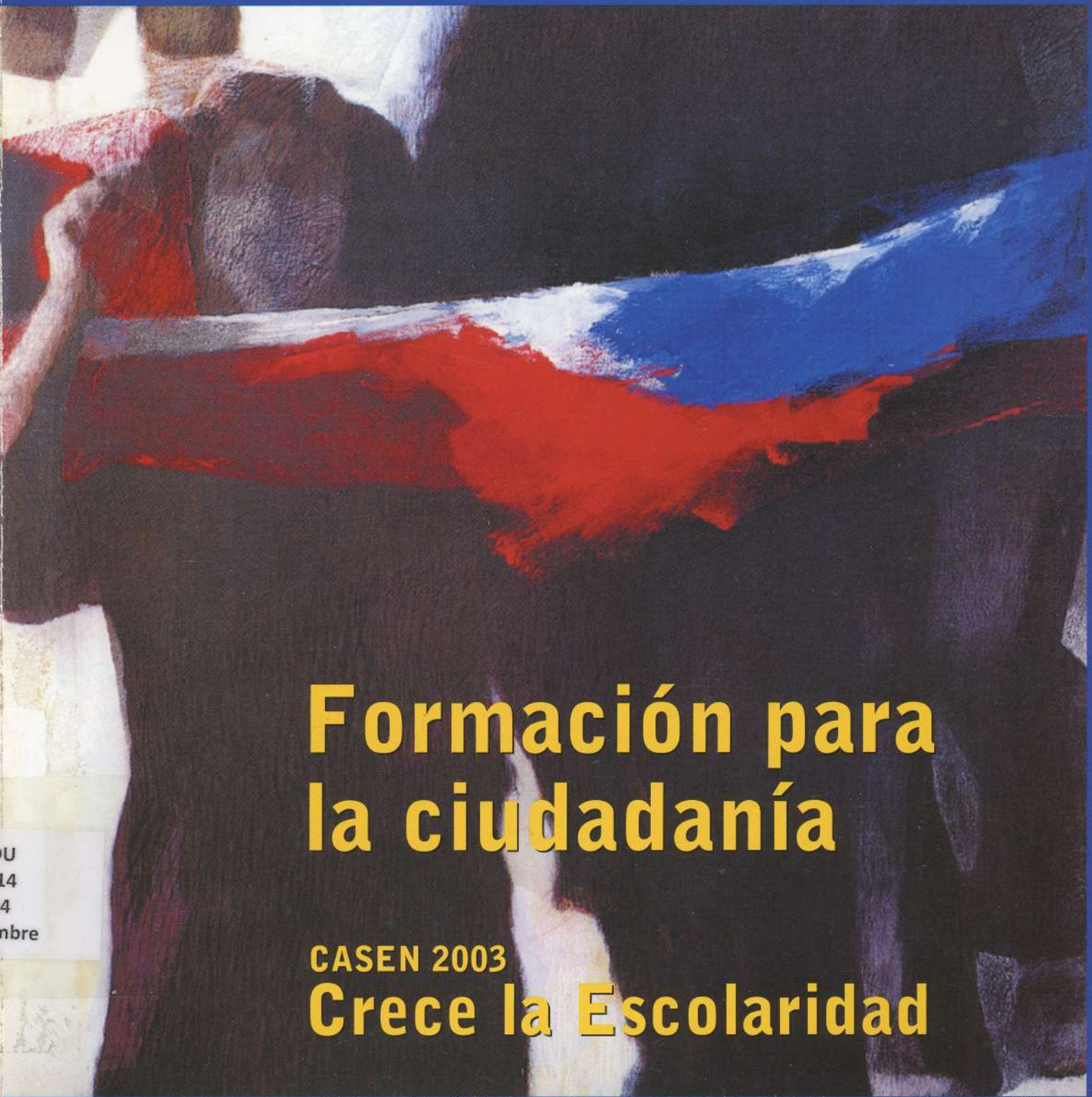




Revista de  
**EDUCACION**

Agosto-Septiembre 2004 • Edición N° 314 • \$ 3.500



**Formación para  
la ciudadanía**

**CASEN 2003**

**Crece la Escolaridad**

U  
14  
4  
mbre

# SISTEMA DE FORMACIÓN CONTINUA EN POSTÍTULOS Y POSTGRADOS

## DIPLOMADOS

DURACIÓN HASTA DOS SEMESTRES

- ENSEÑANZA DEL PENSAMIENTO Y CALIDAD DEL APRENDIZAJE.
- EDUCACIÓN TECNOLÓGICA.
- PEDAGOGÍA PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR.
- LIDERAZGO EDUCACIONAL.

INFORMACIONES Y POSTULACIONES: 354 5333 / EMAIL: EXTEDUC@UC.CL  
FINANCIAMIENTO CÓDIGO SENCE

## POSTÍTULOS

ESPECIALIZACIÓN PROFESIONAL / DURACIÓN MÍNIMA 3 SEMESTRES

- DIRECCIÓN Y GESTIÓN DE ORGANIZACIONES EDUCATIVAS.
- CURRÍCULUM Y EVALUACIÓN ESCOLAR.
- DIFICULTADES DE APRENDIZAJE.
- ORIENTACIÓN EDUCACIONAL Y VOCACIONAL.
- INFORMÁTICA EDUCATIVA.\*

INFORMACIONES: 354 5352 - 354 5343 / EMAIL: POSTEDUC@UC.CL  
BENEFICIOS EN REBAJAS DE ARANCEL  
\* EN CONJUNTO CON LA FACULTAD DE INGENIERÍA, UC.

FECHA DE POSTULACIONES: 1ª ETAPA : HASTA EL 30 / OCTUBRE / 2004

## MAGISTER EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

INVESTIGACIÓN APLICADA / DURACIÓN 4 SEMESTRES

- ADMINISTRACIÓN EDUCACIONAL.
- CURRÍCULUM.
- DIFICULTADES DE APRENDIZAJE.
- DISEÑO DE INSTRUCCIÓN.
- EVALUACIÓN.
- EDUCACIÓN INICIAL.

INFORMACIONES: 354 5352 - 354 5343 / EMAIL: MAGEDUC@UC.CL  
ACREDITADO POR CONAP / BENEFICIOS EN REBAJAS DE ARANCEL Y BECAS

FECHA DE POSTULACIONES: 1ª ETAPA : HASTA EL 30 / SEPTIEMBRE / 2004

## DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DURACIÓN 6 SEMESTRES / EL PROGRAMA CONTEMPLA EL DESARROLLO DE TESIS EN UNA DE LAS SIGUIENTES ÁREAS DE INVESTIGACIÓN:

- POLÍTICAS EDUCATIVAS.
- PENSAMIENTO DOCENTE/EDUCANDO.
- DIDÁCTICA Y CONOCIMIENTOS.
- DESARROLLO DEL LENGUAJE.
- ORIENTACIÓN Y VALORES.
- GESTIÓN PEDAGÓGICA.
- CONSTRUCCIÓN CURRICULAR.
- EVALUACIÓN APRENDIZAJES E INSTITUCIONES.
- TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN.

INFORMACIONES: 354 5311 - 354 5343 / EMAIL: DOCEDUC@UC.CL  
ACREDITADO POR CONAP / BENEFICIOS DE BECAS

FECHA DE POSTULACIONES: HASTA EL 30 / SEPTIEMBRE / 2004



## FACULTAD DE EDUCACIÓN

POSTULACIONES Y RECEPCIÓN  
DE ANTECEDENTES:

SUBDIRECCIÓN DE ASUNTOS ESTUDIANTILES  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE.  
AVDA. VICUÑA MACKENNA 4860

HORARIO ATENCIÓN:  
9:00 A 13:00 HORAS Y  
DE 14:30 A 17:30 HORAS.

WWW.PUC.CL

## Más democracia más educación

En este número reflexionamos sobre la formación ciudadana de los chilenos. No de la antigua "educación cívica", que fue la respuesta de la escuela y el liceo de los tiempos de una educación, que atendía a minorías y que cubría solo los aspectos institucionales. Estamos ante el desafío de dotar de formación ciudadana a todos, a los hijos de aquellos que solo aprobaron la básica, y nietos de los que no tuvieron la oportunidad de estudiar, menos educación cívica.

Las oportunidades educacionales se acrecentaron notablemente entre 1990 y 2003. Las nuevas generaciones tienen y tendrán más educación que las anteriores. Las niñas, niños y jóvenes de menores ingresos acceden hoy a más oportunidades, desertan menos y llegan más lejos. El incremento de los últimos tres años es bastante veloz y abre nuevas expectativas hacia el futuro. Así lo revela la Encuesta CASEN 2003, que se presenta en este número.

La Encuesta nos muestra que persiste la desigualdad. Hay una porfiada brecha en la cantidad de educación que reciben los grupos de bajos y altos ingresos. Este es un déficit de la democracia. Sin embargo, esta brecha no se debe a la capacidad instalada del sistema educacional. Las causas de la no asistencia a educación parvularia o a media no están en la falta de establecimientos, cupos, textos o computadores.

CASEN 2003 nos muestra que hemos construido una plataforma que ahora nos capacita para volcarnos más a la calidad de la educación. Si relacionamos CASEN y SIMCE, encontraremos una

explicación a la estabilidad de la calidad: es muy difícil mejorarla cuando la educación se universaliza. Por cierto, hay más calidad cuanto mayor es

la cobertura. Entre estudiar y no estudiar hay una gran diferencia de calidad. De todas maneras, la Encuesta nos señala algunas advertencias. Hay jóvenes que no están cumpliendo la obligatoriedad escolar "porque no les interesa" o "por problemas de rendimiento". Otras, por "maternidad o embarazo". Estos datos esconden también deficiencias de calidad en la formación escolar.

Las mayores oportunidades educacionales de los chilenos de menores y medianos ingresos no surgen automáticamente del mercado. Tampoco los avances en calidad, que el mercado reserva sólo a quienes pueden financiarla. Los avances distributivos, que muestra CASEN 2003, han sido posibles por la creciente inversión pública en educación y al rol activo del Estado. También han contribuido, y muy centralmente, los docentes que se desempeñan con sentido social, vocación y eficacia profesional en la educación de interés público. Los gobiernos democráticos se han singularizado por su claro compromiso de equidad y han sido exitosos en lograr más educación. Se han ganado el derecho a seguir liderando una expansión, todavía abierta, y a orientar el esfuerzo por la calidad. En este ámbito, estamos ante el requerimiento de alcanzar una formación ciudadana de similar nivel para todos. Hay un círculo virtuoso entre democracia y educación. Ahora, gracias a lo avanzado, nos corresponde dar un nuevo gran salto.



A handwritten signature in dark ink, appearing to read "S. Bitar". The signature is fluid and cursive, written over a horizontal line.

Sergio Bitar  
Ministro de Educación



**1 EDITORIAL**

**3 REFORMA**

¿Qué dice el currículo?  
Reemerge la importancia de la formación ciudadana

**14 ENTREVISTA**

Carlos Peña González: “La educación tiene vínculos muy íntimos, muy cercanos con la ciudadanía”

**19 TENDENCIAS**

Panorama internacional: estrategias y políticas educativas  
Colombia construye estándares

**30 CASEN 2003**

Crece la escolaridad y se acortan las brechas

**34 EXPERIENCIAS**

“Ciudadanos hechos y derechos”

**39 REFLEXIÓN**

Los desafíos políticos del cambio cultural

**52 APUNTES**

El complejo camino de la formación ciudadana  
Fortalecimiento de la democracia en las Américas a través de la educación cívica

**63 OPINIÓN**

Formar en la Vida Buena  
Una cuestión ética

**70 CULTURA**

Machuca: la realidad de una ficción

**75 RECURSOS**

Hacia una escuela ecológica  
Un aporte al desarrollo sustentable

**82 CALIDOSCOPIO**

Nuestra Portada: **Gente N.º 2**, técnica mixta sobre tela, realizado en 1977, en París, Francia, por Gracia Barrios R.

Su autora nació en Santiago en 1927. Ha ejercido la docencia académica desde la década del '50, siendo profesora de dibujo y de pintura en las universidades de Chile, Católica de Chile y Finis Terrae.

Numerosas exposiciones individuales y colectivas avalan su obra. Ha expuesto en museos y galerías en España, Alemania, Francia, Suiza, Argentina, Cuba, México, Colombia, Venezuela, Uruguay; además de estar presente en los más prestigiosos centros culturales de nuestro país, como el Museo de Bellas Artes.



## ¿Qué dice el currículo?

El currículo hoy vigente implicó cuatro cambios respecto a la formación cívica anterior, todos los cuales van en la dirección de su fortalecimiento:

- ampliación del concepto de *educación cívica*, como conocimientos sobre el Estado y el sistema político, al de *formación ciudadana*, que incluye conocimientos, habilidades y actitudes;
- se opta por ubicar los objetivos y contenidos pertinentes a la formación ciudadana no en un solo punto de la secuencia escolar –como lo fue durante el período 1981-1999, en que un curso de Educación Cívica estaba ubicado en el 3.er año de la enseñanza media–, sino que a lo largo de toda la formación escolar;
- tal secuencia tendrá sus contenidos más ricos y especializados en la asignatura de *Historia y Ciencias Sociales*<sup>1</sup>; pero adicionalmente ellos serán complementados con contenidos de otras asignaturas. Concretamente: *Lenguaje y Comunicación, Orientación, y Filosofía*.
- el enfoque actual de formación ciudadana demanda al sistema escolar que ésta sea abordada y experimentada por los alumnos, no sólo como parte de su trabajo en las distintas asignaturas señaladas, sino, además, estar presente en otros espacios de participación y de decisiones de la vida escolar, que le permitan al estudiante el ejercicio de prácticas relacionadas con el fortalecimiento de la ciudadanía y de una convivencia democrática. Esto significa que los contenidos de cada asignatura son ocasión de trabajo educativo de las habilidades, valores y actitudes que se plantean en los Objetivos Fundamentales Transversales.

\* Extracto de texto *Objetivos y Contenidos Curriculares de la Formación Ciudadana*. Elaborado por Secretaría Técnica de la Comisión Formación Ciudadana. Ministerio de Educación, julio 2004

1 En educación general básica: Comprensión del Medio Natural, Social y Cultural (1.º a 4.º básico), Comprensión de la Sociedad (5.º a 8.º básico). En la educación media: Historia y Ciencias Sociales (1.º a 4.º medio).

**R**especto de la incorporación de la formación ciudadana al currículo de la Reforma, se pueden distinguir dos momentos. Entre 1990 y 1996, desde el Ministerio de Educación se emprendieron diversas acciones con el fin de crear las condiciones necesarias para promover espacios e iniciativas en el sistema escolar, que favorecieran un concepto moderno de formación ciudadana y participación democrática. Es así que se establecieron programas de apoyo al sistema escolar, entre los que destacaron los Programa de: democracia y derechos humanos, educación ambiental, de la mujer.

Al mismo tiempo se generaron las condiciones, reglamentarias en el fortalecimiento de los centros de alumnos, para recuperar los espacios de participación democrática de los estudiantes, promulgándose un reglamento general

de organización y funcionamiento de los centros de alumnos<sup>2</sup>. En abril de 1996, el Programa Mece Media, a través del Componente Jóvenes, introdujo en los liceos las Actividades Curriculares de Libre Elección (ACLES), donde los estudiantes tenían la oportunidad de profundizar en temáticas, como liderazgo y participación, resolución de conflictos, sexualidad, prevención de drogas, entre otros temas de interés. Desde allí se fueron generando iniciativas, actividades y materiales de apoyo que sirvieron para sensibilizar y promover -a nivel de las comunidades educativas- la reflexión y la acción en esta área temática.

A partir de 1996, año en que rige el nuevo Marco Curricular para la enseñanza básica<sup>3</sup>, se fueron incorporando -de manera explícita- objetivos fundamentales y contenidos mínimos, que abarcaron los distintos aspectos y di-

mensiones considerados en la formación ciudadana hoy en día.

El contexto político y social de recuperación de la democracia, que vivía el país en los inicios de los noventa, demandaba a la educación formal, específicamente al currículo escolar, reforzar e incorporar una serie de contenidos relacionados no sólo con los objetivos donde los alumnos conocieran y distinguieran un régimen democrático de uno autoritario, sino que les permitiera desarrollar habilidades y actitudes, que aseguraran y fortalecieran principios y valores fundamentales de una sociedad democrática moderna.

#### ANTECEDENTES INTERNACIONALES

Las discusiones que se llevan a cabo a nivel internacional respecto del tema 'ciudadanía y educación', muestran que a nivel curricular se

### El continuo de la formación ciudadana: enfoques

Minimalista (Educación Cívica Tradicional)	Maximalista (Formación ciudadana)
Concepción restringida y superficial	Concepción profunda y amplia
Excluyente, absolutista, separado del contexto	Inclusivo, comprensivo. Incluye a todos los grupos existentes y los problemas actuales en la sociedad
Enfoque de ciudadanía formal	Enfoque de ciudadanía activa
Educación Cívica	Formación ciudadana
Clásico	Participativo
Basado en contenidos	Basado en procesos
Basada en conocimientos	Basada en valores y actitudes
Transmisión de contenidos predefinidos	Construcción interactiva e interpretativa
Más fácil de lograr y medir en la práctica	Más difícil de lograr y medir en la práctica

**Fuente:** David Kerr (2002) *An international review of citizenship in the curriculum*, 215. En: Gita Steiner-Khamsi, Judith Torney-Purta y John Schwille. JAI (2002) *New paradigms and Recurring Paradoxes in Education for Citizenship: and international comparison* Elsevier Science Ltd.UK.

2 Decreto N.º 524. 20 de abril de 1990. "Reglamento General de organización y funcionamiento de los centros de alumnos de los establecimientos educacionales de educación media, reconocidos oficialmente por el Ministerio de Educación".

3 Decreto N.º 40/96, cuya última actualización corresponde al Decreto N.º 232 del año 2002.

puede visualizar la formación ciudadana ubicada entre dos enfoques: un enfoque minimalista y uno maximalista. El cuadro anterior esquematiza los principales criterios y metodologías que asume cada uno de éstos que han de considerarse como extremos de un continuo: las situaciones reales se ubican entre los polos, mezclando y matizando lo que éstos expresan.

Si bien esta clasificación tiende a esquematizar modelos y posturas, proporciona un instrumento de análisis, útil para poder situar a cada país respecto del enfoque o corriente de educación para la ciudadanía que predomina en su propuesta. La categorización permite identificar los elementos de uno y otro enfoque y contrastarlos con los componentes dados en las definiciones curriculares de cada país.

Otro aspecto importante de señalar dice relación con la ubicación que tiene la formación ciudadana en el plan de estudio de cada país, dimensión con importantes variaciones. Algunos países han mantenido una asignatura única en todos los años escolares de la secundaria. Otros han optado por integrar los contenidos en una asignatura como es Historia y/o Ciencias Sociales, complementando la formación con otros contenidos desarrollados en las demás asignaturas desde el inicio de la vida escolar.

Están también aquellos países que han incorporado la formación ciudadana como un tema transversal que



traviesa todo el currículo, pero sin asignarle horas específicas en el plan de estudio.

#### ¿EN QUÉ ASIGNATURAS Y GRADOS?

El currículo del país tiene como orientaciones fundantes que los estudiantes se desarrollen como hombres y mujeres libres y socialmente responsables, 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, para fortalecer la identidad nacional y la convivencia democrática<sup>4</sup>.

Con este fin establece cuatro cambios claves respecto de la educación cívica anterior, todos los cuales van en la dirección de su fortalecimiento:

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 institucionalidad democrática<sup>5</sup>. 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 medioambiente, el manejo social de la ciencia y la tecnología, las habilidades de manejo crítico de

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.

5 Habilidades de pensamiento, 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 éstos: pluralismo, solidaridad, respeto por el otro, valoración de la democracia, valoración de los derechos humanos.

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, sino que los instala en las asignaturas de Historia y Ciencias Sociales, desde 1.er año de la enseñanza básica a 4.º de la enseñanza media<sup>6</sup>.

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. Además de las señaladas, hay un tratamiento sistemático de objetivos

y contenidos de aprendizaje directamente relacionados con temáticas de formación ciudadana, como cuidado del medioambiente y criterios sobre uso de la tecnología y hábitos de consumo, en las disciplinas de Ciencias y Educación Tecnológica.

Define unos Objetivos Fundamentales Transversales 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).

El siguiente Cuadro explicita las asignaturas y el plan de estudio (o distribución de horas por asignatura) del conjunto de la secuen-

cia escolar, en que se encuentran distribuidos los objetivos y contenidos de formación ciudadana que define el currículo de la reforma.

### ¿QUÉ CONOCIMIENTOS, HABILIDADES Y ACTITUDES?

Diversos estudios internacionales han concluido que la formación ciudadana debe instituirse a lo largo de la vida escolar<sup>7</sup>. No es suficiente, por tanto, establecer una sola asignatura en un curso único al término de la educación media, cuando los alumnos ya han formado sus esquemas de pensamiento. Por otra parte, los conceptos, habilidades y actitudes se aprenden más profundamente si son trabajados en forma reiterada, aplicándolos en distintos contextos, niveles y en grados crecientes de complejidad.

El currículo de la Reforma establece que la formación ciudadana debe estar presente en la educación de los estu-

## Plan de estudio con incidencia directa en formación ciudadana

Subsectores de aprendizaje	1º básico	2º básico	3º básico	4º básico	5º básico	6º básico	7º básico	8º básico	1º medio	2º medio	3º medio	4º medio
Lenguaje y Comunicación					5	5	5	5	5	5	3	3
Comprensión del Medio Natural, Social y Cultural	5	5	6	6								
Estudio y Comprensión de la Sociedad					4	4	4	4				
Historia y Ciencias Sociales									4	4	4	4
Filosofía y Psicología											3	3
Orientación/Consejo de Curso					1	1	2	2	1	1	1	1

Fuente: Planes y Programas de Estudio del Ministerio de Educación. 2004

6 En la educación general básica: Comprensión del Medio Natural, Social y Cultural (1.º a 4.º básico), Comprensión de la Sociedad (5.º a 8.º básico). En la educación media: Historia y Ciencias Sociales (1.º a 4.º medio).

7 New paradigms and Recurring Paradoxes in Education for Citizenship: an international comparison. Editado por Gita Steiner-Khamsi; Judith Torney-Purta y John Schwillle.JAI., Volume 5. Elsevier Science Ltda. UK. 00 - Ministerio de Educación. Unidad de Currículum y Evaluación. *Educación Cívica y el ejercicio de la ciudadanía. Los estudiantes chilenos en el Estudio Internacional de Educación Cívica*. Santiago de Chile, 2003.



diantes desde los primeros años de la enseñanza básica. Existen fundamentos para pensar que esta modalidad de enseñanza será más efectiva que las fórmulas aplicadas en el pasado para vincular a los estudiantes con su realidad social y hacerlos sujetos activos de ella. La profundidad con que son abordados los contenidos y su aplicación reiterada, asegura una mejor comprensión y aprendizaje más significativo y duradero.

Junto con lo anterior, el currículo de la Reforma amplía la noción y el significado tradicional que se atribuye al concepto de "contenidos", de manera que éstos abarcan no sólo el ámbito de los conocimientos sino también el de las habilidades y actitudes que han de ser formadas en el sistema escolar.

El marco curricular nacionalmente obligatorio de objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios, plantea que los estudiantes aborden una serie de conocimientos específicos relacionados con la ciudadanía, herramienta indispensable para desenvolverse en las sociedades democráticas modernas. Estos son desarrollados en forma preferente a través de las asignaturas de Historia y Ciencias Sociales a lo largo de todo el ciclo escolar. Entre ellos destacan:

### Conocimientos

- **Democracia y derechos humanos:** el currículo define que los estudiantes deben ir gradualmente conociendo y reflexionando respecto 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; se informen y aprendan acerca de la organización política, la participación

política en democracia. Han de desarrollar conceptos, como ciudadanía, institucionalidad democrática, soberanía, legislación; informarse y conocer las características de los mecanismos de participación ciudadana. Del mismo modo, estudiar acerca de los derechos humanos, como fundamento y condición indispensable para el desarrollo de las sociedades democráticas; para ello, deben investigar y profundizar sobre el concepto de derechos humanos y el significado de ser sujetos de derecho; indagar respecto de los fundamentos e historia de los derechos humanos; revisar la presencia de ellos en la legislación nacional; informarse acerca de los tratados internacionales sobre derechos humanos, los mecanismos de protección y promoción de éstos (movimientos, tratados y leyes); repensar acerca de la relación entre derechos humanos, estado de derecho y democracia.

- **Identidad nacional y relaciones internacionales:** se busca que los alumnos y alumnas fortalezcan las dimensiones de conocimiento de su identidad nacional a través de aprendizajes relacionados con el territorio nacional: límites y definición de fronteras; regiones; símbolos patrios; patrimonio cultural. A la vez, han de comprender la importancia de las relaciones y política internacional en el contexto de la globalización; la política la participación de Chile en bloques y tratados comerciales; las temáticas de autodeterminación y soberanía.
- **Cohesión social y diversidad:** reconocer la presencia de múltiples actores en la sociedad y sus aportes; analizar críticamente la magnitud de la pobreza y su incidencia en procesos de exclusión social;

estudiar e investigar acerca de la diversidad social y cultural en el país y también en el mundo.

- **Economía política:** especialmente en la enseñanza media, los alumnos deben aprender, indagar y reflexionar respecto de conceptos fundamentales de organización económica, los modelos de desarrollo, el rol del Estado en la economía nacional, los actores económicos predominantes, tipos de trabajo e inserción y legislación laboral.
- **Educación ambiental:** como objetivos de esta dimensión alumnas y alumnos han de informarse y profundizar respecto del desarrollo sustentable y su vinculación con el cuidado y preservación del medio ambiente; en función de esto, analizar prácticas de consumo y estudiar formas de aminorar el impacto ambiental, considerando de modo especial sus propias acciones.

### Habilidades

Las habilidades que se espera que los alumnos logren a lo largo de su vida escolar en este ámbito son:

- **Manejo de información pública:** son objetivos curriculares el que los alumnos lean y escuchen comprensiva y críticamente la información noticiosa, política y publicitaria en los medios de comunicación social; distinguan y analicen los métodos aplicados y los resultados del tratamiento de la información matemática, científica, académica, y en los medios de comunicación; diferencien entre un hecho y un juicio, entre la evidencia y una opinión; sean capaces de comprobar/evaluar la veracidad y rigor de la información y de las fuentes de la misma.
- **Expresión y debate:** manejar y aplicar las habilidades comuni-

cativas necesarias para favorecer el diálogo; sean capaces de argumentar sólidamente sus ideas y convicciones en sus argumentaciones; escuchen y acepten las contribuciones de otros; participen y contribuyan activamente en la discusión; planteen sus puntos de vista de manera clara y sin agredir a los demás; empleen la controversia en el debate como una oportunidad; tomen decisiones, busquen acuerdos y consensos; resuelvan desacuerdos y conflictos de manera pacífica y respetando las normas democráticas.

- *Relaciones con el otro y habilidades de manejo de situaciones nuevas:* son objetivos del currículo y su enseñanza que los alumnos lleguen a ser flexibles y abiertos frente a las visiones y creencias distintas a las propias; se adapten frente a situaciones nuevas; sean empáticos y asertivos en la comunicación y relaciones con los demás; resuelvan pacíficamente los conflictos; comprendan los efectos que pueden tener las propias actitudes en los demás; demuestren apertura y aceptación de la crítica de los pares.
- *Pensamiento crítico y juicio moral:* asimismo, que logren grados crecientes de autonomía y autodeterminación en sus ideas y decisiones; reflexionen críticamente respecto de la realidad; conozcan y manejen habilidades para la resolución de dilemas morales y sociales; sean capaces de discernir en las situaciones que plantean conflictos entre valores; razonen moralmente; demuestren capacidad para autoevaluarse críticamente y superarse.

- *Organización y participación:* los objetivos en este caso es que sepan trabajar en equipo; se apropien de los objetivos y metas del grupo; asuman las responsabilidades y tareas que define el grupo; evalúen el propio trabajo y el de los demás durante el proceso para verificar avances y obstáculos; negocien con otros; sean capaces de hablar y actuar por otros, ejercer un liderazgo democrático; identifiquen diferentes roles y funciones al interior del equipo de trabajo; administren distintos recursos y

### **No es suficiente, establecer una sola asignatura en un curso único al término de la educación media, cuando los alumnos ya han formado sus esquemas de pensamiento.**

necesidades del equipo para conseguir las metas propuestas; escuchen las opiniones y sugerencias de todos los miembros del grupo; sepan mediar frente a conflictos; habilidad para presentar y defender un caso.

- *Formulación y resolución de problemas:* los objetivos buscados respecto a este ámbito de habilidades es que al egresar de su experiencia escolar los alumnos puedan identificar y analizar problemas del entorno; indaguen sobre soluciones y reconozcan medios de ayuda; consideren que existe más de una solución a un determinado problema; transformen el entorno en forma creativa.

#### **Actitudes**

Por último, el ejercicio de una ciudadanía efectiva que se condiga con los requerimientos de las democracias modernas, requiere del desarrollo de actitudes personales y respecto de la sociedad. Estas

han sido recogidas por el currículo en las siguientes categorías:

- *Personales:* se espera que los alumnos aprendan a hacerse responsables por las consecuencias de las propias acciones; que manifiesten confianza en sí mismos; sean honestos y leales; que manejen la incertidumbre y el cambio; que demuestren su iniciativa personal y espíritu emprendedor.
- *Visión del otro:* del mismo modo, el currículo vigente apunta a desarrollar en los alumnos actitudes que favorezcan las relaciones con los demás, entre las que destacan: la empatía, la tolerancia, el respeto por las diferencias; el aceptar y valorar la diversidad; evidencien un compromiso por la defensa de la dignidad humana y de los derechos humanos; estimar el aporte de los otros; apreciar la identidad y cultura propias.
- *Integración social:* el currículo plantea objetivos y contenidos que apuntan a aumentar la solidaridad y actitudes de compromiso con la sociedad.
- *Convivencia pacífica y democrática:* por último, el currículo vigente ofrece una serie de oportunidades para que los alumnos aprendan a destacar la convivencia social pacífica, el pluralismo, la colaboración y la participación responsable en la vida social democrática; que reconozcan los valores de la libertad, la justicia y la verdad; que logren una mirada que aprecie la política democrática y la considere constructivamente. 

# Reemerge la importancia de la formación ciudadana

Sergio Bitar  
Ministro de Educación<sup>1</sup>

**A**l poner en la agenda pública y escolar la formación ciudadana, estamos abordando un tema crucial para un país que vivió una dictadura tan larga, que nos demanda afianzar los valores democráticos de una manera seria, rigurosa y profunda en nuestro sistema educativo.

En 1989, Margaret Thatcher declaró que "no hay sociedad, sólo individuos". Esta afirmación resume un clima cultural que prevaleció en un momento en el mundo occidental y del que Chile fue parte y lo sigue siendo en alguna medida.

"Lo social" y "lo público" aparecían subordinados y ausentes de la innovación y la competitividad. La discusión pública sobre educación

a ratos citaba al individualismo y al mercado, concentrándose sólo en las habilidades competitivas que necesita un individuo para tener éxito en la economía globalizada, menospreciando las requeridas para vivir juntos como ciudadanos.

Sin embargo, los conceptos de sociedad y ciudadanía están reemergiendo en nuestro país y también en América Latina. El capital social, el tema de la confianza y la cooperación son cualidades y prácticas cada vez más valoradas. Y no sólo por sociólogos y moralistas, aunque uno siempre se olvida que Adam Smith fue filósofo y moralista.

La última reunión de Ministros de Educación de la Organización para

la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), tuvo como invitado principal al teórico más reconocido de Harvard sobre el tema "capital social", y los Ministros dedicaron su reunión más importante a discutir sobre cómo mejorar la educación cívica en sus países.

El enfoque es aumentar la cohesión social no sólo dentro de los grupos (*bonding social capital*, como explicó el académico Robert Putnam), sino, crucialmente, entre grupos (*bridging social capital*).

Aun así, en Chile, la inercia pública todavía restringe la educación a metas económicas estrechas. Hemos visto en estos días un debate del que surgen comentarios sobre los textos sin una

1 Discurso de inauguración de seminario *Fortalecimiento de la democracia a través de la Educación Ciudadana*. Santiago de Chile, agosto 2004.

mirada de educación integral que incluya la capacidad crítica de formar ciudadanos y no meros consumidores. A algunos parece incomodarles eso.

Todos los domingos circulan en la prensa muchos folletos para promover el consumo. Entonces, por lo menos en los textos de estudio, es indispensable una mirada más amplia y equilibrada de lo que es la educación: ser ciudadano y consumidor.

Aspiramos a poco en nuestras escuelas en cuanto a logros de formación ciudadana. Nos conformamos simplemente con preparar personas que no violen las leyes, sepan lo básico sobre las instituciones públicas y, ojalá voten. Son metas muy restringidas para un país que ambiciona algo mayor.

**Nuestro currículo va bastante más lejos del nivel elemental referido, aunque creo que esos modestos objetivos están distantes. No siem-**

pre un currículo se aplica en el aula y ése es un problema.

Es claro que, incluso, para el propósito específico del crecimiento económico, es fundamental el emprendimiento y la innovación, que no son posibles sin cooperación y coordinación con otros y sin marcos sociales e institucionales políticos en su génesis y desarrollo.

Chile demanda entonces una educación para la ciudadanía de otro tipo: más rica en las dimensiones abordadas en el currículo, capaz de encarar la mayor complejidad y velocidad de cambio del orden sociopolítico, y más demandante en lo educativo, apuntando no sólo a adquirir conocimientos sino a afianzar valores y a lograr nuevas prácticas personales y sociales acordes con esos conocimientos.

Esta visión inspira el currículo de educación ciudadana que actualmente tiene el país.

## ¿QUÉ HACEN HOY DÍA LAS ESCUELAS CHILENAS PARA FORMAR CIUDADANOS?

En el caso de la formación cívica, nuestro cambio curricular significó modificaciones de contenidos y en la importancia otorgada a los temas relacionados con la democracia.

Durante casi dos décadas de dictadura estuvieron ausentes del currículo escolar chileno, al menos, diez tópicos fundamentales de la cultura democrática sobre los cuales interrogó la prueba internacional de educación cívica. Entre ellos, el propósito de la Declaración de los Derechos Humanos; la función de los partidos políticos; quién gobierna y cómo se gobierna en una democracia; la función de las elecciones periódicas, qué hace no democrático a un gobierno y cuáles son los rasgos de un gobierno democrático.

Hoy, la educación cívica está presente en las asignaturas de Comprensión del Medio en educación básica y en Historia y Ciencias Sociales, en los distintos grados de la enseñanza media. También hay elementos importantes de formación ciudadana en Lengua Castellana y Comunicación y en Filosofía.

En el primer ciclo de educación básica (1.º a 4.º básico) nuestras alumnas y alumnos aprenden a identificar, describir y apreciar las instituciones locales y las culturas originarias de Chile. En el segundo ciclo, se trabajan los conceptos de democracia: libertades individuales, valor del pluralismo y participación ciudadana,



Ministro Bitar y miembros de la Comisión de Formación Ciudadana.



además de introducir conceptos fundamentales como Estado, nación, derechos individuales, derechos humanos, en un contexto histórico.

Los estudiantes de enseñanza media profundizan los conceptos de democracia, ciudadanía y libertades públicas. En 4.º medio ponen en juego las herramientas adquiridas respecto a la cultura democrática para estudiar y someter a juicio crítico las principales características de la sociedad contemporánea y los grandes procesos históricos de la segunda mitad del siglo XX. Eso es lo que queremos.

Las personas se forman como ciudadanos en distintos espacios y medios, no sólo en las salas de clases. Por eso, el marco curricular define, además, como obligatoria -como parte de la experiencia escolar de todos- la realización de

proyectos de desarrollo comunitario, que pongan en práctica de manera sistemática el trabajo y la solidaridad con otros.

Esto es lo que plantea nuestro currículo, pero ¿dónde estamos realmente? ¿Es esto lo que queremos? ¿Qué conocimientos tienen realmente hoy nuestros jóvenes? ¿Se aplican en el aula estos currículos? ¿Tenemos a los profesores preparados para hacer estas clases?

Son preguntas fundamentales y estoy seguro de que este debate y el análisis comparativo internacional nos dará algunas pistas.

#### **Primero ¿qué conocimientos cívicos tienen los estudiantes?**

En el *Estudio Internacional de Educación Cívica*, nuestros estudiantes de 8.º y 4.º medio, obtuvieron puntajes inferiores al promedio de la muestra internacional

en todas las escalas de conocimiento: conocimiento de contenidos cívicos, habilidades de interpretación de información cívica y conocimiento de la economía.

Según la encuesta de opinión del Instituto Nacional de la Juventud (INJUV) "los jóvenes se perciben a sí mismos como poco conocedores de los temas políticos y, para algunos de ellos, esto les quita autoridad para sostener conversaciones (respecto de temas políticos)".

Entonces tenemos que preguntarnos: ¿Cómo puede la escuela cultivar los valores y prácticas democráticos?

En la prueba internacional de educación cívica, los estudiantes de 4.º medio en Chile reflejaron una expectativa inferior al promedio de la muestra internacional en participación esperada en actividades políticas convencionales, tales como ingresar a un partido político, informarse sobre los candidatos antes de cada elección y votar en elecciones generales.

Es aquí donde los sistemas educacionales y, en particular, los profesores, pueden hacer un aporte.

#### **Segundo, ¿qué hacen los estudiantes cuando egresan de nuestras escuelas?**

Los jóvenes han demostrado interés por participar, pero no en las actividades políticas más tradicionales, sino en actividades políticas no convencionales más que las generaciones anteriores, e incluso, más que otros países. Hay ahí una ventaja que tenemos que desarrollar más.

Los estudiantes chilenos de 4.º medio están, por ejemplo, más dispuestos a participar en colectas, recolecciones de firmas o marchas pacíficas, que la muestra de estudiantes a nivel internacional.

Mayor interés aún despiertan en ellos las actividades de ayuda a la comunidad, trabajos voluntarios y acciones filantrópicas.

Por lo tanto, es falso que los jóvenes no estén comprometidos. El tema es cómo se educa y se forma.

Hay ejemplos como el Proyecto "Un Techo para Chile" y el Plan "Jóvenes por un Chile Solidario", que representan señales bastantes relevantes de ese potencial.

No sorprende que el desinterés por participar en la política partidaria sea mayor en los jóvenes de menores recursos, alcanzando un 90,2%. En esta cifra no solamente influye la falta de información o desconocimiento respecto de la política, sino también una sensación generalizada de que son temas en los cuales ellos no tienen mucho que decir. No hay espacios de participación.

Por tanto, la educación escolar tiene el desafío de despertar esa inquietud ciudadana en todos los jóvenes de distintos orígenes económicos sociales y dotarlos no sólo de conocimientos sino de una actitud de co-responsabilidad con el país y sus instituciones.

Por cierto, no compete sólo a la educación esta tarea. Para poder enseñar la responsabilidad por lo público,

el respeto y aprecio por las instituciones, es la sociedad en su conjunto la que debe asumir el desafío de la transparencia, la participación y la construcción de confianza.

### **Finalmente, ¿qué piensan nuestros jóvenes sobre la democracia?**

Nos inquieta enormemente y nos duele que nuestros jóvenes digan que les importa muy poco la política convencional, así como los partidos políticos. Pero la buena noticia es que, en términos generales, muestran una actitud positiva hacia la democracia.

Según la encuesta del Instituto Nacional de la Juventud, un 50% de los jóvenes cree que la democracia es el mejor sistema de gobierno, y dos tercios de ellos piensan que es un sistema que sirve a los jóvenes (65,6%).

Estos resultados se explican por la amplia valoración que les asignan a la libertad de expresión, la asociación e igualdad de género, y el peligro que produce la influencia del dinero en la política y los medios de comunicación. En suma, podemos decir que nuestros jóvenes tienen pocos conocimientos cívicos, pero actitudes positivas hacia la democracia y participan en actividades públicas no convencionales.

A la educación escolar le aguarda una gran tarea por delante: que el currículo deseado se aplique en la sala de clases. Una actitud positiva hacia la democracia puede ser acrecentada por el conocimiento y la creación de hábitos políticos acordes con la compleji-

dad de los dilemas que afrontamos como ciudadanos.

Por eso hemos constituido en Chile una Comisión Nacional de alto nivel para la formación ciudadana, con personeros representativos de distintos sectores a los cuales hemos pedido que hagan audiencias públicas.

Esta Comisión revisará lo que estamos haciendo para ver cómo complementar el currículo; por ejemplo, con prácticas más activas de trabajo con la sociedad; como parte de la formación; con el desarrollo más intensivo de los centros de alumnos como espacios de formación, y de los consejos de cursos, que están en los programas y tienen horas asignadas como espacios formativos.

Hemos pedido, además, a esta Comisión comparar los análisis nuestros con los que han hecho países desarrollados. Confieso que me llamó la atención un estudio inglés, referido a un sistema similar al nuestro, de formación ciudadana. Transcurre a lo largo de toda la trayectoria escolar, en los cursos de básica y de media, y no está centrado en una sola asignatura -como teníamos antes en Chile- sino que cruza distintas áreas del conocimiento. A pesar de ello, los ingleses han planteado la idea de situar, al final de la etapa escolar, un curso de ciudadanía, que podría sintetizar algunos de los conceptos y dar un último empujón al compromiso ciudadano de los jóvenes fuera de la escuela, de manera que valoren los bienes públicos y no sólo los privados. 

# Comisión Formación Ciudadana

El Ministerio de Educación ha convocado a un grupo de personas, de alto nivel técnico y plural en términos ideológicos, que representan distintos ámbitos del quehacer educativo, jurídico, político y de las ciencias sociales, a formar parte de la Comisión de Formación Ciudadana.

Este equipo se constituyó a comienzos del segundo semestre de este año y en un período no superior a tres meses, propondrá al Ministerio criterios y medidas de mejora-

miento de la formación ciudadana en la experiencia escolar.

Parte del trabajo de esta comisión ha sido revisar estudios e investigaciones referidos al tema, se ha examinado el currículo escolar y su implementación y ha conocido de experiencias pedagógicas tanto nacionales como internacionales. Por otra parte, ha convocado a distintos actores del sistema a presentar sus propios puntos de vista sobre este tema.

<b>Carlos Peña</b>	Decano Facultad de Derecho Universidad Diego Portales
<b>Axel Buchheister</b>	Abogado Instituto Libertad y Desarrollo
<b>Roberto Muñoz</b>	Comisión de Educación Cámara del Senado
<b>Carlos Olivares</b>	Comisión de Educación Cámara de Diputados
<b>Enrique Barros</b>	Abogado Centro de Estudios Públicos
<b>Juan Díaz s.j.</b>	Vicario Vicaría de Educación
<b>María Luisa Sepúlveda</b>	Vicepresidenta Ejecutiva Comisión Nacional sobre Prisión y Política y Tortura
<b>Ignacio Walker</b>	Director Ejecutivo CIEPLAN
<b>Eugenio Tironi</b>	Director Consultora Tironi Asociados
<b>Cristián Zegers</b>	Director Diario La Segunda
<b>Jaime Prea</b>	Director Depto. Derechos Humanos Colegio de Profesores
<b>Verónica Ramírez</b>	Directora Liceo Matilde Brandau de Ross
<b>Paulo Carrillanca</b>	Presidente Federación de Estudiantes Universidad de Santiago de Chile
<b>Victoria Ramírez</b>	Presidenta Centro de Alumnas Liceo Lenka Franulic
<b>Carlos Catalán</b>	Consultor Experto en Televisión y Sociedad
<b>Juan Jorge Lazo</b>	Director Escuela de Derecho Universidad Santo Tomás
<b>Abraham Magendzo</b>	Académico Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación
<b>Neftalí Aravena</b>	Vicepresidente Comité Iglesias Evangélicas

Carlos Peña González:

## “La educación tiene vínculos muy íntimos, muy cercanos con la ciudadanía”

En Latinoamérica y, por supuesto, en nuestro país, se hace cada vez más indispensable reforzar las democracias, como una forma de desarrollar la sana convivencia social y garantizar a las personas el ejercicio de valores universales. En ese marco, el Ministerio de Educación ha hecho un llamado a constituir la Comisión de Formación Ciudadana, presidida por este jurista, Decano de la Facultad de Derecho de la Universidad Diego Portales, quien está convencido de que el vigor de la comunidad política del futuro, la capacidad de diálogo, la aceptación de la diversidad, son todos asuntos que dependen del tipo de experiencia escolar que se les ofrezca a los niños y niñas de Chile.

**Encuestas del PNUD sobre democracia revelan que sólo un 50% de los latinoamericanos prefiere la democracia a un régimen autoritario. ¿Cómo ve a la sociedad chilena en este panorama? ¿De qué sociedad estamos hablando hoy?**

La sociedad chilena ha experimentado transformaciones muy profundas en los últimos veinte años. Cambios en las pautas de sociabilidad, en la conducta referente a la política, la clase social, la familia. Se trata de transformaciones muy severas que con toda seguridad han privado de sentido a la acción política. La fuente de

sentido público que antes estaba centrada en el Estado por su pertenencia social, por la idea de trabajar, pero con base, se ha visto desplazada, deteriorada. La gente tiene una cierta desafección hacia la democracia. Los referentes colectivos de antes han desaparecido o se han modificado. La familia, por ejemplo, se ha transformado radicalmente. La clase social ha perdido bastante. Hoy nadie quiere pertenecer a una clase en particular. Estos cambios culturales, sin duda, implican un desafío político importante para nuestra sociedad nacional, en el sentido de reforzar los contenidos democráticos, de

ese espacio común donde se desarrolla nuestra vida cotidiana.

**Parece que todo se desplaza. El ciudadano común se ha convertido en un transeúnte, incluso dentro de su propia ciudad...**

Los desplazamientos de la población son una característica de la globalización. La gente se traslada del campo a la ciudad, de regiones, de países, de continentes. Y también se ha producido una migración de residencia por parte de los hijos, que tienden a alejarse de sus padres. Hace treinta años eso no ocurría. Pero hoy los jóvenes quieren ampliar sus experiencias



individuales y salen a buscar mejores oportunidades. Creo que actualmente existen mayores niveles de bienestar y hay una sensación de mayor estándar.

**Sin embargo, también se habla de una marcada estratificación social, como que el 75% de la población chilena gana menos de \$ 500.00 y el 40% \$ 300.000 hacia abajo, lo que quiere decir que la riqueza del país está concentrada en el 25% de la población. ¿Qué pasa con esa desigualdad?**

Pero hay que distinguir: la mejora de los peor situados en la escala social son los pobres. Si se toma el segmento más pobre de la población chilena de hace 10 ó 15 años y se la compara con el segmento más pobre de hoy, está mejor que hace diez años en cuanto a estándares de vida. Con eso quiero decir que ser pobre en Chile en los años 2000, es mejor que haber sido pobre hace 10 ó 15 años. Los niveles de pobreza podrían ser absolutamente mayores, de pobreza relativa. Todavía hay grados muy crecientes de desigualdad. Son dos procesos contradictorios. Ahora, efectivamente, el problema que tiene una desigualdad muy intensa es la que experimenta Chile. Las diferencias económicas se traducen en variados niveles de acceso a la experiencia escolar, de manera que hay una cierta continuidad entre capital económico, capital cultural, acceso a la escuela. Eso es lo que, en consecuencia, tiende a reproducir la desigualdad. Si se tiene un sis-



tema escolar -como el chileno- donde va el 55% de los niños a colegios municipalizados, el resto a particular subvencionado y privado, eso, por supuesto, constituye un problema.

**¿Podemos hablar de un perfil chileno, o hemos perdido la identidad?**

No creo que sea posible hoy trazar un perfil, un dibujo de la identidad chilena. En la actualidad, la gente tiene identidades más bien cruzadas, diversas. No es un tema fácil. Seguramente es posible, deben haber ciertas claves, algunos estudios como los de Jorge Larraín y otros que hacen el intento de definir esa fisonomía del chileno.

Aunque la idea tradicional, para ir al tema de la educación, que educar es incorporar a los recién

venidos a este mundo, a los niños, a una comunidad que existe, a una cierta idea de identidad nacional, grupal. Eso sigue siendo válido para la educación, pero más complejo de ser ejecutado, porque hoy es menos clara la noción de identidad que se quiere transmitir. Es cada vez más diversa y más plural; aquello que tenemos en común se hace más abstracto, menos concreto...

**¿Cómo se hacen compatibles los valores democráticos y el sistema económico de libre mercado?**

La relación entre democracia y mercado es bastante compleja. No creo que, en principio, pueda sostenerse que se trata de valores o conceptos contradictorios. Lo que uno diría desde el punto de vista empírico es que la mayor parte de las sociedades contemporáneas

tienden a asociar el mercado de esa modalidad con democracia.

Veamos primero las virtudes que tiene el mercado. Yo creo que éste estimula la diversidad, aunque a veces profundiza la desigualdad, como ha ocurrido en Chile, pero tiende a formar unas sociedades más plurales. Asimismo, lo decía Marx, es común de las ciencias sociales, que el mercado tiende a proliferar la diversidad, corroe la forma más tradicional de pertenencia, deteriora las lealtades de los grupos, siendo las personas más indóciles. Y eso efectivamente ha ocurrido también en Chile. Un dato: la expansión de la matrícula en educación superior se ha hecho gracias a que ese nivel de enseñanza es un sistema de mercado donde hay instituciones privadas, de lo contrario, no se habría producido esa expansión. Hoy, casi dos de cada tres estudiantes de educación superior en Chile son hijos de padres que nunca fueron a ese nivel educacional. Es difícil imaginar el poder transformador que tiene eso.

Mercado y democracia -desde el punto de vista empírico- son rivales. Desde otro punto de vista se trata de conceptos que se distancian en la medida en que la democracia supone formas de relación de personas distintas al mero intercambio, que es la forma de relación que estimula el mercado, pero eso no lo hace necesariamente contradictorio.

**¿Habría que reforzar probablemente en la educación el valor de la diversidad?**

Más que la diversidad en sí, creo

que hay que estimular las virtudes, la disposición del carácter de las personas para encarar esa diversidad en la forma compatible con la convivencia democrática. La diversidad es un hecho, no un valor. Somos una sociedad diversa. El punto es de qué manera o con qué actitud la encaramos, enfrentarla como un mal que hay que disminuir o evitar como si fuese una proliferación del error o verla como un bien que hay que fortalecer, porque es una muestra de autonomía y de libertad. Se puede estimular en las personas, sobre todo a los estudiantes, que pensar distinto no es un error sino un ejemplo más de realización de la libertad humana. Lo que el sistema escolar debiera hacer es promover actitudes y disposiciones de parte de los estudiantes frente a la pluralidad, a la diversidad, más compatibles con la convivencia democrática; entender que la diversidad no es un error del que haya que huir, que así florece la condición humana y hay que acercarse críticamente a ella para entenderla y tolerarla, que son desde siempre los valores de los regímenes democráticos.

**Últimamente los chilenos hemos sido partícipes de temas instalados en la agenda pública por meses. ¿Qué rol le adjudica usted a los medios de comunicación en una sociedad democrática moderna?**

Depende, tengo una opinión que quizás no sea demasiado convencional. En el último tiempo los medios de comunicación han experimentado transformaciones extremadamente profundas. Se han formado en el lugar inevitable

de lo público. No se puede pretender tener trato con lo público sin comprender el código de los medios de comunicación. Detrás de la queja por lo "banal" o "trivial" de los medios hay algo de incompreensión. No se ha entendido que son un código de comunicación distinto al del libro. El hecho es que hoy el espacio de lo público está configurado por los medios de comunicación. Quienes se dedican a la política lo saben muy bien porque conocen los códigos de los medios. De no ser así están condenados a la invisibilidad. Ese es el primer dato. Si uno pensara qué relaciones hay entre educación y medios de comunicación, estos últimos hoy también son un ejercicio, un espacio de ciudadanía. Hay que esforzarse entonces en que la gente tenga una relación de mayor comprensión, más dócil con los medios de comunicación.

Por otra parte, me parece (siempre buscando el lado positivo de este asunto) que los medios de comunicación proveen una experiencia cognitiva o simbólica común a personas que son muy distintas. En cualquier lugar donde la gente viva, barrios separados de la ciudad, niveles socioeconómicos distintos, en donde el sistema escolar, como ya lo hemos dicho, está profundamente segregado, los medios de comunicación, la televisión abierta, por ejemplo, cumple una función de igualar percepciones y contribuir a generar lenguajes comunes. Todo eso hace extremadamente importante la televisión en materia de educación y en materia de ciudadanía. No la hace un rival de la escuela, la convierte en un espacio que inevi-

tablemente la escuela tiene que verse y, además, tiene que aprender a verse. Yo tengo el temor que de pronto los profesores, ven en la televisión el espacio que deteriora la educación que los niños reciben en la escuela.

### ¿Estamos hablando de una indispensable articulación de la educación con la comunicación?, ¿de educar para la comunicación?

Lo que hay que hacer es enseñar a los estudiantes a tener una actitud más alerta, pero me parece indispensable que los profesores utilicen medios como parte de su experiencia educacional. Porque los medios de comunicación son la experiencia auditiva y visual más frecuente de los niños. Seguir viendo la cultura y el saber de la escuela como una cultura y un saber sólo contenido en libros y donde el profesor es un mediador entre esos textos y los estudiantes, ver así a la educación escolar, hoy me parece un error.

### Mucho se comenta hoy de la desafección de los jóvenes por la política. ¿A su juicio existe algún modo de encantarlos?

No creo que sea función de la educación encantar a los jóvenes con la política. Más bien lo que hay que hacer es estimular de parte de ellos el ejercicio de las virtudes, que son propias de la democracia. Cuánto se encanten o se desencanten los jóvenes con la acción política concreta, es una cuestión que depende de la capacidad que tengan los políticos de ver la nueva agenda ciudadana. Pero si uno se preguntara cómo puede contribuir la escuela a fortalecer la democracia, me parece un tema interesante, y la respuesta

a esa pregunta es decirme: la escuela fortalece la democracia de dos maneras, una débil y una más fuerte. La primera, y tradicionalmente se entendió así, es que puede consolidar la democracia por la vía de familiarizar a los niños, a los futuros ciudadanos, con los conceptos y el trato con las instituciones, que son propias de la democracia, lo que se llamaba antes educación cívica, de manera que los alumnos conozcan las instituciones en las que van a desenvolver su vida adulta, mediante las cuales van a poder participar eligiendo autoridades, fiscalizando el poder. Esa en una manera, que yo llamaría más bien débil en la relación entre escuela y democracia.

Desde el punto de vista fuerte se puede concebir la escuela como un lugar donde los niños experimentan y adquieren las destrezas, habilidades y virtudes que son propias del ciudadano. Al margen del conocimiento que tengan sobre las instituciones, uno puede concebir a la escuela como un lugar donde se cultivan los hábitos de conducta y de carácter, peculiares de los ciudadanos, como: tolerancia hacia la diversidad, a oír, a participar de debates racionales, a dejarse convencer y a tratar de comprender a veces la relatividad desde el propio punto de vista, que son virtudes de la vida cívica, a esas virtudes puede contribuir muy intensamente la escuela, las prácticas escolares más que los programas curriculares, de diálogo, de discusión, fomentar relaciones más horizontales entre el saber del profesor y aquel que reciben los alumnos. Todo ello ayuda a tener ciudadanos más conscientes de sí mismos, más activos y más alertas.

### ¿Puede hacerse eso independiente de la marcada estratificación que viven las escuelas?

El gran problema en Chile para llevar a cabo eso es que como tenemos un sistema escolar tan radicalmente diferenciado, tan segmentado, como no contamos con un sistema escolar que provea de experiencias o de prácticas de interacción, de experiencias cognitivas similares a todos los niños, la práctica escolar de un niño pobre seguramente es muy distinta de la de un niño rico. En ese escenario es difícil pensar que la escuela va a ser el lugar donde se vaya forjando la ciudadanía, salvo que nos resignemos a que los ciudadanos del mañana sean también sujetos segregados, que vivan en una ciudad estratificada. No es eso lo deseable para una democracia; ahí tenemos un problema severo.

### ¿Se da esta estratificación como varias subculturas dentro de una cultura?

La gente reelabora los significados de manera distinta y se van creando brechas culturales en comunidad. Ese es el gran problema escolar, eso es porque en Chile -incluso durante este gobierno- se tiende a pensar que la educación es básicamente formación de capital humano, de buenos ingenieros para el futuro. Pero la educación no consiste en crear trabajadores eficientes, responsables. Esa es una visión Taylorista, absurda. La educación también tiene vínculos con el tipo de convivencia que queremos generar en la sociedad, pero si se trata de crear capital humano entonces mantengamos un sistema escolar segregado, y sólo preocupémonos de que los pobres puedan acceder a un centro de formación técnica. Ese no es el punto. La educación no sólo tiene como objetivo vincular al alumno con el trabajo; es decir, no se agota en la experiencia productiva. La educación tiene vínculos muy íntimos y muy cercanos con la ciudadanía.

En Chile tiende a acentuarse la idea de que hay una vinculación muy cercana de capital humano y educación. El Banco Mundial suele recalcar eso. El Gobierno también, y eso está bien. Yo no digo que no haya que hacerlo, pero está mal si ése es el único modo de mirar la educación, porque entonces se genera un discurso unidimensional para la educación, y, finalmente, la única disciplina capaz de hablar de educación es la economía, y eso es, a mi juicio, una estupidez.

### **¿De qué manera se debe trabajar el tema de formación ciudadana en el currículo escolar?**

En Chile, históricamente, la relación entre educación y formación ciudadana se ha efectuado por vía curricular, mediante la asignatura de Educación Cívica. Así se ha promovido, por parte de los estudiantes, cierta familiaridad conceptual con las instituciones propias de la democracia. Esa sigue siendo una alternativa válida, aunque insuficiente. Otro asunto es lo que ocurre con el currículo actualmente en desarrollo en la educación básica y media, donde la formación ciudadana no se aloja, digámoslo así, en un solo ramo, sino que es una presencia transversal, o sea, pasa por varios ramos. Y una tercera opción es, por ejemplo, como lo estamos viendo en la comisión ahora, situar hacia el final de los ciclos de secundaria, sin perjuicios de los objetivos transversales, un curso simple que se llame ciudadanía. Desde el punto curricular, sigo creyendo que lo mejor son objetivos transversales como los que tenemos, pero no hay que olvidar que una cosa es el currículo; esto es, el diseño conceptual y otra cosa son las prácticas educativas. Estas, creo yo, no lo sabemos cierta-

mente, pero hay buenas razones para pensar que están diferenciadas.


### **¿Qué tipo de capacitación o perfeccionamiento debieran recibir los profesores para asumir la enseñanza de esta materia?**

Creo que el tipo de práctica que se haga en el aula, depende, en parte, de la capacitación de los profesores y del nivel cultural de los estudiantes. Se necesita más capital cultural y buenos profesores. Este aprendizaje no se reduce a una relación unilateral. La calidad de la educación depende de buenos profesores, pero el asunto es más complejo, porque también influye el tipo de alumnos. Hay estudiantes, que, por su escaso capital cultural, que suele ser común en los universos de bajo nivel socioeconómico, requieren de más esfuerzos que otros alumnos con mayor capital cultural. Y cambiar el nivel de las prácticas culturales no es fácil.

### **¿Cómo ve la participación de la familia en esto?**

Las escuelas en Chile estimulan, cada vez más, la participación de la familia o de los padres. Y me parece que la mejor manera para esto es que los propios padres generen prácticas compatibles con virtudes democráticas. Participar del diseño de las actividades escolares, de su vigilancia, en la medida en que eso sea posible. Aunque aquí topamos con las diferencias socioeconómicas, hay sectores sociales en que los padres tienen las capacidades para diseñar, vigilar, e, incluso, monitorear los procesos, pero hay otros sectores sociales donde los padres no cuentan con esa capacidad.

### **La Comisión que usted preside ¿va a hacer propuestas concretas? ¿Puede adelantarnos algo al respecto?**

Sí, vamos a proponer medidas concretas. A fines de octubre, como lo hemos convenido, entregaremos nuestras propuestas. Para eso estamos trabajando con representantes del Poder Legislativo, de la Iglesia Católica y del Comité de Iglesias Evangélicas, de organizaciones de derechos humanos, estudiantiles, académicos, sociólogos; de tal manera que las medidas que se tomen a nivel de la educación, refuercen eficazmente los hábitos que apuntan a formar personas con un adecuado desempeño en las democracias de este siglo. Debemos pensar en la educación no sólo como una variable que incide en las posibilidades de éxito o desempeño económico de los jóvenes. Por eso la Comisión revisará acuciosamente el modo en que se están tratando los temas de formación ciudadana en los establecimientos educacionales. También recogeremos testimonios y planteamientos de distintos sectores de la sociedad civil, examinaremos experiencias de otros países que nos puedan ilustrar al respecto, y las que se están realizando a nivel nacional con la intervención de jóvenes. En fin, esperamos reunir el máximo de evidencias sobre las condiciones en que hoy se ejerce la ciudadanía y, al mismo tiempo, deliberar acerca de cómo la escuela se transforma, a nivel experimental, para fortalecer la ciudadanía en Chile, a la luz de esas transformaciones. Un adelanto puede ser la idea de un curso de ciudadanía al finalizar la enseñanza media, o sea, tercero y cuarto año medio. 

# Panorama internacional: estrategias y políticas educativas

*Durante las últimas décadas del siglo XX la democracia logró establecerse como la forma más legítima y justa de organización política de los Estados. España, Portugal y Grecia recuperaron sus democracias. En América Latina, la paulatina desaparición de los sistemas autoritarios dio paso a renovadas democracias. Por su parte, los países de Europa del Este, que formaban parte de la Órbita soviética, se vieron en la necesidad de construir democracias estables en reemplazo de los antiguos sistemas totalitarios de organización estatal. Si en 1973, de 151 Estados soberanos existentes en el planeta sólo 86 eran reconocidos como democráticos, en el año 2003, de 190 Estados autónomos, 135 cumplían con esta condición.*

Si bien podría pensarse que la democracia goza de buena salud, durante los últimos años la baja participación electoral y el creciente desinterés por los asuntos públicos, especialmente entre los jóvenes, han dado luces de alerta sobre el futuro de los sistemas democráticos. Esto llevó a la generación en numerosos países de distintas regiones del mundo, de iniciativas de discusión, revisión y revitalización de la educación ciudadana en los sistemas escolares.

En 1998, Inglaterra convocó a una Comisión de alto nivel para que propu-

siera cambios al respecto (Comisión Crick); la UNESCO dedicó su Conferencia Internacional sobre Educación de 2001 al tema 'educación para todos para aprender a vivir juntos'; en 2003, en Estados Unidos es concordado, por un distinguido grupo que representa una diversidad de disciplinas académicas y las tendencias políticas del país, el documento *The Civic Mission of Schools*; en Francia, en el contexto de un debate nacional sobre el velo islámico en la escuela laica, otra Comisión Nacional (Comisión Stasi), en 2003 define y propone sobre el bien común y el valor de la laicidad de la

escuela pública, en la transmisión de los valores y actitudes necesarios para 'poder vivir juntos'.

En nuestro país, las definiciones curriculares de la enseñanza media fueron, a su vez, ampliamente discutidas y concordadas en 1998. Estas incluyeron definiciones de valores claves, y los contenidos y forma de los conocimientos, habilidades y actitudes constitutivos de la formación ciudadana que el sistema escolar debía contribuir a formar. Actualmente, se encuentra trabajando una comisión ad hoc, que entregará recomendaciones sobre la materia.

\* Material de trabajo de la Comisión Formación Ciudadana. Ministerio de Educación, julio 2004

## Cuatro modelos curriculares para educación cívica en el mundo

País	Asignatura propia curricular	Integrada a Cs. Sociales	Integrada a todas las asignaturas	Actividad extracurricular
República Eslovaca	94	40	28	7
Federación Rusa	88	83	50	59
República Checa	86	67	49	12
Estonia	85	88	58	26
Rumania	85	64	41	10
Grecia	73	82	63	26
Lituania	73	81	50	35
Chipre	72	78	49	34
Polonia	71	71	43	5
Hong Kong (SAR)	68	84	69	57
Alemania	66	75	59	85
Chile	64	84	80	13
Finlandia	61	77	54	7
Bélgica (francófona)	57	92	72	28
Eslovenia	57	83	67	11
Bulgaria	56	76	40	26
Portugal	56	71	90	16
Italia	50	80	59	63
Hungría	49	78	28	6
Australia	46	89	58	14
Latvia	45	92	69	41
Suecia	33	94	85	4
Inglaterra	33	90	79	23
Suiza	24	95	46	78
Noruega	5	97	82	5
Dinamarca	4	94	64	6

Fuente: J. Tomey-Purta, R. Lehmann, et al., Citizenship education in Twenty in twenty-eight countries. Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen, IEA, Amsterdam, 2001.

### AMÉRICA LATINA

En América Latina contemporánea la gran mayoría de los Estados se organiza en función del paradigma democrático. Desde esa perspectiva la democracia nunca había gozado de mayor apoyo que en la actualidad. Sin embargo, hay evidencia de bajo compromiso de los ciudadanos con

la democracia y escasa confianza en la misma, lo que va acompañado de una baja participación electoral y desconocimiento sobre el funcionamiento de un sistema democrático.

De acuerdo con un informe reciente del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), esto se

debería en gran medida a la incapacidad de los gobiernos democráticos en solucionar los principales problemas que afectan a estas sociedades, especialmente la pobreza y la inequidad social. Mark Malloch Brown, administrador del PNUD, al presentar el informe *La democracia en América Latina: hacia una democracia de*

*ciudadanas y ciudadanos*, señala que la mitad de los latinoamericanos "ha perdido la fe en la democracia y en sus instituciones como vehículo para el progreso social y económico".

La *Carta Democrática Interamericana* suscrita por todos los estados miembros de la OEA en 2001, destaca la lucha contra la pobreza como un elemento esencial para la promoción y consolidación de la democracia, la que necesariamente debía estar vinculada con un desarrollo concebido en forma integral.

La medición *Latinobarómetro 2003* destacó que sólo 47% de los latinoamericanos que han tenido serias dificultades económicas apoyan la democracia, al tiempo que la mayoría de la población, en el transcurso de los últimos años, ha perdido la confianza en todas las instituciones políticas, sociales, económicas y religiosas medidas por el estudio. Para este segmento de la población de Latinoamérica esto se atribuye a tres dimensiones de un mismo problema, la desigualdad económica: el desempleo, los bajos salarios y la pobreza. A esto se suma, según la medición, que los latinoamericanos no han aprendido con la democracia a cumplir más con sus leyes, ni están más conscientes de sus obligaciones. El informe finaliza recalcando que "para consolidar la democracia es necesario construir una cultura de inclusión sin discriminaciones estructurales y desigualdades que minen la dignidad de los ciudadanos".

Asumiendo estos antecedentes, el rol que le cabe a la educación como herramienta de formación ciudadana adquiere un sentido aún más profundo: junto con educar las habili-

dades, entregar los conocimientos y generar las actitudes necesarias para una cultura democrática, debe ofrecer la base cultural de la igualdad de oportunidades. Esta, a su vez, es un requisito central para la salud de la democracia y la participación responsable por parte de los ciudadanos.

#### BRASIL Y LA INTERCULTURALIDAD

Durante la década de los noventa, Argentina, Brasil y Chile, así como otros países de la región, iniciaron profundas reformas educacionales

destinadas a lograr una actualización curricular que identificaba la calidad y la equidad de la educación, como condiciones necesarias para el desarrollo económico y el robustecimiento de la ciudadanía. Los programas de estudio relacionados con formación ciudadana de los tres países comparten definiciones de justicia, verdad y bien común, así como orientaciones similares sobre derechos humanos, y los valores de solidaridad y diálogo.

Junto a estos elementos comunes, el currículo de Brasil se distingue del de Argentina y Chile al enfocar la ciudadanía desde la sociedad y la cultura: su foco lo constituyen temáticas como la multiculturalidad y el repudio a la injusticia y la discriminación, y no la institucionalidad política. En contraste, en las reformas curriculares de Argentina y Chile hay una clara identificación de formación ciudadana con el conocimiento y valoración de la institucionalidad política. Esta misma dualidad de abordajes de la educación cívica, entre conocimiento del go-

bierno y la institucionalidad política, por un lado, y multiculturalidad y justicia social, por otro, está presente en la discusión estadounidense.

Actualmente se promueven, en un significativo número de países latinoamericanos (al menos en Argentina, Brasil, Colombia, México, Perú, Uruguay y Venezuela), estrategias y programas orientados a la generación de una cultura democrática a través de la educación, proyectos que combinan planificación para el desarrollo con la necesaria educa-

## Una cultura democrática debe ofrecer la base cultural de la igualdad de oportunidades.

ción sobre la institucionalidad y el funcionamiento del aparato público, así como de las amenazas que la democracia debe evitar.

En este esfuerzo se ha contado con el apoyo y la promoción de distintas iniciativas internacionales.

Un aporte en ese sentido es el estudio *Fortalecimiento de la Democracia en las Américas a través de la educación cívica: Un análisis empírico que destaca las opiniones de los estudiantes y los maestros*. Éste destaca y profundiza los resultados para Colombia y Chile, y los Estados Unidos y Portugal, obtenidos en un estudio de la educación cívica y sus resultados en el mundo, llevado a cabo en 1999-2000 por la International Association for the Evaluation of Educational Achievement. (En la sección Apuntes se presentan resultados de este estudio).

#### COMUNIDAD EUROPEA

En Europa hoy coexisten los países poseedores de la mayor tradición democrática, con un significativo

número de estados que fueron parte de la esfera soviética y que cuentan con democracias de reciente instauración. Por otro lado, gran parte del continente se encuentra en pleno proceso de construcción de una institucionalidad supranacional, que supone complejos desafíos para las naciones miembros de la Comunidad Europea. En este escenario, la necesidad de compatibilizar distintas culturas nacionales y étnicas con costumbres y códigos valorativos particulares, impone formar una ciudadanía, que además de consciente y participativa, posea actitudes pluralistas y tolerantes, más aún atendiendo a los amplios flujos migratorios que afectan a las economías más desarrolladas del continente y especialmente a las sociedades donde, de un tiempo a esta parte, han surgido grupos xenófobos que amenazan la convivencia.

En ese sentido, la Comunidad Europea -a través de su documento oficial *Recomendaciones del Comité de Ministros a los estados miembros sobre educación para una ciudadanía democrática*- ha consensuado una definición de educación ciudadana que conjuga el respeto a los derechos humanos, la educación cívica, la educación para la paz, la educación para una sociedad global y la educación intercultural. Así, el enfoque europeo postula el ejercicio de una ciudadanía que genere un sentimiento de pertenencia, un compromiso con la sociedad democrática y que vele por la construcción de una sociedad libre, tolerante y justa, tanto a nivel nacional como europeo.

De acuerdo con las recomendaciones del Comité de Ministros la "educación para la democracia" debe ser el centro en la reforma e implemen-

tación de las políticas educativas, estableciéndola como el objetivo prioritario. La "educación para la ciudadanía" ha de estar presente en todos los niveles y componentes del sistema educativo, ocupar todos los instrumentos, instituciones y organizaciones de la educación formal e informal, a la vez contar con la participación activa de los padres y las familias.

Asumiendo el espíritu supranacional de la Comunidad Europea, la educación para la ciudadanía tiene, necesariamente, que incorporarse dentro de los currículos de las instituciones educativas de todos los estados miembros, con las particularidades de la tradición de cada una de las naciones europeas. A su vez, requiere un acercamiento multidisciplinario, que combine la educación cívica y política con la enseñanza de la historia, la filosofía, la religión, el lenguaje y del conjunto de las ciencias sociales y todas las disciplinas que se relacionen con aspectos étnicos, políticos, sociales, culturales o filosóficos. En este sentido, el ciudadano debe combinar la adquisición de conocimientos, actitudes y habilidades cívicas con particular atención en aquéllas necesarias para la vida en sociedades multiculturales, con respeto a la diferencia y preocupadas por la conservación del medio ambiente.

Para conseguir estos objetivos corresponde complementar las reformas curriculares con la debida preparación de los profesores en los objetivos específicos de la educación para la ciudadanía, desarrollando una amplia gama de roles y funciones que éstos deben cumplir, tanto en las actividades educativas formales como informales. De esta ma-

nera deben estar preparados para incrementar el entendimiento de las dimensiones políticas, legales, sociales y culturales de la ciudadanía.

## INGLATERRA

Desde 1986, Inglaterra cuenta con un currículo nacional obligatorio para todos, excepto para los colegios privados (aun así, la mayoría de ellos sigue más o menos el currículo nacional) y las escuelas bajo administración local, pero la asignatura de "ciudadanía" no era obligatoria. Entre los documentos oficiales de guía sobre temas de currículo transversal se encontraba el texto *Educación para la ciudadanía*, por si alguna escuela se interesaba en incorporarla, pero muy pocas lo hicieron de forma sistemática.

Hacia mediados de la década de los noventa surgió, entre distintos actores ligados a la educación y la política, la inquietud sobre la importancia de enseñar y aprender "educación ciudadana". Esta preocupación era parte de un cuestionamiento general sobre la efectividad de las instituciones educativas en la formación de los ciudadanos, así como sobre las competencias electorales de los jóvenes. En este marco de inquietudes, en 1997 el gobierno británico estableció un comité independiente presidido por el reputado teórico político Bernard Crick.

En los términos de referencia se le solicitó al comité que, "asesorara en educación ciudadana efectiva en las escuelas, incluyendo la naturaleza y prácticas de participación en la democracia, los deberes, responsabilidades y derechos de las personas como ciudadanos y los valores de los individuos y de la sociedad



de la actividad comunitaria". El comité fue unánime en declarar: *"Buscamos nada menos que un cambio en la cultura política de este país a nivel nacional y local, para que los individuos se piensen a sí mismos como ciudadanos activos: deseosos, capaces y preparados para influir en la vida pública y con habilidades críticas para sopesar los argumentos antes de hablar y de actuar, para construir y aumentar en los jóvenes lo mejor de las tradiciones existentes de compromiso con la comunidad y el servicio público, y para que cada cual confíe en su poder para encontrar nuevas formas de participación y acción con los demás"* (Crick, 2001).

En 1998, dicho comité emitió dos documentos. Primero, un informe titulado *La Enseñanza de la Ciudadanía y de la Democracia en las escuelas*, el que no poseía un carácter legal y consideraba las recomendaciones surgidas del debate y dirigidas tanto al gobierno como a los distintos actores involucrado en la educación. Segundo, una orden que posteriormente adquirió carácter legal, y por lo tanto, obligatorio, denominada *Orden de la Ciudadanía*.

El grupo asesor fue unánime en buscar que la materia de "Ciudadanía" fuera obligatoria en la escuela secundaria. La idea -detrás de estos que si se consideraba que la ciudadanía democrática era universal, entonces debía haber un derecho universal al conocimiento y preparación sobre ella. A esto se sumó, a juicio de los miembros del comité, que la obligatoriedad de la asignatura ayudaba a los objetivos de crear una sociedad más incluyente, participativa y tolerante, y perfeccionar la democracia, lo que necesariamen-

te requería que los jóvenes supieran cómo ésta funciona.

Desde una perspectiva curricular, esto se tradujo en una nueva asignatura para las escuelas secundarias llamada "Ciudadanía" basada en tres ideales prácticos. Desde el comienzo, los niños aprenden autoconfianza y comportamiento social, dentro y fuera del aula, tanto hacia las personas con autoridad como hacia los demás.

1. Aprender y llegar a tomar parte útilmente en la vida y problemas de las comunidades, lo cual incluye el aprendizaje a través de la participación y el servicio a la comunidad.
2. Los alumnos aprenden a ser efectivos, y la forma de serlo en la vida pública es a través del conocimiento, las habilidades y los valores, lo que podría denominarse como "alfabetismo político", término más amplio que el de conocimiento político.

También se estableció una asignatura, no legalmente prescrita, en las escuelas primarias llamada "Educación y Ciudadanía Personal, Social y Salud", para acercar a los niños tempranamente a la experiencia y luego al hábito de debatir asuntos.

## ESTADOS UNIDOS

En Estados Unidos existe una larga tradición de prácticas democráticas. Durante más de doscientos años gran parte de su población compartió una visión de la democracia donde los ciudadanos entendían, apreciaban y participaban de la vida cívica y la política. En el transcurso de las últimas décadas un creciente número de la población se ha apartado de las instituciones sociales, religiosas, cívicas y políticas, des-

preocupándose por los actos electorales y los asuntos públicos y mostrando un inquietante desconocimiento del rol de la ciudadanía y el gobierno, fenómeno, que al igual que en casi todo el mundo, se ha profundizado entre la población más joven.

Como muestra de esto, en la última aplicación de la evaluación nacional NAEP (*National Assessment of Educational Progress*) de educación cívica, un 75% de los jóvenes obtuvo un rendimiento debajo de lo esperado. Esta realidad provocó un profundo cuestionamiento y generó un importante consenso entre los actores públicos relacionados con la política, el gobierno y la educación, en cuanto a revertir este fenómeno a través de una revisión y redefinición del rol que le cabe a la educación en la formación de ciudadanos conscientes e informados. Sin embargo, la forma mediante la cual alcanzar este objetivo provocó un nutrido debate entre los expertos representantes de distintas disciplinas, perspectivas y posiciones políticas.

En el año 2002, un significativo número de expertos provenientes de distintas disciplinas (educadores, psicólogos, periodistas, científicos políticos e historiadores, entre otros) y de diversos ámbitos vinculados a la actividad ciudadana (asociaciones de profesionales, universidades y centros académicos), los que daban cuenta de una pluralidad de posiciones políticas dentro del escenario estadounidense, participaron de una serie de reuniones de trabajo organizadas por el Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement (CIRCLE) y la Carnegie Corporation of New York, en consulta con la Corporación para

el Servicio a la Nación y la Comunidad (esta última una entidad del gobierno federal).

El objetivo de estas reuniones fue lograr un diagnóstico sobre lo que se sabía e ignoraba sobre la educación cívica en el país para entregar recomendaciones significativas a las autoridades, los educadores y a las distintas organizaciones que trabajaban en áreas relacionadas con la educación y la política sobre cómo conducir una educación cívica que fuese efectiva. El producto de este trabajo se encuentra sintetizado en un documento titulado *The Civic Mission of Schools* (La Misión Cívica de las Escuelas).

En ese documento se postulan las habilidades, los conocimientos y las actitudes que un ciudadano competente y responsable debe adquirir: éste debiera conocer la historia nacional y los principales procesos de la democracia estadounidense, estar informado de la contingencia local, nacional e internacional, pensar críticamente y dialogar con perspectivas diferentes a las suyas. A su vez, participar de la comunidad y contribuir a la solución de los problemas locales, así como desarrollar las habilidades para hablar en público, pedir y protestar y, por supuesto, votar. Desde la perspectiva de los valores debería desarrollar la virtud cívica de preocuparse por el bienestar y los derechos de los demás, ser socialmente responsable, tolerante y respetuoso y creer en su capacidad de 'hacer una diferencia'.

El documento hace un llamado a revitalizar los esfuerzos formativos de habilidades y actitudes cívicas por las escuelas, considerando que son las únicas instituciones que



pueden alcanzar a la gran mayoría de la población joven durante su formación, además de contar con la experiencia y la infraestructura necesaria para desarrollar los aspectos cognitivos de una adecuada ciudadanía. Por otra parte, las escuelas constituyen en sí mismas una comunidad donde las habilidades ciudadanas se deben impulsar en la práctica cotidiana.

*The Civic Mission of Schools* definió seis elementos esenciales que la formación de ciudadanos competentes y responsables debería considerar:

1. Entregar instrucción en gobierno, historia, ley y democracia.
2. Incorporar a la discusión en la clase noticias y temas contingentes de la realidad local, nacional e internacional, particularmente aquello que los jóvenes perciben como importantes en sus vidas, aun cuando sean temas controvertidos.
3. Diseñar e implementar programas que provean a los alumnos la oportunidad de aplicar en la sala de clases, lo aprendido en el servicio comunitario (*Service Learning*).
4. Ofrecer actividades extracurriculares que permitan a los alumnos involucrarse en sus escuelas y comunidades.
5. Fomentar la participación de los estudiantes en las políticas y decisiones de sus colegios (Centros de alumnos).
6. Estimular la participación estudiantil en la simulación de

procesos y procedimientos democráticos.

Finalmente, es importante destacar el acuerdo dentro de los miembros de la comisión sobre la necesidad de establecer estándares de educación cívica, ya sea asumiendo los estándares relacionados con el *National Assessment of Educational Progress* (NAEP), o bien, elaborando estándares propios de acuerdo con la realidad y las problemáticas locales. Ciudadanía y Educación en el siglo. A su vez, el documento también recomienda que se incorpore la educación cívica no sólo como una materia en sí misma, sino como un contenido transversal, que forme parte de otras asignaturas afines, como lectura y las ciencias a lo largo de todos los años de escolaridad.

A partir del informe *The Civic Mission of Schools* una importante coalición de políticos, administradores educativos e investigadores, entre otros, llamada National Alliance for Civic Education, se ha puesto como meta el difundir las recomendaciones del informe a través de las políticas y prácticas educativas de los 50 Estados dentro de los próximos dos años.

La experiencia de cada Estado en esta materia es distinta. En 39 Estados se requiere aprobar una materia de educación cívica o gobierno para obtener la licencia secundaria. 22 incluyen conocimientos de educación cívica en su sistema de evaluación de estudiantes y 5 de ellos requieren


la aprobación de un examen de educación cívica para graduarse.

Cabe destacar que aunque el gobierno federal de EE.UU. acompaña, participa y apoya el trabajo de quienes elaboraron este consenso, no es el actor más importante dentro de este proceso. Sin embargo, puede dar un empuje significativo al mejoramiento de la educación cívica en el país a través de aportes económicos a programas de educación cívica a nivel estatal y local, además de jugar un rol protagónico en el desarrollo y administración de las evaluaciones "NAEP". Actualmente se prepara la aplicación de "NAEP Educación Cívica" para el año 2006, tras ocho años sin realizar mediciones de este tipo, en orden de evaluar el actual estado de los conocimientos y habi-

lidades de los jóvenes en materia de ciudadanía.

En el tema de formación ciudadana el colegio no lo puede hacer todo y solo. A modo de ejemplo, se puede señalar que algunas reformas electorales en ciertos estados lograron aumentar la tasa de votación de los jóvenes hasta en un 14%. Por otro lado, los medios de comunicación cumplen un rol muy importante al reforzar los esfuerzos de la familia y los colegios. Se destacan programas, como Plaza Sésamo, que fomenta valores como la tolerancia y la convivencia. En enero de 2004, el canal MTV lanzó la campaña "Escoger o perder", que busca movilizar a más de 20 millones de jóvenes, para votar en las próximas elecciones presiden-

ciales. El lema de la campaña es "20 millones en voz alta".

Si bien *The Civic Mission of Schools* es un documento tras el cual se unifica una amplia gama de miradas y posiciones respecto a la educación cívica dentro de los Estados Unidos, esto no significa la inexistencia de importantes diferencias dentro de los especialistas abocados a estas materias. Las distintas posiciones transitan desde visiones de corte tradicionalista, que identifican la educación cívica con el conocimiento del gobierno, la historia nacional y la ley sobre variables como la multiculturalidad, la etnicidad y la justicia social, y miradas progresistas más identificadas con la "formación ciudadana" centrada en la convivencia democrática en la diversidad y la preocupación porque la autoridad responda al ideal democrático. 

## Referencias

- CIRCLE y Carnegie Corporation of New York (2003). *The Civic Mission of Schools*. Nueva York. [www.civicyouth.org](http://www.civicyouth.org)
- Crick, Bernard (2000) *In defence of politics*, Fifth Edition, Continuum, London and New York.
- Crick, Bernard (2002) *La enseñanza de la ciudadanía y de la democracia en Gran Bretaña*. Council of Europe.
- EDC. (2004) *Declaration by the European Ministers of Education on Intercultural Education in the new European context*, Atenas.
- Council of Europe (2002) *Recommendation of the Committee of Ministers to member states on education for democratic citizenship*. (Adoptadas por el Comité de Ministros el 16 de octubre de 2002).
- Cox, Cristián (2002) *Citizenship Education in Curriculum Reforms of the 90s in Latin America: context, contents and orientation*, en F.Audigier, N.Bottani, Editores, Learning to Live Together and curriculum content, SRED Cahier 9, Ginebra.
- Guttman, Amy (2001) *La educación democrática: una teoría política de la educación*, Paidós, Barcelona.
- Kemble, Penn. (2004) *Subjects or Citizens? Civic Education and the Spirit of Democracy*. Documento presentado en el "World Congress on Civic Education and the Spirit of democracy". Budapest, mayo 2004.
- *Le Rapport de la Commission Stasi sur la Laïcité*, Le Monde, Document, 12 de diciembre, 2003.
- LATINO BARÓMETRO 2003. *Presentación de prensa informe-resumen, la democracia y la economía*.
- Malloch Brown, Mark (2004) Presentación del informe PNUD *La democracia en América Latina: Hacia una democracia de ciudadanas y ciudadanos*. Lima.
- OEA. Unidad de Desarrollo Social y Educación (2004). *Fortalecimiento de la democracia en las Américas a través de la educación cívica: un análisis empírico que destaca las opiniones de los estudiantes y los maestros*. Washington. [www.oas.org/udse](http://www.oas.org/udse)
- PNUD (2002). *Desarrollo Humano en Chile*. Nosotros los chilenos: un desafío cultural 2002. Santiago. [www.pnud.cl](http://www.pnud.cl)
- PNUD (2004). *La democracia en América Latina. Hacia una democracia de ciudadanas y ciudadanos*. El debate conceptual sobre la democracia. [www.pnud.cl](http://www.pnud.cl)
- Quigley, Charles (2003) *What needs to be done to ensure a proper civic education?* Documento presentado ante el Congreso de los Estados Unidos con ocasión de "The First Annual Congressional Conference on Civics Education", septiembre 2003, Washington.
- U.S. Department of Education (2001) Office of Educational Research and Improvement. National Center for Education Statistics. *The NAEP 1998 Technical Report*, NCES 2001- 509. por Allen, N.L., Donohue, J.R. & Schoeps, T.L, Washington D.C. [www.nces.ed.gov](http://www.nces.ed.gov)

# Colombia construye estándares (y forma ciudadanos comprometidos con la paz)

*Colombia y Chile fueron los únicos países de América Latina que participaron del Estudio Internacional de Educación Cívica. Junto con la decisión de colaborar en el citado estudio, el Ministerio de Educación Colombiano ha iniciado el diseño del marco curricular y estándares para las ciencias sociales.*

**F**ormar para la ciudadanía es una responsabilidad indiscutible en cualquier nación, pero en las circunstancias de Colombia se hace particularmente especial formar ciudadanos comprometidos con la paz, que prefieran el acuerdo y el pacto antes que las armas. Lo que el gobierno colombiano busca es el desarrollo de competencias ciudadanas, definidas como el conjunto de conocimientos y habilidades cognitivas emocionales y comunicativas. En términos de educación se intenta ofrecer a los niños y niñas las herramientas necesarias para relacionarse con otros, de manera cada vez más comprensiva y justa, para que sean capaces de resolver problemas cotidianos.

Las competencias ciudadanas se organizaron en torno a tres ejes: convivencia y paz; participación y responsabilidad democrática; pluralidad, identidad y valoración de las diferencias. Para cada una de estas áreas se han determinado indicadores asociados. El sistema contempla estándares por grados, tanto para la educación básica como secundaria.

Presentamos, a modo de ejemplo, los estándares definidos para los primeros años y los de egreso de la secundaria<sup>1</sup>.

1 El conjunto de estándares para los distintos niveles educacionales se pueden obtener en: [www.mineduccion.gov.co](http://www.mineduccion.gov.co)

## De primero a tercer grado

### CONVIVENCIA Y PAZ

Comprendo la importancia de valores básicos de la convivencia ciudadana, como la solidaridad, el cuidado, el buen trato y el respeto por mí mismo y por los demás, y los practico en mi contexto cercano (hogar, salón de clase, recreo, etc.).

- Comprendo que todos los niños y niñas tenemos derecho a recibir buen trato, cuidado y amor.
- Reconozco las emociones básicas (alegría, tristeza, rabia, temor) en mí y en las otras personas.
- Expreso mis sentimientos y emociones mediante distintas formas y lenguajes (gestos, palabras, pinturas, teatro, juegos, etc.).
- Reconozco que las acciones se relacionan con las emociones y que puedo aprender a manejar mis emociones para no hacer daño a otras personas.
- Comprendo que mis acciones pueden afectar a la gente cercana y que las acciones de la gente cercana pueden afectarme a mí.
- Comprendo que nada justifica el maltrato de niños y niñas, y que todo maltrato se puede evitar.
- Identifico las situaciones de maltrato que se dan en mi entorno (conmigo y con otras personas) y sé a quiénes acudir para pedir ayuda y protección.
- Puedo diferenciar las expresiones verdaderas de cariño de aquellas que pueden maltratarme.
- Hago cosas que ayuden a aliviar el malestar de personas cercanas; manifiesto satisfacción al preocuparme por sus necesidades.
- Comprendo que las normas ayudan a promover el buen trato y evitar el maltrato en el juego y en la vida escolar.
- Identifico cómo me siento yo o las personas cercanas cuando no recibimos buen trato, y expreso empatía, es decir, sentimientos parecidos o compatibles con los de otros. (*Estoy triste porque a Juan le pegaron*).
- Conozco y respeto las reglas básicas del diálogo, como el uso de la palabra y el respeto por la palabra de la otra persona.
- Conozco y uso estrategias sencillas de resolución pacífica de conflictos.
- Conozco las señales y las normas básicas de tránsito para desplazarme con seguridad.
- Me preocupo para que los animales, las plantas y los recursos del medioambiente reciban buen trato.

### PARTICIPACIÓN Y RESPONSABILIDAD DEMOCRÁTICA

Participo, en mi contexto cercano (con mi familia y compañeros), en la construcción de acuerdos básicos sobre normas para el logro de metas comunes, y las cumplo.

- Expreso mis ideas, sentimientos e intereses en el salón y escucho respetuosamente los de los demás miembros del grupo.
- Manifiesto mi punto de vista cuando se toman decisiones colectivas en la casa y en la vida escolar.
- Reconozco que emociones como el temor o la rabia pueden afectar mi participación en clase.
- Manifiesto desagrado cuando a mí o a alguien del salón no nos escuchan o no nos toman en cuenta, y lo expreso... sin agredir.
- Comprendo qué es una norma y qué es un acuerdo.
- Entiendo el sentido de las acciones reparadoras; es decir, de las acciones que buscan enmendar el daño causado cuando incumplo normas o acuerdos.
- Colaboro activamente para el logro de metas comunes en mi salón y reconozco la importancia que tienen las normas para lograr esas metas. (*Por ejemplo, en nuestro proyecto para la Feria de la Ciencia*).
- Participo en los procesos de elección de representantes estudiantiles, conociendo bien cada propuesta antes de elegir.

## PLURALIDAD, IDENTIDAD Y VALORACIÓN DE LAS DIFERENCIAS

Identifico y respeto las diferencias y semejanzas entre los demás y yo, y rechazo situaciones de exclusión o discriminación en mi familia, con mis amigas y amigos y en mi salón.

- Identifico las diferencias y semejanzas de género, aspectos físicos, grupo étnico, origen social, costumbres, gustos, ideas y tantas otras que hay entre las demás personas y yo.
- Reconozco y acepto la existencia de grupos con diversas características de etnia, edad, género, oficio, lugar, situación socioeconómica, etc.
- Valoro las semejanzas y diferencias de gente cercana. (*¿Qué tal si me detengo a escuchar sus historias de vida?*).
- Identifico las ocasiones en que mis amigos/as y yo hemos hecho sentir mal a alguien excluyéndolo, burlándonos o poniéndole apodosos ofensivos.
- Manifiesto desagrado cuando me excluyen o excluyen a alguien por su género, etnia, condición social y características físicas, y lo digo respetuosamente.
- Comparo cómo me siento cuando me discriminan o me excluyen... y cómo, cuando me aceptan. Así puedo explicar por qué es importante aceptar a las personas.

## Décimo a undécimo grado

### CONVIVENCIA Y PAZ

Participo constructivamente en iniciativas o proyectos a favor de la no violencia en el nivel local o global.

- Contribuyo a que los conflictos entre personas y entre grupos se manejen de manera pacífica y constructiva mediante la aplicación de estrategias basadas en el diálogo y la negociación.
- Utilizo distintas formas de expresión para promover y defender los derechos humanos en mi contexto escolar y comunitario.
- Analizo críticamente las decisiones, acciones u omisiones que se toman en el ámbito nacional o internacional y que pueden generar conflictos o afectar los derechos humanos.
- Analizo críticamente la situación de los derechos humanos en Colombia y en el mundo y propongo alternativas para su promoción y defensa.
- Manifiesto indignación (dolor, rabia, rechazo) de manera pacífica ante el sufrimiento de grupos o naciones que están involucrados en confrontaciones violentas.
- Valoro positivamente las normas constitucionales que hacen posible la preservación de las diferencias culturales y políticas, y que regulan nuestra convivencia.
- Comprendo que, para garantizar la convivencia, el Estado debe contar con el monopolio de la administración de justicia y del uso de la fuerza, y que la sociedad civil debe hacerle seguimiento crítico, para evitar abusos.
- Conozco las instancias y sé usar los mecanismos jurídicos ordinarios y alternativos para la resolución pacífica de conflictos: justicia ordinaria, jueces de paz, centros de conciliación, comisarías de familia; negociación, mediación, arbitraje.
- Identifico dilemas de la vida en las que entran en conflicto el bien general y el bien particular; analizo opciones de solución, considerando sus aspectos positivos y negativos.
- Argumento y debato sobre dilemas de la vida en los que entran en conflicto el bien general y el bien particular, reconociendo los mejores argumentos, así sean distintos a los míos.
- Conozco y respeto las normas de tránsito.
- Comprendo la importancia de la defensa del medio ambiente, tanto en el nivel local como global, y participo en iniciativas a su favor.


## PARTICIPACIÓN Y RESPONSABILIDAD DEMOCRÁTICA

Conozco y sé usar los mecanismos constitucionales de participación, que permiten expresar mis opiniones y participar en la toma de decisiones políticas, tanto a nivel local como a nivel nacional.

- Comprendo que en un Estado de Derecho las personas podemos participar en la creación o transformación de las leyes y que éstas se aplican a todos y todas por igual.
- Conozco los principios básicos del Derecho Internacional Humanitario (por ejemplo, la protección a la sociedad civil en un conflicto armado).
- Analizo críticamente el sentido de las leyes y comprendo la importancia de cumplirlas, así no comparto alguna de ellas.
- Analizo críticamente y debato con argumentos y evidencias sobre hechos ocurridos a nivel local, nacional y mundial, y comprendo las consecuencias que éstos pueden tener sobre mi propia vida.
- Expreso empatía ante grupos o personas cuyos derechos han sido vulnerados (por ejemplo, en situaciones de desplazamiento) y propongo acciones solidarias para con ellos.
- Participo en manifestaciones pacíficas de rechazo o solidaridad ante situaciones de desventaja social, económica o de salud que vive la gente de mi región o mi país.
- Participo en iniciativas políticas democráticas en mi medio escolar o localidad.
- Comprendo qué es un bien público y participo en acciones que velen por su buen uso, tanto en la comunidad escolar como en mi municipio.
- Comprendo que cuando se actúa en forma corrupta y se usan los bienes públicos para beneficio personal, se afectan todos los miembros de la sociedad.

## PLURALIDAD, IDENTIDAD Y VALORACIÓN DE LAS DIFERENCIAS

Expreso rechazo ante toda forma de discriminación o exclusión social y hago uso de los mecanismos democráticos para la superación de la discriminación y el respeto a la diversidad.

- Construyo una posición crítica, frente a las situaciones de discriminación y exclusión social que resultan de las relaciones desiguales entre personas, culturas y naciones.
- Reconozco las situaciones de discriminación y exclusión más agudas que se presentan ahora, o se presentaron en el pasado, tanto en el orden nacional como en el internacional; las relaciono con las discriminaciones que observo en mi vida cotidiana.
- Comprendo que el respeto por la diferencia no significa aceptar que otras personas o grupos vulneren derechos humanos o normas constitucionales.
- Identifico prejuicios, estereotipos y emociones que me dificultan sentir empatía por algunas personas o grupos y exploro caminos para superarlos.
- Identifico y analizo dilemas de la vida en los que los valores de distintas culturas o grupos sociales entran en conflicto y exploro distintas opciones de solución, considerando sus aspectos positivos y negativos.
- Argumento y debato dilemas de la vida donde los valores de distintas culturas o grupos sociales entran en conflicto; reconozco los mejores argumentos, así no coincidan con los míos. 

La información de CASEN 2003 muestra que ha subido la escolaridad de los jóvenes chilenos con respecto a dos generaciones anteriores. En el nivel preescolar hay mayor cobertura, lo que quiere decir que más niños pequeños están entrando tempranamente al sistema escolar. Estas y otras evidencias son un nuevo reto pedagógico y formativo para las prácticas docentes.

## Crece la escolaridad y se acortan las brechas

Los resultados de la última versión de la encuesta realizada por el Ministerio de Planificación y Cooperación, entre noviembre y diciembre del año pasado, son elocuentes en educación. La información emanada de los 68 400 hogares, y que involucró a 270 000 personas en 302 comunas de Chile, revela significativos avances hacia la meta para que los chilenos tengan como mínimo 12 años de escolaridad, se amplíe la cobertura preescolar para sectores muy desfavorecidos, más jóvenes asistan a los liceos, se reduzca la brecha digital. Y el gasto público se focalice de manera eficiente hacia aquellos que realmente lo necesitan.

Los datos que se presentan a continuación confirman los esfuerzos de la Reforma Educacional, que vienen apuntando al logro de mayores oportunidades para el acceso a la educación. Asimismo plantean desafíos en términos del trabajo docente. Hoy se atiende a niños y adolescentes que tienen más estudios que sus padres y abuelos. Lo que implica que las posibilidades de apoyo familiar en tareas escolares se ven mermadas y que a la escuela le compete un rol pedagógico y formativo más fuerte. Todavía son muchos los que sólo acceden al mundo digital a través del computador que le ofrece la escuela. Esto obliga a optimizar su uso con los estudiantes y abrir la Red Enlaces a la comunidad.



Cabe destacar también la ampliación de la cobertura en prebásica, lo que hace necesaria la articulación con los primeros años escolares, de manera tal que los conocimientos previos de los alumnos sean considerados en la experiencia educativa de primer año básico.

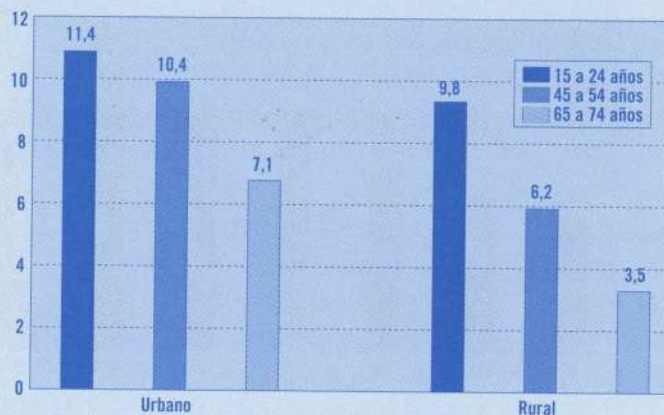
## ESCOLARIDAD

Entre los datos más significativos que arroja la encuesta Casen está el incremento de los años de escolaridad. Tanto hombres como mujeres, mayores de 15 años, hoy tienen en promedio más de 10 años de escolaridad.

Entre 1990 y 2003, la población ha aumentado 1.1 años de escolaridad. Al mirar detalladamente estas cifras, encontramos que en la población mayor de 45 años hoy tiene 2 años más que al comienzo de la década de los 90.

Los cambios en la escolaridad favorecen especialmente a los jóvenes de los sectores de menores recursos. Es así como los jóvenes (15 a 24 años), del 10% de hogares más necesitados tienen 2,5

**Gráfico 2**  
Promedio de años de estudio, jóvenes, padres y abuelos.  
Zonas urbanas y rurales, 2003



MIDEPLAN, División Social, a partir de Encuesta CASEN años respectivos.

veces más años de estudio que sus abuelos (de 65 a 74 años) y 1,5 veces más que sus padres (45 a 54 años).

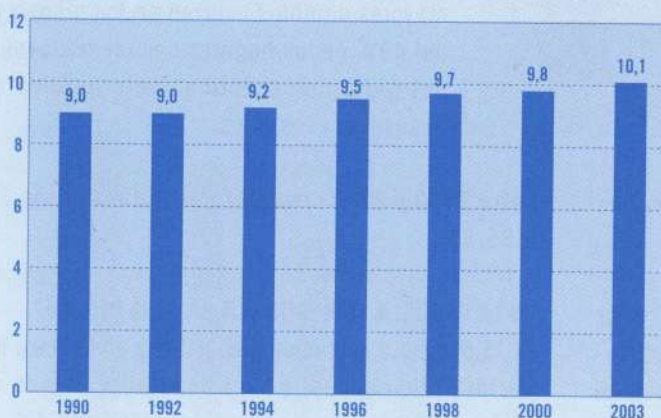
Este cambio generacional se expresa con fuerza en el área rural. En ella, los jóvenes de 15 a 24 años casi triplican (2,8 veces) la escolaridad de sus abuelos (población rural de 65 a 74 años) y están muy cerca de duplicar la de sus padres (1,6 veces).

## MAYOR COBERTURA EN TODOS LOS NIVELES

**Enseñanza Media:** En este nivel se incrementa sostenidamente la cobertura entre 1990 y el 2003. En el periodo aumenta en 12,3 puntos porcentuales, alcanzando 92,6%.

Si bien en los mismos años crece la cobertura de enseñanza media, tanto en las zonas urbanas como en las rurales, los avances más importantes se producen en este último ámbito. Allí, la cobertura de enseñanza media aumenta desde 50,0% en 1990 a 84,0% en 2003. Al mirar los datos por niveles de in-

**Gráfico 1**  
Promedio de escolaridad de la población de 15 años o más  
1990-2003 (años de estudio)

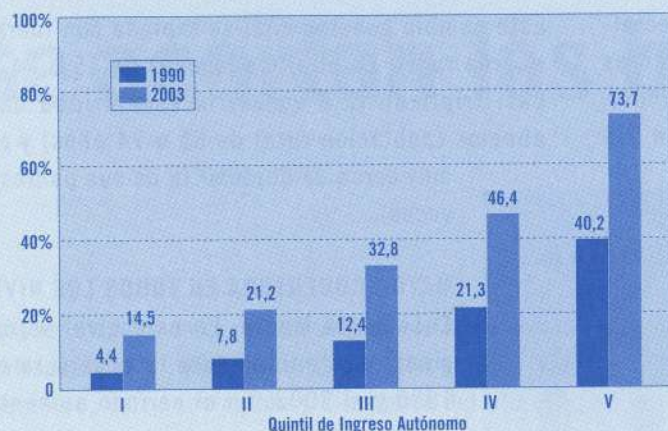


MIDEPLAN, División Social, a partir de Encuesta CASEN años respectivos.

**Gráfico 3**  
**Cobertura Enseñanza Media**  
1990-2003



**Gráfico 4**  
**Cobertura de educación superior por quintil de ingreso autónomo por cápita del hogar**  
1990-2003



greso, el mayor incremento se produce en las familias más pobres.

Entre 1990 y 2003 más adolescentes entre 14 y 17 años se encuentran asistiendo a un establecimiento educacional. En ese período disminuye casi en un tercio el porcentaje de jóvenes que no cursan estudios escolares, pasando de 19,7%, en 1990, a 7,2% en el 2003.

**Más de la mitad de los niños y niñas accede a un computador sólo en el establecimiento educacional, porcentaje que aumenta a 8 de cada 10 en el 20% más pobre de la población.**

**Educación Superior:** Entre 1990 y 2003, la cobertura de educación superior crece desde 16,0% a 37,5% (2,3 veces). Entre esos años, los mayores incrementos se producen en la población de mayores ingresos. No obstante, la cobertura entre los jóvenes del 40% de los hogares de menores ingresos se triplica en el periodo analizado, pasando desde 4,4% a 14,5%, en el caso del primer quintil, y de 7,8% a 21,2%, en el segundo quintil.

**Educación Preescolar:** Entre 1990 y 2003 se incrementa sostenidamente la cobertura preescolar. Uno de cada 3 niños de 0 a 5 años recibe hoy educación preescolar, en tanto en 1990 la atención era uno de cada 5 niños. Los mayores cambios ocurren en los niños y niñas del 40% de los hogares con menores ingresos del país, que prácticamente duplicaron su acceso en esos años.

Entre 2000 y 2003 crece esta cobertura desde 32,4% a 35,1%.

#### **EN LA ESCUELA SE REDUCE LA BRECHA DIGITAL**

El 75,5% de la población que asiste a enseñanza básica declara tener acceso a un computador, siendo mayor en los grupos de superiores ingresos (92,4%, en el quinto y 84,5%, en el cuarto quintil de ingreso). En el

**Gráfico 5**  
**Cobertura de Educación Parvularia**  
1990-2003



MIDEPLAN, División Social, a partir de Encuesta CASEN años respectivos.

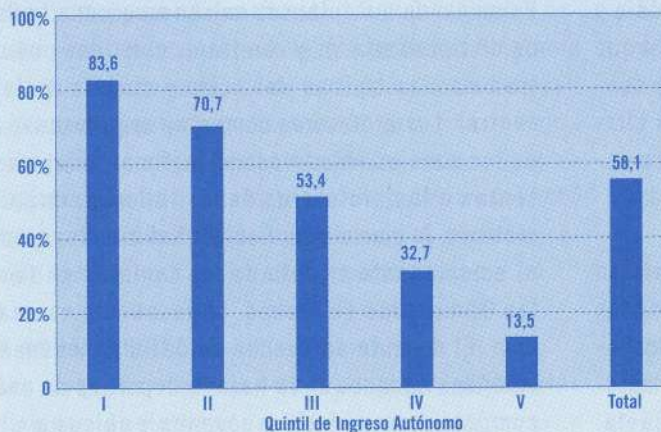
La proporción de niños y niñas que usa un computador en su hogar cambia significativamente por nivel de ingreso de los hogares. Así es como sólo 7,4% de los niños y niñas de menores ingresos accede a un computador "en su hogar", "en el establecimiento y en su hogar" y "en el hogar y en otro lugar". Esta cifra corresponde a 81,2% en la población de mayores ingresos.

Similar es la situación en educación media. Casi la mitad de los adolescentes utiliza un computador sólo en el establecimiento educacional, situación aún más relevante en los sectores de menores recursos (75,6% de los adolescentes del primer quintil y el 67,0% de los adolescentes del segundo).

tercer quintil, desciende a 76,7%, en el segundo a 72,2%, y en el primero a 68,1%.

Más de la mitad de los niños y niñas accede a un computador sólo en el establecimiento educacional, porcentaje que aumenta a 8 de cada 10 en el 20% más pobre de la población.

**Gráfico 6**  
**Población de Educación Básica que tiene acceso a computador sólo en el establecimiento educacional**  
2003 (en porcentaje)



**IMPACTO DEL GASTO EN EDUCACIÓN: MÁS DONDE HAY MENOS**

En 2003, más de un tercio del gasto efectivo en educación (35,4%) se destina al 20% de los hogares de menores ingresos del país, con una proporción superior para el primer decil (18,4%) respecto del segundo (17,0%).

Los programas focalizados de JUNAEB (alimentación, útiles y salud escolar) aplican, en promedio, la mitad (50,4%) de su gasto efectivo al 20% de los hogares más necesitados.

En el caso de JUNJI, ocupa más de un tercio (34%) de su gasto efectivo a los niños de estas familias, en tanto INTEGRA cubre con beneficios a 4 de cada 10 niños de ese grupo (42,2%).

En 2003, los subsidios educacionales representan un ingreso adicional promedio de \$29.516 mensuales por hogar. Los más favorecidos son los hogares pertenecientes al primer decil, con un promedio de \$ 54.190 mensuales y los del segundo decil \$50.194.

Las familias más ricas percibieron \$ 4.862 mensuales. ◀

## Ciudadanos “hechos y derechos”

**En poco tiempo, la Escuela Padre Gustavo Le Paige, de Antofagasta, se ha convertido en uno de los principales referentes cívicos y culturales de la ciudad. Los docentes están aplicando un inspirado plan pedagógico, que intenta forjar alumnos y alumnas conscientes de su futura ciudadanía y, de paso, han abierto las fronteras del establecimiento al populoso sector que lo circunda.**

**A**l interior, uno se siente como si hubiese llegado en visita oficial a una pequeñita nación. La bienvenida es cálida. Las visitas son recibidas en un acto, que se lleva a efecto en el amplio gimnasio y en el que nadie es excluido. Es el momento en el que los alumnos y alumnas toman los micrófonos y conducen el evento, entrelazando armónicamente símbolos de pertenencia de una "patria chica" (la escuela) y una "patria grande" (el país).

La fiesta cívica se realiza semanalmente y asisten todos los cursos, de kinder a octavo básico. Apostados en los tres pisos del edificio, los estudiantes, docentes, directivos e, incluso, algunos apoderados, entonan la canción nacional y el himno de la escuela. Los jóvenes animadores se van alternando para leer

breves de la Constitución de Chile y sinopsis históricas, según el libreto preparado para ese día.

En medio de los aplausos entran en escena bailarines de distintas edades y con trajes coloridos que muestran danzas típicas del norte y cuecas de la zona central. Los profesores comentan orgullosos que una de las parejas es campeona regional, mientras presentan a las profesoras de los talleres extraprogramáticos. Al cierre interviene el Subdirector aludiendo al emocionante triunfo de los tenistas chilenos en las Olimpiadas de Atenas. La respuesta es una ovación. El docente aprovecha de dar algunos mensajes valóricos basados en la hazaña deportiva de nuestros compatriotas e instar a jóvenes y chicos a alentar a sus compañeros de la selección de fútbol, que esa



*El nuevo diseño arquitectónico propicia la integración de la comunidad.*

tarde juega la final del campeonato comunal con un colegio privado.

A media mañana, todo vuelve a la normalidad en la Escuela Padre Gustavo Le Paige, de Antofagasta. Aunque un sello particular en el modo de hacer las cosas persiste en el ambiente, hay una cierta fluidez en las interrelaciones, un aire distendido en el contacto entre los docentes, los directivos y los estudiantes. Sin duda, la sensación es positiva entre quienes comparten ese espacio escolar.

Probablemente, aquel contagioso optimismo que ha empezado a expandirse en esta "diminuta nación escuela", sea consecuencia de la aplicación del Programa "En búsqueda de espacios de participación ciudadana", puesto en marcha a comienzos de este año. Y cuyos protagonistas están demostrando que son capaces de contrariar la aridez infértil del imponente desierto nortino, con el cultivo de los valores que hacen agradable vivir en una sociedad democrática.

#### **DE RURAL A URBANA**

Esta pequeña historia, de maestros y discípulos comienza a relatarse en 1963, cuando en un sitio eriaz -producto de tomas vecinales y que no estaba

contemplado en la urbanística de la ciudad de Antofagasta-, se levantaron dos salas de madera, un cierre de calamina y dos pozos negros, para servicios higiénicos. El lugar era considerado rural y estaba ubicado más allá del Salar del Carmen. Los niños y niñas que asistían eran de escasos recursos.

Hoy ese panorama ha cambiado mucho. El colegio actual ocupa una cuadra completa. Posee un edificio azul grisáceo de moderna estructura que alberga a casi 1.600 estudiantes que cursan su enseñanza básica y provienen de poblaciones aledañas, como: O'Higgins, Prat, Empalme, Libertad, Manuel Rodríguez, El Golf y de otras más alejadas, como Bonilla, Arenales y Chimba Alto. Tiene auditorio, sala de computación, una treintena de aulas, cocina, comedores, una amplia y confortable sala de profesores, oficinas bien equipadas. Todo muy limpio y acogedor, de la mantención se preocupan los adultos y los menores.

Aquel vasto sector popular que la escuela atiende ha tenido una mejora en el estándar de vida. Las familias de los estudiantes son clasificadas en el nivel socioeconómico regular y más que regular: "Según las mediciones de pobreza, nuestros alumnos viven mejor que antes. En la mayoría de los hogares,

por ejemplo, hay televisión, incluso, a veces, más de un aparato. Los chicos usan teléfonos celulares, algunos tienen computadores, se compran ropa de marca; en general tienen mayor acceso al consumo", confirma el subdirector Héctor Abarca.

Con la ampliación del local no sólo se ha dado respuesta a la creciente demanda de matrícula, sino también han podido implementar la Jornada Escolar Completa (JEC). La propuesta arquitectónica, concretada el 2002, buscó consolidar aún más esa idea de apertura entre escuela y comunidad. Según sus diseñadores se trató de "generar continuidad de recorridos en un establecimiento que se había caracterizado por la parcelación de patios y la desvinculación de sus edificaciones".

De esa manera el diseño escolar se suma a los propósitos pedagógicos contemplados en el Programa de Ciudadanía. Por ejemplo, si se trata de incentivar acciones colectivas, están el escenario, la placita interior, el portal hacia la plaza exterior, todos ordenados alrededor de un patio central y articulando los pabellones de aulas a través de aberturas hacia el exterior de la escuela. A juicio del arquitecto, Patricio Labbé, el principal valor del proyecto arqui-

tectónico, es el ordenamiento de los recintos y circulaciones en torno a un gran patio, ya que éste funciona como espacio intermedio y tiene la capacidad de convocar a toda la comunidad escolar. Deja de manifiesto cómo se viven los exteriores ahí en la zona norte, concluye. Y tiene razón, la construcción de ese novedoso sistema de tránsito interno ha fortalecido la integración de los vecinos y apoderados al establecimiento.

### ¿PARA QUÉ UN PROYECTO DE EDUCACIÓN CIUDADANA?

La respuesta a esa pregunta se explicita con rapidez. En la sala de tercero básico la profesora ha propiciado una conversación muy especial, que se abre con: "Nosotros somos una familia y en la familia uno dice las cosas que le pasan. Las cosas malas y... buenas (contestan a coro). ¿Hubo hoy algo que les haya quedado aquí en el pecho, que les esté molestando y que quieran compartir con nosotros? ¿Hay alguien que desee hacer eso?... tal vez podamos ayudarlo y lograr que se sienta mejor".

Una niña levanta la mano aceptando el reto: "Yo, tía, desde ayer tengo pena, una pena grande...", confiesa, con notoria congoja. La maestra la insta: "cuéntanos Constanza, te escuchamos". En un ambiente de total



Grupo de bailarines en el acto cívico de los lunes.

silencio e interés, sus compañeros se enteran de que ella echa mucho de menos a los parientes y amigos que dejó en Vallenar, porque su papá encontró trabajo en Antofagasta y debieron trasladarse a esa ciudad.

"¿Qué podemos decirle a la Constanza?" Los consejos y soluciones no se hacen esperar. "En la tarde le pides permiso a tu mamá y hablas por teléfono con tu abuelita y con los amigos". "Sí, y también a lo mejor en verano puedes ir, porque estaremos en vacaciones y no tendremos clases". "Yo quiero decirte que no estés triste, porque todavía no nos conoces muy bien, pero nosotros podemos ser tus amigos igual que los de Vallenar". Hay más consuelo para Constanza, hasta que la profesora advierte su cambio emocional. Le pregunta cómo se siente, si cree que el grupo la ha ayudado, y finalmente pide un aplauso para ella.

### ELECCIONES EN SERIO

Mientras, en el sexto básico ha culminado la campaña electoral y se procede a elegir la directiva del curso. El eslogan que se ha venido promoviendo es "Amigos y camaradas, siempre adelante" y el compromiso del nuevo gobierno es mantener el lugar limpio y saludable para el curso, es decir, un clima agradable y armónico durante la jornada escolar. También asegurar presencia en los eventos culturales y sociales organizados por el curso y la escuela, tales como: celebrar los cumpleaños de los niños, día de la madre, del padre, del profesor, del trabajador, Navidad, y otros.

Los alumnos han confeccionado los votos y las urnas. Afuera de la sala se arman dos filas, una de mujeres y otra de hombres. La mesa de votación está constituida correctamente por una presidenta y dos vocales, que piden la firma a cada votante, le facilitan los sufragios, lápiz mina y le indican el momento de pasar a la cámara secreta. Luego viene el conteo público y se dan los resultados oficiales. Hay orden y seriedad por parte de los alumnos durante toda la jornada. Dicen que les gusta porque así todos pueden dar su opinión, hasta los más tímidos.

La profesora jefa, Blandina Rojas, explica que la actividad tiene como objetivo central preparar a los niños para la vida cívica: "A fin de año hacemos una evaluación del plan de trabajo presentado por la

directiva para determinar los logros y debilidades del curso y una autoevaluación en la que cada uno entrega su opinión personal y da cuenta de su participación en el proceso".

### CON TÍTERES Y CUENTOS

En el cuarto básico los títeres tienen la palabra. Sentados en grupo, los alumnos fabrican personajes de género y cartón que son presentados en un bastidor instalado dentro de la sala. Los libretos de las obras son producidos por ellos mismos y se basan en valores que responden a sus intereses. Temas recurrentes son por ejemplo: la puntualidad, el respeto, el cuidado del medio ambiente, la amistad, la solidaridad. Los textos a la vez son replicados en carteles que cuelgan de las paredes y en cuentos editados en carpetas. El grupo de Yesenia, Mauricio, Judith y Carolina se afanan en un relato sobre la droga y escriben.

¡Hola amiguitos!, yo soy la marihuana. Soy una hierba muy mala ¡já, já, já! Los jóvenes me quieren mucho. Tengo forma de cigarrillo. Los vuelvo locos, ¡já, já, já!... mis amigos que me querían fumar fueron al doctor y, porque soy mala, me botaron en un rincón... estoy triste porque ahora nadie me quiere..."

Otros niños exhiben afiches de cartulina que rezan: "Si eres sincero la gente va a confiar en ti". "La alegría es muy buena para estar con ánimos y no se les olvide ser felices". "El respeto es no meterse en conversaciones ajenas y respetar a toda persona sin importar clase social, ni raza". "Cuidado con el entorno. No hay que botar basura porque contamina".

### LÍDERES EN PLENA SESIÓN

En la sala de sesiones están todos los líderes de la escuela, que cursan entre quinto y octavo básico. Una pareja de adolescentes modera la reunión en la que relatan lo que los motiva de la formación de liderazgo recibida en los talleres: sus intenciones, cómo ven a la sociedad actual y en qué quieren colaborar. Junto a los docentes a cargo del Programa de Ciudadanía, han preparado un ingenioso power point sobre el trabajo en equipo, la colaboración entre pares, la necesaria coordinación que debe haber entre quienes elaboran un proyecto, la comunicación, el cumplimiento de metas. En seguida se hace un foro con el tema y los conductores van pasando el micrófono a quienes piden la palabra.

El profesor y orientador, Martín Huerta, confiesa que lo que más les ha costado es lograr que los niños se expresen: "La participación ha sido difícil. Son reacios a hablar en público, les da vergüenza. Tenemos que hacer grandes esfuerzos para convencerlos de que se integren". Este comentario es avalado por el resto de los profesores del Programa y de los talleres. De allí que se refuercen entre ellos, se den consejos y busquen estrategias de participación estudiantil.

Haciendo una síntesis, este Programa modelo que se lleva a cabo en la Escuela Padre Gustavo Le Paige, es la consecuencia de la fuerte inspiración del equipo docente, que incluye por supuesto a su directora, María Angélica Aranda, y cuenta con el apoyo de la Corporación Municipal de Desarrollo Social de Antofagasta, del que depende el establecimiento. Y tiene su motor en una necesidad latente: "Los centros culturales y recreativos no alcanzan a irradiar su acción a todo el sector poblacional que nos circunda, por lo tanto, el colegio se transforma en el espacio generador de actividades extraescolares y culturales para toda la comunidad", señala Rosa Rojas, jefa de UTP.

Esa inspiración también radica en la conciencia colectiva de sus docentes, que se han empeñado en construir espacios de participación social y ciudadana para que, en un futuro cercano y en forma organizada, cambien las condiciones y se pueda gozar de una mejor convivencia. Una tarea que consideran urgente y que se debe realizar desde la pedagogía. "El camino ha tenido dificultades, no todos entienden los cambios y hay mentalidades más rígidas. Por otro lado, a los alumnos y a los padres hay que motivarlos permanentemente a participar, no dejar que caigan en la apatía o el pesimismo", relatan los profesores encargados.

Pero las primeras evaluaciones y el clima escolar ya les dan la razón. Los resultados revelan un fortalecimiento del desarrollo personal de los alumnos y alumnas, mejoramiento de los aprendizajes de los diversos subsectores, aumento de la autoestima, de la expresión oral y de la capacidad para organizarse y tomar decisiones tanto en su curso como fuera de él.

Adicionalmente, la efectiva integración de los padres y apoderados crean, en general, una atmósfera realmente más democrática. 

## PRESENTACIÓN DEL PROGRAMA PARTICIPACIÓN CIUDADANA EN LA ESCUELA

**Tiempo programado:** marzo a noviembre

### Principales objetivos:

- 1) Otorgar espacios de participación ciudadana que permitan a los alumnos tomar decisiones y resolver problemas de la vida cotidiana.
- 2) Desarrollar la autoestima personal mediante la expresión corporal, oral y escrita en la formación de alumnos líderes de cada curso.

### Estrategias utilizadas:

- Realizar talleres de motivación a docentes del colegio
- Fortalecer los consejos de curso de 5° a 8° año
- Realizar talleres a apoderados como apoyo a la experiencia
- Formular planes de acción por cursos (de 5° a 8° año)
- Realizar talleres de desarrollo personal en los consejos de curso, basados en la siguiente temática, dada en cuadernillos guías: a) construyendo normas b) resolviendo conflictos c) ejerciendo nuestros derechos de participación y e) realización de talleres de formación de líderes con las directivas de los distintos cursos.

### Recursos materiales:

- Documentos del servicio
- Manuales guías
- Textos
- Internet

### Tipos de evaluación:

- Seminarios
- Planes de acción parciales
- Exposiciones
- Lenguaje Oral Expresivo-Escrito

Los docentes que se interesen por compartir esta experiencia pueden llamar a su directora, María Aranda al (055) 231 962 o escribir al e-mail: [d-65@vtr.net](mailto:d-65@vtr.net).



# Los desafíos políticos del cambio cultural

*Más allá de los procesos económicos y tecnológicos que estamos viviendo con la globalización, debemos tomar en cuenta el profundo y acelerado cambio cultural que conlleva ese fenómeno mundial y de qué manera está influyendo en la construcción de un nuevo imaginario de nuestra sociedad; es decir, las representaciones que nos hacemos los chilenos de la convivencia social. A partir de ello es la pregunta que dilucida en este artículo el autor: ¿Cómo tenemos que concebir la política hoy?!*

Norbert Lechner

Si por cultura entendemos las "maneras de vivir juntos", al decir de UNESCO, es evidente que estamos viviendo un profundo y rápido cambio cultural. Están cambiando tanto las maneras prácticas de vivir juntos como las representaciones e imágenes que nos hacemos de dicha convivencia social. Pues bien, ¿qué desafíos se desprenden de dichos cambios para la política? Mi reflexión se refiere a Chile, un caso interesante porque muestra un exitoso desarrollo económico y social y una sólida estabilidad política. Desarrollaré mi argumentación en cuatro pasos: comenzaré por recordar algunos cambios en las ex-

periencias cotidianas y los imaginarios colectivos para, después, exponer algunas señales de desarraigo afectivo y la erosión de los imaginarios de un Nosotros. En la parte final presentaré algunos desafíos que se desprenden de estos procesos para la política. El análisis descansa sobre los resultados del informe sobre el Desarrollo Humano en Chile 2002, pero las conclusiones son de mi responsabilidad exclusiva.

## LOS CAMBIOS CULTURALES

### Una globalización interiorizada

La globalización no se reduce a los procesos económicos y tecnológicos.

Incluye una dimensión cultural. Ella no significa empero, una "cultura global" uniforme, por mucho que la profusión mundial de ciertos productos y marcas haga pensar en una homogeneización que aplanan las particularidades nacionales. En realidad, cada sociedad procesa, combina y rearticula los elementos que circulan al nivel mundial de una manera específica. Esta apropiación y "nacionalización" de los procesos globales afecta no sólo los lazos y hábitos sociales, sino también los esquemas mentales que nos eran familiares. Tiene lugar una redefinición de los límites es-

paciales (interno/externo) y la comprensión de los horizontes temporales (antes/después). Desde luego que la sociedad nacional sigue siendo el universo habitual de la vida cotidiana. Sin embargo, se vuelve más difícil hacerse una idea de ella. ¿Dónde termina el país y dónde comienza el mundo? Tienden a desdibujarse las líneas de inclusión y exclusión que configuran los límites de un orden social. Tenemos países, pero "la sociedad" ha dejado de ser un hecho evidente.

### **Un acelerado proceso de individualización**

Uno de los cambios más importantes -considerando la tradición comunitaria de América Latina- es la creciente individualización. El indi-

En tanto, nuestra sociedad se vuelve cada vez más compleja y diferenciada, crecen las posibilidades, pero también las dificultades para la autodeterminación del individuo.

En lugar de las pocas clases y fuerzas sociales de antaño, ahora una multiplicación de actores y una variedad de sistemas de valores y creencias amplían el abanico de lo posible. Al mismo tiempo, empero, esa pluralización de los referentes normativos y la competencia entre esquemas interpretativos dificultan la elaboración de un marco de referencias colectivas. Una vez despojado de sus anclajes en la tradición, se ha vuelto difícil que el hombre pueda apropiarse de su condición histórica. De ahí que mu-

de la protección que ofrecía el Estado de cara a la incertidumbre y los infortunios de la vida. En estos casos, la inseguridad existencial empuja a la gente a refugiarse en la familia.

Las muy desiguales oportunidades de individualización pueden apreciarse en el débil sentido de eficiencia personal. Muchos perciben que el rumbo de sus vidas ha dependido más de circunstancias externas que de las decisiones propias. En especial, las personas de estrato bajo viven la realidad social como un proceso aparentemente todopoderoso, que atropella a quien no sepa adaptarse. Si, además, carecen de lazos sociales sobre los cuales apoyarse, no quedaría sino replegarse al mundo privado. En este contexto tiende a producirse una individualización a-social. Ilustrativo de un "individualismo negativo" sería la consigna "andando bien las cosas en casa, lo que pasa en el país tiene poca importancia". Quiero subrayar que dicha "privatización" no es un asunto privado: le resta densidad al tejido social y, además, diluye la imagen de sociedad que se forma la gente.

### **Las políticas neoliberales aceleraron la individualización en el ámbito económico, entregando a la persona la responsabilidad de decidir por su propia cuenta y riesgo su futuro.**

viduo se despega de los vínculos y hábitos tradicionales que, a la vez, lo encerraban y lo protegían. Esta "salida al mundo" hace parte de un proceso de emancipación que permite al individuo ampliar su horizonte de experiencias, incrementar sus capacidades de participar en la vida social y desarrollar sus opciones de autorrealización. La expansión de la libertad individual es notoria por doquier, especialmente entre los jóvenes. Sin embargo, no todos alcanzan a disfrutar las oportunidades. Considerando que no hay individuo al margen de la sociedad, la individualización depende de las opciones y los recursos que ofrece la sociedad en determinada época histórica (por ejemplo, nivel de educación y manejo de las herramientas de información y conocimiento).

chos individuos vivan la construcción del "sí mismo" y la búsqueda de un Yo auténtico como una presión angustiante.

El proceso de individualización, que en Europa avanzó lentamente, compensado por la persistencia de fuertes lazos comunitarios durante largo tiempo, adquirió entre nosotros una velocidad dramática. Las políticas neoliberales aceleraron la individualización en el ámbito económico, entregando a la persona la responsabilidad de decidir por su propia cuenta y riesgo su futuro. De ahora en adelante, cada uno es libre de elegir su situación en términos de previsión social, seguro médico y educación de los hijos. Esa "libertad de elegir" amplía las opciones para muchos, al mismo tiempo que significa para tantos otros la pérdida

### **Una sociedad de mercado**

La expansión del mercado es más que una política económica. Transformarlo en el principio organizativo de la vida social implica un proyecto cultural en la medida en que propone un cambio deliberado de las prácticas y representaciones de la convivencia. El mercado fomenta una "individualización" de la responsabilidad y una flexibilización del vínculo social que modifican nuestras formas de "vivir juntos". La "libertad de elegir" del consumidor no está restringi-

da a la elección de bienes y servicios; ella se encuentra incorporada a un nuevo imaginario colectivo. Esta imagen del individuo-consumidor justifica no sólo nuestra conducta en el supermercado, sino también la libertad de elegir nuestra religión o costumbres sexuales. Más allá de las relaciones laborales, la flexibilidad de los lazos sociales irradia sobre las relaciones afectivas de pareja o el carácter de la pertenencia asociativa.

Así, el imaginario del mercado y del consumo refuerza la autoimagen del individuo autónomo, al mismo tiempo que relativiza la autoridad normativa de padres e iglesias y el rol de la educación escolar en la conformación y transmisión de un acervo cultural compartido. Anverso de lo anterior es un redimensionamiento del Estado Nacional. El impacto de su transformación proviene del carácter político que ha tenido la cultura en los principales países latinoamericanos. Desde la independencia, los Estados buscan conformar una identidad nacional mediante la sacralización de una historia oficial y la canonización de una cultura nacional. Modelan así las tradiciones y memorias colectivas, que contribuyen no sólo a unificar al pueblo (como principio de legitimidad política), sino a incorporarlo (en tanto "plebe") al sistema de dominación.

El sentimiento de pertenencia es reforzado posteriormente por la expansión de la educación y otras políticas públicas a lo largo del siglo pasado. Ese papel pionero del Estado se manifiesta, especialmente en Chile, en el imaginario "estado-céntrico" de la sociedad. Las reformas neoli-

berales del Estado tendrán, pues, consecuencias directas sobre la producción cultural. Por un lado, el papel gerencial atribuido al Estado tiende a escamotear su función de representación simbólica del orden social. El Estado deja de simbolizar lo duradero, de lo que existía antes de que naciéramos y que existirá después de nuestra muerte. Por el otro, la reestructuración económica disminuye la presencia del Estado en la vida cotidiana del ciudadano, que antes proporcionaban los servicios públicos. El viejo imaginario "estatista" pierde sus anclajes concretos. Sin embargo, se mantiene una especie de nostalgia de la protección estatal.

### Una cultura de consumo

La "sociedad del trabajo" parece ceder el primado a una "sociedad de consumo". El trabajo no desaparece, por supuesto, pero cambia de significado al interior de un imaginario social centrado en el consumo. Incluso, las desigualdades se dan en -y son exacerbadas por- una cultura de consumo. En general, los pobres no viven una cultura aparte de los ricos. Por muy material que sea la pobreza, ella no es un dato objetivo, sino una situación definida por la sociedad. Por consiguiente, resulta decisivo el marco cultural en el cual se da nombre a la pobreza. A través de la televisión, la publicidad y otros dispositivos, incluyendo la vivencia de la gran ciudad, la cultura del consumo influye de manera determinante sobre el modo en que las personas y, en especial, los mismos pobres definen lo que significa "ser pobre". Dado el impacto que tiene el consumo sobre los estilos de convivencia, conviene detallar los diversos efectos.

1) La característica más notoria ra-

dicada en el paso de la acción colectiva, propia al mundo productivo, a la estrategia individual típica del consumo. Ahora, lo importante sería el éxito individual, según la definición personal que le dé cada cual.

2) La identidad individual suele prevalecer sobre la colectiva. Consumir es un acto social que simboliza identificación y diferenciación respecto a otros. Conformar, pues, identidades, pero de una manera transitoria y tentativa, sin la densidad de las antiguas identidades de clase. A ello se agrega:

3) La flexibilización de la regulación laboral. La desregulación implica que la protección del trabajo, en tanto bien público, pasa a un plano secundario en relación con la libertad del consumidor. En miras de esa "libertad de elección" cuenta más la seducción y atracción ejercida por los bienes que la seguridad legal del trabajador.

4) Ello alude al hecho que, en la actualidad, los imaginarios sociales se nutren más de la publicidad que de la experiencia laboral. Mientras que el trabajo produce un mundo objetivado, escindido (enajenado) de la subjetividad del trabajador, el consumo, por el contrario, sería una manera de desplegar el mundo del deseo y del placer. Por lo demás, el imaginario del consumo acentúa la erosión de los mapas cognitivos de la gente.

5) El consumo modifica el horizonte espacial. En la sociedad industrial, el trabajador está ligado a un lugar relativamente fijo y, por ende, inserto en relaciones sociales duraderas. Existe un espacio físico y social para desarrollar lazos de solidaridad. Ese

anclaje local facilita experiencias colectivas. El consumidor, en cambio, está inmerso en el flujo de bienes, nacionales e importados, que no se limitan por su ubicación territorial. Se amplía el horizonte espacial, a la vez que se diluye el horizonte temporal.

- 6) El consumo introduce otra temporalidad. En tanto que el trabajo requiere una planificación del tiempo acerca de la meta proyectada, el consumo vive al instante. Las gratificaciones diferidas al futuro son reemplazadas por la satisfacción instantánea del deseo. Predomina el afán de una vivencia directa e inmediata. El consumo contribuye, pues, a la aceleración del tiempo y un creciente "presentismo", a la vez que dificulta procesos de aprendizaje y maduración.
- 7) Finalmente, habría una tendencia a desplazar la ética por la estética. La conducta social ya no se orientaría tanto por una "ética del trabajo" (que valora la vocación, la autodisciplina y la gratificación diferida) como por criterios estéticos. La manera de valorar a las personas (la "apariencia") y los objetos (el diseño) indica una estetización generalizada de la vida cotidiana. Ella tiene un efecto ambiguo. La estética amplía la auto-representación del Yo, pero tiende a contradecir la autenticidad proclamada por la individualización.

### **La mediatización de la comunicación social**

Las nuevas tecnologías de información y la preeminencia del mundo audiovisual son otro ejemplo del cambio en los "mapas cognitivos", que usan los individuos para clasificar y ordenar la realidad social.

Basta recordar el protagonismo de la televisión en la vida cotidiana.

Por un lado, tiene lugar una expansión informática del espacio que multiplica las posibilidades de comunicarse a distancia. Las nuevas modalidades de comunicación modifican no sólo las pautas de sociabilidad, sino también la noción del espacio público.

Por el otro, ocurre una fragmentación del tiempo social. La historia se deshace en una secuencia de episodios autosuficientes. La multiplicidad de códigos interpretativos y la velocidad con que circulan informaciones y símbolos aceleran la obsolescencia de las experiencias pasadas e instalan una especie de presente autista (secuencia de actos sin relación histórica entre ellos). En este contexto se propaga una desmaterialización de la realidad social. Puede ser una tendencia menos visible que las anteriores, pero sus efectos sobre la cultura son notorios.

Un ejemplo ilustrativo proviene de una esfera que fue, por antonomasia, el campo de la producción material: la economía. Esa materialidad pasa a un segundo plano con la preeminencia de un valor intangible como lo es la marca. Diversos reportajes muestran que muchas de las empresas importantes (como Coca Cola, Nike o Disney) se dedican a "fabricar" y comercializar una imagen de marca más que bienes materiales. Mientras que los objetos "reales" son producidos en la tienda, en la calle reinan las promesas e imágenes de la vida "ideal". El trabajo es relegado a una función secundaria al mismo tiempo que el consumo de estilos de vida y de sueños va generando una extraña "levedad del ser". De aquí nace la es-

trecha relación (mediante patrocínios y auspicios) entre el mundo empresarial y el cultural.

En la misma dirección apuntan otros cambios del proceso económico como cierta "virtualización" del dinero a través de las transferencias electrónicas. La expansión del "dinero virtual" indica el mayor grado de abstracción que comienzan a tener las relaciones sociales.

Inherente a la mediatización de la comunicación social, comienza a prevalecer una "cultura de la imagen". En parte, el protagonismo de la imagen restringe la preeminencia anterior de la palabra, alterando el tipo de conversaciones sociales y de argumentos propios a la deliberación ciudadana. En parte, pone en entredicho la construcción social de la realidad. Las posibilidades de producir una realidad virtual tienden a diluir el límite entre lo real y lo imaginario. En la "construcción visual de la realidad" (Jesús Martín-Barbero) llega a disolverse el "sentido común" relativamente compartido y duradero en el tiempo que está condensado en lo real. Y en la medida en que la significación de lo real se vuelve más liviana (o sea, sujeta a la interpretación personal que pueda darle cada cual), la realidad sería menos social.

Resumiendo mi primera tesis, sostengo que nos encontramos en medio de profundos cambios culturales. Subrayo dos tendencias. Por una parte, han cambiado las experiencias que hace la gente de la convivencia social. Ella tiende a establecer relaciones sociales más flexibles en su quehacer cotidiano. Por lo tanto, la trama social se vuelve más tenue y frágil. Por otra parte, han cambiado las representa-

ciones que la gente suele hacerse de la sociedad. Parece más difícil hacerse una idea de la vida social en su totalidad. Sin ese marco de referencia, empero, será también más difícil sentirse parte de un sujeto colectivo. Aumenta la autonomía del individuo para definirse a "sí mismo", al tiempo que parecen disminuir las experiencias y los imaginarios de sociedad. Como señalara Zygmunt Bauman, el incremento de libertad individual tiende a coincidir con el incremento de la impotencia colectiva.

### SEÑALES DE DESAFECCIÓN

La segunda afirmación de mi argumento sostiene que a raíz de las transformaciones culturales las personas encuentran dificultades en darle inteligibilidad y sentido a su modo de vida. Reina la perplejidad y se multiplican los indicios acerca de una desvinculación emocional.

Mi interpretación se apoya en la encuesta nacional realizada en 2001 para el informe del PNUD. Si bien no debemos sobrevalorar las encuestas, sus resultados ayudan a detectar ciertas tendencias. Llama la atención que el desarrollo de Chile, país con un crecimiento económico constante y una sólida estabilidad institucional, suscite una débil identificación. Los datos sugieren que un número significativo de chilenos no se habría apropiado de los avances logrados como algo suyo.

Una primera señal de desafección concierne a la economía. Acorde con la encuesta mencionada, la mitad de los sujetos se percibe a sí mismo como "perdedor" respecto al sistema económico. Vale decir, a pesar de los avances en el bienestar social durante la última década, muchos

chilenos no estarían sintiendo este progreso como algo propio. No es que desconozcan los logros; la mayoría declara estar en una situación mejor que la de sus padres, y estima que seguirá mejorando en el futuro. ¿Qué significaría la supuesta pérdida? La autopercepción de "perdedor" no es mero reflejo de una determinada situación económica; representa una construcción social. Las personas no evalúan el sistema económico (ni el político) según un simple cálculo de costo-beneficio. Intervienen múltiples factores y, entre ellos, los afectos.

La extendida imagen de "perdedor" tiene que ver con los sentimientos negativos. Es llamativo el grado de inseguridad económica que siente la

### Inherente a la mediatización de la comunicación social, comienza a prevalecer una "cultura de imagen".

gente. Siete de cada diez entrevistados manifiestan inseguridad, enojo o pérdida respecto al sistema económico. Estos sentimientos son compartidos por personas de diverso estrato social. Independiente del nivel socioeconómico, faltaría una identificación emocional. A pesar de la mejoría sustantiva en sus niveles de vida, los chilenos se muestran poco orgullosos y contentos del desempeño económico del país.

El distanciamiento parece referirse al país en general. La mayoría señala que "es más lo que ha perdido" que lo que habría ganado con el desarrollo de Chile. Una vez más, ¿qué habrían perdido? Los datos no permiten dar una respuesta unívoca. Supongo que la percepción nace de las vivencias subjetivas, de los miedos y las ilusiones que atraviesan su vida cotidiana.

La sensación de estar perdiendo puede reflejar el desconcierto propio a todo proceso de cambio, cuando se sufren en vivo las pérdidas sin visualizar las ganancias futuras. Indicaría que muchas personas sienten que los sacrificios realizados no se justifican. Probablemente intervenga una sensación de desorientación. El mundo actual les parece mucho menos inteligible que el de sus padres. Y la ausencia de referentes claros puede agudizar los sentimientos de impotencia. Frente a un sistema que parece funcionar a la perfección, nace la sospecha de haber quedado al margen.

La falta de identificación con el desarrollo del país es ratificada por la visión crítica que existe acerca de los cambios en marcha. En des-

medro de las buenas variables socioeconómicas de Chile, sólo el 14% de los entrevistados afirma que "los cambios tienen una dirección clara y se sabe adonde van". O sea, una década de desarrollo sostenido no habría generado una perspectiva de futuro. En cambio, un tercio de ellos considera que los cambios de la sociedad chilena no tienen destino y carecen de brújula. Y más sorprendente aún, la mitad declara que, "a pesar de estos cambios, las cosas siguen siendo igual". ¿Qué debiera haber cambiado y sigue igual? Los gobiernos de la Concertación han afianzado conquistas cruciales, como la democracia y un mayor bienestar. Nadie duda de que llevaron a cabo una transformación de envergadura. Pero podría no haber variado la vivencia subjetiva de la gente. Decir que "las cosas

siguen iguales" insinúa que los cambios no alcanzan a tener significación en la vida cotidiana. Ella no les estaría encontrando sentido, porque la transición democrática no habría inaugurado una experiencia subjetiva distinta. La sensación podría responder a expectativas frustradas respecto al bienestar económico esperado o a una desilusión acerca de un cambio en el modo de vida.

Los indicios dan pie a una tesis fuerte. A mi juicio, la restauración de la democracia en Chile no habría sabido dar nombre y claves interpretativas

## **El retorno a la democracia restableció cierto consenso básico, pero no un imaginario de "nosotros los chilenos".**

que hubieran aportado inteligibilidad a los cambios emprendidos. Dicho en términos coloquiales, la transición no ha sabido narrar un "cuento de Chile", -un relato que ayude a la gente a visualizar su biografía personal como tramo de una trayectoria histórica-. Hace parte del proceso democrático elaborar, no el sentido de la vida individual, pero sí los códigos de interpretación y significación, que permitan al ciudadano compartir sus experiencias con los demás y, en conjunto, producir un "sentido común".

Me atrevo a dar un paso más y afirmar el siguiente nexo: las dificultades que encuentra el ciudadano común para ver los cambios como algo suyo, radicaría en las dificultades de percibirse como parte de un sujeto colectivo. Por lo visto, sólo un segmento de los chilenos siente que son ellos -por medio de la democracia- quienes gobiernan el rumbo del país. Y esa tendencia a no reconocerse en un Nosotros ciudadano restringe el arraigo de la democracia chilena.

## **LA DEBILIDAD DE LOS IMAGINARIOS COLECTIVOS**

Mi tercer argumento sostiene que las dificultades para asumir el proceso social como algo "nuestro" estarían asociadas a las debilidades del Nosotros para ser sujeto del desarrollo. Formulado en positivo, la presunción tiene una doble cara. Por un lado, las personas requieren de un imaginario del Nosotros para llegar a experimentar los procesos de cambio como el resultado de su propia acción. Por el otro, ellas crean y recrean tal imaginario colectivo a partir de sus experiencias concretas de convivencia.

A continuación presentaré algunos indicios sobre las dificultades de configurar una imagen fuerte de Nosotros.

Parto de la siguiente premisa: toda sociedad se reconoce a sí misma por medio de un imaginario social. Como expusiera Castoriadis, es mediante esa instancia proyectada fuera de sí que la sociedad se constituye en tanto orden colectivo. Dicho imaginario-síntesis de la sociedad es encarnado por diversas formas de "comunidad imaginada", entre ellas el Estado y la nación. Ellas no sólo abarcan formas materiales, sino que representan igualmente formas simbólicas del Nosotros. Unas y otras cristalizan la pertenencia del individuo a una comunidad. Los imaginarios colectivos son, por ende, tan parte de la realidad social como el desempleo o la calidad de la educación. Mejor dicho, estas experiencias concretas son inseparables de las ideas e imágenes que se hacen las personas acerca del orden social.

Ahora bien, parecería que asistimos a un debilitamiento general de los imaginarios sociales. La precaria experiencia de sociedad, que se manifiesta en la desafección antes reseñada, parece asociada a un débil imaginario del Nosotros. Los estudios cuantitativos y cualitativos sugieren un vaciamiento de lo nacional y una notoria precariedad del imaginario democrático.

## **NOSOTROS LOS CHILENOS**

Veamos primero la extraña levedad del Nosotros que se manifiesta en cierto desvanecimiento de "lo chileno". Seis de cada diez entrevistados declaran que sería difícil decir qué es lo chileno o qué no se puede hablar de ello. Es decir, una mayoría no sentiría una vinculación afectiva con lo nacional. Ello no implica que esas personas dejen de "ponerse la camiseta" de Chile. Pero esa identificación opera más que nada por oposición a "lo extranjero". En cambio, "lo chileno" parece ser una referencia bastante vaciada de contenidos. Incluso, los íconos de la "chilenidad" (bandera e himno nacional, héroes patrióticos e historia oficial) conservan una vigencia limitada como señas de identidad.

El debilitamiento de la "identidad nacional" obedece a varios motivos, de los cuales destaco dos. En primer lugar, podría atribuirse a la precariedad de la memoria colectiva. Para olvidarnos de los dolores del pasado, no hablamos de las divisiones impuestas por la dictadura. Por lo tanto, tampoco podemos asumir los daños que ha sufrido la idea de lo chileno como una "casa común". El retorno a la democracia restableció cierto consenso básico, pero no un imaginario de "nosotros los chilenos". Es dable afirmar que el miedo al conflicto inhibió la regeneración de un Nosotros. De hecho,

dos tercios de las personas encuestadas opina que en Chile "es más lo que nos separa" que lo que nos une. Por cierto, todas las sociedades temen revivir el derrumbe de la comunidad nacional. Y, en consecuencia, su reconstrucción suele ser un trabajo de generaciones. Visto así, no podremos recurrir a la imagen del Nosotros nacional por un buen rato, salvo en oposición a los Otros extranjeros.

En segundo lugar, el perfil de "lo chileno" se desdibuja, porque pierde su anclaje en la experiencia cotidiana de muchos chilenos. Una cotidianidad marcada por las desigualdades sociales y, por ende, por experiencias muy diferentes socava la figura de un Nosotros. No es casual que sean las personas de los estratos extremos quienes menos aprecian lo chileno. Además, las visiones están condicionadas por la manera cómo la gente evalúa los cambios del país. Las personas más escépticas acerca de lo chileno suelen ser aquellas que menos se identifican con los cambios. En realidad, quienes se sienten abandonados e impotentes, quienes carecen de vínculos sociales y de horizontes de futuro, no tendrían motivo para sentirse parte de una nación. Pero vale asimismo la relación inversa: un imaginario deslavado del "nosotros los chilenos" inhibe la construcción de los lazos de confianza y cooperación en el quehacer diario de la gente.

### NOSOTROS LOS CIUDADANOS

Tan importante como el debilitamiento de "nosotros los chilenos", es el de "nosotros los ciudadanos". Comparado con el orgullo que exhibían antaño los chilenos por su democracia, este segundo imaginario del Nosotros aparece debilitado. Una transición exitosa ha restaurado el buen funciona-

miento de las instituciones y los procedimientos democráticos. Pero no es una condición suficiente. Es necesario, además, que los principios que legitiman la "comunidad de ciudadanos" tengan cierto arraigo en la convivencia diaria de las personas. Sin embargo, se aprecian importantes lagunas.

Un indicio ofrece la participación ciudadana que se encuentra restringida no sólo por una retracción electoral, sino también por una desafección política. Similar a la retirada de la vida social, existe una retracción de la vida política. Uno de cada cuatro entrevistados afirma que "cada cual tiene que arreglárselas como pueda porque la política no sirve para nada". Más grave que ese rechazo abierto podría ser la débil vivencia de la democracia en lo cotidiano. Nada menos que siete de cada diez entrevistados declaran que se deben "evitar los conflictos para que las cosas no pasen a mayores". Vale decir, habría un fuerte miedo al conflicto. Esa tendencia no sólo indica que las personas no estarían confiando en sus capacidades de manejar conflictos. Sobre todo sugiere que el imaginario de la democracia como una forma institucionalizada de llevar conflictos ocuparía un lugar secundario.

Otro indicio de la debilidad del Nosotros ciudadano es la limitada adhesión que despierta el régimen democrático. Ni siquiera la mitad de los chilenos entrevistados sostiene que se trata de un régimen preferible a cualquier otro. En cambio, casi un tercio se declara indiferente al régimen político del

país. Los valores de la democracia -desde la soberanía popular hasta el respeto por las minorías- no representarían pues un "núcleo duro" compartido por todos los ciudadanos. Este dato es tanto más llamativo por cuanto el desempeño del Gobierno gozaría de una sólida aprobación. O sea, no se trata del contagio, tan frecuente en la región, que tiene una mala evaluación del Gobierno sobre la legitimidad del régimen.

Otro dato significativo reside en la mala imagen que se hacen muchos chilenos de la democracia. La mitad de los entrevistados se imagina la democracia, sea como "un juego de azar donde muchos juegan y pocos ganan", sea como "un supermercado donde cada uno saca lo que necesita". Quienes exhiben esa visión elitista y consumista no estarían identificando la democracia con un Nosotros. Por el contrario, su imaginario político les inhibe participar en un ejercicio colectivo de ciudadanía. Visto desde el otro ángulo, apenas la mitad de los ciudadanos ve en la democracia una forma de acción colectiva. En el fondo, sólo ellos se percibirían como parte de un Nosotros, capaz de incidir sobre la marcha del país.

De los antecedentes señalados se desprende que el imaginario de la democracia tendría un arraigo afectivo limitado. Muchas personas no suelen percibirse como ciudadanos libres de elegir su destino. Entre su experiencia subjetiva en el quehacer diario y la democracia se abre una brecha, que parece ir más allá de la distancia inevitable y habitual. Esa brecha remite a la doble cara de la tesis

propuesta. Desde el punto de vista del proceso democrático, indica sus dificultades para afianzar un imaginario colectivo que instituya al ciudadano como sujeto colectivo de los cambios. Visto de parte del ciudadano, no estaría encontrando en la democracia un "sentido común" que le ayude a vivir los cambios sociales como algo significativo para él y tampoco como una experiencia que pueda compartir con otros. La tendencia podría iluminar la actual degradación de la democracia en la región. Su pobre calidad podría expresar no sólo (no tanto) un mal funcionamiento institucional, sino también su inoperancia como imaginario colectivo en el cual pueda reconocerse la sociedad.

Ahora bien, es posible que la débil imagen de la democracia no sea sino la contraparte de otro imaginario: la sociedad como una especie de "orden natural" sustraído a la voluntad política. Parecería, en efecto, que la idea de una sociedad-mercado como orden auto-regulado se habría vuelto el imaginario hegemónico. De ahí que la figura del ciudadano-consumidor, que evalúa y elige entre las ofertas existentes puede representar un espejo verosímil.

## LA POLÍTICA COMO TRABAJO CULTURAL

### ¿Qué conclusiones se desprenden de los procesos señalados para la política?

Hemos visto cómo los cambios culturales están modificando las experiencias cotidianas y los imaginarios colectivos de los chilenos. Ello obliga a revisar los esquemas con los cuales interpre-

tamos la realidad social. La conformación de tales códigos interpretativos es un proceso complejo en el cual interviene, junto con otros elementos, la política. Pero la política en un aspecto específico.

En la parte final quiero llamar la atención sobre la dimensión cultural de la política. Ella remite a un fenómeno distinto a la "cultura política" (opiniones, actitudes y preferencias referidas a la política) como a la "política cultural" en sentido estricto (políticas públicas respecto a la "alta cultura" y a la llamada industria cultural). La dimensión cultural, en cambio, alude al carácter político de la convivencia social. No concierne al sistema político, sino la constitución de lo social. La dimensión cultural de la política hace referencia a la experiencia subjetiva del Nosotros y de nuestras capacidades para organizar las formas en que queremos convivir. Tarea tanto más apremiante en la actualidad, por cuanto ya no podemos concebir a "la sociedad" como un ámbito dado de antemano. No es que ella no exista, sino que ha dejado de ser una "estructura" auto-evidente que estaría representada por una "superestructura" política. Sigue existiendo un orden que delimita inclusión y exclusión, pero no hay manera de fijar un principio único que englobe a la vida social en su totalidad.

Hoy en día, las personas están obligadas a reformular qué significa vivir juntos bajo las nuevas condiciones. Y hace parte de lo político definir el "sentido común" que integra a la pluralidad de intereses y opiniones. A continuación

voy a bosquejar la dimensión cultural que tendría la lucha política actual. Aludo no a la pugna entre posiciones programáticas, sino a las coordenadas que enmarcan el campo de lo político. Es la lucha cultural en torno a la definición de ese campo la que establece las condiciones del proceso democrático. A mi juicio, la calidad de la democracia depende de, al menos, cuatro "frentes de batalla", por así decir.

## COMBATIR LA NATURALIZACIÓN DE LO SOCIAL

Una característica sobresaliente de nuestra época es la "naturalización" de lo social. Análogo a la naturaleza, la sociedad obedecería a "leyes naturales" que los hombres pueden conocer, pero no modificar. El fenómeno corresponde a la doble cara de la secularización: al mismo tiempo que lo sagrado es interiorizado, la sociedad se ve forzada a restituir una instancia más allá de ella, sustraída a la discusión ciudadana. En este caso, lo social adquiere el halo de un "sistema" objetivo y abstracto que se desarrolla acorde con una lógica específica. Según esa imagen, las personas podrían aprovechar dicha "lógica de sistema" según su racionalidad instrumental, pero no pueden someterla a sus necesidades y deseos. Por así decir, pueden usar la lógica del mercado como quien se adapta al sol y a la lluvia, sin poder modificar el rumbo de las nubes.

La conformación de tales sistemas funcionales (economía, política y otros) es un proceso propio a la diferenciación de la sociedad moderna. Su buen funcionamiento, cada sistema autorregulado con-



forme a su lógica específica, es una necesidad de la vida social. Pero, a raíz de ese carácter autorreferencial, muchas veces los sistemas se vuelven un mundo ajeno y hostil al hombre. Siendo esa enajenación un proceso inevitable en su existencia, puede ser limitada en su alcance. Reconocer la racionalidad específica de los sistemas resulta indispensable, pero conduce a la "naturalización" si reduce la convivencia a sus imperativos. El trabajo cultural de la política consiste precisamente en poner límites a las exigencias funcionales. Esos límites provienen de la otra dimensión de la vida social: la subjetividad.

Es dable afirmar que la sociedad se desarrolla por medio de la tensión entre sistemas funcionales y subjetividad social. Más exacto, la sustentabilidad del desarrollo supone una complementariedad entre la integración sistémica y la integración social. Ambas modalidades son constitutivas del desarrollo. Mientras que los mecanismos sistémicos aseguran la coordinación de las lógicas funcionales y la asimilación de las conductas individuales, la integración social ha de procurar los acuerdos normativos que regulan la convivencia y le otorgan sentido. Y es tarea de la política contribuir a generar esos acuerdos normativos que ponen límites a la marcha de los sistemas.

Un ámbito relevante de la subjetividad, tal vez su aspecto principal, radica en los deseos de las personas de "ser sujeto". Este deseo de "subjetivación", pilar de la modernidad, ha sido desmenuzado en su complejidad (Marx, Nietzsche,

Freud) y no es la ocasión de revisar su papel como fuerza motriz del desarrollo humano. Aquí me interesa sólo señalar que subjetivación e institucionalización de los sistemas funcionales serían procesos imbricados. La lucha por ser un individuo autónomo tiene a las instituciones como marco obligatorio. Un marco institucional que ofrece oportunidades y pone restricciones a esa autonomía. Esa es la ambigüedad de fondo y el contexto en el cual opera la dimensión cultural de la política. En este caso, ella concierne la tensión que vincula la lucha práctica por ser sujeto con el imaginario que cristaliza el significado atribuido a esa práctica. Siguiendo el enfoque de Franz Hinkelammert, sería la experiencia siempre restringida de la libertad en el marco de las instituciones, la que lleva a concebir

### ¿Podemos construir una "casa en común" para la diversidad de actores, valores y hábitos?

la plenitud de "ser sujeto" como un concepto límite. Por su referencia a la plenitud, la subjetivación conlleva una carga de utopía que excede a la institucionalización posible. La acción cultural de la política apuntaría al proceso dialéctico que entrelaza la plenitud imposible de "ser sujeto" y la subjetivación factible en el marco de las instituciones.

#### COMBATIR LA FRAGMENTACIÓN SOCIAL

Los cambios culturales incrementan la diversidad de actores y factores que conforman la trama social. La diversidad social representa una de las grandes riquezas del país, siempre que sea conte-

nida por un orden. Sin dicho "cierre" (siempre provisorio) de las dinámicas sociales, la diversidad tiende a desembocar en una fragmentación. De hecho, parece haber estallado la "comunidad de experiencias" que cohesionaba la trama social. De cara a la "diversidad disociada" de la sociedad chilena, cabe interrogarse acerca de las posibilidades de lograr fomentar, en un mismo movimiento, una pluralidad de intereses y opiniones y acotar las fuerzas centrífugas que ella desencadena.

Los países latinoamericanos han temido, desde la época de la independencia, el quiebre de la "unidad nacional" por parte de una subjetividad desbocada (identidades étnicas y conciencia regional, disputas religiosas e ideológicas). En el caso de Chile,

la obsesión por el orden no sólo da pie a la dictadura de Pinochet, sino que trata de evitar las dificultades de la integración social, reemplazándola por una integración sistémica. Este es el objetivo del mercado ampliado que pretende, sobre todo, asegurar la unidad de lo social por medios no políticos. El mercado ofrece, por cierto, un potente mecanismo de coordinación social que se caracteriza por no requerir de ningún acuerdo normativo o voluntad colectiva de los diferentes actores. Pero el tipo de integración forzosa que establece la famosa "mano invisible" no implica la construcción de un "sentido común". El mercado no dota de sentido a la convivencia

social. No reflexiona las significaciones de una u otra forma de organizar la convivencia, ni genera acuerdos acerca de los principios y las normas que regulan la interacción y comunicación social. O sea, no incorpora la subjetividad social a sus mecanismos de coordinación. Por lo mismo, el buen funcionamiento del mercado no impide tendencias disociadoras (violencia y otras patologías de la vida cotidiana). De ahí que la expansión neoliberal del mercado pueda coexistir con un discurso neopopulista, que busca sintonizar con las experiencias subjetivas de exclusión y desamparo.

¿Podemos construir una "casa en común" para la diversidad de actores, valores y hábitos? En la actualidad, los riesgos de una sociedad fragmentada en un archipiélago de islas inconexas otorgan una nueva relevancia a la integración social. Esta no puede ser concebida al estilo tradicional de una comunidad de valores. Observamos una creciente diferenciación de la subjetividad social. Esa diferenciación amorfa adquiere un perfil estructurado mediante aquellos conflictos que son capaces de mediar entre subjetividad y sistemas funcionales. Menciono dos de ellos para ilustrar el tipo de tensión que vincula experiencia subjetiva y lógica funcional. Uno sería la impermeabilidad de la institucionalidad democrática a la subjetividad de los ciudadanos. La democracia afianza la igualdad de todos y la validez universal de sus procedimientos al precio de expulsar las identidades sociales (religiosa, étnica, sexual) del ámbito político.

Ahora bien, cuando parte de la subjetividad queda relegada al fuero privado, los ciudadanos vivencian la paradoja de la democracia: ella depende de supuestos -acuerdos normativos e integración social- que ella misma produce sólo en parte. Es decir, la eficiencia de la institucionalidad democrática no asegura la legitimidad del orden democrático.

El otro reside en el incremento acelerado de la complejidad de los sistemas funcionales, sin que dispongamos, en paralelo, de más mecanismos para reducir dicha complejidad. Este desfase no sólo disminuye nuestro manejo de los sistemas, sino que aumenta, asimismo, la brecha entre quienes poseen y quienes carecen de códigos interpretativos adecuados. Las dificultades de la integración social radican, por ende, tanto en la creciente diferenciación de las creencias y preferencias de la gente como, igualmente, en los propios sistemas funcionales.

Veo en tales ámbitos, donde las dinámicas del vínculo social chocan y se entrelazan con el despliegue de las diversas "lógicas sistémicas", el lugar privilegiado que ocupa el Estado. El representa, en efecto, la principal instancia no sólo en la coordinación entre los diversos sistemas, sino igualmente en la "conversión" de los acuerdos normativos de los individuos a los lenguajes de los sistemas funcionales. El hecho de que las recientes reformas del Estado hayan debilitado esta segunda función de "traducción", no sería ajeno a las actuales dificultades de articular la diversidad social.

## COMBATIR LA RETRACCIÓN A-SOCIAL

Nuestra experiencia subjetiva lleva la impronta de una "sociedad de mercado". Ya hice hincapié en la centralidad del mercado, la prioridad del interés privado y, por consiguiente, el protagonismo del consumo tanto en la autoterminación y autorrepresentación del Yo como en la manera de establecer las relaciones sociales. Un dato ilustrativo de las nuevas formas de interacción social es, según la encuesta mencionada, que dos tercios de los entrevistados conciben sus relaciones con los demás como carreras de competencia, donde se trata de ganar o, al menos, de no quedar atrás.

No hay duda de que la racionalidad mercantil (competitividad, rentabilidad, eficiencia) introduce una dinámica inédita a la convivencia social. Pocas actividades quedan al margen del mercado. Por lo mismo, la realidad social llega a ser vivenciada por muchas personas como una "máquina" avasalladora que expulsa a quien no sabe adaptarse. Enfrentado a esa "lógica social", el individuo requiere de una fuerte personalidad para poder aprovechar las oportunidades. No todos lo logran; muchos tratan de sobrevivir a los cambios acelerados refugiándose en el ámbito privado. Para quienes el mundo social carece de significación y, más bien, provoca profunda desconfianza, la familia se vuelve el principal o exclusivo ámbito donde buscar un sentido de vida. De este modo, el vínculo social es vaciado de contenido a la vez que la vida familiar tiende a colapsar por la sobrecarga de exigencias.

Con cierta frecuencia, la retracción "privatista" llega a configurar lo que los antropólogos denominan "familismo amoral". Se trata de conductas que se rigen por el lema: "lo único que importa es satisfacer las necesidades tuyas y de su familia". Considerando la amplitud del fenómeno, Chile se acerca a una "sociedad de dos tercios". Dos tercios de la población alcanza a participar de la vida social, a veces en malas condiciones, mientras que un tercio quedaría excluido. Exclusión no sólo (no tanto) del bienestar económico y de las redes sociales, sino ante todo exclusión de una comunidad de sentidos. Más que un asunto de pobreza material, es un dato duro de nuestra cultura. Concierno a nuestra manera de vivir juntos.

La tendencia a la "privatización" señala una nueva relación entre lo público y lo privado. Pocos cambios son tan profundos y tan poco conocidos. Una aproximación sugerente brinda Albert Hirschman, proponiendo la existencia de movimientos cíclicos donde las personas se desplazan de un ámbito al otro. El repliegue actual a la actividad privada obedecería a las decepciones que sufre el ciudadano en el foro público. Tales desengaños no son raros. Pueden provenir de las ilusiones previas y expectativas desmesuradas acerca del cambio radical que parecía prometer la acción política. Pueden ser provocados por un compromiso excesivo, subestimando los costos (tiempo, energía) que conlleva la participación en los asuntos públicos. O, por el contrario, podría tratarse de la decepción que suele haber cuando se descubre la incidencia limitada

que ella suele brindar. Asimismo, hay ciudadanos que se desilusionan porque el quehacer diario de la política tiende a ser bastante más "sucio" que los ideales "limpios" que motivaron la entrada a la arena política. La mezquindad de la lucha por el poder político justificaría la retirada en busca de la felicidad privada. Es posible que éstas y otras decepciones privadas motiven una retracción de la acción pública. Sin embargo, habría que considerar asimismo la transformación de "lo público".

No es fácil esbozar siquiera cómo está cambiando el espacio público. Me limito a recordar la influencia de la industria cultural y, en especial, la audiovisual. Sobre todo, la

### **Si queremos fortalecer la individualización hay que asegurar a la participación sus espacios de comunicación social.**

televisión redefine los dos criterios habituales: un espacio de acceso libre para todos y la discusión de los asuntos de interés general. Mientras que todos los hogares suelen acceder a los programas de televisión, podría objetarse que la segmentación de los públicos impide la configuración de un temario compartido. Sabemos, empero, que se conforma una agenda de temas comunes a través de los noticieros. Dichos programas no sólo gozan de una importante teleaudiencia nacional; además, generan conversaciones sobre los asuntos presentados. Habría, pues, una cierta transformación del espacio público por medio de la televisión, aunque no exenta de problemas. Uno concierne a la débil incidencia del público sobre la definición de "lo público". El ciudadano-espectador

apenas participa en la elaboración de lo que serían los "asuntos de interés general". Otro problema reside en el carácter que pueda tener la deliberación ciudadana sobre dichos asuntos. Es probable que las conversaciones se restrinjan a la "gente como uno" y eviten la confrontación con opiniones diferentes. Sería un espacio público "descafeinado", despojado de cualquier compromiso afectivo.

El papel de la televisión ejemplifica cómo las nuevas tecnologías de información y comunicación modifican la "lógica política", dando un lugar prioritario a la dimensión cultural. A raíz de la nueva cultura de la imagen, el aspecto simbólico e imaginario

de la política viene a ser la principal mediación con la experiencia cotidiana del ciudadano. De ser así, salta a la vista la pobreza de las políticas públicas. Pocas veces ellas hacen ver su significación para el quehacer diario del ciudadano. Basta recordar lo dicho sobre la desafección en relación a los cambios sociales.

El ejemplo ilustra, asimismo, la relevancia de los medios de comunicación para el buen funcionamiento del debate público. Si queremos fortalecer la individualización hay que asegurar al sujeto sus espacios de comunicación social. Y para garantizar la efectividad de los espacios públicos se necesita -al igual que el mercado- una regulación (no estatal). No basta trazar la defensa

de lo privado y establecer los límites de lo estatal, dejando lo público como un ámbito residual. También "lo público" ha de ser defendido y promovido por instituciones que ayuden a potenciar la conversación social, a fomentar acuerdos y dar visibilidad a las diferencias y los disensos.

### COMBATIR EL "PRESENTISMO"

Por último, una breve alusión a la lucha en torno al tiempo. Varias tendencias tienden a reforzar el presente como dimensión exclusiva: el imaginario del mercado, la compresión temporal de la globalización, la autorreferencia de los sistemas y la flexibilización del trabajo. También la velocidad de las imágenes y la realidad "en vivo". En fin, una aceleración vertiginosa del ritmo de vida diario tiende a comprimir el tiempo en una especie de "presentismo".

Al imperio del presente contribuye el desvanecimiento del pasado. La tradición parece reducirse a los museos. En palabras de Metz, no habría una "cultura de la memoria", que nos transmita las significaciones que contiene el dolor de los "perdedores" de la historia. Y esa pérdida del pasado afecta nuestra imagen de futuro. Sin memoria del sufrimiento ajeno, tampoco tendríamos criterios que orientaran la construcción de un futuro diferente. El mañana sería el progreso acumulativo del actual estado de cosas. Una teoría de la evolución justifica la miseria actual como el costo inevitable de un progreso sin fin, pero ignora que el simple paso del tiempo no aporta esperanzas a los "perdedores" del proceso, bien al contrario. ¿No radicarán las prome-

sas del tiempo futuro en la capacidad de interrumpir la evolución automática de lo dado?

Frente al "presentismo" es hora de reivindicar el tiempo de la política:

la construcción del futuro. Es lo que trabaja la política en su dimensión cultural. Ella produce tiempo al poner las cosas en perspectiva. La perspectiva contrarresta la urgencia de la realidad inmediata con la pro-

## ¿QUIÉN FUE NORBERT LECHNER?

El autor de este artículo, fue un notable investigador y cientista político de origen alemán, que vivió en Chile por más de treinta años. Con la tesis "La democracia en Chile" concluyó su doctorado en Ciencias Políticas en la Universidad de Friburgo, y en 1971 se radicó en nuestro país trabajando en el Centro de Estudios de la Realidad Nacional (Ceren) de la Universidad Católica, donde publicó varios libros.

Durante el régimen dictatorial realizó una brillante trayectoria como investigador de FLACSO (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales). Allí se abocó al análisis de temas como: el fenómeno político y social del autoritarismo, el análisis de la vida cotidiana, en la educación, en el rol de la mujer en un orden autoritario; el Estado en América Latina, la perspectiva de la integración social de nuestras sociedades, la teoría política democrática y muchos otros. Sus aportes fueron reconocidos internacionalmente, lo que lo llevó a cumplir un rol significativo en el cambio de perspectivas de los intelectuales latinoamericanos.

Desde 1994 a 1997 fue investigador de FLACSO en México, y paralelamente se incorporó a los equipos de investigadores del Programa de Desarrollo Humano de Naciones Unidas (PNUD) en Santiago, en el que fue coautor de los informes de desarrollo humano de 1998, 2000 y 2002.

El amplio e influyente legado de Lechner se materializa en artículos, ponencias y libros sobre los problemas del Estado, la democracia, el orden político, la subjetividad en la política latinoamericana, la desigualdad de nuestras sociedades, entre otros. En todos sus trabajos se demuestra la profundidad, la precisión conceptual y la independencia de su discurso, un verdadero ejemplo de investigación científica.

Y sus cualidades personales también lo destacaron como un hombre íntegro. Así lo confirman quienes lo conocieron: "era veraz, generoso, sobrio y muy profesional. Norbert amó este país y compartió con nosotros esperanzas, temores y frustraciones colectivas, durante más de tres décadas", han escrito en su memoria.

Norbert Lechner dejó de existir en febrero de 2004, en Santiago de Chile.

fundidad de tiempos largos. Ella ayuda a desacelerar el tiempo, restableciendo su anclaje en pasado y futuro. Es al interior de un tiempo histórico que el presente queda a disposición de la acción deliberada de los hombres. Pues bien, para dotarnos de una perspectiva política necesitamos, primero, tomar distancia. Ante todo hay que sustraerse a la fascinación de lo inmediato. Fijar una perspectiva significa reconstruir su origen y establecer su punto de fuga. Sólo así, poniendo el presente en perspectiva, se descubren las alternativas posibles. Requiere, segundo, un punto de vista. Toda perspectiva se construye a partir de una mirada determinada. Del punto de vista depende qué tipo de objetivos se vuelven visibles y qué posibilidades quedan descartadas. Dicha óptica no es arbitraria; ella está condicionada por la memoria y por la autoimagen de nosotros que ella transmite. La perspectiva -en términos políticos- exige, tercero, una intencionalidad dirigida al futuro. No es una mirada contemplativa, sino activa. Traza un horizonte de futuro con la voluntad de abrirse camino en la dirección deseada.

Poner Chile en perspectiva es la manera de narrar la historia de Nosotros como una constelación de trayectos desde donde venimos y de proyectos acerca de lo que queremos llegar a ser. Poner el desarrollo del país en perspectiva es también la manera de acotar la contingencia, donde todo parece posible e imprevisible. Crear una perspectiva es recuperar memorias e imaginación. Es producir un tiempo histórico donde la fugacidad de la vida individual se inserta en la duración de un orden colectivo. Es, me parece, la manera de contarnos el "cuento de Chile",

que ayuda a descubrir el sentido que tiene el camino recorrido y los desafíos que plantea.

### EN RESUMEN

Los cambios culturales en curso han socavado los esquemas de interpretación y de significación que hacían de la realidad social un orden inteligible. Al erosionar los imaginarios colectivos, incluyendo a la democracia, que daban

tendencia se extiende a la democracia. A raíz de las dificultades de construir un "sentido común" capaz de integrar la diversidad social, ella llega a ser menos significativa en la experiencia subjetiva de los ciudadanos.

El cambio de las prácticas y representaciones de la convivencia social obliga a una recomposición de "la historia del Nosotros". Esa historia

### El cambio de las prácticas y representaciones de la convivencia social obliga a una recomposición de "la historia del Nosotros".

sentido a la convivencia, se difumina el relato -el "cuento"- que podía narrar la sociedad acerca de quiénes somos, cómo llegamos a serlo y cómo quisiéramos ser.

El debilitamiento de las identidades colectivas provoca sentimientos de inseguridad, pérdida e impotencia, fomentando la desafección de un número relevante de personas. Esta

establece el sentido que tiene el pasado en la actualidad y, a la vez, el horizonte de futuro que fija los objetivos y orienta las decisiones estratégicas. Ahora bien, el Nosotros se narra en múltiples relatos. Dependerá del "cuento", qué suscita mayor adhesión social, qué significación se atribuye a las cosas logradas y cuán atractivos y creíbles sean las promesas de un futuro mejor. ◀

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bauman, Zygmunt: *En busca de la política*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires 1999.
- Castoriadis, Cornelius: *El avance de la insignificancia*, Eudeba, Buenos Aires 1997.
- Habermas, Jürgen: *Theorie des kommunikativen Handelns*, tomo 2, Suhrkamp, Frankfurt 1981.
- Hinkelammert, Franz: *Cultura de la esperanza y sociedad sin exclusión*, DEI Costa Rica 1996.
- Hirschman, Albert: *Acción privada e interés público*, Fondo de Cultura Económica, México 1986.
- Metz, Johann Baptist: *Para una cultura de la memoria*, Anthropos, Barcelona 1999.
- PNUD: *Desarrollo humano en Chile 2002. "Nosotros los chilenos - un desafío cultural"*, Santiago 2002.

# El complejo camino de la formación ciudadana

*El Programa Interdisciplinarios de Investigaciones en Educación (PIIE) realizó un estudio etnográfico que cuenta cómo la escuela se ha acercado a la formación ciudadana. El interés del equipo de investigación<sup>1</sup> fue observar de qué forma las interacciones entre docentes y alumnos/as se orientan a fortalecer actitudes, habilidades y conocimientos en bien de un futuro ejercicio ciudadano. Esta investigación contó con el apoyo financiero de la Fundación Ford y se constituye en uno de los primeros estudios nacionales referidos al tema. En las páginas siguientes se aportan las conclusiones y reflexiones del equipo de investigación.*

Un supuesto desde el cual se plantea este estudio es presentado en la formación sobre prácticas ciudadanas en el conjunto del proceso educativo en las escuelas, que se manifiesta en la vida cotidiana de los estudiantes, y que aluden, finalmente, a una forma de convivencia social en las sociedades democráticas. Desde este supuesto, las experiencias de los alumnos/as en su vida escolar, tanto en relación con aprendizajes curriculares como con relaciones interpersonales, van modelando, en una medida importante, los futuros comportamientos ciudadanos que tendrán como adultos.

La complejidad de la formación ciudadana está muy vinculada con la progresiva ampliación del concepto de ciudadanía, al cual se han ido incorporando nuevas dimensiones, que revelan los problemas de las sociedades actuales. Este enriquecimiento del concepto exige a las instancias formadoras, y especialmente al sistema educativo, una búsqueda de ideas didácticas y pedagógicas que

den cuenta de los nuevos desafíos. Los alumnos requieren ser formados en modernos conocimientos, así como en habilidades y capacidades para desenvolverse en los contextos sociales, como también necesitan de orientaciones valóricas, que sustenten actitudes democráticas en la convivencia social, basadas en derechos y responsabilidades.

## APORTES AL DEBATE

Atendiendo la existencia de paradigmas diferentes, desde donde se percibe la ciudadanía, y considerando también, que en los contextos sociales se matizan posturas, es posible mirar nuestra realidad y distinguir en ella ciertos rasgos predominantes. En el ordenamiento político vigente se reconoce la centralidad de los derechos ciudadanos consagrados por un Estado de derecho, eje orientador del proceso de transición en nuestro país. El cómo y dónde se ejercen estos derechos, que tiene que ver, precisamente, con un ejercicio ciudadano, ha generado lecturas diversas, advirtiéndolo-

1 Autores: Ana María Cerda, Loreto Egaña, Abraham Magendzo, Eduardo Santa Cruz y René Varas.

se un patrón común impulsado en el marco de la transición, como es la preocupación por minimizar las diferencias y los posibles conflictos, que indudablemente existen en nuestra sociedad.

Junto con ello, las controversias sociales se remiten al espacio privado, a la solución que individualmente se pueda lograr; el espacio público se va centrando más bien en la administración eficiente de los recursos, donde la capacidad técnica juega un rol fundamental.

Esta forma de resolver graves problemas confrontacionales en la sociedad chilena, ha tenido su contrapartida, en un debilitamiento de las identidades colectivas, en la construcción de un "nosotros" difuso, considerado, desde el paradigma comunitario, un aspecto sustancial del ejercicio ciudadano. Esto tiene que ver con la forma en que se vive -no sólo en Chile- el proceso de modernización de la sociedad; se tiende a vivir un desarraigo, propio del salir hacia afuera, de la expansión de las fronteras de la comunidad, producto del proceso de mundialización o globalización.

Estudios que destacan la subjetividad de las personas, advierten las paradojas que cruzan la sociedad. La sensación de seguridad en diferentes ámbitos de las vidas personales, la certeza de la pertenencia, la claridad respecto al proyecto país que se está construyendo, son aspectos fundamentales de una ciudadanía activa y democrática, que presentan serias carencias en amplios sectores de la población chilena.

En este contexto, la formación ciudadana muestra una especial complejidad, y demanda. Las interrogantes son diversas y se refieren tanto al tipo de ciudadanía que necesita la realidad actual, como a la forma en que se desarrollan las capacidades ciudadanas en las nuevas generaciones.

Los requerimientos del progreso económico exigen la apropiación de conocimientos, de habilidades y competencias para un desenvolvimiento adecuado en la vida adulta, al contar con las herramientas necesarias para responder a un mercado laboral en cambio permanente. Las aspiraciones de la convivencia social reclaman conocimientos, habilidades y competencias específicas, para participar en forma responsable y activa en los desafíos de una sociedad democrática.

Ambos aspectos se constituyen en componentes fundamentales en un proceso de formación ciudadana. La interrogante que surge es en qué forma se está atendiendo una u otra dimensión, cómo es la relación estrecha existente entre una y otra.

#### QUÉ PASA EN LAS AULAS

Las dimensiones anteriores están presentes en la interacción docente-alumno/a en el aula, las que abarcan tanto la interacción puntual respecto de contenidos disciplinarios, como un conjunto de dinámicas que aluden a habilidades y capacidades específicas. Estas últimas se van construyendo en la práctica, muchas veces sin una clara conciencia del docente acerca de los procesos.

Es así como el alumno se va formando en actitudes, habilidades, capacidades y destrezas, que tienen que ver con estilos de convivencia, formas de razonar, estructuras de pensamiento, pautas valóricas y conductas morales, entre otros.

Del conjunto de habilidades y capacidades identificadas como necesarias para ejercer una ciudadanía activa, el estudio distingue dos temáticas amplias, centrales para un proceso de formación ciudadana: una considera los espacios de participación que tienen los alumnos en sus procesos de aprendizaje en el aula. La otra, con las actividades de reflexión y análisis producidas en las inte-

Las aspiraciones de la convivencia social reclaman conocimientos, habilidades y competencias específicas, para participar en forma responsable y activa en los desafíos de una sociedad democrática.



racciones docente-alumno. En qué forma se desenvuelven estos procesos; qué es posible desarrollar en la sala de clases; bajo qué condiciones. En otras palabras: qué tipo de interacción favorece el logro de habilidades en estos ámbitos, fueron interrogantes en la investigación.

Si asumimos que la participación en la vida social es fundamental para una convivencia democrática, se puede considerar que la promoción de actividades en el aula tendría que constituir un eje transversal, en prácticas docentes que se preocupen de la formación ciudadana.

Lo observado en terreno evidencia, en primer lugar, que la diversidad al respecto tiene que ver con características particulares de cada docente, pero también, y en forma apreciable, con el tipo de proyecto educativo que se implementa en la gestión de cada escuela. En aquellas donde los proyectos educativos son claros, y se orientan en una u otra forma al desarrollo integral de sus alumnos, existen condiciones a nivel de aula y mayor intencionalidad, para generar espacios de involucración de los alumnos en el proceso de aprendizaje.

### **Participación**

Las secuencias de participación más significativas se enmarcan en prácticas docentes estructuradas, donde se advierte planificación previa y donde los objetivos de aprendizaje son explicitados a los alumnos en cada clase. Desde la perspectiva de estos docentes, la participación que promueven en sus alumnos/as constituye un objetivo de aprendizaje en sí.

Es interesante destacar que docentes con estas características expresan una preocupación especial por alcanzar elevados logros de aprendizaje en sus alumnos que presentan condiciones socioeconómicas muy precarias. La participación se convierte, en esta pers-

pectiva, tanto en un recurso metodológico como en un objetivo específico de aprendizaje.

Otro aspecto manifiesto es la relación frecuente entre los contenidos curriculares y las experiencias personales, familiares y comunitarias, para involucrar a los alumnos en los contenidos de aprendizaje, a partir de sus medios más cercanos. Esta forma de contacto facilita la participación, tanto en el aula como en otras tareas o actividades escolares, al permitir el reconocimiento de sus entornos cotidianos como significativos, ampliándose la capacidad para vincularlos y entenderlos como parte de contextos sociales más amplios y, por tanto, aumentando el conocimiento de los contenidos curriculares.

Las posibilidades de abrir espacios de participación en el aula, entran en tensión con la estructura general del currículo y con la necesidad de productividad que desde éste también se exige. Principalmente, los docentes que promueven un desarrollo formativo integral de los alumnos y que, además, se proponen alcanzar los mejores aprendizajes, quedan atrapados en la lógica del tiempo escaso, desvirtuándose muchas veces las instancias de participación propuestas por ellos. Esta lógica de la urgencia, está, entre otras cosas, directamente relacionada con el número de alumnos por curso. Cuando se trata de que todos intervengan o, al menos, la mayoría, las posibilidades de desarrollo más significativo es bastante escaso. En la única escuela que tenía 20 alumnos/as por curso, como una opción de su proyecto educativo, observamos las secuencias más logradas de procesos significativos de participación.

Una forma bastante recurrente de implementar la participación en el aula es la dinámica de preguntas y respuestas y/o de completar oraciones, que utilizan algunos docentes, principalmente con el fin de captar la atención de los estudiantes. Sin embargo, es



posible advertir que se llega rápido a una suerte de mecánica de la interacción, donde la centralidad del docente es total, y la motivación por actuar de los alumnos pronto va decayendo. Pese a la notoria intención del docente por abrir estos espacios, no se logra avanzar hacia una mayor involucración de los alumnos, limitándose también la oportunidad para abrir espacios de opinión o mayor reflexión sobre los contenidos de aprendizaje. Esta dinámica, es común en diferentes sectores de aprendizaje, tiende a revertirse en espacios curriculares, como Orientación, al extenderse la acción del alumnado a aspectos, tales como compartir experiencias personales y familiares, entregar opiniones personales o realizar reflexiones desde temas previamente definidos. La mayor flexibilidad que presenta este espacio curricular y la cercanía de los temas a experiencias de las vidas cotidianas, estarían en la base del surgimiento de interacciones más interesantes.

En esta lógica de preguntas y respuestas no aparecen, explícitamente, habilidades relacionadas con la participación como un objetivo de aprendizaje a lograr, sino que más bien se constituye en un mecanismo de motivación, al mismo tiempo que de control del aspecto disciplinario, al intentar mantener la atención de los alumnos, lo que no siempre se consigue.

Se puede concluir que los mejores logros en relación con la participación en el aula, se producen cuando en las escuelas existen prácticas institucionales, de retroalimentación docente, cuando los aprendizajes de calidad están en el centro de la preocupación de los profesores y se busca la forma de alcanzarlos, cuando los contenidos de aprendizaje se relacionan con las experiencias y la vida cotidiana de los alumnos y se contextualizan en las realidades sociales en que éstos viven. También juega un rol significativo la cantidad de alumnos por

curso y la motivación por el aprendizaje que se puede desarrollar en éstos, lo que facilita el control disciplinario y la interacción docente-alumno.

### Consejo de Curso

Un espacio de aula que cuenta con asignación horaria, diferente a los sectores de aprendizaje, son los Consejos de Curso, diseñados desde el marco curricular como una actividad para la reflexión y el debate de problemas y necesidades de los alumnos. Comparte su asignación horaria con Orientación, que carece de un tiempo específico para implementarse.

En la práctica, los temas de Orientación, definidos por los docentes o por programas ministeriales que llegan a las escuelas, tienden a ocupar las disponibilidades horarias del Consejo de Curso. Existen, además, dificultades para introducirlos, por lo que, en general, los docentes optan por "pasar" temas formativos de Orientación antes que intentar desarrollar capacidades de participación, reflexión, autocontrol y autonomía. A esto se suma la existencia de indicaciones difusas en el marco curricular, que no facilitan en los docentes el sentido de formación ciudadana que este espacio podría tener.



En las observaciones realizadas se constata la estrecha relación entre los propósitos formativos de cada escuela y cómo se implementa el Consejo de Curso. En escuelas donde el propósito de formación integral de los alumnos es explícito y se lleva a la práctica, estas instancias cobran pleno sentido, advirtiéndose, además, claridad en los docentes sobre los objetivos de aprendizaje a lograr a través de las actividades en estos espacios.

Algunos aspectos de la práctica docente, en la dinámica que se va construyendo. Uno de ellos es la centralidad del docente, que interactúa con la dificultosa capacidad de los alumnos para involucrarse en la actividad y actuar organizadamente. En la medida en que el docente asume la total centralidad, la atención de los alumnos va decayendo. Sin embargo, una retirada de la conducción del docente tampoco ayuda a que los alumnos asuman una acción con sentido. Al contrario, se verifica un ejercicio interesante de apoyo a las directivas de los cursos, por parte de los docentes, entregando orientaciones puntuales para desarrollar mejor una actividad, especificaciones sobre conceptos y acuerdos, que, en la práctica, se constituyen en las instancias explícitamente formativas de ese espacio curricular.

#### **Acuerdos y decisiones**

Una distinción que es interesante realizar se refiere a la mayor o menor autonomía de los alumnos para decidir los temas a ser tratados. Al definirse el tema por el docente y no obstante entregarse la conducción a la directiva de curso, al parecer, ésta pierde claridad en la comprensión del tema y quizás también en el interés, quedando a medio camino la apropiación de la actividad o el avance hacia una mayor autonomía.

La toma de decisiones o los acuerdos es otro aspecto importante, donde se dan prácticas diferentes. Cuando el profesor tiene la centralidad de la conducción, los acuerdos también

son conducidos de esta forma, requiriéndose de los alumnos el apoyo a estos acuerdos. El interés por participar, en este contexto, es muy bajo, y los alumnos no se involucran mucho en las iniciativas. En cambio, los acuerdos tomados en conjunto por el curso, implican un mayor protagonismo de las directivas, las que son apoyadas recurrentemente por los docentes, permitiendo decisiones que concitan el interés y la adhesión del conjunto de los alumnos.

Según las observaciones registradas, en el espacio del Consejo de Curso existen prácticas interesantes muy relacionadas con la Orientación y la implementación del proyecto educativo. Por ello se podría constituir en un medio valioso de formación para la ciudadanía, si se concibiera de esta forma desde el marco curricular y desde las comprensiones docentes.

#### **Reflexión**

La otra temática identificada, por considerarla central para analizar la práctica docente desde parámetros de formación ciudadana, se refiere a los procesos de reflexión que se producen en las interacciones entre docentes y alumnos en el transcurso de las clases.

El tema de la reflexividad en nuestra sociedad, que se expresa en la capacidad de tener conciencia de sí y de los demás, se constituye progresivamente en una capacidad fundamental para percibir los contextos en cambio constante. La adecuada comprensión de la sociedad en que se vive está directamente relacionada con las posibilidades de interactuar con otros y de participar en forma creativa en la solución de las necesidades personales y colectivas. De igual manera, la estructura productiva de la actual sociedad del conocimiento, demanda el desarrollo de capacidades y habilidades reflexivas, como garantía de integración a ésta. Junto a ello se afirma que las exclusiones sociales se definirán en un futuro cercano, en gran medida, por la posesión o carencia de capacidades básicas de pensamiento.

Generar un proceso reflexivo en forma espontánea no es fácil, comprobándose frecuentemente que se llega a una demanda por opinión, lo que los alumnos realizan a partir de su sentido común. Problematizar estos sentidos comunes, que significa avanzar en procesos reflexivos, es difícil si no existe, conscientemente en los docentes, el objetivo de la reflexión. Esto implica, a su vez, tener claridad en la secuencia del pensamiento y entregar orientaciones específicas a los alumnos, que enmarquen el ámbito de debate. La dispersión en las opiniones y la ausencia de diálogos fluidos entre el docente y los alumnos y entre ellos mismos, va obturando las posibilidades de pensamiento, a pesar de la intención de los docentes por implementarlas.

En aquellas escuelas donde la planificación del trabajo en el aula se realiza metódicamente y las secuencias planificadas se implementan, se captan dinámicas reflexivas más consistentes y productivas. En estos casos, es frecuente también que se incorporen objetivos específicos de razonamiento, en el marco de los contenidos curriculares que se están trabajando.

Otro aspecto a considerar son los momentos en que, con mayor frecuencia, se producen dinámicas reflexivas. En general, se ve que es en torno a temáticas extracurriculares o no relacionadas específicamente con contenidos disciplinarios, donde se concentra la mayor parte de los pensamientos y/o discusiones. Es frecuente que estas temáticas se relacionen con contenidos valóricos o morales que se manifiestan en determinadas conductas. En estos espacios surgen sistemáticamente las alusiones a la vida cotidiana de los alumnos y a sus entornos sociales inmediatos. Sin embargo, la reflexión se construye muy ligada al "deber ser", concretándose, más bien, en instancias de formación moralizante, pues no se trabajan dichos contextos para favorecer un desarrollo reflexivo que permita aprendizajes significativos.

Al igual que en el tema de la participación, el problema del tiempo disponible se constituye en una dificultad para desarrollar procesos reflexivos. Ante la cantidad de contenidos curriculares y las exigencias de aprendizaje relacionados con éstos, se opta, a menudo, por "pasar la materia" en la forma más rápida posible. La búsqueda de estrategias que permitan desarrollos reflexivos del conjunto del curso, aparece como una necesidad. Este desafío se complejiza y demanda una especial dedicación del docente, al tratarse de alumnos de nivel básico.

### PROYECTO EDUCATIVO Y GESTIÓN ESCOLAR

Es indudable que las prácticas docentes no son sólo iniciativas individuales y aisladas, sino que forman parte de un colectivo social y profesional que también las sustenta e influye. Desde esta premisa existen relaciones significativas entre prácticas docentes que apoyan procesos de formación de ciudadanía y la presencia de ciertas condiciones institucionales que están presentes.

Se constata que la existencia de un proyecto educativo que efectivamente oriente el quehacer escolar, significa un compartir principios y valores básicos, que modelan el ideal de alumno. Asimismo no basta, en términos de formación ciudadana, con tener un proyecto educativo operando eficientemente; es fundamental, además, la visión de sociedad que se tiene, los principios que lo orientan y, desde luego, la manera en que este proyecto se implementa.

Desde el proyecto educativo se va perfilando también la relación con la comunidad, que en los sectores populares coincide frecuentemente con el entorno territorial. Una relación respetuosa que no descalifique y repruebe conductas y pautas culturales del entorno y, que a su vez, no renuncie a su responsabilidad formadora, constituye un desafío que tensiona, frecuentemente, la labor de la escuela.

En aquellas escuelas donde la planificación del trabajo en el aula se realiza metódicamente y las secuencias planificadas se implementan, se captan dinámicas reflexivas más consistentes y productivas.

Las condiciones más adecuadas para implementar la formación ciudadana están asociadas con la gestión institucional. Cuando existen prácticas docentes eficientes, con sentido, éstas también suelen dar cuenta de propósitos de formación de ciudadanía.

Una forma de vincularse con una comunidad con muchas carencias, es proponerse desde el proyecto educativo, lograr altos niveles de aprendizajes de los alumnos, sustentados en expectativas también elevadas. Este hecho es, sin duda, una forma de empoderar no sólo a los niños y jóvenes sino también a su comunidad.

Otro rasgo que está actuando en la configuración de prácticas docentes que apoyen la formación ciudadana, es la gestión de la institución escolar. Las relaciones horizontales entre directivos y docentes, los mecanismos de participación, el respeto y valoración del otro entre todos los actores de la comunidad educativa, incluyendo a los apoderados, llevan a un clima organizacional que potencia mejores prácticas docentes, al mismo tiempo que permite vivir experiencias donde los alumnos aprenden actitudes de respeto y valoración para sí mismos y los demás. La preocupación por un trato afectuoso con los alumnos, un mayor conocimiento personal y de las familias, incentiva el desarrollo de la autoestima y sustituye las carencias que, a veces, existen en el entorno familiar.

Unido a esto se encuentra la gestión de recursos, que no sólo tiene que ver con recursos económicos, sino también con la diversidad de apoyos que es posible gestionar, para mejorar las condiciones en que se desenvuelve el quehacer escolar.

El trabajo colectivo de los docentes, en forma sistemática y periódica, permite una mejor apropiación del proyecto educativo, así como un espacio de referencia que enriquece y renueva las prácticas docentes. Son escuelas donde existen reuniones semanales del conjunto de los docentes, bajo la conducción del jefe/a de UTP, en las cuales se planifican actividades conjuntas, se diseñan evaluaciones, se reflexiona sobre aspectos específicos

de las prácticas, entre otros, con secuencias pedagógicas de aula estructuradas, coherentes, con objetivos claros, en un ambiente de motivación y disciplina.

Estas actividades que profesionalizan la práctica docente, requieren de una conducción técnica que retroalimente a los docentes y renueve e innove en forma permanente sus prácticas.

El conjunto de la gestión escolar demanda el liderazgo y la capacidad de conducción del equipo de Gestión Escolar, quien, finalmente, da la visión de conjunto y ejerce la necesaria autoridad en un contexto de relaciones democráticas.

A modo de síntesis, se puede afirmar que los desafíos para la formación ciudadana en nuestro país son importantes y están relacionados tanto con las condiciones del contexto social como con lo que ocurre en el sistema escolar, constatándose carencias en la práctica ciudadana en nuestra sociedad y también problemas en las instituciones escolares para formar en estas prácticas. Se evidencia que las condiciones más adecuadas para implementar la formación ciudadana en las escuelas están asociadas con la gestión institucional, constatándose también, que cuando existen prácticas docentes eficientes, con sentido, éstas también suelen dar cuenta de propósitos de formación de ciudadanía.

Si no se intencionan en la política pública iniciativas explícitas a este respecto, principalmente en torno al sentido de la formación ciudadana, a los contenidos y concepciones que sustentan las prácticas, es difícil que se avance masivamente al respecto. Las posibilidades de proyectos educativos que favorezcan la formación ciudadana quedarían reducidas a un conjunto pequeño de escuelas, que, por su propia iniciativa y esfuerzo, dan atención a esta temática.

Informe OEA

## Fortalecimiento de la democracia en las Américas a través de la educación cívica

La Organización de Estados Americanos, en su Asamblea General de septiembre de 2001, manifiesta su preocupación por preservar en la región la "permanencia de los valores democráticos, incluidas la libertad y la justicia social", y señala el valor de la educación en el fortalecimiento de la democracia en la región. Por su parte, los ministros de Educación reconocieron -en la reunión del año 2003- la importancia de "formar conciencia, cultura y valores democráticos en las presentes y futuras generaciones".

Haciéndose cargo de los mandatos emanados de la Asamblea General, se desarrolló un estudio que destaca y profundiza los resultados para Colombia y Chile, Estados Unidos y Portugal, obtenidos en la investigación de educación cívica, efectuada en los años 1999-2000 por la International Association for the Evaluation of Educational Achievement. El estudio original evaluó

en los 28 países conocimientos y habilidades cívicas de los jóvenes.

El Ministerio de Educación organizó el pasado 26 de agosto un seminario internacional, en el cual Judith Torney-Purta, académica de la Universidad de Maryland, y responsable del estudio, dio cuenta de los principales hallazgos.

Los datos analizados corresponden a una muestra de estudiantes de 14 y 17 años, correspondiente a alumnos que cursan 8.º ó 9.º grado en el primer grupo y 11.º ó 12.º para el segundo. También se consideró la opinión de los docentes a quienes se les consultó sobre objetivos y énfasis de la educación cívica.

### OPINIÓN DE LOS ESTUDIANTES RESPECTO DE:

Conocimiento y toma de conciencia sobre aspectos cívicos

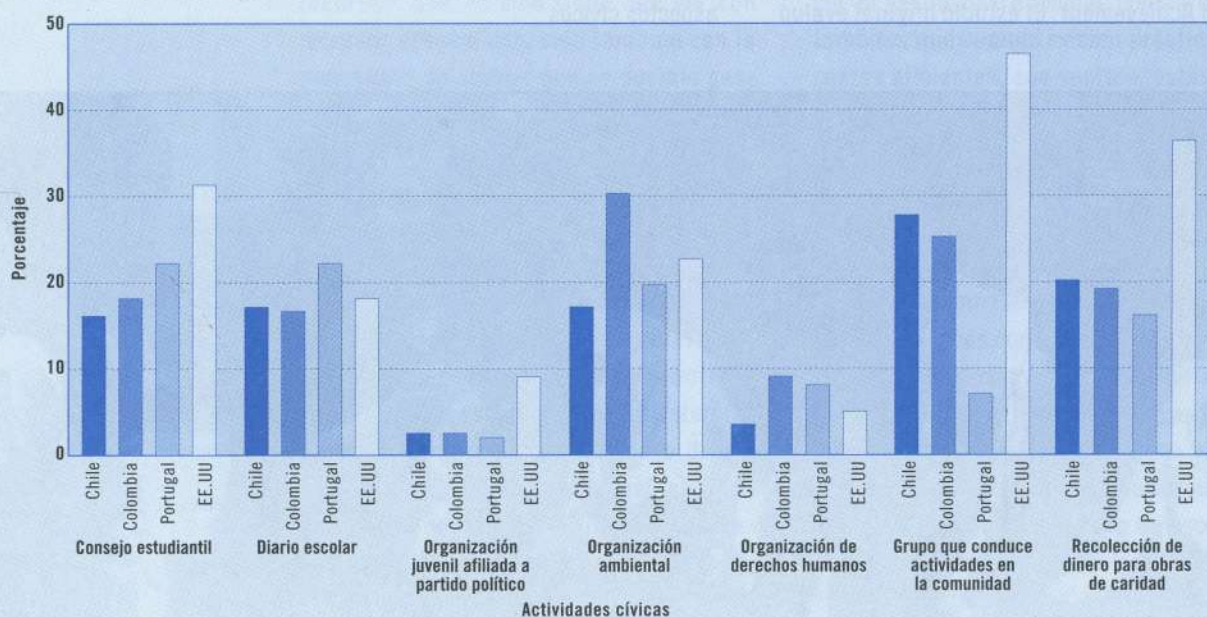


- En el área del conocimiento cívico se detectaron diferencias relativamente escasas entre los países con respecto al alcance de la comprensión que los estudiantes tenían sobre los conceptos básicos de democracia y ciudadanía -la esencia indiscutida de la comprensión democrática-. En Colombia, los estudiantes mostraron un apoyo especialmente decidido a las actividades participativas de los ciudadanos en el fortalecimiento de la democracia. Sin embargo, un segmento de los estudiantes de Chile y Colombia no fue capaz de captar algunas amenazas a la democracia, tales como la corrupción, el nepotismo y el control de los medios de comunicación. En muchos casos, esta situación derivaba de la ausencia en el programa de estudios de información sobre aspectos vinculados a estos temas en relación con las instituciones políticas y los ideales democráticos. También se notó la influencia de la experiencia cotidiana de los estudiantes en su contacto con la "política real" en su comunidad.
- Al contar con más años de educación formal y una mayor experiencia de vida, los estudiantes de 17 años obtuvieron

mejores resultados que los de 14 en la prueba sobre conocimientos cívicos. La tasa de desarrollo entre ambas edades fue similar en Chile y Colombia, y similar también a la existente en países como Noruega y Suecia. Ello sugiere la necesidad de mejorar la educación cívica durante los años escolares antes de que los estudiantes lleguen a los 14 años, puesto que ya a esa edad aparece un déficit relativo de comprensión entre los estudiantes latinoamericanos.

- En los cuatro países se notó que los estudiantes aparentemente no reciben información básica sobre aspectos económicos. Ello refleja un contraste con la situación relativa a las definiciones de democracia y de instituciones políticas, sobre las cuales la mayoría de los estudiantes de 14 años y casi todos los de 17 han adquirido algún conocimiento básico. Ello indica que en estos países la economía no constituye un tema central de la educación vinculada a aspectos cívicos. Si se considera que la asimilación de conceptos económicos reviste importancia, será necesario realizar un considerable esfuerzo para reformar el programa de estudios.

Porcentaje de los estudiantes de 14 años que participa en organizaciones tipo cívico



**PARTICIPACIÓN**

- **La mayor parte de los estudiantes pertenece, por lo menos, a una organización en su escuela o comunidad.** Muchos estudiantes de los cuatro países informaron que forman parte de grupos claramente vinculados a la escuela, como consejos estudiantiles o publicaciones escolares, en tanto que pocos manifestaron ser miembros de organizaciones relacionadas con partidos políticos o grupos de defensa de los derechos humanos. Esta participación escolar constituye una señal positiva, puesto que la investigación indica que las organizaciones juveniles brindan a los estudiantes un espacio para el desarrollo de sus capacidades democráticas. Las políticas que estimulen el trabajo conjunto de escuelas y comunidades para ofrecer oportunidades a los jóvenes, podrían impulsar las habilidades, los conocimientos y la identidad de carácter cívico.
- **En todos los países y en ambos grupos de edades, algunos factores escolares tales como un clima de debate abierto en el aula, confianza en la participación escolar y el aprendizaje en la escuela sobre la importancia de encontrar soluciones a los problemas de la comunidad, se unían a las expectativas de los estudiantes de participar en las actividades de movimientos políticos y sociales al llegar a la edad adulta.** Ello indica que las escuelas y los docentes tienen un papel fundamental que desempeñar en el desarrollo de la participación cívica, lo cual puede tener implicaciones para la capacitación de los docentes.
- **Una de las más importantes variables**

predictivas con respecto a las expectativas de los estudiantes de 14 y 17 años de participar en actividades cívicas cuando sean adultos, era la frecuencia con que leían los periódicos. Por lo tanto, parece que resultarán valiosos todos aquellos programas escolares que introduzcan a los estudiantes en la lectura de periódicos e impulsen su capacidad de interpretar la información política.

**CONFIANZA**

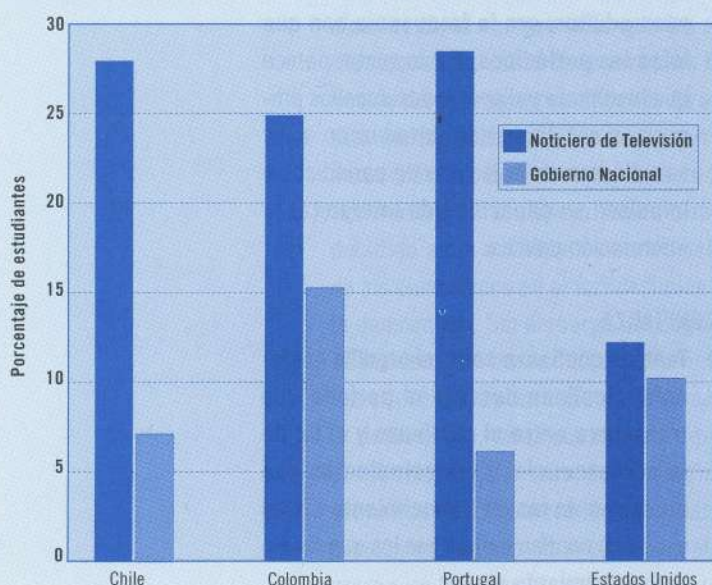
- **Tanto la confianza como el orgullo nacionales declinan durante el período que transcurre entre el comienzo y el fin de la adolescencia, y los estudiantes que muestran un mayor conocimiento cívico y político confían menos que los que tienen un conocimiento menor.**
- **El orgullo de pertenecer a la comunidad propia, la confianza en las instituciones políticas y en las instituciones con cuyos representantes se está en contacto diario, son conceptualmente diferentes y muestran pautas nacionales distintas.** En Chile, Colombia y Portugal era menos probable que en los Estados Unidos, que los estudiantes confiaran en grupos nacionales e institucionales, y más factible que lo hicieran en las instituciones en las que participaban en forma regular, como la iglesia y la escuela, así como en la gente de la zona. En su condición de espacios que inspiran seguridad, las escuelas pueden ocupar un lugar muy especial como entorno privilegiado para el desarrollo de la formación para la ciudadanía.

Nivel medio de confianza en grupos con contactos personales de los estudiantes de 14 años, por países

Ítems	Chile	Colombia	Portugal	EE.UU.
Policía	3,00	2,76	2,73	2,76
Iglesia	3,17	3,08	2,37	no aplicado
Escuela	3,33	3,32	3,15	2,86
Gente que vive en este país	2,78	2,81	2,53	2,29

**Nota:** Las clasificaciones se hicieron según la siguiente escala: 1 = nunca confío; 2 = de vez en cuando; 3 = la mayoría de las veces; 4 = siempre. También se brindó a los estudiantes la posibilidad de decir "no sé", pero quienes respondieron así, se excluyeron de las medias.

Porcentaje de los estudiantes de 14 años que dijo que *siempre* confían en las noticias de la televisión y en sus gobiernos nacionales



### EL USO DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN

- En general, los jóvenes hacen uso de los medios de comunicación y confían en ellos y, de hecho, en los medios, más que en sus gobiernos nacionales. Estos resultados sugieren que en la capacitación de los docentes debería incluirse el uso de los medios y que los estudiantes tendrían que recibir educación sobre los mismos. Es decir, dar a los estudiantes la oportunidad de aprender a interpretar la información, a analizar con espíritu crítico las imágenes que ven y lo que escuchan y a separar los hechos de las opiniones.
- El consumo de noticias en los medios, especialmente la lectura de periódicos, se conecta al conocimiento cívico (aunque en forma relativamente débil) y a la manifestación de la voluntad de votar por parte de los estudiantes (con mayor fuerza). Estas relaciones se mantienen aun cuando se controlen las variables relativas a la situación socioeconómica de los estudiantes. De este resultado se sugiere que las escuelas proporcionen periódicos y los incorporen a la educación formal.

### ACTITUDES Y VALORES

- A la edad de 14 años, los jóvenes reaccionan ante los temas relativos a los derechos de la mujer en forma consistente con sus identidades de género. En otras palabras, las estudiantes brindarían mayor apoyo a los derechos de la mujer que a los de sus compañeros masculinos, en tanto las mujeres a los derechos de los grupos étnicos y raciales.
- Se detectaron elevados niveles de apoyo a los derechos de la mujer, mayores entre los estudiantes de 17 años que entre los de 14. El tipo de participación política que contó con menos favor de los estudiantes era la actuación de mujeres en cargos políticos electos.

### LA VOZ DE LOS DOCENTES

- En Chile, Portugal y Estados Unidos, los docentes respondieron que consideraban que la educación cívica debía incorporarse a todas las materias del programa de estudios, especialmente a las vinculadas a las ciencias sociales y humanidades. En Chile, Portugal y Estados Unidos sólo se tuvo acceso a datos correspondientes a docentes de estudiantes de 14 años.
- Cuando los docentes se preparan para actividades relacionadas con la educación cívica, a menudo recurren a las fuentes originales, como las constituciones o las declaraciones de derechos humanos. En Chile y Portugal, un elevado porcentaje de docentes también les dio gran importancia al uso de los medios de comunicación como fuentes de información para la educación cívica. Teniendo en cuenta el interés de los adolescentes por los medios, el estudio de esas fuentes puede ser una forma de atraer dicho interés y ponerlos en contacto con los periódicos.

En [www.oas.org/udse](http://www.oas.org/udse) se puede acceder a la versión electrónica del Informe.



Convivencia sustentable:

# Formar en la Vida Buena

Jaime Carril R.\*

## LOS PROCESOS DE CAMBIO Y SUS EFECTOS EN LA ENSEÑANZA DE LOS VALORES

Está naciendo una época donde algunos aspectos muy profundos de la sociedad están entrando en crisis, producto del desarrollo de la tecnología e instalación de una nueva etapa de globalización. Esto está repercutiendo especialmente en la constitución de los valores humanos en las nuevas generaciones. Hoy, los niños están viviendo la realidad con otros parámetros culturales, con nuevas sensibilidades, lenguajes, capacidades tecnológicas y de comunicación, ambiente social y natural; situación sin precedentes en la historia de la humanidad.

Ante esto, es necesario plantearse el desafío de sembrar en estas nuevas generaciones, de construir una sociedad mejor desde los valores más profundamente humanos, considerando estos cambios, con nuevas formas de pensar y de interactuar. Para esto es necesario desarrollar una acción decidida de fortalecimiento de algunos valores, como son el respeto, la autoestima, autonomía, responsabilidad

social, juicio crítico, pensamiento positivo, participación ciudadana, alegría y sencillez, entre otros, los que, a su vez, adhieren a un consenso ético universal para "la convivencia sustentable" y la vida en sociedad.



Hoy quedamos asombrados cuando leemos las noticias de las reacciones violentas en las escuelas, tanto entre alumnos y, en algunas ocasiones, con los profesores. También, cómo aumenta la apatía por los temas de la participación ciudadana y crece la desconfianza en los demás, en la juventud, en los caminos religiosos, en el sentido humano.

Cada vez las familias tienen menos tiempo para compartir, comunicarse y preocuparse de la formación moral de los niños. Es urgente definir una estrategia de formación de valores en la sociedad, especialmente en la escuela. Más centrada en las actitudes y menos en los conceptos, con una metodología lúdica

\* Profesor de Estado, director ejecutivo Corporación Vida Buena.

y abierta a las propuestas de los alumnos, que permita fortalecer las capacidades de reflexión y discernimiento sobre las conductas que afectan negativamente o que generan una buena convivencia.

Sin lugar a dudas, se desarrollan diversas estrategias en la formación valórica de los alumnos, pero todo indica que la efectividad de esas acciones no está logrando las metas esperadas. Existe una asincronía entre la propuesta de los establecimientos de formación en valores y de los valores que promueven, con relación a las verdaderas necesidades en este ámbito de las nuevas generaciones. No es que se estén perdiendo los valores, sino que hay cambios en los estilos y en la forma de abordarlos. Las nuevas generaciones buscan, al igual que todas, una vida buena para sus familias y su comunidad, pero la forma de vivirla y construirla es actualmente diferente. Ellas quieren experimentar las diversas opciones y criterios para vivir, con un discernimiento más activo y menos vertical las diversas opciones: construir el mundo que tienen por delante, más que adquirir opciones o recomendaciones de otros. Darles oportunidades y espacio para esa construcción es el deber de los centros de educación, acompañarlas y ofrecerles experiencias significativas de discernimiento, es el objetivo fundamental de los maestros, para que puedan fortalecer la libertad de construir una vida plena, favoreciendo la participación y la responsabilidad ciudadana y potenciando las capacidades intelectuales, afectivas, técnicas y espirituales de cada cual.

### LA NECESIDAD DE EDUCAR EN VALORES Y ACTITUDES PARA UNA NUEVA ÉPOCA

El proyecto de la Corporación Vida Buena pretende socializar en valores a individuos en plena formación de su criterio moral, esto es entre los 7 y 12 años, complementando la labor socializadora de la familia y/o la escuela, reconocidas como las principales transmisoras de los valores a sus nuevos integrantes. De esta forma, apoyamos la labor de la familia y/o la escuela, que actualmente se hallan imbuidas en

un sistema de significados que pierden relevancia, debido a los avances inevitables de la modernidad, en todos los ámbitos, especialmente el valórico, que nos da la base para la acción. El programa refuerza los valores asociativos, que han ido decayendo a medida que los valores más individualistas han tomado mayor relevancia.

Los valores tratados en los Talleres de la Vida Buena desarrollan el aprecio por la propia vida, desalentando la falta de voluntad de las personas, que lleva a los casos de marginalidad, sedentarismo, depresión y conductas escapistas, entre otros problemas, frutos de la falta de motivación por los sucesos del entorno social y cultural, a una débil responsabilidad y a una baja autoestima. Se tratan valores que revitalizan la vida en comunidad, en contraposición con la tendencia individualista, que conlleva a un creciente desarraigo del compromiso de las personas con su familia, y su comunidad, que conduce a la progresiva pérdida de algunos valores sociales constitutivos de lo propiamente humano.

### LA EXPERIENCIA DE LA VIDA BUENA EN LOS COLEGIOS Y ESCUELAS

El Programa "Aprendiendo a convivir" nació como un taller de valores para la convivencia que se aplicó en más de 50 escuelas y colegios de Santiago, para lograr capacidad de discernimiento valórico, a través de dos formas:

- Conciencia y valoración clara de la realidad que les rodea.
- Reconocimiento de aquellas acciones y valores humanos que los llevan a mejorar dicha realidad y de aquellas acciones que perjudican.

El taller es un programa sistemático de formación en actitudes y valores de sesiones de dos horas, en ocho meses de trabajo en los mismos establecimientos.

Los "valores humanos" tratados en los talleres están dirigidos a reforzar la autoestima, autonomía, responsabilidad, competencia para las relaciones interpersonales, participación, valores sociales y la identificación de situaciones de riesgo (autocuidado). La idea del taller

no era orientar las conductas mediante la sola prédica del tema, sino pretende atraer su atención tomando vivencias, y testimonios de su propia realidad, con el fin de que las lecciones y situaciones provengan de los mismos niños.

### MULTIPLICACIÓN DE LA IDEA

Durante el año 2003, un grupo de monitores y profesores de la Vida Buena se juntó a sistematizar el trabajo realizado con los niños, y se creó un curso de capacitación, un manual de apoyo y material de trabajo para los profesores.

En este curso llamado, "Aplicación de métodos y técnicas pedagógicas para la formación de valores" los profesores adquieren el fundamento principal concebido y trabajado por la Corporación Vida Buena para impulsar capacidades valóricas en los niños. También, se profundiza el fundamento teórico específico de una metodología basada en el desarrollo de diversos juegos y dinámicas de grupo, y luego se practica cada "juego" para aprender las técnicas y su aplicación. Finalmente se fundamenta y se muestra un sistema de evaluación de proceso y resultados de los aprendizajes en los valores.

Como dice Carmen Muñoz, de la Escuela Villa Las Nieves, de Punta Arenas: "los talleres nos han permitido tratar con los niños los problemas en sus familias".

### CONCLUSIONES

Educar en valores es la base de toda formación ciudadana, valores como la confianza, respeto, tolerancia, participación, juicio crítico, responsabilidad, lealtad, verdad, como los derechos y deberes, claves para que las nuevas generaciones asuman los nuevos escenarios y exigencias de la sociedad actual.


El aprendizaje de estos valores, más el ejercicio de las habilidades sociales, producto de la experiencia y vivencia de los juegos, dinámicas y acciones de ayuda a la comunidad, favorecen las actitudes positivas de cada persona en esta etapa de la vida (7 a 12 años) ante su entorno. Pero, además, es fundamental para el desarrollo de las

actitudes de solidaridad y responsabilidad en los asuntos ciudadanos cuando jóvenes. La ausencia de implicación de los jóvenes en los registros electorales en la actualidad es fruto de una larga cadena de alejamientos y debilidades en la formación del sistema social y educativo, que produce en los jóvenes incredulidad y apatía sobre cómo ellos pueden aportar al progreso del país.

La participación ciudadana no se logra sólo por crear espacios y condiciones para la interacción social y comunitaria. La acción de "votar" y "participar" en una elección de los responsables de dirigir una comuna o un país requiere de una potente fuerza y convicción en las nuevas generaciones, que es posible construir una comunidad mejor, donde se valore la participación de cada uno de los miembros, donde la reglas éticas sean claras, y, a la vez, sientan que pueden canalizar sus intereses, motivaciones y propuestas para el mejoramiento de la comunidad local y nacional.

Junto con las técnicas y herramientas entregadas en el taller, los participantes reciben material educativo para trabajar en la sala de clases con los niños. Este material consiste en la Revista infantil *Vida B*, elaborada y producida por Corporación Vida Buena en la que participan también los niños.

En cada edición se destaca un valor específico en forma transversal al contenido de sus secciones, entretenidas, interactivas y especialmente diseñadas para reforzar la lectoescritura.

Los cursos se realizan en forma cerrada en el caso de que un establecimiento o agrupación de ellos quiera contratar el curso para un número superior a 12 personas, y también en forma abierta para profesores de diferentes establecimientos. 

Información en el fono 6972428, contactándose con Andrea Horn o Myriam Ayala.  
[www.vidabuena.cl](http://www.vidabuena.cl)

## Guía de Trabajo

# Yo, tú, nosotros participamos...

El objetivo de esta actividad es desarrollar la capacidad de actuar ante las necesidades del grupo o comunidad, ejerciendo el derecho a participar en la defensa de los intereses propios como del bien común. Los contenidos que se trabajan son el valor de la participación y de la responsabilidad ante las necesidades sociales y comunitarias.

### BÚSQUEDA DEL BIEN COMÚN

¿Cómo se trabaja?

1. Se inicia con una actividad denominada Concentración grupal, que consiste en dividir el curso en 6 grupos formados por alumnos que no se junten mucho entre sí. Luego, en círculos y con los ojos cerrados, deben abrazarse.

Concentrarse y en grupo contar en voz alta del 1 al 10, sin repetir los números. Cada participante debe decir un número, sin previo acuerdo. Si se equivocan vuelven a cero.

2. Luego, el profesor explica el valor de trabajar "la participación y la responsabilidad social", mostrando vivencias, situaciones y noticias que ilustren el valor a trabajar.
3. Después se organiza el grupo en 4 subgrupos temáticos. Cada uno trabaja diversas situaciones y prepara una representación, que exponga una vivencia sobre tal valor en la vida cotidiana (cada grupo trabaja una de las siguientes reflexiones y preguntas).

a) Nivel personal: "No me interesa lo que sucede en el barrio. A mí eso no me afecta. Además, ¿qué puedo hacer? Cuando me aísló, ¿me siento bien?"

b) Nivel grupal: "Siempre son los mismos los que participan en las organizaciones... mis ideas no son tomadas en cuenta. ¿Siempre los demás tienen mejores ideas e iniciativas? ¿Qué puedo aportar?"

c) Nivel familiar: "En mi familia, los mayores siempre toman todas las decisiones y no preguntan ante los problemas. ¿Qué puedo aportar ante las situaciones de conflicto o los problemas? ¿Puedo dar ideas?"

d) Comunitario: "Mi hermano no se inscribió en el Registro Electoral. Dice que su voto no tiene mucha importancia frente a los millones de personas que votan. Lo que se decide en las elecciones no nos afecta directamente, y da lo mismo que el elegido sea uno u otro. ¿Qué problemas o situaciones de mi comunidad podemos resolver solos?, ¿cómo actuamos cuando tenemos un problema o conflicto en la comunidad?"

4. Al finalizar el trabajo grupal se organiza la presentación de los resultados de cada grupo. Los diversos grupos tienen 5 minutos para mostrar una situación donde se evidencie el valor de la participación.

Al finalizar las 4 presentaciones se conversa: ¿Cuáles son los dilemas éticos surgidos en cada intervención? ¿Cómo actúan las personas y cuáles son sus argumentos ante las diversas situaciones? ¿Cuáles son las soluciones planteadas? ¿De qué manera estas situaciones reflejan el valor de la participación en forma más integral? ¿Qué personajes son buenos ejemplos?

5. Para terminar se elaboran las conclusiones sobre la relevancia de la participación en la vida comunitaria y en la sociedad. Se concluye con una ronda de compromisos individuales sobre "cómo voy a ejercer mejor mi derecho de participar en la familia, en el grupo de amigos y en la comunidad".

Escuelas para la democracia:

## Una cuestión ética

**El desarrollo de la formación ciudadana en la escuela supone plantearse una cuestión ética: ser ciudadano(a) es una acción pública y una práctica comunicativa, un aprendizaje del valor del *otro*, de su diversidad y del respeto de sus derechos.**

Jorge Osorio Vargas\*

**E**n una tradición de la ética política, la formación ciudadana es principalmente una educación en las virtudes civiles adecuadas para vivir en forma democrática. Se trata del aprendizaje de las "artes específicas de una ciudadanía moral" (Bárcena: 1997). En consecuencia, practicar la deliberación y el juicio, desarrollar capacidades y competencias para analizar dilemas éticos de alcance social y público, argumentar acerca de los fundamentos de las controversias y construir desde la cotidianidad escolar la noción de la escuela como una "esfera pública" en la cual se manifiestan tensiones y controversias que deben ser procesadas de manera comunicacional. En este sentido, la escuela puede entenderse como un "orden" basado en la racionalidad comunicativa y un "espacio" de encuentro de sujetos conversantes. Es un ámbito de construcción de sentidos, donde se interpretan las narrativas plurales y se encuentran los ciudadanos, es decir, personas con derechos y responsabilidades públicas.

Preparar para el ejercicio de la ciudadanía, es primero, un proyecto hermenéutico. Una acción peda-

gógica orientada a procesar narrativas, una manera de recuperar la memoria crítica y una aproximación a una tradición ética basada en ciertos universales, que, en nuestro entender, deberían ser los derechos humanos.

La formación ciudadana hoy nos plantea ciertas definiciones a nivel político: debemos entender ciudadanía en cuatro niveles.

El primero se refiere a los *derechos*. La ciudadanía como una cualidad jurídica que hace titulares de derechos a los sujetos en virtud de un marco objetivo; por ejemplo, los contenidos de una Constitución o de las cartas internacionales de los derechos humanos.

El segundo tiene que ver con los *deberes*. Es la ciudadanía como condición de calidad de la democracia y apunta a los procedimientos de la conviven-



\* Licenciado en Historia, Director ejecutivo Fundación Ciudadana para las Américas.

cia democrática, al conocimiento de las instituciones y a la participación ciudadana. En este nivel es preciso entender que la competencia principal es actuar responsablemente en el ámbito público y ejercer la titularidad democrática en los márgenes de la ética y de la política definidos por los universales arriba indicados.

El tercer nivel está ligado a la *ética*. El de la ciudadanía como fenómeno cultural y comunicacional. Esto se relaciona con la competencia de indagar en la realidad, identificar déficits democráticos, asociarse, comunicarse, resolver controversias de manera no violenta, globalizar dilemas de ética pública particulares, formar juicios críticos desde referencias o fundamentos que le dan sentido a la "ciudadanía moral".

El cuarto es el nivel de la *rememoración crítica*. La ciudadanía como solidaridad con la historia del sufrimiento humano, recuperación del sentido memorial de todo acto pedagógico y simbolización de los límites de la modernidad en cuanto proyecto humanizador.

### **LA ESCUELA ES UNA INSTITUCIÓN CULTURAL HÁBIL**

La formación ciudadana, entonces, se convierte en un test ético para la escuela. Es algo más que una cuestión de transversalidad metodológica. Es una declaración de fundamentos en el plano de la práctica pedagógica, que se nutre de tradiciones universales y locales. Y constituye un "orden" de sentido para la escuela, en la medida en que es un proceso de constitución de un espacio público para la educación escolar y una fuente de competencias críticas que se expresan dentro y fuera de la unidad educativa.

Resulta trascendente que la escuela se plantee su condición de institución cultural hábil para constituir sujetos deliberantes, responsables, respetuosos de los derechos humanos, capaces de identificar dinámicas de interculturalidad, aprendices de la tolerancia, competentes moralmente en el ejercicio voluntario de la solidaridad.

Aquí estamos hablando de una pedagogía de la responsabilidad, que implica plantearse desafíos claves para la ciudadanía activa de los(as) jóvenes.

En primer lugar, esta formación ciudadana debe ser capaz de replantear la relación entre privacidad y sentido público. En la situación actual de los jóvenes es evidente que es preciso reflexionar sobre la "justificación" de las relaciones humanas, el valor que se le asigna a la "proximidad" como ámbito de responsabilidad y solidaridad y la identificación de éticas "mínimas" que orienten las contingencias.

Otro tema que debe plantearse en esta formación es la promoción del altruismo cívico, y los movimientos voluntarios que propicien el tránsito desde la "tribu" a un *asociativismo afectivo*, abierto a la seducción del "civismo" en cuanto práctica de la mutualidad, de la reciprocidad y de la donación (Moratalla: 1997). La formación ciudadana es una especie de posibilidad gramatical para una pedagogía del reencantamiento y una tensión reconstructiva de lo que el filósofo francés Gilles Lipovetsky ha llamado el "crepúsculo del deber", que lo asocia con una ciudadanía fatigada y anémica.

De acuerdo con estos planteamientos se distinguen tres escenarios de justificación para una formación ciudadana juvenil: uno, es el escenario del individuo que identificamos con los retos de actualización, de práctica de la tolerancia, del encuentro con temas emergentes (ecología, discriminaciones, multiculturalidad, etc.) y del desarrollo de competencias de escucha y de inmersión en el "siglo", entendiendo sus claves, sus fuentes y sus dilemas.

Un segundo escenario es el de la proximidad, del sentido de vivir con otros en espacios mínimamente institucionalizados, que remiten a una historia y tradiciones comunes (rememoración crítica); es el escenario de deconstrucción de los pragmatismos estériles y de una pedagogía de lo público, que asiente en los(as) jóvenes la idea de asociatividad y de participación ciudadana.


Por último, la política y, por tanto, el ámbito de las competencias del juicio, de la deliberación, de la formación del sentido de lo común y de la construcción de una idea de sujeto y de acción colectiva. Aquí, la pedagogía debe reconstruir la noción de ciudadanía como el derecho a tener derechos. Debe plantearse el asunto de las instituciones y de la ética pública aplicada a contingencias, reconsiderándose los fundamentos dominantes de la "ciudadanía juvenil". Estamos en el ámbito que permite una acción neoparadigmática, refundacional en los jóvenes, abierta a lo global y a lo plural, a una estimativa ética incorporada en la "cultura" pública de los sujetos y reafirmada en la escuela en cuanto comunidad interpretativa. Los mínimos universales no son leídos sólo como imperativos sino como fuente de sentido y de un habla pública, como referenciales contextualizados por el juicio propio y asumidos como orientación y utopías éticas.

Algunos dilemas prácticos en relación con las posibilidades que tiene la escuela de hacer una formación ciudadana, tal que sustancialice democráticamente la convivencia de sus actores plurales. Quizás sea recomendable hacernos unas preguntas casi obvias, pero no por ello insignificantes: *¿qué valor estamos dispuestos a asignar a una explícita formación ciudadana de los(as) jóvenes en la escuela? y ¿qué sentido tiene para nosotros la formación ciudadana escolar en cuanto enseñanza de una memoria histórica y jurídica asociada a los derechos humanos, en cuanto una arquitectura pedagógica fundada en un saber explícito y en una deliberación pública (gestores, educadores, jóvenes, comunidades) acerca de la estimativa ética pertinente y sustentadora de una cultura democrática?*

Según nuestro parecer, la formación ciudadana supone plantearse en la actualidad el dilema que enfrenta las posibilidades de una educación para la ciudadanía juvenil conforme a fundamentos capaces de nutrir una moral voluntaria deliberante (educación de juicio) vis a vis la apertura a una educación

orientada a ampliar la solidaridad individual y a la práctica de virtudes ciudadanas referidas a los derechos humanos y a la creación de sociedades de cooperación, sin tener que recurrir a fundamentos o grandes relatos (educación para una razón deconstructiva y un pragmatismo basado en la solidaridad de los individuos).

Cuatro propuestas finales:

- a) La apropiación activa de la "transversalidad" como dispositivo curricular es una oportunidad estratégica que la reforma educacional en curso da al desarrollo de una formación ciudadana tal como la hemos planteado.
- b) Es preciso crear estrategias de intervención pedagógica, que contextualicen una educación "dilemática" y creadora de capacidades de deliberación entre los diferentes actores de la escuela.
- c) Esta educación ética "dilemática" debe desarrollarse como una educación comprensiva, "textualizadora" hermenéutica, capaz de enfrentar los dilemas, construyendo horizontes de sentido (los derechos humanos, por ejemplo, como horizonte histórico crítico de la modernidad inconclusa).
- d) Hay que animar espacios de expresión de ciudadanía juvenil que impliquen poner en la agenda de la transformación educativa los asuntos del gobierno escolar y no sólo referido a la institucionalidad, sino también al planteamiento de una nueva ecología de ideas para la reforma, es decir, como un orden instituyente no accesorio. 

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Bárcena, Fernando (1997): "El Oficio de la ciudadanía", Paidós, Barcelona.

Lipovetsky, Gilles (1994): "El Crepúsculo del deber", Anagrama, Barcelona.

Moratalla, Agustín (1997): "Ética y voluntariado", PPC, Madrid.

# Machuca: la realidad de una ficción

El reto ha sido lanzado para que reflexionemos, amplia y profundamente, acerca de nuestra convivencia social. Y, para que cuando lleguemos al ámbito de la educación, nos detengamos a conversar sobre segregación, escuelas estratificadas, iniquidad, mala calidad e indagemos con seriedad en el significado que tiene para los niños, pobres y ricos, reconocer y valorar las diferencias y semejanzas más allá de las condiciones sociales y materiales. Esa es la invitación de *Machuca* y que ha sido recogida en estas páginas por el investigador, Gregory Elacqua y el profesor Amante Eledín Parraguez.

Probablemente el cineasta Andrés Wood nunca imaginó el fenómeno sociocultural que se desataría con su última película. Desde el estreno, en agosto pasado, los chilenos hemos sido testigos de una avalancha mediática que da cuenta del impacto causado por el filme. Éxito basado no sólo en la innegable calidad artística de la obra y el trabajo actoral, sino, y quizás principalmente, sostenido por la poderosa manera de relatar el impasse político acaecido entre los años 70 y 73, que culminara con el quiebre de la democracia en nuestro país.

La fuerza inusitada que cobra el enfoque cinematográfico de Wood aparece fuertemente avalado por la pureza contenida en la mirada de sus protagonistas. Dos niños de 11 años de edad, que, a pesar de vivir en escenarios familiares completamente dispares, logran hacerse amigos en el colegio. Los ojos infantiles de Pedro Machuca y Gonzalo Infante, compañeros de

curso en el Saint Patrick School, se encargan de ir registrando, sin ideologizar, los síntomas del quiebre de una sociedad politizada al extremo. Y de evidenciar el doloroso costo individual y colectivo, que tuvieron esos abismos ideológicos que rendían a los chilenos y que aún persisten en la mayoría de quienes pertenecen a las generaciones de esa época.

El director ha confesado que la cinta es la expresión de su propia emoción, ya que él también es ex alumno del Saint George -colegio base de su inspiración- y, a pesar de que sólo cursaba los primeros años de enseñanza básica, guarda en la retina el experimento de integración escolar que intentó el Padre Whelan y que provocó tanta polémica. "Yo tenía ocho años y, de cuarenta compañeros de curso, al menos quince vivían en los poblados chabolistas de la ribera del río Mapocho, a la salida de mi colegio". Dice que para él fue una experiencia enriquecedora: "A veces tormen-



tosa y cruel, pero también maravillosa, llena de contradicciones, como las que se vivían en el país. Fue un corto período de tiempo que nos marcó profundamente a todos (alumnos integrados y no integrados), ya que reunió a dos mundos, que estuvieron y han estado completamente separados en la historia de Chile".

Con gran maestría, Andrés Wood en *Machuca* ha sabido traspasar, a buena parte de la sociedad, esa emoción personal. "Me parecía que hacer la película era algo absolutamente necesario, por un lado, porque nadie ha tocado la pérdida de la democracia en Chile bajo la perspectiva de dos niños que miran, que no juzgan ni emiten juicios. Son testigos de los hechos que sucedieron. Eso da mucha libertad y veracidad al relato. Y, en ese sentido, la narración no está centrada en la filiación política y ni siquiera social", justifica. "A través de ellos (los niños) recibimos la información fragmentada del experimento educacional, de sus familias y del país. Indudablemente, ha sido un proyecto ambicioso, pero no por todo lo que se quería abordar, sino porque había que tener muy claros los límites de esta historia: el peor pecado hubiese sido intentar decirlo todo. Por eso en *Machuca*, nos hemos



limitado a lo que los niños han querido mostrarnos", concluye.

De esta forma, el autor nos abre la posibilidad de dar una mirada nueva a un período histórico todavía latente. Y, de paso, ha tocado dimensiones de la vida nacional, que bien vale la pena ahondar. Es el caso de la iniquidad del sistema educacional, que hasta el día de hoy desafía a políticos y especialistas de la reforma a buscar estrategias para lograr una educación de calidad para todos.

## La integración beneficia a los "Machuca" y a los "Infante"

Gregory Elacqua\*

La película *Machuca* muestra la historia de un colegio de elite en Santiago, que durante la época de la Unidad Popular buscó integrar a alumnos de escasos recursos en sus aulas. Más que una historia de las divisiones políticas de la época, la cinta muestra las desigualdades sociales, que todavía dividen a los chilenos. Para muchos, la película de Andrés Wood no es más que un retrato de un conflicto social del pasado; para otros aparecerá

como la representación de un noble experimento de integración social de los colegios y que fracasó.

A medida que nuestro sistema se torna cada vez más segmentado, pocos parecen estar dispuestos a promover la integración escolar. El debate sobre cómo mejorar la calidad de la educación ignora o desacredita cualquiera iniciativa que proponga una mayor integración social de

\* Investigador de Escuela de Gobierno, Universidad Adolfo Ibáñez.

los colegios. Por ejemplo, se sostuvo que las cuotas obligatorias de alumnos vulnerables en los colegios subvencionados atentarían contra la libertad de enseñanza, mientras otros las denuncian como un inútil ejercicio de ingeniería social.

A pesar de esta oposición existen sólidos fundamentos que avalan el hecho de que los estudiantes se benefician de la heterogeneidad social al interior de las aulas. La integración escolar beneficia tanto a los Pedro Machuca como a los Gonzalo Infante.

Es cierto que la integración no produciría grandes saltos en los aprendizajes cognitivos (como los medidos por el Simce) de los Machuca. Pero sí un fuerte impacto en varios resultados no cognitivos que afectan el futuro de los estudiantes. Por ejemplo, la evidencia muestra que la integración ofrece acceso a redes sociales, que antes no estaban disponibles para los estudiantes de nivel social bajo. Estas redes son una fuente indispensable de información sobre el mundo, más allá del colegio. Y, sobre el mundo laboral: qué tipos de trabajos existen, qué habilidades requieren, qué se necesita hacer para encontrar un trabajo. De manera similar, las redes sociales proporcionan valiosa información sobre las oportunidades que otorga la educación superior. En suma, las redes abren puertas claves que conducen a un mayor éxito educacional y, a la postre, laboral.

Ciertamente, los padres de los Machuca podrían preguntarse por qué sus hijos necesitan ir a colegios con niños de nivel social alto para recibir una educación de calidad. Quizá baste con asegurar que sus escuelas acepten los recursos necesarios para aumentar sus logros educacionales. Sin duda, los alumnos de escasos recursos se beneficiarían si sus escuelas tuvieran mejores profesores, una buena gestión, ambientes más seguros y suficientes recursos para aprender. Pero, incluso, si se obtuvieran estas metas loables, los estudiantes en colegios segregados seguirían teniendo una desventaja económica y social frente a alumnos de escuelas mejor integradas.

Según Willis Hawley, profesor de la Universidad de Maryland en Estados Unidos, una de las habilidades más importantes que los jóvenes desarrollan en un colegio integrado es lo que llama "people skills" esto es, la habilidad de interactuar con otros. En el mundo actual, esta habilidad es necesaria para nuestro propio bienestar social y económico. Hoy, en la mayoría

de los trabajos (a diferencia de lo que ocurre en nuestros colegios y barrios altamente segregados) estamos obligados a colaborar con personas de diferentes clases y grupos sociales. Los estudiantes que asisten a colegios integrados tienen una mayor probabilidad de desarrollar actitudes positivas hacia personas de distintos niveles sociales. Además, exhiben una mayor capacidad para interactuar de manera productiva. El desarrollo de estas competencias sólo se logra con la práctica, conviviendo en ambientes diversos. Y el colegio es la instancia donde estas habilidades se pueden arraigar mejor y con efectos duraderos.

Según Hawley, aprender en un ambiente socialmente diverso fomenta, además, el desarrollo de un pensamiento crítico y permite aprender cosas nuevas a medida que el círculo de personas, experiencias y contextos sociales se amplían.

Contrario a lo que muchos creen, la integración social de los colegios también beneficia a los Infante. A ellos les permite conocer su sociedad, disminuir sus prejuicios y abrirse a un entorno de vida más real y pluralista. Todo esto beneficia -asimismo- a la sociedad en su conjunto: su cohesión y sentido de equidad.

Los colegios segregados no ofrecen acceso a las redes que ayudarían a los Machuca a conseguir un mayor progreso educacional y laboral. Y los Infante no aprenderán en un abstracto teórico las competencias sociales y los valores de tolerancia y empatía. La única manera de aprender estas habilidades y valores es mediante la experiencia en la sala de clases, los recreos y durante los "pijama parties". Por desgracia, estas oportunidades son casi inexistentes en el Chile de hoy. ¡Qué bueno que Wood nos haya recordado este desafío pendiente!

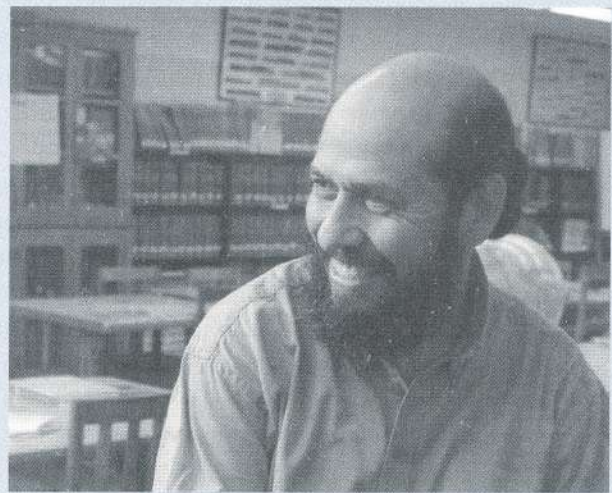


## Y "Machuca" llegó a ser profesor

Amante Eledín Parraguez\*

Andrés Wood nos presenta un trocito de nuestra historia; quizá sin proponérselo, recoge y sintetiza una experiencia en el campo de la educación, y que además representa un anhelo y un esfuerzo de personas muy concretas: sacerdotes de la Congregación de Santa Cruz, encabezados por el Padre Gerardo Whelan, e inspirados por los documentos de la Iglesia Católica en el Concilio Vaticano II y Medellín; me refiero al programa de integración educacional de alumnos de familias de escasos recursos al Saint George's College, un colegio privado para sectores socioeconómicos altos. Dicho programa e integración comenzó a mediados de los años 60, tuvo un mayor impulso entre 1970 y 1973, y fue interrumpido por el golpe militar.

Yo también fui protagonista de ese proceso. Llegué al Saint George a fines de los sesenta. Me han preguntado mucho por el valor y el significado que tuvo y que aún tiene para mí, un hijo de campesinos que emigraron a la capital, haber sido parte de esa experiencia de integración educativa. Fue lo que me devolvió la vida. Por eso escribí, sin mayor pretensión, una novela llamada *Tres años para nacer* y con el único propósito de compartir con otros mi experiencia; esto es, cómo me enfrenté a ella y qué pasó conmigo finalmente. Por cierto, es una experiencia muy personal, pero que tiene elementos comunes a todos los que fuimos protagonistas de la integración llevada a cabo en nuestro colegio. Cada uno de los que fueron integrados tuvo su propio protagonismo y cada uno puede decir lo que significó su experiencia. Como lo he dicho más de una vez, para mí fue un regalo de la vida, una bendición, un privilegio y finalmente un derecho. Todos nos merecíamos la oportunidad.



No llegamos al colegio por ser "unos pobrecitos". Llegamos porque teníamos el derecho a una buena educación y nos merecíamos la oportunidad. Ahí se jugó también nuestra dignidad. El Saint George's nos abrió espacio y nos dio la oportunidad. Nos dio la oportunidad de testimoniar que el desarrollo de las capacidades no se relaciona con el tener más o menos recursos económicos, y que la inteligencia no es patrimonio de algunos solamente, sino que una facultad presente en cualquier ser humano, independiente de su origen social y económico. Sólo se necesita la oportunidad y las herramientas para desarrollarla. En la experiencia de "los Machucas", creo que la gran mayoría pudo desarrollar de mejor forma sus capacidades y habilidades para situarse con mayor amplitud y mejores posibilidades ante la vida. No se trata de que todos llegaran a ser grandes profesionales, sino de que lográsemos ser personas dignas, con grado de entendimiento y comprensión sobre la vida; con ciertos valores y convicciones, con cierto

\* Profesor del Colegio Saint George, titulado en la Universidad de Chile y Magíster en Educación de la Universidad de Portland, Estados Unidos.


compromiso con nuestro mundo. Me atrevo a decir que valoramos profundamente la oportunidad que tuvimos, y que todos aprendimos a ser mejores personas.

Creo que fue un privilegio que hizo que un derecho fundamental se hiciera efectivo. Como seguramente lo habría planteado el Padre Gerardo Whelan, hacer patente en la Tierra los signos del Reino Nuevo de Dios: un Reino de igualdad y justicia. Son los mismos hombres y mujeres, los líderes, los que piensan y ordenan la sociedad los que deben tener la creatividad y fortaleza espiritual para promover acciones como ésta. La riqueza de una sociedad, de un país, no sólo se mide por los indicadores económicos sino también por su estado espiritual y de valores. Si hablamos de desarrollo tenemos que pensar más integralmente y no sólo en el dinero. Tenemos que pensar en las posibilidades de los seres humanos para desarrollar sus capacidades, para participar y realizarse plenamente: que haya más salud física y mental. En este sentido, la educación juega un rol fundamental: la educación puede ser un campo de mayor integración, de promoción del diálogo entre diversas experiencias, y tender puentes entre un mundo y otro: el mundo de los que tienen mayores bienes económicos, con el mundo de los que tienen menos; el mundo de los que provienen de familias étnicas con el mundo de los que no; el mundo de los que tienen necesidades especiales con los que no las tienen.

La educación debe ser un lugar de encuentro. En esto es donde hay que hacer un gran esfuerzo social, de actitud más abierta, de disposición a aprender de otros, con mayor voluntad de compartir. Es decir, que tenemos que sobrepasar las diferencias, con una fortaleza de espíritu superior. Creo que la experiencia del Saint George's algo de eso nos dejó. Quizá otros pensarán distinto y lo vean como una locura sin sentido, pero lo cierto es que a muchos nos devolvió el aire; nos abrió un espacio para caminar más lejos; nos hizo más firmes en nuestro caminar; nos iluminó el horizonte, y nos ayudó a encontrar un sentido para nuestras vidas. Independientemente de cuánto ganamos cada uno, tuvimos la oportunidad de hacernos un poco más dignos.

Así como la educación es primordial para romper el círculo de la pobreza y para el desarrollo de una sociedad más igualitaria, así también lo es el rol que juega el profesor. Es un mediador. En mi propia experiencia de integrado, mis profesores fueron fundamentales en el sentido de no tratarlos como "bichos raros" ni objetos de un "experimento", sino como iguales, sin etiquetas ni clasificaciones. Eso no significa que fueran indiferentes a la realidad, más bien la asumieron creativamente y pusieron más en juego las nuevas posibilidades que las diferencias o "desventajas".

El profesor es un profesional múltiple, que aprende más de su experiencia directa con las personas que de la academia. Pasa mucho tiempo con sus alumnos, los observa, los escucha y hasta los intuye, especialmente en los primeros años de colegio. Hoy en día se puede visualizar mejor el rol de mediador y comunicador que juega el profesor. Más que transmitir conocimientos, su tarea es crear las condiciones para compartir los conocimientos, para dialogar y hacerse preguntas acerca de las cosas. Más que seguir llenándose de conocimientos, la tarea es ver cómo usamos esos conocimientos y aprovechamos lo que ya es nuestro. Tengo un gran recuerdo de mis profesores, que más que conocimientos me enseñaron a abrir los ojos y a pensar.

Un privilegio como el de tener una educación de calidad, se da cuando no todos pueden acceder a ella de forma regular, pero se transforma en un derecho cuando se toma conciencia de que su sentido y su fundamento es el desarrollo de la persona, de sus valores y su dignidad. El fundamento de la educación, a mi juicio, es la persona como individuo y como comunidad. Entiendo que la educación, más que una empresa, es un servicio. Desde mi posición de creyente entiendo que Jesús, aparte de su divinidad, fue también un hombre de la enseñanza, es decir, un pedagogo. Él, desde las bases mismas de la vida y de la realidad, desde sus conflictos y problemáticas; desde las costumbres y la experiencia de cada cual, partía y trataba de establecer puentes entre mundos distintos, y mediar para construir uno mejor: El Reino de Dios en la Tierra. En su trabajo diario de pedagogo, utilizó un lenguaje sencillo y común a todos: la parábola (y nosotros que tenemos tantos poetas en nuestra tierra). 



La enseñanza acerca de la preservación y cuidado del medio ambiente es también parte indispensable de la educación para la ciudadanía. Considerando que la escuela es el primer espacio de sociabilidad de un niño o niña, en su interior se pueden propiciar contenidos y metodologías para la temprana conciencia ambiental, es decir, las bases de una auténtica "escuela ecológica". Proceso que parte de un diagnóstico y que va aumentando progresivamente la sensibilidad, la conciencia, el compromiso, la capacitación y participación de todos sus actores hasta llegar a producir un verdadero cambio en la cultura socio-ambiental.

# Hacia una escuela ecológica

No se puede hablar de formación ciudadana o educación para la democracia, sin tomar en cuenta lo que concierne al hábitat de los seres humanos. Desde siempre, la especie humana ha interactuado con el medio donde vive, al mismo tiempo que lo ha ido modificando. Y son justamente esas modificaciones las que preocupan en la actualidad, debido a su carácter masivo y a la universalidad de sus consecuencias.

Los problemas ambientales ya no aparecen independientes unos de otros. Nos atañen a todos quienes vivimos en este planeta, y se han agravado al punto de convertirse en una verdadera "crisis ambiental mundial". Más cerca o más lejos, a todos nos toca

la tala indiscriminada de bosques, la contaminación atmosférica, o de las aguas por desechos tóxicos, la crisis energética, la sobreexplotación de las tierras de cultivo, el exceso de basura, la extinción de especies animales, el derrame de elementos químicos, todas consecuencias negativas del "bienestar" de la sociedad humana.

De allí que a la educación formal se le reconozca una misión clave en la apertura de conciencia de los individuos desde sus primeros años de escolaridad. Empieza a ser urgente un cambio en los planteamientos de cómo concebir y relacionarse con el mundo. En otras palabras, el desafío ambiental no sólo pasa por la solución tecnológica, también supone



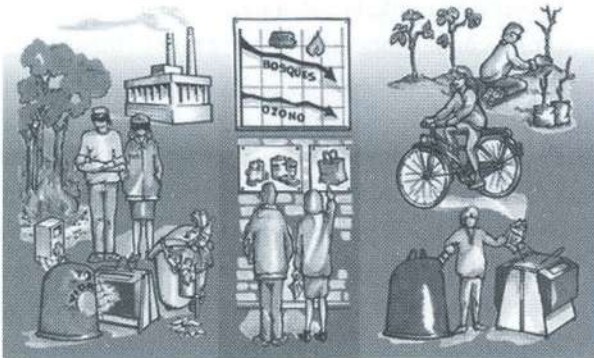
un reto a los valores que sustentan las decisiones humanas frente a la crisis.

En este contexto, la educación ambiental cobra gran importancia a la hora de afrontar el desafío, promoviendo un "aprendizaje innovador", que se caracterice por la anticipación y una participación activa, que permita - por un lado - comprender y - por otro- implicarse en aquello que queremos entender. Se trata de ir instalando una nueva cosmovisión y percepción de la relación humano-sociedad-medio, que se acerque a la idea de un desarrollo sostenible, capaz de garantizar una buena calidad de vida para las actuales y futuras generaciones.

## SOSTENIBILIDAD Y EQUIDAD

Un propósito fundamental de la educación ambiental es lograr que, tanto los individuos como las colectividades, comprendan la naturaleza compleja del medio ambiente (resultante de la interacción de los diferentes aspectos: físicos, biológicos, sociales, culturales, económicos, etc.) y adquieran los conocimientos, los valores y las habilidades prácticas para intervenir responsable y eficazmente en la prevención y solución de los problemas ambientales y en la gestión de la calidad del medio ambiente.

En síntesis, la educación ambiental, más que limitarse a un aspecto concreto del proceso educativo,



debe convertirse en la base privilegiada para elaborar un nuevo estilo de vida, una estrategia para reorientar la permanencia y la equidad del modelo de desarrollo humano.

## ¿QUÉ SE BUSCA A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL?

### Conciencia:

ayudar a las personas y a los grupos sociales a que adquieran mayor sensibilidad y conciencia del medio ambiente, en general, y de los problemas conexos.

### Conocimientos:

ayudar a las personas y a los grupos sociales a tener una comprensión básica del medio ambiente en su totalidad, de los problemas conexos y de la presencia y función de la humanidad en él, lo que conlleva una responsabilidad crítica.

### Actitudes:

ayudar a las personas y a los grupos sociales a adquirir valores sociales y un profundo interés por el medio ambiente, que los impulse a participar activamente en su protección y mejoramiento.

### Aptitudes:

ayudar a las personas y los grupos sociales a lograr las competencias necesarias para resolver los problemas ambientales.

### Capacidad de evaluación:

ayudar a las personas y a los grupos sociales a evaluar las medidas y los programas de educación ambiental en función de los factores ecológicos, políticos, económicos, sociales, estéticos, éticos y educacionales.

### Participación:

ayudar a las personas y a los grupos sociales a que desarrollen su sentido de responsabilidad y a que comprendan la urgente necesidad de prestar atención a los problemas del medio ambiente, para asegurar que se adopten las disposiciones adecuadas al respecto.

Estos objetivos son de carácter estratégico y fueron definidos hace casi tres décadas en el seminario internacional de Belgrado, respaldado por UNESCO. Este organismo resalta el vínculo que deben tener los programas ambientales y la acción de la educación con la legislación, las políticas, las medidas de control y las decisiones que los gobiernos adopten en relación al medio ambiente, si se quiere contribuir con eficacia a la causa.

### UN TRANSVERSAL DEL CURRÍCULO

Entre los temas transversales del nuevo currículo se encuentra la educación ambiental. La inclusión de estos contenidos se justifica, entre otros motivos, por la necesidad de relacionar las vivencias de los alumnos con sus experiencias escolares, mediante la introducción de una serie de temas que están vivos en nuestra sociedad y que, por su trascendencia presente y futura, requieren de una respuesta educativa.

Además, aunque las líneas transversales se presenten separadamente, sus objetivos son convergentes y en ellos subyace un modelo común, que debería constituir la base de una educación integral centrada en los valores. Son, entonces, temas que entroncan con un fundamento ético, tanto a nivel social como personal, que es primordial para un proyecto de sociedad más libre y pacífica.

Según esto, los contenidos de las diferentes sectores y subsectores de aprendizaje del currículo escolar han de ser analizados y formulados teniendo en cuenta las finalidades educativas, en especial las de carácter procedimental y actitudinal, derivadas de los grandes problemas ambientales.

Es requisito de la educación ambiental actual, que sea considerada como un principio didáctico; es decir, como una dimensión de la enseñanza que debe estar siempre presente en la toma de decisiones respecto a cualquier elemento curricular. Esto supone la elaboración de un referente teórico basado en tres perspectivas:

- **perspectiva epistemológica sistémica y compleja**, válida no sólo para la comprensión del medio

y de la propia realidad escolar, sino también para la caracterización del conocimiento escolar como organizado, relativo y procesual.

- **perspectiva constructivista**, que nos orienta sobre las condiciones que favorecen el aprendizaje significativo
- **perspectiva ideológica crítica**, que busca enriquecer y complejizar el conocimiento cotidiano mediante de negociación social basado en la comunicación y la cooperación.

Por otra parte, el desarrollo de la educación ambiental requiere contemplar, además de los elementos científicos y tecnológicos, los éticos. Los primeros nos ayudarán a comprender los fenómenos y a buscar soluciones a los problemas, mientras los segundos nos permitirán realizar una gestión correcta del medio ambiente, aun cuando no conozcamos científicamente todas y cada una de las relaciones causa-efecto que producimos. Y para todo ello deben entrar en juego posicionamientos éticos que conlleven valores como equidad, solidaridad, cooperación, responsabilidad en el uso de los recursos, respeto por la diversidad biológica y cultural.

### LA PRÁCTICA DE UNA ESCUELA ECOLÓGICA

Si se quiere lograr cambios en el comportamiento de los alumnos con respecto a la relación y desarrollo del entorno, hay que extender la formación al medio escolar y extraescolar.

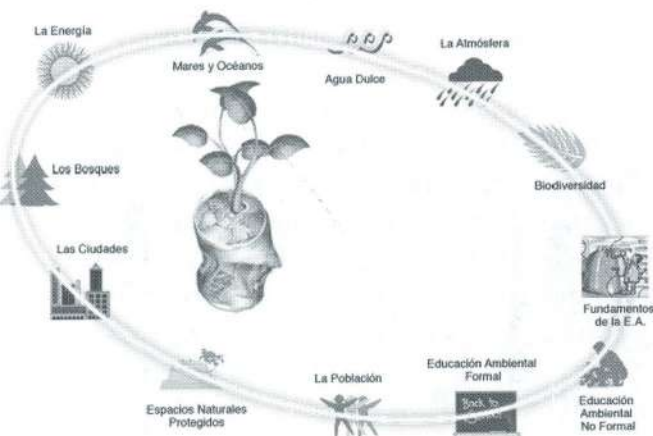
El asunto es hacer de la escuela un ejemplo de lo que podría ser un medio ambiente adecuado para la vida de ciudadanos, conscientes de protegerlo, mejorarlo y sanarlo en forma permanente. Según la UNESCO, internalizar esa idea en los miembros de una comunidad escolar (estudiantes, docentes, directivos, padres y apoderados) es primordial para conseguir, en y desde la escuela, actuaciones más respetuosas con el entorno inmediato y global.

Los docentes, haciendo uso adecuado de los recursos y las actividades, pueden favorecer la superación

de obstáculos que vayan apareciendo o, en otros casos, ampliar el horizonte de intereses de los estudiantes y promover la aparición de conflictos en sus esquemas previos. Los recursos didácticos al servicio de la educación ambiental son muy variados y hay que saberlos aprovechar:

- **el aula**, con sus factores ambientales y materiales de uso colectivo: publicaciones y materiales de tipo audiovisual, gráfico, interactivo, o informático.
- **la unidad escolar**, considerada en sí misma como un sistema, cuyos componentes impregnan de mensajes todo el currículo, condicionan las actitudes y comportamientos del alumnado y donde es dable encontrar modelos aplicables a su realidad cotidiana con posibilidades de actuación.
- **la comunidad**, en la localidad y el medio externo en general, puede descubrirse una infinidad de recursos de aprendizaje, tales como espacios naturales, itinerarios, equipamientos, museos, bibliotecas, archivos, industrias, instituciones públicas, servicios, etc., además de profesionales, técnicos y agrupaciones distintas. Ese es un ámbito donde surgen las problemáticas ambientales, que permiten contextualizar la acción educativa y, por lo tanto, la intervención de los alumnos.

Los ámbitos de actuación en una escuela ecológica son los siguientes:



- **El medio físico**, tanto en lo relativo al propio recinto de la escuela como a su entorno exterior.
- **El transporte**, se refiere a los medios para el desplazamiento de las personas y de carga de material.
- **El uso de los recursos**: agua, energía, papel, productos químicos y de limpieza, otros materiales fungibles, etc.
- **El clima de la escuela**, prestando atención a las principales variables que lo configuran: conductuales (individuales y de grupo) y organizativas (la estructura, los recursos y condiciones materiales o el estilo de funcionamiento de la organización).
- **La cultura escolar**, entendida como la confluencia de todos los elementos del sistema relacional del establecimiento: la comunicación, la participación, los conflictos, la gestión directiva y el clima interno como procesos que generan un entramado o tejido de creencias, supuestos, valores y ritos compartidos.
- **La práctica didáctica**: que abarca la ambientalización del currículo, la selección, secuenciación y organización de contenidos, la metodología, los recursos de aprendizaje, la evaluación.

En síntesis, una escuela ecológica debe saber articular los principios y objetivos que se ha propuesto en los planos conceptual, metodológico y ético y, por supuesto, guardar coherencia con su propio proyecto educativo. 📖

Para más información:  
[www.unesco.org](http://www.unesco.org)



El manejo de los residuos:

# Un aporte al desarrollo sustentable

**U**n residuo no es basura, por lo tanto, no hay que tirarlo, pues constituye un material que aún conserva algún valor, por ser subproducto que podría tener valor en sí mismo mediante el reciclaje.

Las municipalidades de Maipú, La Reina, La Florida y Ñuñoa han incorporado programas de reciclaje de chatarra, material que es trasladado por camiones a centros de acopio, donde la chatarra es clasificada en contenedores, que son enviados posteriormente a la principal empresa de reciclaje del país, la industria siderúrgica Gerdau AZA y la ONG Casa de La Paz, quienes han editado una Guía Educativa dirigida a los profesores y que entrega las herramientas necesarias para fomentar esta actividad en los alumnos. Es un aporte pedagógico para promover la educación ambiental y además aporta información sobre un material que debería ser incorporado a las acciones de reciclaje.

A continuación se presentan dos actividades.

En general y por desconocimiento, en muchas casas se guardan inútilmente artículos de metal en desuso, los que podrían ser reciclados o reutilizados para fabricar acero nuevo.

Se estima que al año se producen unas ochenta mil toneladas de chatarra domiciliaria, que nunca llega a las plantas de reciclaje. En ellas están comprometidas

desde lavadoras y refrigeradores en desuso, hasta las latas de conserva que diariamente se consumen. Lo que se busca es motivar la separación de la chatarra desde el hogar. Lo ideal es que sea la propia familia quien se preocupe de apartar esta chatarra y luego entregarla a una organización encargada del reciclaje.

Por ejemplo: clavos, tornillos, tapas de conservas en vidrio, tapas de botellas de cerveza, de conserva, de pintura, cuchillos, tenedores, cucharas, alambres, resortes de bolígrafos, tarros, planchas de ropa y tantos otros objetos que ya no nos sirven: son chatarra. Y cuando los dueños de casa los echan a la basura, esos objetos ya no pueden ser reciclados porque van a los vertederos.

## RECONOCIENDO LA CHATARRA

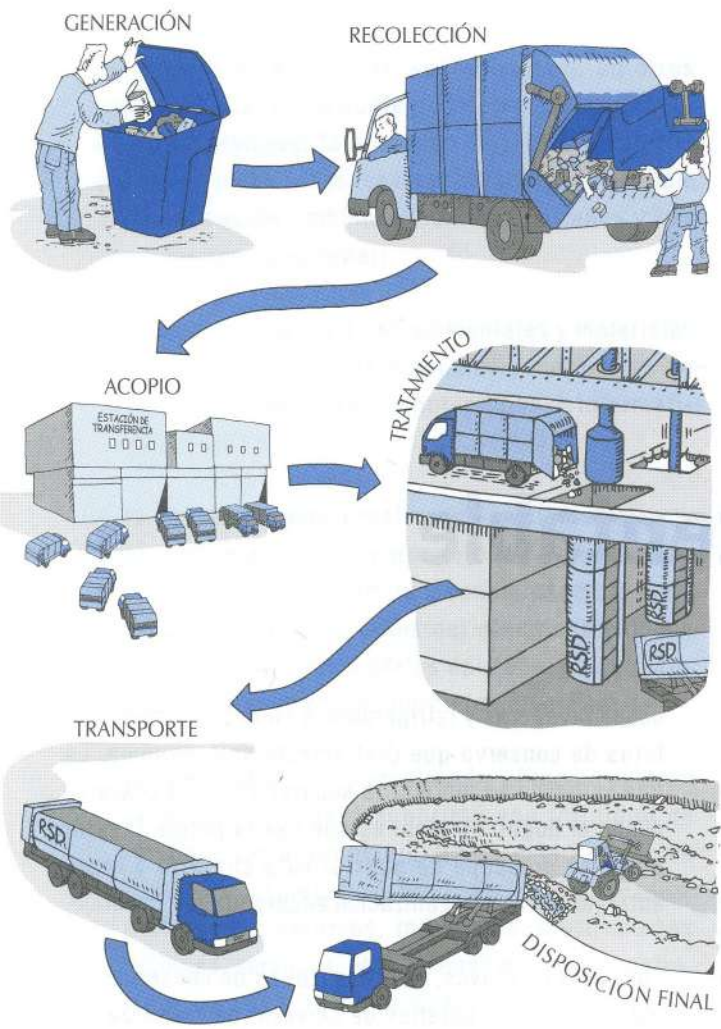
**Objetivo:** Participar en iniciativas de mejoramiento del medioambiente local a través del reciclaje.

**Núcleo de aprendizaje:** autonomía, convivencia, grupos humanos y sus formas de vida, seres vivos y su entorno.

**Tiempo:** 2 horas pedagógicas.

**Materiales:** envases metálicos de distinto tipo, como tarros de café o leche, tapas de conserva, tapas metálicas de

\* Esta guía está disponible en formato digital en [www.gerdauaza.cl](http://www.gerdauaza.cl) y en [www.ecoeduca.cl](http://www.ecoeduca.cl).



bebidas, imanes, hojas de blocks, revistas, tijeras, pegamentos. Láminas de productos que tengan acero.

**Procedimiento:**

1. Cuente que hay personas que trabajan en el manejo de la basura, la recolectan, la separan, la venden. Para ello puede usar como referencia el texto "Un día en la vida de Juan", que aparece en la actividad 4.6 para la enseñanza básica. Comente con ellos la labor de Juan y de otras personas que trabajan con la basura, que ellos puedan conocer.
2. Pregunte si conocen la chatarra e invítelos a reconocerla. Para ello forme grupos de trabajo y distribuya los envases y otros objetos metálicos previamente recolectados. Entregue a cada grupo un imán, e invítelos a observar qué pasa cuando lo acercan a los distintos objetos y envases. Acompañe este trabajo con indicaciones respecto de:

- Separar los objetos a los cuales el imán se pega.
- ¿Por qué algunos objetos se pegan al imán y otros no?
- ¿Serán iguales todos los metales?

3. Explique brevemente qué son los metales y que existen distintos tipos, preguntando o resaltando aquellos que puedan ser más conocidos. Presénteles los objetos que ellos manipulan como objetos metálicos y aquellos que lograron separar con el imán la llamada "chatarra", indicando que ésta contiene hierro, base del acero, que es un material muy usado en distintas actividades humanas: indique algunas de ellas, mostrando láminas (por ejemplo: automóviles, construcciones, electrodomésticos, postes, etc.).
4. Invite a los grupos de trabajo a confeccionar afiches o pósters (utilizando dibujos y recortes) para presentar la chatarra al resto de los estudiantes del establecimiento y a la comunidad educativa; éstos serán reproducidos para distribuirse entre padres y apoderados vecinos.

**EL ACERO: UN RESIDUO ESPECIAL**

**Actividad:** Reconociendo metales

**Objetivo:**

- Identificar los metales en general, y el acero en particular, como componentes importantes en nuestro diario vivir.

**Objetivos Fundamentales/Contenidos Mínimos Obligatorios:**

**Educación Tecnológica:**

- Identificar y caracterizar recursos materiales.

**Comprensión del medio:**


- Reconocer propiedades de materiales comunes y vincularlas con sus usos, y manejar métodos simples de separación de mezclas y conocer sus usos industriales.

**Tiempo:** 1 hora pedagógica.

**Materiales:** Artefactos y utensilios de uso diario, hojas de registro, recortes, tijeras, cartulinas, pegamento, imanes, fotocopias de "Tabla", página 67.

**Procedimiento:**

1. Solicite a los estudiantes que mencionen materiales de los que están hechos diversos elementos de uso diario en sus hogares, escuela, comunidad.

2. En parejas, indíqueles que escriban o dibujen la mayor cantidad de elementos o productos que son elaborados con metal, o de los cuales el metal es un componente importante.
3. Pida que comparen sus listados y complemente con información propia.
4. En grupos, elaboren un collage con los productos metálicos presentes en nuestro diario de vida.
5. Explique brevemente la existencia de distintos tipos de metales en los elementos de uso diario (aluminio, hierro, cobre, oro, plata, bronce y latón) y señale que el hierro es el metal base para la producción de acero.
6. Disponga de un conjunto de elementos compuestos por metales y pregunte a los alumnos cómo podrían reconocer cuáles de ellos están compuestos por acero. Forme grupos y entregue a cada uno un imán, con el cual deberán separar los productos ferrosos e indíqueles que, por su propiedad magnética, el acero y otros elementos que contienen hierro son fácilmente reconocibles y por esta vía pueden ser identificados.
7. Pida a los estudiantes que identifiquen y completen la "Tabla", con el máximo de elementos (utensilios, artefactos, herramientas, etc.) de su hogar y escuela, que están compuestos por hierro, para lo cual deberán aplicar "la prueba del imán" a aquellos productos metálicos que no contienen acero (no magnéticos).
8. Con la identificación de los elementos y productos ferrosos, pídale que realicen un collage, destacando los productos compuestos por hierro.
9. Organice una reflexión en torno a los siguientes puntos:
  - ¿Es el acero un componente importante en las cosas que usamos en nuestro diario vivir?
  - ¿Cuántas de las cosas que tenemos actualmente no estarían si no existiera el acero?
  - ¿Podemos reemplazar el acero para seguir teniendo los mismos artefactos, utensilios, herramientas que fueron identificados?
  - ¿Qué ventajas tiene el acero?
  - ¿Es el acero inagotable?
10. A partir de las respuestas, invítelos a conocer más del acero, con nuevas actividades. 

Productos metálicos magnéticos que contienen acero	Productos NO magnéticos	Material
1. Ejemplo: tijeras	Ejemplo: botella de bebida	plástico
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		
7.		
8.		
9.		
10.		
11.		

## Liderazgo y eficacia escolar: hacia un modelo causal

(...) "Son los líderes los que impulsan los cambios y fomentan la innovación dentro de sus empresas, respondiendo a una sociedad sujeta igualmente a cambios vertiginosos, que exige estar preparados para dar respuesta a estas nuevas necesidades sociales y, en consecuencia, al mercado actual y potencial". (...) Prólogo, Dra. María José Fernández.

El autor de este libro, profesor Óscar Maureira (UMCE), se ha destacado en su trayectoria académica por su labor en la docencia, la administración y la investigación. Ha sido distinguido con la Beca Mideplán para realizar estudios de postgrado, requerido como becario en la Universidad Francisco de Vitoria, en Madrid y diferentes reconocimientos en nuestro país.

El tema es el liderazgo de las organizaciones educativas madrileñas, contexto educativo donde el autor realizó su tesis doctoral, la que ha servido de base a este texto. Su aporte teórico como metodológico revisten un valor referencial, válido para

el análisis y el impulso de la perspectiva del liderazgo en nuestro país.

Dividido en dos partes, la primera da una visión general de los estudios y enfoques sobre el liderazgo en las organizaciones: planteamientos teóricos más importantes en el liderazgo; la diferencia entre liderazgo y gestión, relaciones entre liderazgo y poder; liderazgo en la organización escolar, estudios sobre eficacia escolar, liderazgo en la mejora escolar, la reestructuración escolar y la gestión basada en la escuela, liderazgo en las organizaciones educativas vistas como organizaciones de aprendizaje; descripción de los principales modelos de liderazgo en la organización escolar; análisis de variables sobresalientes asociadas al liderazgo, enfoques teóricos con hincapié en variables que inducen la presencia de liderazgo como también aquellas asociadas con sus efectos.

La segunda parte se apoya en las orientaciones de la primera parte: la aplicación del estudio empírico y sus objetivos, me-

todología, principales estudios sobre liderazgo, estrategias metodológicas; justificación del modelo propuesto; formulación de la hipótesis y las características metodológicas del estudio. Luego se describe la aplicación del instrumento y la recogida de datos con relación a la muestra empleada en la investigación. Continúa con análisis descriptivos de los resultados; resumen de los aportes más sustantivos de este trabajo, conclusiones de los aspectos teóricos.

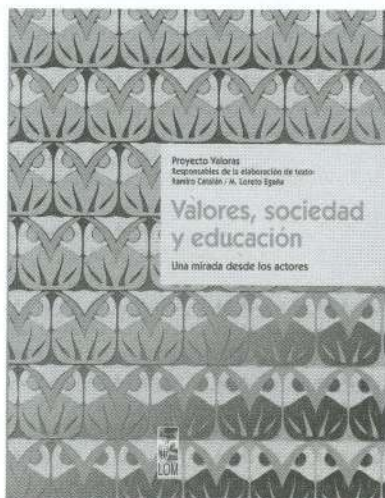
Texto de 399 páginas, Ediciones UCSH, s/a.

E-mail: publicaciones@ucsh.cl

Web:www.ucsh.cl

## Valores, sociedad y educación

# Una mirada desde los actores



(...) "Si no le gusta el trabajo de alguien le dice: -No, esto está mal, tienes que mejorar esta parte. Yo te voy a ayudar..." (alumno M.M.R.M, pág. 98).

(...) "La idea es que el niño te vea como un ser humano y tú también a él... que el niño te vea... no sólo como la persona que está detrás del pizarrón. Así no resulta; es imposible si no ponemos lo humano..." (profesora B.M. 7.º R., pág. 38).

El presente estudio forma parte del Proyecto Valores, desarrollado en conjunto por la Escuela de Psicología de la Universidad Católica de Chile y el Programa

Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE). Consistió en una investigación exploratoria en las comunidades educativas, centrándose en los docentes, apoderados y alumnos para descubrir sus percepciones sobre el tema de los valores. El objetivo fue diseñar e implementar un programa de formación en valores para ser incorporado en las comunidades educativas del sistema escolar.

Es una investigación exploratoria que busca mostrar la diversidad de discursos y los consensos, que se van estableciendo a partir de las opiniones y posiciones de

los entrevistados.

La investigación se hizo en una muestra de 12 establecimientos, de los más diversos, los que representan distintos tipos de colegios con un patrón común, que consiste en estar situados en sectores de pobreza. Se incluyeron dos establecimientos de un sector de clase media para conseguir algún rasgo diferenciador en el análisis de los centros educativos escuelas básicas: particular subvencionada, municipal, católica, rural, liceos municipales, particular subvencionado, técnico-profesional municipal de regiones.

A pesar de esta diversidad, no hubo comparaciones analíticas; más bien se trató de plantear la coexistencia de distintas aproximaciones al tema de los valores. Se hicieron entrevistas a profesores, además

focus group a apoderados de cada escuela, siendo la totalidad de estos últimos: apoderadas mujeres. Por otro lado, la asistencia fue mixta en profesores y alumnos.

Se abordaron tres ámbitos generales: la sociedad, la institución escolar y la familia. La información que entregó la investigación fue bastante homogénea.

Los tres grandes temas de las entrevistas fueron las percepciones sobre valores y sociedad chilena, valores en la familia y valores en la escuela.

Las pautas de entrevistas a los docentes se ordenaron en temáticas con una mirada global a la sociedad y hacia el mundo de la educación. Los focus a las apoderadas planteaban temas, como valores en la sociedad, rol de los padres, educar en valores, función de la escuela y de los

profesores, relación escuela-familia, etc. A los alumnos se les sugirieron temas sobre la amistad, pasatiempos, familia, percepciones sobre sus profesores, su escuela y la sociedad.

En el primero se entrega la mirada de los docentes acerca del tema valórico, la que no sólo se detiene en el espacio escolar sino también desde su experiencia en el ámbito de nuestra sociedad. El capítulo segundo enfoca la perspectiva de los alumnos, y el tercero, de las apoderadas.

Elaboraron el texto: Ramiro Catalán, M. Loreto Egaña. Equipo colaborador: Nicole Alamo, Viviana Hojman y otros. LOM Ediciones/PIIE, 2004, 153 páginas.

Web: [www.lom.cl](http://www.lom.cl)

e-mail: [lom@lom.cl](mailto:lom@lom.cl)

## 12 años de escolaridad obligatoria

(...) "El fracaso escolar no se entiende sino como un encadenamiento de situaciones que comienzan, a menudo, con pequeñas señales de inasistencia o retraso pedagógico, que al no ser atendidas a tiempo se agravan, asociándose con procesos de exclusión en la convivencia escolar entre pares, la discriminación o la ocurrencia de acontecimientos personales difíciles de superar para los estudiantes" (...) pág. 6, Sonia Lavín y Egidio Crotti, Unicef.

Desde diferentes perspectivas, el texto aporta una serie de investigaciones académicas recientes en torno a la deserción escolar, por qué los alumnos abandonan escuelas y liceos, qué características tienen, cuál es el perfil de los desertores que los lleva a alejarse del sistema, qué actividades desarrollan al dejar de estudiar. Se insertan lecciones extraídas de variadas investigaciones y experiencias en torno al tema; la dimensión psicosocial de la deserción escolar; los factores de riesgo de abandono escolar; el impacto de la situación alimentaria y nutricional en el aprendi-

zaje y deserción.

Se incluyen experiencias de apoyo a jóvenes en riesgo de deserción; de intervención familiar promoviendo el desarrollo psicosocial de las familias más vulnerables a que sus hijos abandonen el colegio.

Este libro recoge las presentaciones de un seminario organizado colectivamente por el Ministerio de Educación, Liceo para Todos, el Colegio de Profesores, la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas, junto a PIIE y Unicef. Se trata de un compromiso de instituciones para ayudar a los niños, adolescentes en riesgo, y orientar a sus familias para superar las dificultades y comprometerlas por el bienestar de sus hijos. En primer lugar, un conjunto de investigaciones, desde distintas miradas, examina los motivos de la deserción escolar, uno de los graves problemas en nuestra educación, las características, motivaciones, las actividades

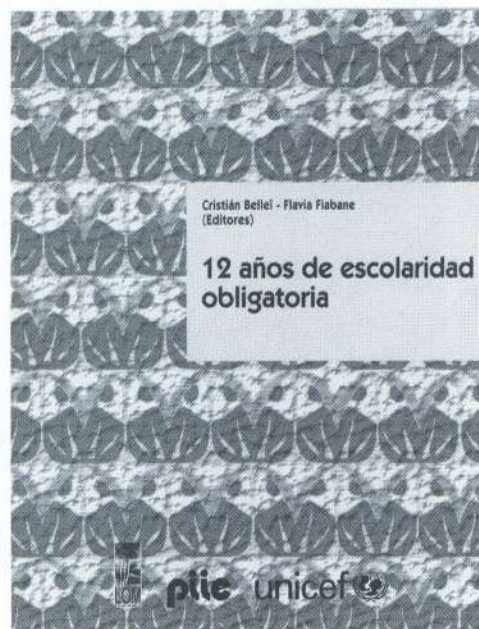
que desarrollan los ex alumnos al dejar de estudiar. En segundo lugar, el texto incluye una serie de estrategias de inclusión escolar, desde la escuela, el municipio y la comunidad.

LOM Ediciones, PIIE, 2003, 186 páginas.

Editores: Cristián Bellei, Flavia Fabane

Web: [www.lom.cl](http://www.lom.cl)

e-mail: [lom@lom.cl](mailto:lom@lom.cl)



# Escuelas de calidad en condiciones de pobreza

(...) "... la afectividad que no logra ponerse al servicio del enseñar y del aprender no tiene sentido en la escuela..." (Juan Eduardo García-Huidobro, pág.267).

Este volumen publicado recientemente con la cooperación de Unesco y Unicef, comenta un seminario auspiciado por el Banco Interamericano de Desarrollo, BID, organizado por la Escuela de Educación Universidad Alberto Hurtado, donde participaron investigadores, políticos y educadores de México, Colombia, Bolivia, Paraguay, Chile, Argentina y Uruguay para analizar experiencias educativas exitosas.

En la presentación de este libro, el coordinador del Seminario, y editor, Juan Eduardo García-Huidobro, manifiesta que "este libro nos habla de proezas y de obras bien hechas", que hay una injusta correlación entre bajos resultados escolares en niños de menores recursos. Pero que hoy esta correlación se quiebra, "porque en este mismo contexto aparecen escuelas que vencen montañas". (...)

Y, contra muchas evidencias, se confirma que se puede educar

a todos los niños y niñas, cualquiera sea su nivel económico, escolaridad de sus padres y el medio en que vivan.

Lo original del Seminario fue el análisis del problema de la equidad educativa desde un conjunto de escuelas que tienen relativo éxito en sectores de pobreza, en siete países con reformas educativas de segunda generación.

Ya en el primer capítulo se destaca el atender con calidad y justicia la educación de los pobres; los tres capítulos siguientes aportan experiencias enriquecedoras, en países y contextos distintos, tratando de hacer las cosas bien. Por ejemplo: se recoge la experiencia de Uruguay, donde se trabaja con las familias fuera de la escuela, para que ayuden al éxito de sus hijos; Colombia presenta escuelas que recogen niños y jóvenes desertores y donde se combina la nivelación de estudios con la formación técnica.

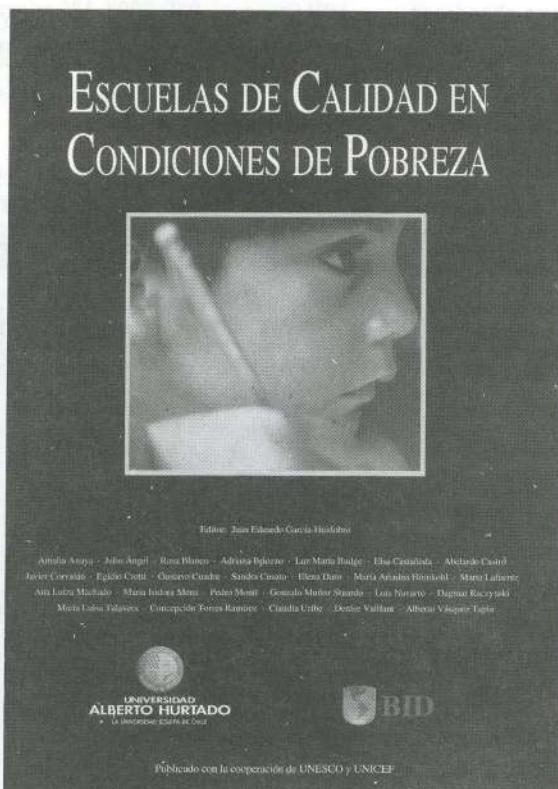
Se registran valiosos aportes, como explicar por qué las escuelas analizadas han logrado éxito, cómo trabajan, con qué recursos, actitudes, acciones, estrategias, motivaciones, etc. El quinto capítulo sistematiza lo tratado. Y el último capítulo comenta las desigualdades educativas en América Latina. Juan Eduardo García-Huidobro, en "Perspectivas" nos entrega algunas reflexiones de los casos analizados: primero, hay que dar a los más pobres una educación de calidad. ¡Es una tarea posible!, señala.

Segundo: las buenas escuelas contienen "una base de relaciones humanas armónicas y gratas". Tercero: cada escuela debe encontrar su propia propuesta pedagógica, "dejando espacios para la innovación pedagógica, para la diversidad de caminos, que permitan buscar en cada caso una enseñanza pertinente al entorno"(...).

Cuarto: las buenas escuelas se relacionan con el sistema escolar y la sociedad con reforma educativa, lo que aporta recursos, asesoría externa con apoyo técnico-didáctico.

En la tarea docente de hoy se presentan desafíos, que antes no existían, como son las exigencias de funciones de orientación ético-moral, que eran de exclusiva competencia familiar.

Por último, García-Huidobro expresa la necesidad de enseñar con afecto. "No puede vivir la buena pedagogía sin un contexto de sentidos compartidos y de cooperación que deben ser asegurados por una buena gestión. A su vez, la mera gestión es un acto sin sentido si no está al servicio de una mejor enseñanza y un mayor aprendizaje".



Editor: Juan Eduardo García-Huidobro

Amalia Araya - Julia Angeli - Rosa Blanco - Adriana Bujato - Luz María Budge - Elsa Catalina - Abelardo Castro  
Javier Corrales - Egleo Crotti - Gustavo Curatín - Sandra Cruzato - Elena Díaz - María Angélica Hirschi - María Latorre  
Ana Luisa Micháldo - María Inés Mora - Pedro Monti - Gonzalo Muñoz Sarmiento - Luis Norberto - Dagnat Raczynski  
María Inés Tallares - Concepción Torres Ramírez - Claudia Uribe - Denise Vallan - Albertina Valdez Tapia

UNIVERSIDAD  
ALBERTO HURTADO  
La Universidad Católica de Chile

BID

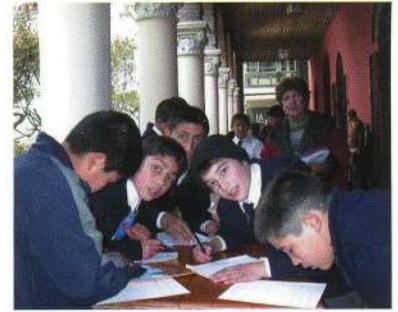
Publicado con la cooperación de UNESCO y UNICEF

## Museo La Merced

Después de tres años de restauración y conservación, con la gestión de la Corporación Patrimonio Cultural de Chile, el Museo de la Merced abre sus puertas, poniendo al alcance del público una valiosa colección de arte barroco, precolombino, y polinésico, que da cuenta de la trayectoria de la Orden Mercedaria en Latinoamérica.



Pinturas y tallas del barroco europeo y del arte colonial latinoamericano, figurillas de estilo popular chileno del siglo XVIII, decenas de fanales europeos y quiteños componen el importante conjunto de imaginería religiosa, al que se suman valiosos objetos litúrgicos y decorativos y piezas precolombinas del área andina de Sudamérica y de Isla de Pascua. Tal es la amplitud de la colección que reúne y que hoy puede ser apreciada por el público gracias a un completo proyecto gestionado por la Corporación Patrimonio Cultural de Chile, que incluyó la remodelación del edificio, restauración de piezas, implementación de salas y elaboración del guión museológico.



Se invita a la comunidad de estudiantes a participar en un programa de visitas guiadas.

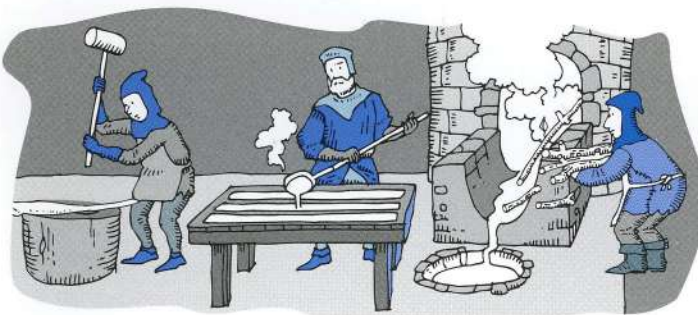
La que realizan expertos de Historia del Arte del Museo de La Merced.

[museolamerced@mercedarioschile.cl](mailto:museolamerced@mercedarioschile.cl)  
Teléfonos: 66 49 189-63 29 884 Santiago

## Protegiendo el medioambiente

La industria siderúrgica Gerdau AZA S.A. y la Casa de la Paz han editado una guía educativa destinada a fomentar el reciclaje de la chatarra y se constituye en un aporte pedagógico para promover la educación ambiental junto con entregar información referida a los minerales.

Este material se puede descargar desde la página [www.gerdauaza.cl](http://www.gerdauaza.cl).



**MINISTRO DE EDUCACIÓN:** Sergio Bitar, Representante Legal • **SUBSECRETARIA DE EDUCACIÓN:** María Ariadna Hornkohl • **CONSEJO EDITOR:** Carlos Eugenio Beca I.; Juan Carvajal T.; Cristián Cox D.; Juan Eduardo García-Huidobro S.; Pedro Henríquez G.; Pedro Montt L.; Iván Núñez P.; Carmen Sotomayor E.; Antonieta Viteri P. • **DIRECTORA:** Cecilia Jara B. • **EDITOR:** María Teresa Escoffier D. • **COLABORADORES:** Marianela Velasco -Explora-, Gloria Pérez -MIM-, • **REVISIÓN DE TEXTOS:** Liliana Yankovic N. • **DISEÑO:** dosC • **IMPRESIÓN:** La Nación • Ministerio de Educación. ISSN 0716-0534. Avda. Libertador Bernardo O'Higgins 1381, 2º piso. Tel. 3904104. Fax: 3800316. Correo electrónico: [reveduc@mineduc.cl](mailto:reveduc@mineduc.cl) Sitio web: [www.mineduc.cl/revista](http://www.mineduc.cl/revista). Edición N° 314. Tiraje 12.000 ejemplares.

# DESARROLLE SU PROYECTO EDUCACIONAL CON QUIENES MAS SABEN



Biblioteca Mineduc



00025413



## Lo apoyamos para que implemente en su Colegio la Jornada Escolar Completa

Banco del Desarrollo lo apoya desde la preparación y presentación de proyectos JEC al Ministerio de Educación, como en el financiamiento para la ampliación, construcción y remodelación de los Establecimientos Educacionales, a través de los siguientes productos y servicios:

- Asesoría en el diagnóstico y apoyo global en la incorporación a la JEC.
- Financiamiento del Banco del Desarrollo en la construcción del Establecimiento.
- Servicios de apoyo para la gestión, tales como: Pago Automático de Remuneraciones, Servicio de Recaudación y otros servicios de administración.

Lo invitamos a que nos visite en cualquiera de nuestra red de sucursales a lo largo del país o nos llame al fono 800-20-40-40.



### BANCO DEL DESARROLLO

JUNTOS, DESARROLLANDO FUTURO

INFORMESE SOBRE LA GARANTIA ESTATAL DE LOS DEPOSITOS EN SU BANCO O EN WWW.SBIF.CL