realizada por el estudiantado con la realidad a partir de los temas presentados, es considerada una pérdida de tiempo para el cual no tienen espacios disponibles en sus clases.

La deslegitimación de los contenidos no prescritos en el currículum oficial provoca una pérdida formativa de dimensiones, ya que se desconsidera la posibilidad de conectar los “conocimientos oficiales” con la cotidianidad de los estudiantes aquellos que probadamente tienen mayor sentido y significado para ellos. Lo que hace que si se tiene la pretensión de promover una integración curricular entre los subsectores en estudio, que permita el desarrollo de competencias ciudadanas, se deba superar este inconveniente, promoviendo la organización del currículum en torno a temas personales y sociales, que en la mayoría de los casos no están prescritos en el currículum oficial.

Proceder de esta manera permite ingresar conocimientos al aula que forman parte de la vida cotidiana, de la “cultura popular” de los estudiantes, aportando al curriculum nuevos significados y nuevos puntos de vista, dado que se reflejan intereses e interpretaciones de un espectro de la sociedad más amplio que el que reflejan las materias escolares establecidas en el curriculum prescrito. Lo que permite además que los contenidos programáticos cobren sentido y por tanto “sean significativos” para el estudiantado.

Cuando lo que se entiende por conocimiento de valor se limita al que definen los eruditos de las disciplinas académicas y otras personas de la cultura dominante, se producen a lo menos tres fenómenos. Primero, se organiza el curriculum en la forma que a ellos les conviene y se presenta como una forma de “capital acumulado” para unos tiempos futuros o para el adorno cultural, como es el caso de las clases estudiadas. Segundo, se lleva a los jóvenes a pensar que el conocimiento importante es algo abstracto y ajeno a su vida. Y tercero, se priva al estudiantado de la posibilidad de aprender a organizar y usar los conocimientos en relación con los temas que les preocupan y que por tanto tienen para él un significado. De allí la importancia de la necesidad de desarticular la lógica científica de los contenidos y rearticularlos en función formativa. Cuestión que hoy por hoy ha venido a significar una antigua querrela en contra de los especialistas disciplinarios (Beane J. A., 2005).

4.3.2.2.- Criterios ligados al aprendizaje

4.3.2.2.1.- Privilegiar el uso de estrategias encaminadas al logro de aprendizajes significativos.

Una de las principales ausencias que se advierte con notoriedad en el análisis de la información a que se ha tenido acceso, tiene que ver con la falta de conexión entre los aprendizajes a lograr en los subsectores en estudio y la experiencia cotidiana de los estudiantes, lo que hace que en el trabajo de aula posea un gran protagonismo el profesorado, encargado de transmitir hechos y conceptos, tarea para la cual si bien emplean ejemplos, éstos resultan irrelevantes culturalmente para los estudiantes, quienes manifiestan una pasividad social y receptividad, asociada a un enfoque tradicional de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El profesorado, en su mayoría utiliza lecturas abstractas y descontextualizadas y preguntas rutinarias que poco o nada tiene que ver con la experiencia y la cotidianidad de los estudiantes y por tanto, no logran activar al estudiantado, a pasar de los continuos llamados a participar de la clase.

Lo anterior hace que cualquier intento por intencionar una integración curricular entre los subsectores de Lenguaje y Comunicación e Historia, Geografía y Ciencias Sociales, encaminado al desarrollo de competencias ciudadanas, deba focalizar la construcción del conocimiento en contextos reales, en el desarrollo de capacidades reflexivas, críticas y en el pensamiento de alto nivel, así como en la participación en las prácticas sociales auténticas de la comunidad, a través de estrategias de aprendizaje como análisis de casos (case method), aprendizaje centrado en la solución de problemas auténticos (con ayuda de mediadores como: la discusión en clase, el debate, el juego de roles y el descubrimiento guiado), método de proyectos, prácticas situadas o aprendizaje in situ en escenarios reales, aprendizaje en el servicio (service learning), trabajo en equipos cooperativos, ejercicio demostraciones y simulaciones situadas, y por último a través de un aprendizaje mediado por las nuevas tecnologías de la información y comunicación (Díaz F., 2003).

4.3.2.2.2.- Promover el desarrollo de habilidades y actitudes y no sólo aprendizajes declarativos.

Al analizar los registros etnográficos destaca la preocupación preferente de los docentes en torno a que sus estudiantes aprendan conceptos y hechos (aprendizaje declarativo), vinculados a los subsectores en estudio. Sin embargo, no existe la misma preocupación para que el estudiantado desarrolle algunas de las habilidades y actitudes que el propio currículum recomienda.

Lo que hace que los estudiantes vean los aprendizajes bajo una óptica casi exclusivamente conceptual y factual, sin mayor significado ni sentido, ni tampoco asociada al desarrollo de ciertas habilidades ni actitudes que son y serán imprescindibles para su vida presente y futura. Sólo asocian las temáticas a un área o subsector dentro de su currículum y aunque hacen el esfuerzo de proyectarlas en su vida escolar y social no tienen las herramientas: procedimentales y actitudinales que les pudieran permitir aplicar lo aprendido en su cotidianidad, ni menos advertir su importancia y relación para la vida en una sociedad a la que sin duda pertenecen, aún antes de nacer.¹⁰⁰

De tal manera que cualquier aspiración de potenciar la integración curricular entre los subsectores en estudio que permita el desarrollo de competencias ciudadanas, debe partir por promover una articulación del aprendizaje declarativo con el desarrollo de las habilidades y actitudes que promueve el propio Marco Curricular y que sin duda tienen un gran impacto social, no como dimensiones aisladas de una actividad intelectual promovida desde un subsector sino que por una Escuela abierta a la sociedad, en donde el desarrollo de habilidades y actitudes en el estudiantado resulta fundamental.

4.3.2.2.3.- Intencionar experiencias de aprendizaje en función centros organizadores, que permitan integrar conocimientos.

La información de que se dispone respecto a la forma en que el profesorado se relaciona con el currículum, hace pensar que en general los docentes se mueven entre los modelos academicista y el tecnicista.¹⁰¹ Dado que por un lado, la principal aspiración del profesorado es llegar a adquirir un sólido conocimiento de la disciplina que enseña, siendo su principal tarea estrechar la brecha entre el proceso de producción y reproducción del saber. De tal manera que los contenidos a enseñar son objetos a transmitir en función de las decisiones de una comunidad de expertos, en las cuales poco o nada pueden hacer. Bajo este expediente su labor se limita a transmitir un guión elaborado por otros, de allí que su acción pedagógica, que es la que se relaciona con el currículum y sus posibles integraciones, pasa a un segundo plano y suele considerarse superficial y hasta innecesaria.

Además de esta visión academicista, el profesorado se relaciona con el currículum desde una mirada tecnicista, reduciendo su rol a la de un técnico, cuya labor esencial es bajar a la práctica, de manera simplificada, el currículum prescrito por expertos externos en torno a objetivos de conducta y medición de rendimientos. Contexto en el cual el docente no necesita dominar la lógica del conocimiento científico, sino las técnicas de transmisión.

¹⁰⁰ Es importante recalcar la expresión *a la que pertenecen*, por cuanto una de las pretensiones de esta comunicación es advertir el lenguaje enajenador utilizado por los estudiantes a la hora de tener que pronunciarse sobre su aprendizaje ciudadano en el sistema escolar.

¹⁰¹ La literatura especializada distingue cuatro principales modelos comprensivos de la profesión docente: el modelo práctico-artesanal, el academicista, el tecnicista-eficientista y el hermenéutico-reflexivo. Cada uno de estos modelos articula concepciones acerca de educación, enseñanza, aprendizaje, la formación y las reciprocas interacciones que las afectan o determinan, permitiendo una visión totalizadora del objeto. Ver: Arredondo, M., Uribe, M. y Wuest, T. (1989) "Notas para un modelo de docencia". En Arredondo, M. y Díaz Barriga, A. (compiladores) Formación pedagógica de profesores universitarios. Teorías y experiencias en México. Universidad Nacional Autónoma de México.

Lo anterior hace que la posibilidad de la realización de una integración curricular entre los subsectores de Lenguaje y Comunicación e Historia, Geografía y Ciencias Sociales encaminada al desarrollo de competencias ciudadanas a través de una re mirada del curriculum, en función de centros organizadores ajeno a lo establecido por la autoridad, sea un gran desafío, dado que para realizar esta integración es necesario superar las visiones academicistas y tecnicistas que poseen del curriculum. Lo que exige un profesional que asuma un rol protagónico, que considere su relación con el curriculum como una actividad compleja que se da en un ecosistema inestable, sobredeterminada por el contexto espacio temporal y sociopolítico, cargada de conflictos de valor que requieren opciones curriculares encaminadas a problematizar, explicitar y debatir desde la biografía escolar previa hasta las situaciones cotidianas, las creencias, las rutinas, los estereotipos, las resistencias, los supuestos, las relaciones sociales, los proyectos; así como los contenidos, los métodos y las técnicas en función de centros organizadores generados para y con los estudiantes, con sus implicaciones emocionales, intelectuales, relacionales y prospectivas. Todo con el propósito de posibilitar cambios actitudinales desde una perspectiva trascendente capaz de contribuir a un proceso de formación que vaya más allá de la literalidad explícita de los contenidos de enseñanza prescritos en el curriculum, que por sobre todo pretenda recoger la complejidad de los fenómenos sociales actuales del estudiantado, proyectándolos en su vida presente y futura. Aspiración que pasa por examinar los problemas, temas, y las preocupaciones de la vida tal y como los viven sus estudiantes en el mundo real, y desde este ejercicio obtener los temas o centros organizadores. Ocupándose de tales temas, para ampliar y profundizar la comprensibilidad de sus estudiantes de su mundo. Naturalmente que ahí reside mucho de lo que se sabe de nosotros mismos y del mundo, las formas en que podemos explorar esto aún más, y las posibilidades de comunicar los significados. La búsqueda de ayuda en este sentido es una actividad con una finalidad que no tiene que ver con limitarse a identificar preguntas y preocupaciones, para luego permanecer inmóvil o esperar que llegue una inspiración, sino que por el contrario, intencionar contextualmente acciones futuras (Beane J., 2005).

5.- CONCLUSIONES

Desde el punto de vista curricular, nuestro país ha realizado un gran esfuerzo en materia de formación ciudadana, incorporando temáticas ausentes asociadas a esta formación bajo una mirada transversal, cuyos elementos curriculares se introducen a lo largo del proceso de educación, para desarrollar tanto nuevos contenidos como determinados valores.

Tal como ha sido la experiencia de otros países que han realizado esta opción, el objetivo fue abrir una brecha epistemológica en el sistema educativo orientado tradicionalmente a las estructuras curriculares basadas en lógicas disciplinares creadas en la tradición cultural de hace siglos. Al parecer esta importante innovación suponía un éxito en sí misma, porque dados los resultados de la investigación que presentamos, esta importante innovación no ha dejado de ser una introducción algo tímida en el profesorado, ya que el propio concepto de transversal convierte ese contenido en un elemento de segundo orden curricular.

Asociado a lo anterior, a la base de la discusión se encuentra un tema no menor porque son los propios docentes quienes manifiestan no estar preparados para enfrentar este desafío, recurriendo a lo único que han tenido a su alcance: su sentido común y a lo aprendido en su escolaridad obligatoria hace años, dado que la temática ha estado ausente en los procesos de formación inicial que han seguido. De tal manera que la formación ciudadana la entienden como una socialización política, que busca por sobre todo un conocimiento de carácter declarativo, preparando a sus estudiantes para una gobernabilidad y una representación política. Esto a pesar que los investigadores han tenido accesos a materiales preparados especialmente para este fin para los distintos niveles de enseñanza de la educación chilena por parte del MINEDUC, a los que sin duda no ha tenido acceso el profesorado.

Por otro lado, si bien el profesorado tienen conciencia de su rol en la promoción de la individualización de sus estudiantes, esta preocupación por la individualización no tiene la misma calidad que la socialización que deben promover, provocando una desocialización del estudiantado (Touraine, 2001), perdiéndose la posibilidad de ayudarlos a aprender a vivir juntos y hacer de la escuela un genuino espacio de formación ciudadana.

Al escuchar la voz del estudiantado, no cabe duda que la socialización, no tiene la misma calidad que la individualización entregada. Los estudiantes no poseen una adecuada concepción de lo que es y se pretende con la formación ciudadana, tampoco perciben que la Escuela sea de manera explícita un espacio de formación ciudadana, no obstante reconocer que ciertos contenidos y actividades les ayudan a su vida social presente y futura, pero siempre desde su individualidad y para fortalecer esa individualidad y no para colaborar en un proyecto conjunto de sociedad.

A pesar de lo anterior creemos que la escuela tiene algunos ingredientes que pueden ayudar en esta tarea. Existe un Marco Curricular que tiene unos objetivos y contenidos apropiados, un cuerpo de profesores que ha logrado incorporar estrategias de aprendizaje que pueden desarrollar habilidades cognitivas superiores y lograr una mayor participación y protagonismo del estudiantado, un estudiantado deseoso de mayor participación en sus procesos de aprendizaje, que no recuerda tal o cual clase magistral realizada por el profesorado, pero que identifica como experiencias de aprendizaje relevantes todas aquellas ocasiones cuando ellos han sido los protagonistas, con un potencial analítico de enormes proyecciones. Por tanto existe una línea base, que puede hacer de la escuela un genuino espacio de formación ciudadana.

El reto es entonces focalizar la atención, direccionar los esfuerzos y visualizar como es que esos contenidos y esas actividades contribuyen a desarrollar un estudiante más reflexivo, autónomo y respetuoso de los otros y de las opiniones ajenas, que son la base de la capacidad de acción ciudadana en la sociedad (Cox C., Jaramillo R., Reimers F., 2005). Es decir, estos jóvenes deben de poseer habilidades de reflexión y acción sobre la sociedad, de sus problemas más apremiantes, sus fines, y los significados que la cohesionan,

construyendo los conocimientos de manera compartida para aprehender lo real y a través de esta experiencia dar sentido a su vida cotidiana. (Sánchez, M. 1997)

Elo les permitirá clasificar, distinguir, ordenar, evaluar y jerarquizar un estado de la realidad o de una dimensión de ella, haciendo lógico y coherente el mundo, organizando, las explicaciones sobre los hechos y las relaciones causales que existen entre ellos, (Andrade y Miranda, 2000). El propósito final es que comprendan como esos contenidos dispersos y esas actividades entretenidas, más allá de su importancia literal y de su capacidad de entretenimiento, les ayudan a interpretar la realidad, realizar una lectura crítica de los acontecimientos y del entorno social, aportando a un crecimiento no sólo desde el punto de vista personal, sino que también desde el punto de vista societario. (González, I. 2007)

6.- RECOMENDACIONES RELEVANTES PARA LAS POLÍTICAS PÚBLICAS

- Generar programas de perfeccionamiento destinados a la apropiación de los elementos transversales contemplados en el currículum destinados al profesorado que se desempeña en la Educación General Básica, cuyo propósito preferente sea la revisión de los elementos transversales contemplados en él. En los cuales el núcleo central del análisis sea la presencia de la formación ciudadana, y en donde se incorporen otras temáticas transversales asociadas directamente a ésta, como: la perspectiva de género, la atención a la diversidad y el desarrollo sustentable.
- Promover la temática mediante cursos de actualización y perfeccionamiento para los docentes de los subsectores de Lenguaje y Comunicación e Historia, Geografía y Ciencias Sociales y aún de otros subsectores de la Educación General Básica -como ocurrió en una exitosa experiencia de perfeccionamiento efectuada en la Universidad de Concepción en el contexto de un postítulo destinado al profesorado de matemática que dictaba clases en el segundo ciclo en el año 2007-, en donde se incluyó un módulo de 30 horas destinado a explicar la temática, presentar estrategias didácticas vinculantes y generar reflexión en el profesorado participante. Iniciativa que aunque exitosa no pudo ser continuada por estar fuera de bases.
- Instalar contenidos y aprendizajes sobre la temática en el proceso de evaluación docente que el profesorado debe efectuar ante la autoridad ministerial. Incorporando dentro de la parrilla de contenidos y aprendizajes para realizar la filmación, algunos conocimientos, habilidades y actitudes vinculadas directamente a la formación ciudadana del estudiantado. La idea es que de manera preferente aunque no exclusiva, el profesorado de Lenguaje y Comunicación e Historia, Geografía y Ciencias Sociales,¹⁰² se vea compelido a estudiar y presentar una propuesta para llevar la temática al mundo escolar.
- Incorporar de manera intencionada dentro de los libros de texto de Lenguaje y Comunicación e Historia, Geografía y Ciencias Sociales, temáticas en donde de manera explícita se haga mención a la importancia que tiene tal o cual contenido disciplinar en la formación ciudadana del estudiantado, en los diferentes niveles de formación. Dado que en los libros de textos actuales la temática aparece muy genérica y superficialmente tratada.
- Preparar materiales educativos destinados a proporcionar una visión integradora del currículum y no exclusivamente disciplinar como ha ocurrido hasta este momento. Para el que si bien existen importantes esfuerzos como un material preparado por el equipo de currículum del MINEDUC, denominado “Actividades de apoyo para el profesor. Historias y Ciencias Sociales. 1º básico a 4º medio”, publicado el año 2004. En las actividades diseñadas se extraña una mirada más integradora y explícitamente vinculante entre los subsectores que preferentemente tienen la responsabilidad de la formación ciudadana de los estudiantes, esto es los subsectores de Lenguaje y Comunicación e Historia, Geografía y Ciencias Sociales.
- Fomentar la investigación avanzada en el área, destinando a lo menos una pequeña parte de los recursos que poseen los fondos concursables existentes a nivel

¹⁰² Así se conoce al subsector de Estudio y Comprensión de la Sociedad luego del ajuste curricular.

nacional. Puesto que existen años que en los concursos la temática ha estado absolutamente ausente, salvo honrosas excepciones, como el financiamiento obtenido por la Dra. Silvia Redón de la Universidad Católica de Valparaíso en el concurso pasado, destinado a caracterizar las valoraciones, conceptuales, teóricas y prácticas de los niños de entre 4 y 10 años de edad.

- Promover dentro de las instituciones de formación de profesores de educación básica la posibilidad de que puedan visibilizar en sus respectivas mallas curriculares, asignaturas o módulos destinados a comprender la importancia de la temática, así como la responsabilidad que corresponde al profesorado del nivel en la formación ciudadana del estudiantado. Cuestión que podría ser intencionada a través de los proyectos MECESUP, que vayan en la dirección de renovar el curriculum de formación.
- Generar espacios de debate y reflexión por ejemplo a través de la web, Revista de Educación, seminarios, etc.
- Generar una estrategia de asesoría a la Escuela como: ECBI, LEM, que aborde el proceso completo de organización de la enseñanza de la formación ciudadana; desde una propuesta curricular y didáctica, su puesta en práctica y finalmente un análisis de los procesos vividos en el aula. Proponiendo al profesorado unidades didácticas.

7.- BIBLIOGRAFÍA

- Acotto, L. (2003) Las organizaciones de la sociedad civil: un camino para la construcción de ciudadanía; Espacio. Argentina.
- Aguilar T. (1999). Alfabetización científica y educación para la ciudadanía. NARCEA. España
- Aisenberg B; Alderoqui S.(2001). Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y Reflexiones. Paidós. Educador. México.
- Allen, M.G y Stevens, R.L. (1998). Middle grades social studies. Teaching and learning for active and responsible citizenship. Boston: Allyn and Bacon.
- Andrade M. y otro (2000): El concepto de ciudadanía en educación análisis semiótico de las representaciones sociales del concepto de ciudadanía en profesores mapuches y ciudadanos de educación general básica en Chile. Pontificia Universidad Católica de Chile Facultad de Educación programa de doctorado en Ciencias de la Educación.
- Ayuste Ana y Otros (2006). Educación democracia y ciudadanía. Colección Educación en valores. Octaedro OEI. España.
- Balardini S.. (2000) La Participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo. Buenos Aires CLACSO.
- Bárcena, F. (1997): El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política. Paidós.
- Bauman Zygmunt (2005): La ambivalencia revisitada. Algunas palabras para los lectores de lengua española. En revista Anthropos. N° 206. Enero marzo- Barcelona. España.
- Beane J. A. (2005) La integración del curriculum. Ministerio de Educación y Ciencia. España. Morata. España.
- Beck, Ulrich (1993): La invención de lo político. Buenos Aires Fondos de Cultura Económica.
- Bernstein B. (1996) "El dispositivo pedagógico", en *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.
- Bolívar, Antonio (2007). Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura; Graó; España.
- Bustamente J. (2001) Hacia la cuarta generación de Derechos Humanos: repensando la condición humana en la sociedad tecnológica. En Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación ISSN 1681-5645. N° 1.
- Canclini, N (1995): Consumidores y Ciudadanos. Edit. Grijalbo. Mexico. D.F. .
- Cano Angélica María y Betuel Cano (2005). Formación Ciudadana. Estrategias metodológicas para cultivar las competencias ciudadanas. Paulinas. Instituto Misionero de hijas de San Pablo. Bogotá.
- Carbonell Sebarroja J. (2008). Una educación para mañana. Octaedro. España.
- Carretero M. (1995). Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia. Aique. España.
- Carretero M; Pozo J. y Asencio M (1997). La enseñanza de las Ciencias sociales. Madrid Visor.
- Castoriadis, C. (2002). Ni Dios, ni César, ni tribunus. Postscripto sobre la insignificancia. Una conversación con Daniel Mermet. En: Cornelius Castoriadis. La insignificancia y la imaginación. Diálogos. Madrid: Trotta.
- CEPAL. (2000). Equidad, Desarrollo y Ciudadanía, Visión Global, Tomo I, Editorial Alfaomega, Colombia.
- Cerda, Ana María. Egaña, Loreto. Magendzo, Abraham. Santa Cruz, Eduardo. Varas,

- René (2004). El complejo camino de la formación ciudadana. Una mirada a las prácticas docentes; LOM; Chile.
- Colby Anne y Otros (2003): Educating Citizens. Preparing America's Undergraduates for lives of moral and civic responsibility. JOSSEY BASS A wiley Imprint.
 - Coll C., J.I. Pozo y otros (1994). Los contenidos en la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes. Buenos Aires, Santillana, Aula XXI.
 - Concha Maiztegui y Marlen Eizaguirre (2008). Ciudadanía y Educación: de la teoría la práctica. Universidad de Deusto. Instituto de Derechos Humanos. Cuadernos Deusto de derechos humanos. Núm 50. Bilbao.
 - Correa E y Noé M (1998) Nociones de una Ciudadanía que crece. Chile. LOM.
 - Cortina, Adela (1997) Ciudadanos del mundo: hacia una teoría de la ciudadanía. Madrid. Alianza Editorial.
 - Cox Cristián, Rosario Jaramillo, Fernando Reimers(2005). Educar para la Ciudadanía y la Democracia en las Américas: Una Agenda para la Acción. Banco Interamericano de Desarrollo. Departamento de Desarrollo Sostenible División de Estado, Gobernabilidad y Sociedad Civil Unidad de Educación.
 - Crick, B. (2002). La enseñanza de la ciudadanía y de la democracia en Gran Bretaña, Ministerio de Educación de Colombia-British Council, Educación Integral, Año 11, N° 15, Junio 2002.
 - Chetty S. (1996). The case study method for research in small- and médium - sized firms. International small business journal, vol. 5, octubre – diciembre.
 - Chomsky Noam (2007). La (des) educación. Editorial Crítica. Barcelona. España
 - Deibar René, Hurtado Herrera, Sara Victoria Alvarado Salgado (2007) Escuela y ciudadanía: reflexiones desde las significaciones imaginarias y la autorreflexividad. Estudios Pedagógicos XXXIII, N° 1: 79-93.
 - Delors Jacques. (1996) La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Ediciones UNESCO Madrid Santillana.
 - Delval Juan (2006). Hacia una escuela ciudadana. Ediciones Morata, SL. Madrid. España.
 - Díaz Barriga Arceo, Frida (2003): Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. Revista electrónica de investigación Educativa. Vol 5, N° 2, 2003.
 - Díaz Barriga Arceo, Frida y Gerardo Hernández Rojas (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. McGraw-Hill. México.
 - Egaña L. (2003). Reforma Educativa y Objetivos Fundamentales Transversales. Los dilemas de la innovación. PIIE, Santiago 2003.
 - Eisenhardt, K. M. (1989). Building Theories from Case Study Research, Academy of Management Review,
 - Etchegoyen M. A. (2006) Educación y Ciudadanía. La búsqueda del buen sentido en el sentido común. Editorial Stella. Segunda Edición.
 - Farcas D. (1999) Ciudadanía en Chile: El desafío cultural del nuevo milenio; Departamento de Estudios, División de Organizaciones Sociales, Ministerio Secretaria General de Gobierno. Chile.
 - Fernández Gabriela: La ciudadanía en el marco de las políticas educativas. <http://www.campusoei>.
 - FLACSO. (1998). Nociones de una ciudadanía que crece. Santiago de Chile.
 - Freire P. (2004) Educación como práctica de la libertad. Siglo XXI. Primera Edición Argentina.

- Garcés M. (2006); Democracia y Ciudadanía en el MERCOSUR; LOM. Santiago de Chile.
- García F. (2009) Educar para la participación ciudadana. Análisis de las dificultades del profesorado a partir de la experiencia del programa Parlamento Joven. En La educación de la ciudadanía europea y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la estrategia de Lisboa. Rosa María Avila, Beatrice Borghi e Ivo Matozzi. Pàtron Editore. Bologna. Italia
- García G. (2006) Los jóvenes españoles y la política: datos para la reflexión sobre la necesidad de la educación cívica. Comunicación presentada en las I Jornadas sobre "Educación cívica y democracia.
- García S. Lukes S. (1999). Ciudadanía: justicia social, identidad y participación. Madrid. Siglo XXI.
- García-Huidobro, J. E. (1999): Los fundamentos ciudadanizadores de la reforma educacional del Ministerio de Educación (MINEDUC) en: Ciudadanía en Chile: el desafío cultural del nuevo milenio. Santiago de Chile, Ministerio Secretaría General de Gobierno, División de Organizaciones Sociales, Departamento de Estudios.
- Giroux H. (2003). La escuela y la lucha por la ciudadanía. Siglo XXI Editores. Tercera Edición. Buenos Aires Argentina.
- González G. (1999) Derechos Humanos: La condición humana en la sociedad tecnológica. Madrid: Tecnos.
- González I. (2007): Las competencias en el currículo. R.D. 1631/2006 Iber. Revista de Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. N° 52 Graó. Barcelona.
- González, S. (2001). Representación Social de la Noción de Ciudadanía: Construcción y Ampliación de la Ciudadanía en Grupos Articulados al Sistema Educacional. Tesis Doctoral en Psicología. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile.
- Guichot R. V. (2003). Democracia Ciudadanía y Educación. Una mirada crítica sobre la obra pedagógica de John Dewey. Biblioteca Nueva. Madrid.
- Habermas J. (1994) La teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos. Madrid: Cátedra
- Hernández T. (1997) Para comprender las Estructuras Sociales; Verbo Divino; España.
- Herrera, M., A. Pinilla (2001). Acercamientos a la relación entre cultura política y educación en Colombia. En: Herrera, M. y Díaz, C. (comp.). Educación y cultura política, una mirada multidisciplinaria. Bogotá: Plaza & Janés.
- Imbernón Francisco, Joan Majó, Michela Mayer, Federico Mayor, Rigoberto Menchú y Juan Carlos Tedesco (2002). Cinco ciudadanías para una nueva educación. Grao, España.
- Jure I y Solari A. (2006). El espacio de las competencias en la articulación Curricular por disciplinas entre el nivel medio y universitario. Programa de articulación curricular entre la UNNRC y las escuelas medias de la ciudad de Río Cuarto y la Región. Universidad Nacional del Río Cuarto. Argentina
- Kerr D. (2002) An international review of citizenship in the curriculum.. En: Gita Steiner-Khamsi, Judith Torney-Purta y John Schwille. JAI (2002) New paradigms and Recurring Paradoxes in Education for Citizenship: an international comparison. Elsevier Science Ltd. UK.
- Kerr, D. (1999): Citizenship Education: an International Comparison. National Foundation for Educational Research in England and Wales NFER/ Qualifications and Curriculum Authority in England QCA.

- Kymlicka, Will (2003) La Política Vernácula, nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía. Paidós; España.
- León, Javier. Escobar, Areli. Cea, Lorena (Editores); Discursos y prácticas de Ciudadanía. Debates desde la Región del Bío-Bío; Universidad del Bío-Bío; Chile; 2006.
- López S. (1997) Ciudadanos reales e imaginarios: Concepciones, desarrollo y mapas de ciudadanía en el Perú; IDS: Instituto de diagnóstico y propuestas. Perú.
- Magendzo A. (1996). Currículum, educación para la democracia en la modernidad. PIIE/Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán.
- Magendzo A. (2004). De miradas y mensajes a la educación en derechos humanos. LOM. Santiago
- Magendzo A. (2004): Educación y Ciudadanía: Construyendo ciudadanía desde el currículum oficial y la cotidianidad de la escuela. Una lectura desde la investigación. PIIE Seminario Internacional. Reformas Curriculares en los noventa y la construcción de ciudadanía.
- Magendzo A. y otros. (1996). Educar en y para los derechos humanos. CPEIP. Santiago.
- Magendzo Abraham. (2006). Educación en derechos humanos. Un desafío para los docentes de hoy. LOM Ediciones. Santiago.
- Maiztegui Concha y Marlen Eizaguirre (2008). Ciudadanía y Educación: de la teoría a la práctica. Publicaciones. Universidad de Deusto. España
- Marco S., Berta. (2003). Educación para la ciudadanía. Un enfoque basado en el desarrollo de competencias transversales; Narcea; España..
- Marshall T. (1998) Ciudadanía y Clase Social. Alianza Editorial. España.
- Martínez B. Jaume (2003); Ciudadanía, poder y educación.; Graó ; España.
- Martínez J. (2003). Ciudadanía, poder y educación.; GRAO. España.
- Martínez R (2005). Educación para la ciudadanía. Ediciones Morata. Madrid. España
- Mestre Chust José Vicente (2007). La necesidad de la educación en derechos humanos. Editorial UOC. Barcelona.
- MINEDUC (1980): Decreto 4002. Santiago de Chile
- MINEDUC (1998). "Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media. Sector Historia y ciencias Sociales. Formación general. Santiago de Chile. Pág. 99 y
- MINEDUC (2003) Resultados del Estudio Internacional de Educación Cívica. Unidad de Currículum y Evaluación, SIMCE, Estudios Internacionales. Santiago
- MINEDUC (2004). Educación Cívica y el ejercicio de la ciudadanía. Los estudiantes chilenos en el estudio Internacional de Educación Cívica. Años 1999 y 2000. Santiago.
- MINEDUC (2004): Formación Ciudadana en el Currículum de la reforma. Unidad de Currículum y evaluación. Santiago de Chile.
- MINEDUC. (2004) Formación Ciudadana. Actividades de apoyo para el profesor/ Historia y Ciencias sociales. 1º Básico a 4º Medio.
- MINEDUC. (2005) Informe Comisión Formación Ciudadana. Serie Bicentenario. Santiago de Chile.
- MINEDUC: Decreto número 220 (Establece objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios para enseñanza media y fija reglas generales para su aplicación). Publicado en el Diario Oficial de la República de Chile con fecha 4 de junio de 1998.
- MINEDUC-IEA. (1998) Ciudadanía y Educación en Chile. Resultados del estudio internacional de Educación Cívica. La investigación estuvo coordinada por la

International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) y realizada en Chile por el Ministerio de Educación.

- Muñoz L. C. (2008). Desarrollar competencias. Un desafío de los docentes de Primaria. En Revista AULA, Innovación Educativa. Editorial GRAO. España. Núm 170, Marzo.
- Muñoz L. C. (2005). Ideas previas en el proceso de aprendizaje de la historia. Caso: estudiantes de primer año de secundaria, Chile. En Revista GEOENSEÑANZA. Venezuela Vol.10-(2). Julio - diciembre. p.209-218. ISSN 1316-60-77.
- Olivares, Cecilia (1996). Memoria Foro Genero y Ciudadanía, La Paz. CIDEM, REPEM/CEAAL; Bolivia.
- Ortega, Margarita. Sánchez, Cristina y Valiente, Celia (1999). Género y Ciudadanía, revisión desde el ámbito privado; Instituto Universitario de Estudios de la Mujer, Universidad Autónoma de Madrid; España.
- Perry Ch. (1998). Processes of a case study methodology for postgraduate research in marketing, European Journal of Marketing
- Redón P. (2006): "Formación Docente y Ciudadanía" Valparaíso, Chile, PUCV , Noviembre Universidad Católica de Valparaíso Vice Rectoría de Investigación y Estudios Avanzados Dirección de Investigación.
- Prats J.; Santaca J. (2001) Enseñar Historia. Notas para una didáctica renovadora. Junta de Extremadura. Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología. Dirección General de Ordenación, Renovación y Centros. Mérida. España.
- Rojas y Otros (2008). Ciudadanía, participación y Cultura. LOM. Santiago de Chile.
- Rosanvallon P. (1999) *La consagración del ciudadano. Historia del sufragio universal*, Instituto Mora. México.
- Ruiz O. (1984) Estilos de vida e investigación social , Editorial Mensajero , Bilbao.
- Ruiz Olabuénaga, y Ispizua, M. A. (1989): La descodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa , Universidad de Deusto , Bilbao.
- Sábato H. (1999) Ciudadanía política y formación de las naciones. Perspectivas históricas de América Latina; Fideicomiso Historia de las Américas, Serie Estudios. México.
- Sánchez M. (1997): Enseñar historia desde el tiempo de larga duración. Iber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. N° 14, España.
- Sánchez T, Santiago (1998). Ciudadanía sin fronteras: Cómo aplicar una educación en valores; Desclée De Brouwer; España.
- Savater, Fernando. (2003). Educación y Ciudadanía en la era global; Conferencias en Banco Interamericano de Desarrollo; EE. UU.
- Schnotz W.; Vosniadou S.; Carretero M.(2006). Cambio Conceptual y educación. Auique. Buenos Aires. Argentina.
- Sendra, Fernando (2001) El Machete de Matías: Formación ética y ciudadana; Ediciones Buenos Días; Argentina.
- Soto Barrientos (2006). El derecho de participación ciudadana. Colección Pensamiento Social. Editorial Universidad Bolivariana. Santiago de Chile.
- Stake R. (2007) Investigación con estudio de casos. Cuarta edición. Morata. Madrid
- Streck D. (2005). Educación para un nuevo contrato social. Editorial Stella. Argentina.
- Tedesco, J. (1995) El Nuevo Pacto Educativo: Educación, Competitividad y Ciudadanía en la Sociedad Moderna; Anaya. España.
- Thiebaut C. (1998). Vindicación del Ciudadano. Un sujeto reflexivo en una sociedad compleja. Paidós Biblioteca del Presente 7. España.
- Torres J. (1998) Globalización e interdisciplinariedad: El curriculum integrado. Morata. España.

- Torres, R. M. (2002) Participación ciudadana y educación. Una mirada amplia y 20 experiencias en América Latina Rosa María Torres. Documento encargado por la Unidad de Desarrollo Social y Educación (UDSE) de la OEA para su presentación en la Segunda Reunión de Ministros de Educación del Consejo Interamericano para el Desarrollo Integral –CIDI (Punta del Este, Uruguay) □ Touraine, A. (1992): ¿Qué es la Democracia? Santiago de Chile, Fondo de Cultura Económica.
- Touraine, A. (1997). ¿Podremos vivir juntos?.México. Fondo de Cultura Económica.
- Valderrama, Carlos Eduardo (2007). Ciudadanía y comunicación. Saberes opiniones y haceres escolares. Siglo del Hombre Editores. Universidad Central-IESCO.
- Villagrán, J. (1989): «Política, democracia y educación cívica» en: Revista Estudios Sociales, núm. 61, trimestre 3. Santiago de Chile, CPU.