



Carlos Muñoz Labraña - Bastián Torres Durán (Eds.)

ESCUELA Y FORMACIÓN CIUDADANA

TEMAS, ESCENARIOS Y
PROPUESTAS PARA SU
DESARROLLO

EDITORIAL UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN

CARLOS MUÑOZ LABRAÑA
BASTIÁN TORRES DURÁN
EDITORES

ESCUELA Y FORMACIÓN CIUDADANA:

TEMAS, ESCENARIOS Y
PROPUESTAS PARA SU
DESARROLLO

EDITORIAL UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN

Serie EDUCACIÓN

Escuela y formación ciudadana:
Temas, escenarios y propuestas para su desarrollo

©2019 Carlos Muñoz Labraña - Bastián Torres Durán
Universidad de Concepción

Registro de Propiedad Intelectual N° 309.419

ISBN 978-956-227-459-3

Primera edición, noviembre de 2019

Editorial Universidad de Concepción
Biblioteca Central, Of. 11, Ciudad Universitaria
Concepción, Chile
Fonos (56-41) 22045980 - editorial@udec.cl
editorial.udec.cl

Edición/producción editorial
Oscar Lermenda

Derechos reservados. Prohibida su reproducción total o parcial, por cualquier medio o procedimiento, incluidos la reprografía y el tratamiento informático, sin permiso escrito del titular de los derechos.

IMPRESO EN CHILE / PRINTED IN CHILE

ÍNDICE

Prólogo.....	7
Presentación.....	17
Ciudadanizar la Escuela: de la Educación Cívica a la Formación Ciudadana. Un paso necesario y urgente en el sistema escolar CARLOS MUÑOZ LABRAÑA, ROSENDO MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, CARLOS I. MUÑOZ GRANDÓN, BASTIÁN TORRES DURÁN, KAREN GUTIÉRREZ CORTÉS.....	21
Educación en Derechos Humanos y Formación Ciudadana XIMENA GAUCHÉ MARCHETTI.....	37
Desafíos y oportunidades en el ámbito de la educación en contextos de alta migración: el caso de la Región de Antofagasta desde la mirada de educadoras, educadores, profesoras y profesores SIXTINA PINOCHET PINOCHET, JAVIER MERCADO GUERRA, LORENA CISTERNAS MONCADA, SERGIO PIZARRO FLORES.....	65
Educación Ciudadana en contextos de interculturalidad, un desafío para el profesorado OLGA CARRILLO MARDONES, ELIZABETH MONTANARES VARGAS.....	97
Temas controversiales como herramienta en la Formación Ciudadana: una propuesta didáctica para el tratamiento de la distribución de las riquezas RODRIGO SALAZAR JIMÉNEZ, CRISTIAN ORELLANA FONSECA, ÁLVARO ARIAS ESPINOZA.....	119
Educación geográfica para la Formación Ciudadana: aportes desde los espacios geográficos locales FABIÁN ARAYA PALACIOS, SANDRA ÁLVAREZ BARAHONA	141

Diálogo, tolerancia y participación: los valores democráticos declarados por los estudiantes de Educación Media GABRIELA VÁSQUEZ LEYTON, NELSON VÁSQUEZ LARA	171
Formación Ciudadana, Educación Parvularia y Educación de adultos: algunos aspectos a considerar CARLOS MUÑOZ LABRAÑA, BASTIÁN TORRES DURÁN, MATÍAS ARAVENA.....	197

PRÓLOGO
A LA FORMACIÓN CIUDADANA:
SUS TEMAS, SUS ESCENARIOS Y LAS PROPUESTAS PARA
SU DESARROLLO VISTOS DESDE EL VIEJO CONTINENTE

ISIDORO GONZÁLEZ GALLEGO
Catedrático de Universidad
Universidad de Valladolid, España

UN PRÓLOGO ACADÉMICO DESDE LA VIEJA EUROPA. Compartir preocupaciones y tareas, educativas e investigadoras entre profesores del viejo y del nuevo continente es algo que las universidades de uno y otro lado del Atlántico venimos haciendo desde hace mucho tiempo. Entre otras muchas cosas que nos unen es precisamente ésta, la universitaria, una de las más potentes.

Tal ocurre con el firmante de este prólogo que, en primer lugar, tiene que agradecer al Dr. Muñoz Labraña, de la Universidad de Concepción, que le hiciera el honor de solicitárselo para su inclusión en el libro que tan acertadamente ha programado, *Escuela y Formación ciudadana: temas, escenarios y propuestas para su desarrollo* y, en segundo lugar, tiene que destacar que la colaboración desarrollada entre el grupo de profesores de la Universidad de Valladolid, que ha tenido la satisfacción de dirigir en su ya culminada etapa de catedrático y Director del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales, y los equipos de diferentes profesores de universidades chilenas (varios de los cuales ponen su firma en el presente libro), ha venido produciendo desde hace varios años, resultados académicos de interés y nivel ciertamente destacados, a mi juicio.

La formación ciudadana es, en el viejo continente y en el nuevo, cada día más y más importante. Pero no es cuestión propia solamen-

te de nuestros días. Formar ciudadanos es una preocupación que ya importaba mucho a quienes mecieron nuestra cuna compartida de cultura (los componentes de la *demos* en la *polis*), aquellos cuyos ojos veían partir sus atrevidas naos por aguas del Egeo, y era importante también para aquellos otros que avivaron las brasas de nuestra común civilización aunando el rigor jurídico (*ius civile* y *ius gentium*), con el cálculo matemático de los arcos pétreos que se reflejaban en las aguas del Tíber. Ya Sócrates murió porque se le acusaba de educar de manera pernicioso a los jóvenes atenienses.

La historia nos habrá situado en uno o en otro lado del Océano Atlántico, pero formamos parte de esa misma civilización. No debemos olvidar que civilización no es otra cosa que la forma de vivir en la *civis*, en la ciudad, ni nos es posible soslayar que *cívitas* significa ciudadanía... referencias que quizá sea bueno recordar en las páginas de un libro escrito para ser leído en esa América que, con muy buenas razones, se autocalifica de latina.

Durante siglos el mayor orgullo de un hombre era decir: “*Civis romanus sum*”, es decir, soy sujeto de obligaciones y derechos como ciudadano de Roma; esas palabras pronunció Pablo de Tarso, al ser detenido, y esas palabras le hicieron inmediatamente libre. La preocupación por la formación de los futuros ciudadanos, digámoslo con claridad, no puede ser más que la misma en esta nuestra común cultura venturosamente compartida. La misma, como desafío permanente de los formadores de la juventud, desde el pasado hasta el presente. y la misma desde el Mediterráneo a los Andes. Y es la misma que nos preocupa y nos obliga a colaborar en la tarea de educar a nuestros jóvenes que son hoy, hablando de este global planeta que nos acoge, los mismos jóvenes: con las mismas canciones rítmicas, los mismos héroes fílmicos, los mismos celulares de alcance universal, los mismos miedos e ilusiones, las mismas preocupaciones por el espacio en el que viven y los mismos problemas con los que afrontar el futuro.

En el marco de esas preocupaciones, tareas y mutuas colaboraciones, y en el espacio de nuestras vinculaciones universitarias ocupadas

en educar a la juventud, es preciso encuadrar este Prólogo que está escrito desde la perspectiva de un viejo profesor que tiene su espíritu lleno de amores viejos entre los cuales se encuentra, como uno de los más preciados, el que siente por este nuestro Chile (¿me atrevo a decir nuestro?), largo pétalo de mar, y vino, y nieve, como dijo Pablo del Parral.

UN PRÓLOGO SENTIMENTAL, TAMBIÉN. Escribo desde Valladolid, donde el viento que derribaba la última ola de Valparaíso hace mucho tiempo que había abierto ya en mi corazón una ventana, mucho antes de conocer las tierras de Arauco, cuando yo tenía quince años y soñaba que algún día podría saborear al descubierta ese mar tormentoso que baña las costas chilenas, mientras leía estravagarias odas desesperadas y subyugantes versos generales.

Finalmente, aquel sueño juvenil se me cumplió hace unos veinte años. Y ahora me toca, después de tantos sueños siguiendo galopes de wümul desde Arica a Porvenir, escribir este prólogo para un libro destinado a esa nave de nieve, follaje endurecido, que es vuestro Chile, patria unánime, en boca de Neruda.

Desde el viejo continente, que sabe mucho y más que mucho, de estas cosas, me atreveré a suministrar algunos consejos y a realizar algún comentario, precisamente para el mejor porvenir de ese Chile para el que deseo que vuestro libro sea la voz emancipada de un cóndor juvenil sobrevolando, en lo más alto, los alerces de la araucaria araucana. Este libro, ya lo veréis, prestará un gran servicio a la juventud de una patria acorde y, sobre todo, servirá para abonar el árbol del porvenir.

LA PROPUESTA DE UNA CONSTRUCCIÓN LEVANTADA POR LA CIUDADANÍA. Todo nació de un orgullo herido en 1999, cuando Chile fue considerado en algún ranking internacional como un país con deficiencias formativas en “*Educación Cívica*”. Y el Estado chileno decidió responder dando un paso hacia arriba y creando, en el año 2004 la *Comisión Nacional de Formación Ciudadana*, una fragua forjadora que

acabó contribuyendo a dar forma a los nuevos estándares de niveles para la asignatura de Historia, *Geografía y Ciencias Sociales* en el 2012 y favoreciendo la elaboración del *Plan de Formación Ciudadana* en el 2016. Incluso se ha llegado, en el 2018, a incorporar a la Educación Parvulario un núcleo de *Convivencia y Ciudadanía*.

Se trataba de dar el paso desde el conocer y el saber, hacia el *integrarse, participar y actuar, con pensamiento crítico, principios éticos, autonomía y libertad, respeto y cooperación e interés* en los quehaceres *públicos* de la sociedad... Claro está que esto debiera ser así en cualquier “demos” de nuestro mundo global, porque nuestro mundo global, cuando forma ciudadanos, forma, quiéralo o no, ciudadanos globales. Pero, en la referencia que provoca este libro, sobre todo debe implementarse, además, con el fin de *fortalecer el conocimiento sobre Chile para la construcción de una identidad nacional*, en palabras del MINEDUC. Esa patria unánime.

Este libro, y sus autores, se mueven muy acertadamente entre la reflexión, la investigación, las aplicaciones, los materiales didácticos, la epistemología y los contenidos de un campo de conocimiento y actuación: la Educación para la Ciudadanía. Y se mueven entre conceptos muy importantes que se entremezclan y se interdefinen: derechos humanos para todos, derechos propios de minorías, diferentes tipos y entendimientos del concepto “minoría”, espacios geográficos y entornos culturales (séanlo multi o no), obligaciones públicas, identidades, Estado...

Desde este punto de vista, en el libro se defiende que “la formación ciudadana tiene como objetivo lograr que los ciudadanos se integren... mediante... ciertos saberes históricos y contenidos culturales construidos socialmente. Estos necesitan ser problematizados y reconstruidos por cada generación, y adquieren sentido y contenido en el marco de las relaciones entre el Estado y la sociedad”. Yo creo que en este libro se podrán encontrar muchas respuestas pero, gracias a Clío, muchas más preguntas. Y ya sabemos que las respuestas, y más las respuestas ciertas, son muy malas para la Historia. Es mucho más importante, para crear

pensamiento histórico y ciudadanía consciente, reflexionar en torno a las preguntas. He aquí algunas: ¿cómo *reconstruirán* socialmente las actuales generaciones chilenas sus saberes históricos (es decir, su pasado), y cómo *reharán* aquellas concepciones culturales que, por venir del pasado, existen hoy de determinada manera, precisamente porque ese pasado existió según lo entendieron las generaciones anteriores? ¿Cómo se *identificarán* a sí mismos como habitantes de ese alargado pétalo de mar y nieve? ¿Cómo identificarán, en su patria unánime, la existencia de diferente “*regiones, naciones y nacionalidades*”? Y, ¿cómo podrán hacer esto, precisamente, para la construcción de *su identidad nacional*, según quiere el Ministerio de Educación de Chile, abonando con un esfuerzo generoso ese frondoso y fuerte árbol del porvenir?

Y hagamos la pregunta fundamental, la que yo creo que el lector debe dejar que fluya más allá de las páginas del libro, unas páginas en las que se puede ver cómo rezuma la siguiente pregunta: ¿Se trata más de construir una ciudadanía con identidad nueva y diferente para Chile, o se trataría más de construir una identidad inclusiva, una identidad que, además de lo ya construido, acepte otras arquitecturas y otros materiales de edificación, no contradictorios ni sustitutivos, sino complementarios y enriquecedores? Se trataría, entonces, de algo tan sencillo como tener en cuenta la existencia de otros constructores, unos que ya actuaron, y otros que quizá se encuentran en espera de actuar. Solo una cosa parece tan indiscutible como insustituible: se trata de construir.

UN CRUCIGRAMA MELANCÓLICO. Si alguna cosa buena dejó España en América fue, sin duda, la palabra. Oír y leer las palabras, en voz y en letra americanas, es un placer y, muchísimas veces, una envidia para los castellanohablantes. Con las palabras (y no con los números, o los sonidos, o los aparatos de medición) construimos la historia los científicos de la Historia. Nuestra tarea es utilizar palabras para resolver el crucigrama del tiempo. Así que, ¿cómo resolverán su propio crucigrama las actuales generaciones de Chile? ¿Cómo serán sus creencias sobre su patria (unánime o no)? ¿Cómo interpretarán ellos el espacio

donde se ha de desarrollar su ciudadanía? Leo unos versos de un gran poeta mejicano: “No amo a mi patria. Pero (aunque suene mal), daría la vida por diez lugares suyos, cierta gente, puertos, bosques de pinos y tres o cuatro ríos”. Tituló así sus páginas “No me preguntes cómo pasa el tiempo”. Pero una cosa, como vemos, parece quedar clara: por la patria, se la quiera o no, se daría la vida.

Los historiadores sabemos que un nuevo crucigrama del tiempo pasado está tomando forma ahora. No en balde los crucigramas se incluyen la página de pasa-tiempos. Nuevas generaciones toman el relevo del recuerdo. Y no es malo que se recuerde, y se valore, y se enaltezca y se compensen tantas y tantas cosas... Pero no renunciemos al currículum por europeísta, sin discutir si ha de ser renuncia a todo el currículum, o solo a aquella parte del currículum que se construye con palabras. Y si no se renuncia por europeísta al de Física, ni al de Matemáticas, ni al de Inglés, no renunciemos al de Historia por su europeísmo, sobre todo porque muchos contenidos han de estar incluidos en él no por ser europeos, sino por ser universales. No renunciemos, añadámosle, por el contrario, palabras nuevas. Palabras que recuerden lo olvidado, que valoren lo despreciado, que enaltezcan lo marginado y que compensen lo perdido. Eso, a mi juicio, es estudiar Educación para la Ciudadanía, cuando esta educación se refiere al pasado.

Así que añadamos (y hago el intento de un ejemplo), perspectivas muy poco transitadas al pasado. Y perspectivas de lo que en nuestro pasado común no es de unos o de otros, sino universal. Porque es la palabra lo que transfiere la ciencia y el saber y la representación de esa palabra transmisiva no es sino univérsitas. Univérsitas significa “todo”, “universal”; y proviene del sustantivo “unum”: lo que es uno. Hablemos, pues, para educar ciudadanos, de esa institución a la que me refería, al principio de este prólogo, como el potente nexo que nos justifica en este libro. Un nexo que nos dice que América latina poseía unas cuarenta universidades y centros universitarios cuando en la península solo había treinta. Y que es un orgullo para nuestra identidad

destacar que en América latina están vivas, a día de hoy, algunas de las más antiguas universidades del mundo: la de San Marcos (1551), la de Córdoba (1613), la de Sucre (1624), la de Guatemala (1676), la de Cuzco (1692) o la de La Habana (1721).

¡A cuántas cosas del pasado se puede dar voz en el presente! Las culturales, desde luego. Porque en Santiago ya había una universidad, la de Santo Tomás, en 1621. Valoremos, pues, que la actual Universidad de Chile puede ser considerada continuidad de la de San Felipe, fundada por el Rey de España en 1738, suprimida en 1839 y reemplazada inmediatamente por aquélla el 17 de septiembre de 1842. ¿Cómo no referirnos a ese gran Colegio de San Javier, fundado en 1611 y, suprimida la Compañía de Jesús en 1767, transformado en el Colegio Carolino y luego, en 1813, junto con otras instituciones, convirtiéndose en el Instituto Nacional de Chile? Y, finalmente, ya que este libro es una iniciativa surgida en la Universidad de Concepción, no sería malo recordar a la Universidad Pencopolitana, fundada en 1724 y desaparecida, también ella, al suprimirse la Compañía de Jesús. Hasta podría entenderse, acaso, que la recientemente creada Universidad Católica de la Santísima Concepción es, de alguna manera, su heredera más allá del tiempo.

¿LA CIUDADANÍA DEBE EDUCAR EN LOS DERECHOS DEL SER HUMANO O EN LA ADJUDICACIÓN DE DERECHOS A LOS ESPACIOS QUE OCUPA, O PUEDE OCUPAR? Quizá, como hemos dicho, desde los albores de esa civilización que compartimos en Europa y América, la Historia no es sino la explicación narrativa de una hazaña: la de la lucha por la libertad. Siempre a la libertad, por la lucha de la palabra y el sacrificio de la realidad. Terrible y trágica lucha por la libertad, tenaz empeño de seres humanos que atraviesan, diariamente, amontonados silenciosos en frágiles barquillas, las noches del Mediterráneo (su ansia y su cementerio) o cruzan, fugitivos y temblorosos, arrastrándose en la arena, la frontera cruel que marcó el Río Grande. Educamos para una Ciudadanía que ya tenemos en la comodidad de nuestros pupitres, mientras otros seres humanos luchan por poder llegar a vislumbrarla.

América y Europa. Una misma civilización. Realidad y palabra unidas por primera vez no hace tanto tiempo. El 12 de julio de 1776, en Virginia, en tierras de América, se proclamaba la que es considerada primera Declaración de los Derechos Humanos. El 26 de agosto de 1789 en Francia, en tierras de Europa, se proclamaba la Declaración de los Derechos del Hombre y *del Ciudadano*. Me parecen destacables algunas cosas: que se trata de dos declaraciones casi simultáneas en el tiempo; que una se produce en el nuevo continente y otra en el viejo; que las dos forman parte de unas mismas concepciones culturales y sociales, y que las dos tienen vocación de universalidad. No son para unos ni para otros, no son para unas tierras ni para otras. El 10 de diciembre de 1948, la Asamblea General de las Naciones Unidas proclama la Declaración Universal de los Derechos Humanos, traducida a 500 idiomas y que afecta a la totalidad de los pueblos y las naciones de la tierra. Desde mi punto de vista, en esta declaración, que tiene treinta artículos, nos estamos encontrando con las ideas básicas que podrían definir en gran parte el currículum de “Educación para la ciudadanía”.

Si todos los individuos son educados en estos principios, estén donde estén, vivan donde vivan... “pertenezcan” a la tierra que “pertenezcan”, serán libres. El disfrute de los derechos y el gozo de la libertad es el bien supremo del ser humano. Pero ambas cosas, a lo largo de la Historia, han sido violadas por la aceptación acrítica de la palabra terrible que acabamos de utilizar: la palabra “pertenecer” a una tierra. Los derechos humanos son característica inherente al ser humano y nunca son adjudicables a ningún espacio de la tierra. Son los seres humanos los que están sobre una tierra, y no una tierra la que se impone sobre ellos; ninguna tierra les puede identificar ni condicionar. Si preguntáramos cuál podría ser la actividad más egoísta del hombre, diríamos que construir fronteras, levantar ese muro cruel que conocemos.

Por eso, los seres humanos debemos ser educados, a mi juicio, más en sentirnos y actuar como miembros de un Estado (una construcción

jurídica que, por ello, nosotros podemos controlar), que en sentirnos y actuar como miembros de una Nación (una construcción del sentimiento que, por ello, nosotros no podemos controlar). Un Estado se organiza siempre para ser dirigido por hombres y mujeres elegidos, y una Nación puede erigirse fácilmente para que la dirijan héroes aclamados. Un Estado dispone de la identidad que nosotros somos libres de otorgarle y que nos pertenece. Una Nación es siempre una identidad a la que pertenecemos y que no somos libres de abandonar sin ser reos de traición. Ya he dicho antes, creedme, que en el viejo continente, se sabe mucho y más que mucho, de estas cosas: crueldad y fronteras.

Pero un Estado coincidente con una nación, o aglutinador de naciones culturales que se identifican con él, poblado por ciudadanos que le defienden y le justifican, participan en su vida y luchan por el progreso común, porque le conciben como avance continuo y homogéneo para todas y cada una de sus partes, será el gran reto, desde mi punto de vista, que debe tener una Educación para la Ciudadanía en todos los países del mundo. Este libro, que defiende estos principios para Chile, representa en las diversas alturas de sus palabras, en su galopar de ideas, no todo, claro está, pero sí mucho de lo que es posible hacer para educar ciudadanos.

Es para mí un honor haberlo prologado, porque valoro en mucho cuanto encierra, y cuanto irradia de fuego y de niebla, en palabras que evocan al poeta de la Sebastiana. Desde España y desde Valladolid, hogar de palabras castellanas, las mías finales serán para defender que Lautaro y Caupolicán son tan míos como Velázquez y Cervantes, y que la Alhambra de Granada o la Catedral de Burgos o el Alcázar de Toledo, son tan vuestros como Pablo Neruda, o Víctor Jara o Nicanor Parra. Ciudadanos, chilenos o españoles: no renunciemos a nada.

PRESENTACIÓN

ESTE LIBRO SE ENMARCA en el convenio de colaboración entre el Ministerio de Educación y la Universidad de Concepción para el Desarrollo del Programa Plan de Formación Ciudadana en el contexto de la Ley 20.911. Tiene como propósito ofrecer a los lectores una revisión y análisis de diversos temas, escenarios y propuestas que hoy se consideran pertinentes y relevantes para el desarrollo de la Formación Ciudadana en la escuela.

Está dirigido a los profesores y profesoras que se desempeñan en el sistema escolar chileno, especialmente a los responsables del Plan de Formación Ciudadana y pertenecientes a los establecimientos educacionales reconocidos en el convenio de colaboración. También está dirigido a los diversos actores del sistema escolar, estudiantes, profesores, directivos, funcionarios públicos, académicos e investigadores afines al campo de la educación, las ciencias sociales o las ciencias políticas.

Participan como autores de los diversos capítulos, además de los profesionales del Grupo de Investigación Escuela y Formación Ciudadana de la Facultad de Educación de la Universidad de Concepción, académicas y académicos de la Universidad Católica del Norte, Universidad de La Serena, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Universidad de Concepción y Universidad Católica de Temuco.

Es un libro dedicado a la escuela y a la formación de los ciudadanos y ciudadanas que en ella ocurre. La escuela, sino el más, es uno de los

espacios en que sus actores –como por ejemplo los estudiantes– se construyen como ciudadanos, al abandonar la incondicionalidad del hogar para acceder al “nosotros” que es base de la vida en sociedad. En ella, los estudiantes y la comunidad educativa en general, se ven expuestos y participan de diversas situaciones –espontáneas o intencionadas– en las que deben poner en juego las destrezas y actitudes asociadas a los temas ciudadanos y que son fundamentales para la vida en sociedad. Se trata de aquellas situaciones en las que se conjugan las implicancias prácticas de conceptos como libertad y autoridad, y también de sus interrelaciones.

Estas situaciones de formación ciudadana pueden suceder en cualquier ámbito del espacio escolar: en la sala de clases, en el recreo, en el pasillo o en la sala de profesores. Algunas veces son el resultado intencionado por el trabajo pedagógico y otras veces el resultado de las implicancias en la interacción espontánea de las persona. Como la formación ciudadana trata de un proceso formativo que trasciende el aula y que, por lo tanto, no puede reducirse al trabajo en una asignatura, los momentos ciudadanos constituyen oportunidades que permiten a los niños, niñas, jóvenes y adultos formarse como ciudadanas y ciudadanos integrales, con autonomía y pensamiento crítico, principios éticos, interesados en lo público, capaces de construir una sociedad basada en el respeto, la transparencia, la cooperación y la libertad, y capaces de tomar decisiones en conciencia de sus derechos y responsabilidades (Mineduc, 2016).

Con la intención de dotar al profesorado de herramientas útiles para leer los tiempos y los tópicos que hoy se intersecan en la escuela, el texto recoge temas, escenarios y propuestas asociadas a la formación ciudadana. No se separa al tema del escenario y de la propuesta, de modo de aprovechar al máximo lo complejo de cada caso.

En el primer capítulo, los autores argumentan sobre la necesidad y la urgencia de transitar desde la Educación Cívica a la Formación

Ciudadana en el sistema escolar. En el segundo, la autora analiza la Educación en Derechos Humanos y su vinculación con la Formación Ciudadana.

En el capítulo tres, los autores detallan los desafíos y oportunidades de la educación en contextos de alta migración, a partir del caso de la Región de Antofagasta. El capítulo cuatro se centra en la interculturalidad y en los desafíos que las autoras han pesquisado respecto del profesorado.

En los capítulos cinco, seis y siete se abordan temáticas y propuestas para el desarrollo de la formación ciudadana en el sistema escolar y, sobre todo, en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. El capítulo cinco puntualiza sobre la utilidad de abordar la formación ciudadana a través de temas controversiales. En el capítulo seis los autores ahondan en los aportes de la educación geográfica, y en concreto de los espacios geográficos locales, a la formación ciudadana. El capítulo siete, por su parte, expone los valores democráticos que en la asignatura de Historia declaran los estudiantes de Educación Media.

Finalmente, en el octavo capítulo los autores problematizan y puntualizan algunas consideraciones para desarrollar la formación ciudadana en, tal vez, los dos niveles escolares en los que la temática aún es poco abordada e investigada.

Esperamos que las siguientes páginas sean de utilidad y puedan orientar el trabajo y la comprensión de la formación ciudadana de los profesores y profesoras que se desenvuelven en todos los niveles escolares, en la Educación Inicial, Básica, Media y de Personas Jóvenes y Adultos. Con ello también pretendemos contribuir en la mejora del conocimiento cívico, la formación ciudadana y la educación en Derechos Humanos de los niños, niñas y adolescentes de nuestro país.

LOS EDITORES

CIUDADANIZAR LA ESCUELA: DE LA EDUCACIÓN CÍVICA A LA FORMACIÓN CIUDADANA. UN PASO NECESARIO Y URGENTE EN EL SISTEMA ESCOLAR

CARLOS MUÑOZ LABRAÑA*
ROSENDO MARTÍNEZ RODRÍGUEZ**
C. IGNACIO MUÑOZ GRANDÓN***
BASTIÁN TORRES DURÁN****
KAREN GUTIÉRREZ CORTÉS*****

Introducción

AL IGUAL QUE la experiencia vivida por otros países que han interrumpido su camino democrático, una vez recuperada la democracia, nuestro país se ha esforzado por generar un conjunto

* Licenciado en Educación, Magíster en Historia, Doctor en Educación por la Universidad de Concepción y Posdoctorado en Formación Ciudadana por la Universidad de Valladolid (España). Es investigador del Centro de Investigación Avanzada en Educación. Posee publicaciones en revistas nacionales e internacionales (en Europa y América Latina). En la actualidad se desempeña como profesor en la Universidad de Concepción (Chile).

** Licenciado en Historia, Magíster en Educación y Doctor en Didáctica de las Ciencias Sociales por la Universidad de Valladolid (España). Ha sido profesor de la Universidad de Valladolid. En la actualidad se desempeña como docente-investigador en la Universidad Nacional Andrés Bello (Chile).

*** Licenciado en Administración Pública por la Universidad de Concepción y Magister en Políticas Públicas por la Universidad Diego Portales (Chile). Ha sido colaborador en numerosas investigaciones vinculadas a su especialidad en el ámbito educativo. En la actualidad se desempeña como profesor en la Universidad Católica de Temuco (Chile).

**** Licenciado en Educación, Magíster en Educación por la Universidad de Concepción. En la actualidad se desempeña como profesor en la Universidad de Concepción (Chile).

***** Licenciada en Administración Pública por la Universidad de Concepción y estudiante de Magíster en Desarrollo Humano, local y regional en la Universidad de la Frontera (Chile). Ha sido colaboradora en numerosas investigaciones vinculadas a su especialidad en el ámbito educativo. En la actualidad se desempeña como profesora en la Universidad Católica de Temuco (Chile).

de políticas públicas encaminadas a superar los graves déficits que en materia de educación ciudadana se heredaron del gobierno militar.

Estas políticas públicas han pretendido impactar en el sistema educativo, demandando esfuerzos curriculares que han tenido como sustento una revisión exhaustiva tanto de la literatura como de la experiencia nacional e internacional, la conformación de comisiones de expertos, y de otros grupos de trabajo que han estado compuestos por representantes de las más variadas tendencias políticas, religiosas y de pensamiento, cuyos resultados se han traducido en informes y recomendaciones concretas al sistema educativo. A lo que se debe agregar el financiamiento de estudios a través de fondos concursables a nivel nacional (FONIDE, FONDECYT) a distintos equipos de investigación radicados mayoritariamente en las universidades. Gracias a estos estudios (Muñoz y Torres 2014; Reyes, Campos, Osandón y Muñoz 2013), se ha podido levantar una línea de base que ha servido de diagnóstico y punto de inflexión para elaborar una serie de propuestas que han tenido la pretensión de mejorar la cobertura curricular de la temática en la escuela, en sus distintos niveles. A tal punto que en la actualidad la temática se encuentra curricularmente presente, desde la educación inicial hasta cuarto año medio.

Para que las innovaciones y orientaciones curriculares existentes lleguen efectivamente al aula haciendo realidad el currículum prescrito, es necesario superar una serie de barreras relevadas por la literatura. Entre ellas, los temores del profesorado con más años de servicio a entrar en una temática cuyo ámbito de acción fue demonizado por la dictadura militar; el desencanto de las nuevas generaciones de docentes en torno a un sistema político que pone acento en la representación más que en la participación; la existencia de graves déficit en la formación inicial del profesorado quienes no recibieron y en algunos casos aún no reciben una formación adecuada para enfrentar la temática en el aula; las dificultades de acceso de los docentes al perfeccionamiento, así como el desconocimiento de los mismos de importante información vinculada a la temática emanada del MINEDUC, distribuida tanto de forma impresa como digital, en una página web que es modélica a nivel latinoamericano.

Pero eso no es todo, porque existen otros factores relevados en el mundo escolar no menos importantes que, a juicio de la literatura, también inciden en la calidad de la educación ciudadana ofrecida en la escuela, no obstante que escapan a su ámbito de acción e influencia. Entre los más importantes destacamos el impacto que posee en el mundo escolar la existencia de ambientes socialmente hostiles y agresivos, el excesivo individualismo instalado en los más diversos ámbitos del quehacer nacional que hace que las personas busquen soluciones individuales a problemas construidos socialmente, la falta de interés de la familia por la temática vivenciada por los jóvenes a través de una alarmante apatía y desencanto de sus padres, madres y/o apoderados. Finalmente, el mal ejemplo de algunas autoridades y aspirantes a serlo, cuyas acciones y decisiones generan un cada vez mayor rechazo en el mundo escolar (Muñoz, Martínez y Muñoz, 2016).

Lo anterior nos hace plantear que la aspiración de lograr una adecuada educación ciudadana en la escuela no solo pasa por la existencia de políticas públicas que promuevan un currículum con determinados espacios y una adecuada cobertura curricular, sino que también por la formación, actualización y perfeccionamiento de sus maestros. A lo que se debe agregar la menor o mayor capacidad del Estado y sus instituciones, para sintonizar a través de políticas públicas, con las necesidades, demandas e idearios de una sociedad que reclama porfiadamente una mayor preocupación en el área, que sea capaz de contribuir a un mejor bien-estar de todos sus ciudadanos y ciudadanas, promoviendo una sociedad inclusiva, equitativa, participativa, democrática y respetuosa de los derechos humanos en cada uno de sus ámbitos.

Formar ciudadanos es una tarea de todos y no una labor exclusiva de la escuela, aunque ciertamente a esta le corresponde un rol fundamental.

Principales enfoques

Suzán (1997) identifica nueve enfoques, que van desde aquellos que

exaltan el patriotismo hasta aquellos que promueven ciertas habilidades. Existiendo otros enfoques que: entregan a los padres la potestad de la formación; promueven la enseñanza de las normas morales existentes en las normas religiosas; basan la formación en el conocimiento de la Constitución; abogan por la formación de ciudadanos moralmente autónomos y con pensamiento crítico; promueven sentimientos ciudadanos en torno a la realización de acciones sociales; y por último otros, que buscan la formación en la experiencia que ofrece el entorno escolar o la acción comunitaria.

Schmelkes (2001) distingue 5 enfoques en torno a la ciudadanía: prescriptivo, clarificativo, reflexivo dialógico, vivencial y el de construcción ética al servicio del otro. El prescriptivo pretende enfrentar la formación a través de la asimilación de información y la ejercitación de la memoria. El clarificativo busca la reflexión en el entendido que esta favorece la congruencia entre el pensamiento y la acción. El reflexivo dialógico pone acento en la identificación y reflexión de ciertos valores para ayudar a tomar decisiones. El vivencial amplía las situaciones y fuentes de aprendizaje. Y, finalmente, el de construcción ética aboga por la promoción de ciertas oportunidades de servicio en la escuela y en la comunidad.

Por su parte, Giroux (2003) identifica los enfoques técnico, hermenéutico y emancipador. El técnico restringe el dominio del ciudadano a ciertas tareas de carácter procedimental desprovistas de un compromiso político. El hermenéutico aboga por la formación de un ciudadano libre, independiente y autónomo para construir acuerdos y vivir en sociedad. Por último, el emancipador concibe la ciudadanía como una práctica histórica vinculada con las relaciones de poder y con las formaciones sociales de significado.

Desde el punto de vista filosófico, Vázquez (1999) da cuenta de la existencia de otros cinco enfoques. El tradicional, que busca el perfeccionamiento moral con independencia de sus deseos, el libertario que privilegia la formación de los derechos individuales por sobre los de la mayoría, el comunitario que prioriza los derechos sociales por sobre los individuales, el republicano que releva la formación de

virtudes cívicas y el liberal-igualitario que promueve la autonomía, la dignidad y la igualdad de los seres humanos, así como el compromiso con la democracia y los derechos humanos.

En el ámbito escolar, esto es, en la forma en que los niños y jóvenes logran empoderarse de aquellos conocimientos que les permiten insertarse y vivir en forma plena en la sociedad, la literatura distingue dos enfoques: uno minimalista y otro maximalista (Kerr, 1999 y 2002).

El enfoque minimalista es el enfoque más clásico y se le identifica con la educación cívica tradicional. Posee una concepción de la ciudadanía restringida, superficial, excluyente y separada de su contexto. Desde el punto de vista formal pone énfasis en el traspaso de ciertos conocimientos, especialmente declarativos: factuales y conceptuales que son pre-definidos por alguna autoridad, recayendo en el ciudadano su aceptación formal.

El enfoque maximalista, a diferencia del anterior, posee una concepción más profunda, inclusiva, comprensiva, contextual y amplia de la relación existente entre los ciudadanos y sus procesos formativos. Se le identifica con el concepto de formación ciudadana y, desde el punto de vista formal, busca superar el traspaso de conocimientos puramente declarativos y descontextualizados, promoviendo el desarrollo de ciertas habilidades y actitudes que se esmera en construir de manera interactiva, hermenéutica y reflexiva.

Aunque la lógica maximalista constituye un avance sustantivo con lo que se ha dado en llamar la educación cívica tradicional, cuya máxima pretensión es lograr que los estudiantes logren una determinada alfabetización política –la mayoría de las veces bajo el paradigma del ciudadano elector–, la pregunta de para qué queremos formar ciudadanos sigue esperando respuesta. Esto porque la mayor apertura temática de los procesos involucrados hacia otras esferas, distintas a lo político, así como el desarrollo de las habilidades y actitudes asociadas, por sí mismas, no garantizan la formación de ciudadanos plenos e íntegros, capaces de actuar de manera efectiva y eficaz en la sociedad.

Los enfoques y modelos anteriores nos llevan a reflexionar en torno a tres preguntas fundamentales: ¿Cómo está enfrentado el mundo

escolar la compleja tarea de formar ciudadanos?, ¿cuál es el enfoque que adoptarán los centros educativos para formar ciudadanos?, ¿existe conciencia de este desafío?

Lo más probable es que frente a estas preguntas tan complejas y luego de leer los diferentes enfoques, nuestras respuestas estén ligadas a la promoción del maximalismo y la emancipación. Sin embargo, antes de contestar es necesario cuestionarnos sobre el *tipo de ciudadano* que queremos formar y, sobre todo, *para qué sociedad*. Esto, porque la elección de un enfoque va más allá de pensar en un modelo, pasa por un análisis y reflexión profunda sobre el estado actual de nuestra sociedad, y especialmente por aquella sociedad que queremos construir y en la cual queremos habitar y participar. Y aquí hay mucho por hacer. Debido a que existe consenso entre los especialistas en torno a que en sociedades históricamente desiguales que de pronto saltan a la modernidad y son tan poco deliberativas como la nuestra, el sentido y el significado de las narrativas en torno a la sociedad, la mayoría de las veces, no resultan ser experiencias cotidianas.

Lo anterior hace que hablar de formación ciudadana en el mundo escolar pasa necesariamente por estudiar, diagnosticar, examinar, analizar, cuestionar, razonar y eventualmente criticar la sociedad en que vivimos, para pasar posteriormente a juzgar, opinar, discutir, votar y llegar a formular, proponer y trabajar por la sociedad en la que queremos vivir. Esta última es la genuina esfera de acción de un ciudadano activo, como el que debiéramos aspirar a formar. Con una mirada inclusiva que considere al otro como un legítimo otro.

Lo primero que habría que decir es que no se trata de entregar a las nuevas generaciones solo contenidos, sean estos factuales o conceptuales, sino que también, y por sobre todo, es necesario hacer un esfuerzo por desarrollar en el estudiantado aquellas habilidades y actitudes que son imprescindibles para desenvolverse plenamente en la sociedad.

Los resultados de algunas investigaciones hablan por sí solos, siendo especialmente significativa la experiencia en donde se ha detectado (Muñoz, 2016) que el estudiantado que egresa de cuarto año, medio si bien fue capaz de definir con alguna soltura el concepto

de democracia (conocimiento declarativo conceptual), y dar cuenta con cierta precisión el origen de la misma (conocimiento declarativo factual), al momento de solicitarle que liste algunas habilidades y actitudes ciudadanas fundamentales asociadas a la democracia, dice no conocerlas, ni haberlas desarrollado en su paso por la escuela.

¿Cuáles son algunos de los contenidos asociados a la formación ciudadana?

Una escuela cuyo proyecto educativo pretende promover contenidos asociados a la formación ciudadana debería al menos considerar aquellos vinculados a la problematización de los cuerpos normativos en los que se hace alusión a la igualdad jurídica y política, la identidad, la pobreza, la desigualdad, la diversidad, los derechos civiles y políticos, individuales y sociales, los principios y mecanismos que regulan la vida democrática, el medioambiente y el desarrollo sostenible, los derechos humanos y las prácticas de la ciudadanía, la democracia y el papel del estado, la cohesión social y la equidad de género, la diversidad y la cohesión social. También otros contenidos como la política nacional e internacional, la pertenencia a una comunidad, la cooperación y el conflicto, la justicia y el imperio de la ley, el poder y la autoridad y, finalmente, el manejo de información pública y los distintos mecanismos de participación ciudadana existentes y aún otros que se pudieran implementar de manera consensuada.

Dentro de las habilidades la formación ciudadana debería promover aquellas vinculadas a la formación de un juicio crítico e independiente, el diálogo, el respeto y la colaboración con otros. También, aquellas habilidades que propician la participación, el debate, el reconocimiento de los otros como legítimos otros, así como aquellas que contribuyen a que el sujeto posea una mayor apertura al mundo y a la realidad, siendo capaz de enfrentar y resolver problemas y conflictos de manera pacífica.

En relación con las actitudes, la formación ciudadana debería

relevante aquellas que favorecen la tolerancia y el respeto por las diferencias, la existencia de visiones amplias y diversas, el manejo del error y la incertidumbre, incluyendo su aprendizaje, y aquellas que permiten una definición de los ciudadanos en función de unas pertenencias plurales libremente asumidas. También aquellas actitudes que promueven la solidaridad y los derechos humanos, la inclusión, la autonomía, la responsabilidad, la búsqueda del bien común, la verdad, el compromiso con la sociedad, la recreación del vínculo societario, la construcción de la identidad personal y social y, por último, la comprensión de la mutua y permanente dependencia que mantenemos todos en sociedad.

Es necesario aclarar que la incorporación de los contenidos, habilidades y actitudes recomendadas no solo deberían estar presentes en la planificación de una asignatura específica como lo es en la mayoría de los casos revisados en la literatura, que los sitúan en la clase de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, sino que debería estar presente en todas las asignaturas de la malla de formación. Es más, la sola mención en los instrumentos de planificación no asegura su tratamiento didáctico en la cotidianeidad del aula, donde efectivamente deberían ser tratados y desarrollados. Lo que es corroborado por una abundante literatura que pone de relieve la distancia existente entre el currículum formulado y el currículum ejecutado por el profesorado.

Lo anterior abre un ámbito de acción que no siempre ha sido considerado por la literatura, vinculada a una serie de consideraciones didácticas que podrían contribuir o no a que la escuela se sitúe como un genuino espacio de formación ciudadana. Aspectos didácticos que deberían considerar al estudiantado como un sujeto histórico y al profesor como un profesional que no solo prepara una clase para sus estudiantes, sino que con ellos. Lo que equivale a considerar al estudiantado como una persona que requiere de herramientas específicas en su formación y al profesor como un experto capaz de seleccionar las estrategias didácticas adecuadas, según la naturaleza del conocimiento a alcanzar. En otras palabras, el profesorado debe estar capacitado para elegir, dentro de un conjunto de estrategias, aquellas que permiten

aprender un concepto, un hecho, una habilidad o una actitud ¿Estamos preparados para hacerlo?, ¿elegimos las estrategias didácticas en función del tipo de conocimiento, habilidad o actitud a desarrollar?

Lo señalado no debería ser una novedad. Esto porque, al examinar el currículum escolar y los listados de contenidos con que son evaluados los estudiantes en las pruebas estandarizadas, se puede ver con claridad cómo es que éstos no solamente deben estar preparados para dar cuenta del aprendizaje de un concepto o un hecho, sino que también de habilidades y actitudes. La mismas que en otros estudios realizados en el país aparecen menos tratadas por el profesorado en el aula. Espacio formativo sobrecargado de un “pasar materia” que da cuenta de una alarmante falta de versatilidad y pertinencia didáctica.

¿Cuáles son los principales desafíos que enfrenta nuestro sistema educacional?

La literatura ha logrado identificar algunos de los desafíos que enfrenta nuestro sistema educativo para hacer realidad las innovaciones curriculares llevadas a cabo en materia de formación ciudadana (Muñoz, Reyes y Vásquez, 2010; Reyes, Campos, Osandón, y Muñoz, 2013; Muñoz y Torres, 2014; Cavieres & Muñoz, 2015; Muñoz, Martínez y Muñoz, 2016). Entre los desafíos más urgentes se cuentan los siguientes:

1. Hacer de la formación ciudadana una tarea explícita en los contextos escolares

Esto, porque a pesar de que la formación ciudadana está claramente relevada en el currículo de formación, el estudiantado percibe que esta no ha sido recibida de manera explícita ni intencionada en las actividades que cotidianamente realiza en la escuela. En general, los estudiantes reconocen que más bien se han dedicado, fundamentalmente, a escribir largas listas de contenidos que, en su mayoría, deben

memorizar y que, a lo más, culminan en el desarrollo de un cuestionario, cuyas preguntas en su mayoría son realizadas por el profesorado y en el peor de los casos por quienes escriben los libros de texto para las editoriales. Señalan que en todos sus años de escolaridad formal, jamás han sido ellos los que listan interrogantes sobre la materia, como efectivamente debería ser. Lo que a todas luces es preocupante, porque el estudiantado dedica tiempos valiosos de aula a responder las interrogantes que poseen los autores de los libros de textos que usan y no sus dudas sobre los contenidos revisados.

No obstante, los estudiantes reconocen que dentro de los contenidos entregados existen algunos conocimientos y ciertas habilidades asociadas como: la capacidad de ser tolerantes, de respetar las ideas ajenas y de trabajar de manera colaborativa. Sin embargo, no logran relacionarlas ni contextualizarlas desde un contexto ciudadano ni en un espacio social más amplio. El estudiantado las valora porque las considera útiles para su formación como individuos, para su crecimiento y bienestar personal, y no porque ellas pudieran contribuir a su formación como ciudadanos y ciudadanas. El eje de la valoración es el individuo y no el aporte que puede realizar ese individuo al resto de la sociedad. De allí la necesidad de ciudadanizar los espacios escolares, que no es otra cosa que contextualizar socialmente los contenidos curriculares, más allá de la utilidad que puedan prestar al desarrollo de un individuo particular.

2. Acercar la formación ciudadana a los intereses de los estudiantes

La falta de contextualización de las actividades efectuadas en torno a un eje que favorezca la formación ciudadana del estudiantado y, por tanto, su inserción plena en la sociedad hace que el alumnado yuxtaponga sus intereses con los de la sociedad. De esta manera, se levantan dos bloques que no dialogan ni se interrelacionan, porque por una parte están sus intereses y, por otro muy distinto, los intereses de la sociedad.

Los estudiantes no realizan el puente, el enlace que les permita

comprenderse como miembros de una sociedad, de allí que hablen: de la sociedad, más que de nuestra sociedad; de lo importante que es concretar anhelos personales, más que societarios; de proteger sus intereses personales, más que los del grupo; de la trascendencia de cumplir sus legítimas aspiraciones, más que los de la sociedad; de la importancia de lograr un bienestar personal, más que del grupo; de adquirir y proteger sus bienes materiales, más que los bienes públicos; de cuidar el mobiliario familiar, más que el mobiliario público que utilizan a cada momento, y de la importancia del capital financiero, más que del capital social. En fin, hablan desde sí y para sí.

Este lenguaje individualizado hace que ciertas virtudes cívicas asociadas por el estudiantado al concepto de formación ciudadana –como la responsabilidad, por ejemplo– se asuma frente a otro u otros, pero no con otros. Cuestión que resulta coherente con lo planteado por algunos autores, que han hecho ver el excesivo individualismo con que los sujetos en nuestra sociedad encarnan los problemas cotidianos (Bauman, 2005). Al parecer, los estudiantes esperan hallar soluciones individuales para problemas contruidos socialmente (Beck, 1993).

3. Superar el vínculo con lo estrictamente político

La única aproximación vinculada a la formación ciudadana que el estudiantado logra balbucear está asociada a la posesión de ciertos deberes, siempre mirados desde un punto de vista estrictamente político y legal, en donde la posibilidad de participar en elecciones para elegir cargos de distinta naturaleza a nivel escolar y social ocupa un lugar preponderante y central, cuestión que es propia de los enfoques minimalistas descritos por la bibliografía (Kerr, 2002).

A veces algunos estudiantes, los menos, homologan la expresión de *formación ciudadana* a la de *educación cívica*, que alguna vez han escuchado en su realidad escolar. Sin embargo, ven esta *educación cívica* de manera eminentemente prescriptiva y factual. No la relacionan con el desarrollo de ciertas habilidades, ni menos actitudes, vinculadas al aprender a vivir en sociedad. Solo la asocian a un área

dentro de las ciencias sociales que estudia las obligaciones prescritas en un cuerpo legal como la Constitución Política, la cual tiene como fuente de inspiración ciertos conceptos e ideas que alguna vez han tenido la oportunidad de leer o escuchar en alguna parte, pero sin una genuina apropiación de estas, desde el punto de vista conceptual. De hecho, hacen el esfuerzo de conceptualizar, pero no poseen herramientas que les permitan aplicarlos a su cotidianidad, ni menos advertir su importancia y relación para la vida de la sociedad a la que sin duda pertenecen.

4. Potenciar los análisis colectivos por sobre los individuales

En la asociación [conceptual] efectuada por el estudiantado entre *formación ciudadana* y *educación cívica* destaca el carácter utilitario que le dan a esta *educación cívica*, así como su asociación con lo que algunos autores denominan *virtudes cívicas* (Cortina, 1997), que claramente están asociadas a ciertos valores morales, como la libertad, el respeto, la tolerancia y la justicia. Sin embargo, estas virtudes cívicas siempre son vistas por el estudiantado desde un punto de vista individual, haciendo dos grandes abstracciones. La primera está relacionada con la desconsideración del carácter dialógico que posee el propio ejercicio cívico, y la segunda, con una ausencia del otro y de los otros. De esta manera se produce una suerte de ocultamiento de las responsabilidades conjuntas y compartidas, de la corresponsabilidad y de la participación en lo público, lo que coincide con resultados de otras investigaciones existentes en el área (Valderrama, 2007; Muñoz, Victoriano, Luengo, Ansorena y Nail, 2010).

El excesivo individualismo reinante genera miradas parciales de la realidad y la búsqueda de respuestas a problemas colectivos de manera individual. Cuando logran ir más allá, las respuestas se quedan en el diagnóstico y en las infaltables frases “algo hay que hacer...” o “hay que hacer algo...”, sin advertir que la acción ciudadana empieza precisamente allí, en el momento que nos damos cuenta que hay que hacer algo y estamos dispuestos a pensar y realizar acciones concretas para

mejorar. Lo que equivaldría a movilizar todo nuestro genio creador al servicio de los demás.

5. Ampliar el concepto de ciudadano elector al de actor social

El estudiantado homologa el concepto de ciudadano o ciudadana al de *elector o electora*, y a nada más. Ven a este *ciudadano-elector* con una óptica eminentemente política, legal y electoral, sin ir más allá. Construyen un imaginario integrado por una parte por este *ciudadano-elector*, y por otra por el *acto o evento electoral*. En esta relación tiene gran importancia la *acción de votar* y, por supuesto, el *voto* asociado a esta acción, el que entienden como la expresión de una persona particular que desea hacer ver su apoyo a tal o cual persona que posee la calidad de candidato o candidata.

Desde esta perspectiva, el voto constituye un puente entre la ciudadanía y la sociedad, mas no de *su* sociedad. Un punto de confluencia entre las opiniones individuales de los *ciudadanos-electores* y un ideario etéreo de sociedad, de la que no se sienten partícipes. A tal punto que cuando se refieren a ella, lo hacen siempre como algo paradójicamente ajeno a su cotidianeidad y vivencia personal.

Al asociar el voto a una opinión individual, los estudiantes establecen una relación de uno a uno. Lo anterior hace que, en una contienda electoral, triunfa quien logra tener *más unos* en torno a su persona, y no aquella persona candidata que logra concitar cierta adhesión en torno a un proyecto de sociedad, o amalgamar ciertas voluntades, o en torno de la cual se obtienen ciertos consensos acerca de un proyecto o ideario de sociedad.

La fuente de inspiración de este veredicto es eminentemente personal y se encuentra en algunas ideas poco estructuradas de lo que entienden debería ser lo mejor para la sociedad. Sin embargo, no se sienten integrados a estas ideas, ni menos se logran o desean proyectar más allá de sus naturales, legítimas y específicas aspiraciones personales, cuya procedencia proviene, en su mayoría, de exigencias del mundo familiar más cercano y no de una construcción amalgamada dentro

de la institución escolar. La que —a juicio del estudiantado— evita explícitamente el análisis social, siendo sorprendente como es que el estudiantado dice estudiar y ahondar en el conocimiento de sociedades pasadas, mas no de su sociedad, como le gustaría que fuera.

A modo de conclusiones

La formación ciudadana tiene como objetivo lograr que los ciudadanos se integren a la sociedad a la que pertenecen de manera participativa, propositiva y efectiva, mediante el aprendizaje de un conjunto de derechos y deberes, pero también de ciertos saberes históricos y contenidos culturales construidos socialmente. Estos necesitan ser problematizados y reconstruidos por cada generación, y adquieren sentido y contenido en el marco de las relaciones entre el Estado y la sociedad. Un proceso de formación permanente que requiere de ciudadanos tolerantes, abiertos y comprometidos con los derechos humanos y su sociedad, así como de políticas públicas con un nivel de exigibilidad que permitan su cumplimiento.

De allí que hablar de formación ciudadana es lograr que los y las estudiantes aprendan a vivir en sociedad, aprendan a vivir juntos (Delors, 1996). Es reemplazar el “ellos” por el “nosotros”, es buscar solución a problemas individuales construidos socialmente con un enfoque colectivo e inclusivo, capaz de reconocer a las y los otros como legítimos otros. Es dejar de mirar la escuela como un espacio ajeno y apartado de la sociedad. Es superar la lógica asignaturista y particularista de la escuela. Es poner en contacto al mundo educativo con la sociedad a la que sin duda pertenece. Es reconocer a la escuela su condición de microcosmos social, donde los y las estudiantes tengan la oportunidad de aprender aquellos conceptos, hechos, habilidades y actitudes que le servirán de base para respaldar su acción presente y futura en la sociedad, contribuyendo a una construcción sociocolectiva más justa, inclusiva y democrática.

Lo anterior implica, entre otras importantes cuestiones: revisar las

distintas narrativas y preconcepciones que posee el estudiantado sobre la naturaleza y las funciones que posee el Estado y sus instituciones; reconocer la existencia de diferentes naciones y nacionalidades dentro de nuestro territorio; sincerar la presencia de los distintos entes hegemónicos presentes dentro de la sociedad, así como de aquellos poderes fácticos que legítima o ilegítimamente hacen oír su voz frecuentemente, desplazando a aquellas minorías de todo tipo que históricamente no han sido escuchadas.

En fin, el desafío de formar ciudadanos pasa por una escuela y por una sociedad capaz de enfrentar estas y aún otras realidades, abierta y tolerante. Con capacidades para sembrar y alimentar los más caros anhelos de vivir en comunidad.

Referencias bibliográficas

- Bauman, Z. (2005). La ambivalencia revisitada. Algunas palabras para los lectores de la lengua española. *Revista Anthropos: Huellas del conocimiento*, 206, 31-35.
- Beck, U. (1993). *La invención de lo político*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cavieres, E., & Muñoz, J. (2015). Pensamiento de los profesores de historia acerca de la ciudadanía y la inclusión de las movilizaciones estudiantiles en su enseñanza. *Estudios Pedagógicos*, 55-70.
- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo: Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. París: Ediciones UNESCO.
- Giroux, H. (2003). *La escuela y la lucha por la ciudadanía. Pedagogía crítica de la época moderna*. México D.F.: Siglo XXI Editores.
- Kerr, D. (1999). *Citizenship Education: an International Comparison*. London: Qualifications and Curriculum Authority.
- Kerr, D. (2002). An International Review of Citizenship in the Curriculum: The IEA National Case Studies and the INCA Archive. En J. Steiner-Khamsi, J. Torney-Purta, & J. Schwille, *New paradigms and Recurring Paradoxes in Education for Citizenship: An International Comparison* (pp. 207-237). Amsterdam: Elsevier Press.

- Muñoz Labraña, C., Martínez Rodríguez, R., & Muñoz Grandón, C. (2016). Percepciones del estudiantado sobre la política, los partidos políticos y las personas dedicadas a la política al finalizar la educación secundaria en Chile. *Revista Electrónica Educare*, 1-16. Obtenido de <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-1.17>
- Muñoz, C. (2016). El necesario vínculo entre pasado, presente y futuro. La perspectiva histórica desde la enseñanza. *Revista IBER Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 83, 7-12.
- Muñoz, C., & Torres, B. (2014). La formación ciudadana en la escuela: Problemas y desafíos. *Revista Electrónica Educare*. Obtenido de <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/issue/current>
- Muñoz, C., Reyes, L., & Vásquez, N. (2010). Percepción del estudiantado de enseñanza básica sobre el rol del estado, las instituciones públicas, la democracia, los derechos de las mujeres y de los inmigrantes. *Estudios Pedagógicos* 36(2), 153-175. Obtenido de <http://mingaonline.uach.cl/pdf/estped/v36n2/art09.pdf>
- Muñoz, C., Victoriano, R., Luengo, H., Ansorena, N., & Nail, N. (2010). *El desafío de la formación ciudadana. Principios para un modelo de integración curricular en Lenguaje y Comunicación y Estudio y Comprensión de la sociedad para EGB*. Concepción: Ediciones Universidad de Concepción.
- Reyes, L., Campos, J., Osandón, L., & Muñoz, C. (2013). El profesorado y su rol en la formación de los nuevos ciudadanos: desfases entre las comprensiones, las actuaciones y las expectativas. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 217-237.
- Schmelkes, S. (2001). Cinco premisas sobre formación en valores. En L. Landeros, S. Conde, & C. Rojas, *Antología: Formación cívica y ética ciudadana*. México: Movimiento Ciudadano por la Democracia y Amnistía Internacional.
- Suzán, E. (1997). Ciudadanos ausentes. La educación cívica como prioridad nacional. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXVII (1-2), 59-128.
- Valderrama, L. (2007). *Ciudadanía y comunicación. Saberes, opiniones y haceres escolares*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Vásquez, R. (1999). *Educación Liberal. Un enfoque igualitario y democrático*. México D.F.: Fontamara.

EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS Y FORMACIÓN CIUDADANA

XIMENA ANDREA GAUCHÉ MARCHETTI*

I. Del derecho a la educación y su reconocimiento como derecho humano

DESDE 2006 el tema de la educación en Chile ha sido uno de agenda pública. Las movilizaciones estudiantiles de aquel año y las que vendrían desde el año 2011 abrieron el debate en torno a la necesidad de una reforma estructural a la educación, cuestión instalada por parte de movimientos sociales, liderados por estudiantes universitarios y secundarios. Ese camino se ha recorrido con distintos avances y algunos retrocesos. Las principales cuestiones que han marcado el eje de las discusiones han sido la municipalización en el caso de la enseñanza básica y media; gratuidad, financiamiento, lucro y calidad en el caso de la educación superior. En ese contexto, la Ley N° 20.911, promulgada el 28 de marzo de 2016, creó el Plan de Formación Ciudadana para los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado.

Este plan está llamado a integrar las definiciones curriculares y nacionales en la materia, que brinde a los estudiantes la preparación

* Doctora en Derecho por la Universidad Autónoma de Madrid (España). Se desempeña como profesora de Derecho Internacional y Derechos Fundamentales y como Subdirectora de Equidad de Género y Diversidad de la Universidad de Concepción (Chile). En la actualidad es Directora del Proyecto de Investigación aplicada FONDEF ID1710111 “Protocolo de actuación para la atención en justicia con enfoque de género y diversidad”, xgauche@udec.cl

necesaria para asumir una vida responsable en una sociedad libre y de orientación hacia el mejoramiento integral de la vida humana, como fundamento del sistema democrático, la justicia social y el progreso. Asimismo, deberá propender a la formación de ciudadanos y ciudadanas, con valores y conocimientos para fomentar el desarrollo del país, con una visión del mundo centrada en el ser humano, como parte de un entorno natural y social. Parte de los objetivos de este plan apuntan a promover en los y las estudiantes el conocimiento, comprensión y compromiso con los derechos humanos.

Así concebido, una comprensión de la “educación en derechos humanos” puede aportar a la efectividad de estos planes de formación ciudadana en contextos educativos.

La educación así concebida –como educación en derechos humanos– es un objetivo que se viene trabajando tanto por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Alta Comisionada de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, como por las instancias americanas a través de la materialización de iniciativas como el Pacto Interamericano de Educación en Derechos Humanos, aprobado por la Asamblea General de la Organización de Estados Americanos (OEA) en junio de 2010, por ejemplo¹.

Lo anterior deriva del reconocimiento que en los sistemas internacionales de protección de derechos humanos tiene la educación y el derecho a ella. De las disposiciones que la refieren se puede extraer el contenido o atributos que se entienden incluidos en este derecho,

¹ El Pacto Interamericano por la Educación en Derechos Humanos se concretó normativamente en junio de 2010 en el marco de la Asamblea General de Lima, Perú. Esta iniciativa nace en el año 2000 desde el Instituto Interamericano de Derechos Humanos que con respaldo y reconocimiento de la Asamblea General, desarrolló un sistema de indicadores para el monitoreo del progreso del derecho a la educación en derechos humanos, en conformidad a lo establecido en el artículo 13 del Protocolo de San Salvador. Ese esfuerzo se tradujo en el “Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos” del año 2002, en la “Propuesta Curricular y metodológica para la incorporación de la Educación en Derechos Humanos en la educación formal de niños y niñas entre 10 y 14 años de edad”, de 2007, documento que la Asamblea General de la OEA recomendó a los estados implementar.

su reconocimiento y los mecanismos de garantía y, por cierto, desde ya permiten afirmar que el Derecho Internacional de los Derechos Humanos lo considera jurídicamente vinculante, en el marco mayor que supone aceptar con ese carácter la existencia de los derechos económicos y sociales en general.

Situándonos en el origen de estos sistemas con la adopción de la Declaración Universal de los Derechos Humanos el 10 de diciembre de 1948², se establece en el artículo 26 el derecho de toda persona a la educación, la gratuidad al menos en la instrucción elemental y que su objeto es el pleno desarrollo de la personalidad humana y el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales³. Más adelante, el artículo 13 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de 1966 (PIDESC)⁴; el artículo 10 de la Convención sobre la elimi-

² Resolución 217 A de la Asamblea General de Naciones Unidas.

³ “1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos. 2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz. 3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos”.

⁴ “1. Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen el derecho de toda persona a la educación. Conviene en que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales. Conviene asimismo en que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos, y promover las actividades de las Naciones Unidas en pro del mantenimiento de la paz. 2. Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen que, con objeto de lograr el pleno ejercicio de este derecho: a) La enseñanza primaria debe ser obligatoria y asequible a todos gratuitamente; b) La enseñanza secundaria, en sus diferentes formas, incluso la enseñanza secundaria técnica y profesional, debe ser generalizada y hacerse accesible a todos, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita; c) La enseñanza superior debe hacerse igualmente accesible a todos, sobre la base de la capacidad de cada uno, por cuantos medios

nación de toda forma de discriminación contra la mujer de 1979 (CEDAW)⁵; y los artículos 28 y 29 de la Convención de Derechos

sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita; d) Debe fomentarse o intensificarse, en la medida de lo posible, la educación fundamental para aquellas personas que no hayan recibido o terminado el ciclo completo de instrucción primaria; e) Se debe proseguir activamente el desarrollo del sistema escolar en todos los ciclos de la enseñanza, implantar un sistema adecuado de becas, y mejorar continuamente las condiciones materiales del cuerpo docente. 3. Los Estados Partes en el presente Pacto se comprometen a respetar la libertad de los padres y, en su caso, de los tutores legales, de escoger para sus hijos o pupilos escuelas distintas de las creadas por las autoridades públicas, siempre que aquéllas satisfagan las normas mínimas que el Estado prescriba o apruebe en materia de enseñanza, y de hacer que sus hijos o pupilos reciban la educación religiosa o moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones. 4. Nada de lo dispuesto en este artículo se interpretará como una restricción de la libertad de los particulares y entidades para establecer y dirigir instituciones de enseñanza, a condición de que se respeten los principios enunciados en el párrafo 1 y de que la educación dada en esas instituciones se ajuste a las normas mínimas que prescriba el Estado". Chile firmó este Pacto el 16 de septiembre de 1969 y lo ratificó el 10 de febrero de 1972.

⁵ "Los Estados Partes adoptarán todas las medidas apropiadas para eliminar la discriminación contra la mujer, a fin de asegurarle la igualdad de derechos con el hombre en la esfera de la educación y en particular para asegurar, en condiciones de igualdad entre hombres y mujeres: a) Las mismas condiciones de orientación en materia de carreras y capacitación profesional, acceso a los estudios y obtención de diplomas en las instituciones de enseñanza de todas las categorías, tanto en zonas rurales como urbanas; esta igualdad deberá asegurarse en la enseñanza preescolar, general, técnica, profesional y técnica superior, así como en todos los tipos de capacitación profesional; b) Acceso a los mismos programas de estudios, a los mismos exámenes, a personal docente del mismo nivel profesional y a locales y equipos escolares de la misma calidad; c) La eliminación de todo concepto estereotipado de los papeles masculino y femenino en todos los niveles y en todas las formas de enseñanza, mediante el estímulo de la educación mixta y de otros tipos de educación que contribuyan a lograr este objetivo y, en particular, mediante la modificación de los libros y programas escolares y la adaptación de los métodos de enseñanza; d) Las mismas oportunidades para la obtención de becas y otras subvenciones para cursar estudios; e) Las mismas oportunidades de acceso a los programas de educación permanente, incluidos los programas de alfabetización funcional y de adultos, con miras en particular a reducir lo antes posible toda diferencia de conocimientos que exista entre hombres y mujeres; f) La reducción de la tasa de abandono femenino de los estudios y la organización de programas para aquellas jóvenes y mujeres que hayan dejado los estudios prematuramente; g) Las mismas oportunidades para participar activamente en el deporte y la educación física; h) Acceso al material informativo específico que contribuya a asegurar la salud y el bienestar de la familia, incluida la información y el asesoramiento sobre planificación de la familia". Chile firmó esta Convención el 17 de julio de 1980 y la ratificó el 7 de diciembre de 1989 firmando su Protocolo Facultativo el 10 de diciembre de 1999 pero a 2018 aún no lo ha ratificado.

del Niño de 1989 (CDN)⁶ le han otorgado un espacio relevante. El Comité de derechos del niño ha señalado además la importancia de la educación en la esfera de los derechos humanos, la cual debe

⁶ Artículo 28. “1. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación y, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese derecho, deberán en particular: a) Implantar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos; b) Fomentar el desarrollo, en sus distintas formas, de la enseñanza secundaria, incluida la enseñanza general y profesional, hacer que todos los niños dispongan de ella y tengan acceso a ella y adoptar medidas apropiadas tales como la implantación de la enseñanza gratuita y la concesión de asistencia financiera en caso de necesidad; c) Hacer la enseñanza superior accesible a todos, sobre la base de la capacidad, por cuantos medios sean apropiados; d) Hacer que todos los niños dispongan de información y orientación en cuestiones educacionales y profesionales y tengan acceso a ellas; e) Adoptar medidas para fomentar la asistencia regular a las escuelas y reducir las tasas de deserción escolar. 2. Los Estados Partes adoptarán cuantas medidas sean adecuadas para velar por que la disciplina escolar se administre de modo compatible con la dignidad humana del niño y de conformidad con la presente Convención. 3. Los Estados Partes fomentarán y alentarán la cooperación internacional en cuestiones de educación, en particular a fin de contribuir a eliminar la ignorancia y el analfabetismo en todo el mundo y de facilitar el acceso a los conocimientos técnicos y a los métodos modernos de enseñanza. A este respecto, se tendrán especialmente en cuenta las necesidades de los países en desarrollo”. Artículo 29. “1. Los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a: a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades; b) Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas; c) Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya; d) Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena; e) Inculcar al niño el respeto del medio ambiente natural. 2. Nada de lo dispuesto en el presente artículo o en el artículo 28 se interpretará como una restricción de la libertad de los particulares y de las entidades para establecer y dirigir instituciones de enseñanza, a condición de que se respeten los principios enunciados en el párrafo 1 del presente artículo y de que la educación impartida en tales instituciones se ajuste a las normas mínimas que prescriba el Estado”. Chile firmó esta Convención el 26 de enero de 1990 y la ratificó el 13 de agosto de 1990. El Comité de Derechos del Niño se ha preocupado de complementar el desarrollo sobre educación señalando que es más que una escolarización oficial y engloba un amplio espectro de experiencias vitales y procesos de aprendizaje que permiten al niño, ya sea de manera individual o colectiva, desarrollar su personalidad, dotes y aptitudes y llevar una vida plena y satisfactoria en el seno de la sociedad y que el derecho del niño a la educación no sólo se refiere al acceso a ella como está previsto en el artículo 28 de la Convención, sino también a su contenido.

facilitar información sobre el contenido de los tratados de derechos humanos, pero que supone que los niños también deben aprender lo que son esos derechos observando la aplicación en la práctica de las normas de derechos humanos, ya sea en el hogar, en la escuela o en la comunidad. La educación en la esfera de los derechos humanos debe constituir un proceso integral que se prolongue toda la vida y empiece con la manifestación de valores de derechos humanos en la vida y las experiencias cotidianas de los niños⁷. A ellos hay que sumar el reconocimiento en instrumentos de carácter más bien político que estrictamente jurídico, sobre todo surgido de grandes conferencias internacionales (“soft law”)⁸ y la creación de una institucionalidad especializada como la Relatoría Especial sobre el Derecho a la Educación⁹, mantenida por el Consejo de Derechos Humanos¹⁰, la que contempla en el mandato visitas a los países parte; recibir quejas individuales sobre violaciones a este derecho; y dialogar con los gobiernos, la sociedad civil y otros actores relevantes para ir identificando soluciones a los problemas del derecho a la educación.

De este trabajo normativo e institucional a favor de la educación en el sistema de Naciones Unidas una norma central es el artículo

⁷ Doc.NU CRC/GC/2001/1.

⁸ Así por ejemplo, la Declaración y Programa de Acción de Viena, surgido de la Segunda Conferencia Mundial de Derechos Humanos de Viena en 1993; la Plataforma de Beijing, emanada de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer, en 1995; los Objetivos de Desarrollo del Milenio que contempló a la educación primaria universal como el segundo de ellos en el año 2000, reconvertidos en 2015 a los Objetivos de Desarrollo Sostenible que incorpora la educación de calidad como un cuarto objetivo incluyendo entre sus metas la educación en derechos humanos para el año 2030. A ellos hay que agregar el importante desarrollo que surgió en Jomtien, Tailandia, entre el 5 y el 9 de marzo de 1990, al adoptarse la Declaración Mundial sobre Educación para todos “Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje” en que se definió un conjunto de herramientas esenciales para el aprendizaje y los contenidos básicos de aprendizaje (conocimientos prácticos y teóricos, valores y actitudes) que se necesitan para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo.

⁹ Resolución 1998/33, de la Comisión de Derechos Humanos.

¹⁰ Resolución 8/4, del Consejo de Derechos Humanos.

13 del PIDESC. Tal norma contiene uno de los mayores desarrollos sobre la educación en el ámbito jurídico internacional, el que ha sido complementado por el trabajo del órgano de vigilancia del Pacto, el Comité de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales de Naciones Unidas¹¹ que, por ejemplo, ha establecido claramente los estándares que debe cumplir la educación en todo Estado. Estos son disponibilidad (instituciones y programas de enseñanza en cantidad suficiente); accesibilidad (que comprende la no discriminación, la accesibilidad material y la accesibilidad económica); aceptabilidad (la forma y el fondo de la educación deben ser aceptables); y adaptabilidad (la educación ha de tener la flexibilidad necesaria para adaptarse a las necesidades de sociedades y comunidades en transformación y de los alumnos en contextos culturales y sociales variados).

Específicamente en el ámbito de la accesibilidad el Comité ha dicho en su Observación General N° 13, de 8 de diciembre de 1999¹², que la educación en cualquiera de sus niveles debe ser no discriminatoria, o sea, accesible a todos, especialmente a los grupos más vulnerables de hecho, de hecho y de derecho, sin discriminación por ninguno de los motivos prohibidos y refuerza el carácter inmediato y no condicionado por los recursos que tiene la obligación de no discriminar en el ámbito de la educación. Esto se enmarca en el principio de no discriminación que atraviesa y permea los derechos reconocidos en el ordenamiento internacional siendo la principal norma en relación a la idea de discriminación el artículo 2º, que en lo general se refiere a las medidas que deben adoptar los estados, por separado o a través de la asistencia y cooperación internacionales para lograr la plena efectividad de los derechos que reconoce el PIDESC y sobre el que ha habido un importante desarrollo en el trabajo del órgano de control respectivo y de otras instancias internacionales¹³.

¹¹ Creado por la Resolución 1985/17 del Consejo Económico y Social (ECOSOC) para vigilar la implementación del Pacto.

¹² Doc. NU E/C.12/1999/10.

¹³ Sobre las obligaciones que asumen los estados frente a los derechos económicos, sociales y culturales, el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales ha dicho

En otros aspectos a destacar, ha trabajado el Comité de los DESC en dar contenido normativo al artículo 13, por ejemplo en lo relativo a los propósitos y objetivos de la educación, sentando la idea de que “la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana” y de que los Estados Partes tienen la obligación de velar por que la educación se adecue a los propósitos y objetivos expuestos en

en su Observación General N° 3, de 14 de diciembre de 1990, que si bien se contempla una realización paulatina teniendo en cuenta las restricciones derivadas de la limitación de recursos con que cuenta el estado obligado, existen obligaciones en el Pacto que tienen efecto inmediato y una de ellas es que los estados se comprometen a garantizar que los derechos pertinentes se ejercerán sin discriminación (Doc. NU E/1991/23) lo que transforma esta obligación en una de comportamiento. Esta idea fue reforzada en 2009 al señalar en la Observación General N° 20 que la no discriminación es una obligación inmediata y de alcance general en el Pacto (Doc. NU E/C.12/GC/20, párrafo 7). El mismo Comité se ha encargado también de establecer que la enumeración de criterios de discriminación no es exhaustiva y por consiguiente deben también impedirse otras formas de discriminación injustas que afecten el ejercicio de los derechos del Pacto, (Doc. NU E/C.12/GC/20, párrafo 15), idea que se refuerza con la mencionada Observación General N° 20, que bajo el epígrafe “Motivos prohibidos de discriminación” agrupa el desarrollo de aquellos “motivos expresos” y de todos los que se incluyen en la expresión “otra condición social”, desarrollando acá la discapacidad, la edad, la nacionalidad, el estado civil y la situación familiar, la orientación sexual y la identidad de género, el estado de salud, el lugar de residencia y la situación económica y social (Doc. NU E/C.12/GC/20, párrafos 18 al 35). Asimismo, ha dicho el Comité en el año 2000 (Doc. NU E/C.12/2000/13), recogiendo los Principios de Limburgo de 1986 y las Directrices de Maastricht de 1997, que deben terminarse las discriminaciones de iure y de facto que afecten el goce de esta clase de derechos. Además, que el Pacto no sólo obliga a los Estados a desistir de cualquier comportamiento discriminatorio y a modificar las leyes y prácticas que permitan la discriminación, sino que también establece el deber de los Estados parte de prohibir a los particulares y a los organismos (terceros) practicar la discriminación en cualquiera esfera de la vida pública (Folleto Informativo N° 16 (Rev.1)-Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales). Esto es lo que se conoce como el “efecto horizontal” de las normas de no discriminación y que tiene una conexión notoria y notable con el derecho a la educación especialmente en sistemas que otorgan un importante rol a los particulares desde la proclamación de la libertad de enseñanza. Este desarrollo queda complementado con la consideración de la definición que aporta la Convención de la UNESCO relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza de 1960 y sobre la que se ha construido la definición en el derecho internacional. Esta Convención en su artículo 1º proporciona una definición de discriminación, en el ámbito de la enseñanza. “A los efectos de la presente Convención, se entiende por “discriminación” toda distinción, exclusión, limitación o preferencia fundada en la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, las opiniones políticas o de cualquier otra índole, el origen nacional o social, la posición económica o el nacimiento, que tenga por

el párrafo 1 del artículo 13, interpretados a la luz de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, la Convención sobre los Derechos del Niño, la Declaración y Plan de Acción de Viena, y el Plan de Acción para el Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos. Tales textos tienen grandes coincidencias con el párrafo 1 del artículo 13 del Pacto, pero también incluyen elementos que no están contemplados expresamente en él, por ejemplo, referencias concretas a la igualdad entre los sexos y el respeto del medio ambiente, que son nuevos elementos que están implícitos y reflejan una interpretación contemporánea de tal párrafo del artículo 13, dando como argumento a la opinión del Comité el amplio apoyo que los textos que se acaba de mencionar han recibido en todas las regiones del mundo¹⁴, describiendo también el contenido que han de tener cada uno de los niveles de enseñanza.

finalidad o por efecto destruir o alterar la igualdad de trato en la esfera de la enseñanza y, en especial: a. Excluir a una persona o a un grupo del acceso a los diversos grados y tipos de enseñanza; b. Limitar a un nivel inferior la educación de una persona o de un grupo; c. A reserva de lo previsto en el artículo 2 de la presente Convención, instituir o mantener sistemas o establecimientos de enseñanza separados para personas o grupo; o d. Colocar a una persona o a un grupo en una situación incompatible con la dignidad humana”. Como se aprecia, incluye un listado - no cerrado - de ejemplos que constituyen discriminación; al establecer obligaciones positivas y negativas para los estados y al matizar lo preceptuado en el artículo 1º.c. en relación a instituir o mantener sistemas o establecimientos de enseñanza separados para personas o grupos. Sobre esto último, efectivamente en el artículo 2º. se matiza esa prohibición y permite: i) sistemas de enseñanza separados para los alumnos de sexo masculino y para los de sexo femenino sobre una base equivalente; ii) sistemas de enseñanza separados por motivos de orden religioso o lingüístico, que proporcionen una enseñanza conforme a los deseos de los padres o tutores legales de los alumnos, con carácter facultativo y si la enseñanza en ellos proporcionada se ajusta a determinadas normas; iii) establecimientos de enseñanza privados, siempre que su finalidad no sea la de lograr la exclusión de cualquier grupo, sino la de añadir nuevas posibilidades de enseñanza a las que proporciona el poder público, bajo ciertas condiciones. Este artículo no hace mención a medidas especiales de discriminación, sino que se limita a determinar en qué circunstancias no se considera que la existencia de sistemas de enseñanza separados constituye una discriminación. Además, no prevé explícitamente escuelas públicas especiales. Otro aporte de esta definición es considerar que son discriminatorias tanto las prácticas que tiene “por finalidad” como las que tienen “por efecto” destruir o alterar la igualdad de trato, lo que es una cabida en el ámbito positivo a la idea de “discriminación indirecta”.

¹⁴ Doc. NU E/C.12/1999/10, párrafos 4º y 5º.

En el ámbito regional americano, del que Chile también forma parte, ya en la Declaración Americana de Derechos y Deberes del Hombre de 1948 se consagraba un catálogo de derechos que incluyó la educación en el artículo XII¹⁵. Posteriormente, en la Convención Americana de Derechos Humanos de 1969, conocida como Pacto de San José de Costa Rica, habrá una referencia en el artículo 26 sobre la obligación de desarrollar progresivamente los derechos económicos, sociales y culturales: “Los Estados Partes se comprometen a adoptar providencias, tanto a nivel interno como mediante la cooperación internacional, especialmente económica y técnica, para lograr progresivamente la plena efectividad de los derechos que se derivan de las normas económicas, sociales y sobre educación, ciencia y cultura, contenidas en la Carta de la Organización de los Estados Americanos, reformada por el Protocolo de Buenos Aires, en la medida de los recursos disponibles, por vía legislativa u otros medios apropiados”. Esta norma ha motivado jurisprudencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos que ha buscado dar alcance a los derechos sociales en su vinculación con otros derechos, contrariando a fin de cuentas la calificación de que no sería más que una norma de carácter programático.

Años más tarde, el 17 de noviembre de 1988, se adoptó en San Salvador el Protocolo adicional que contempla un catálogo de derechos sociales, contemplando derecho de petición para quejas individuales sólo respecto de dos de ellos. Uno es justamente el derecho a la educación que consagra el artículo 13, señalando que debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de

¹⁵ “Toda persona tiene derecho a la educación, la que debe estar inspirada en los principios de libertad, moralidad y solidaridad humanas. Asimismo, tiene el derecho de que, mediante esa educación, se le capacite para lograr una digna subsistencia, en mejoramiento del nivel de vida y para ser útil a la sociedad. El derecho de educación comprende el de igualdad de oportunidades en todos los casos, de acuerdo con las dotes naturales, los méritos y el deseo de aprovechar los recursos que puedan proporcionar la comunidad y el Estado. Toda persona tiene derecho a recibir gratuitamente la educación primaria, por lo menos”.

su dignidad y fortalecer el respeto por los derechos humanos, el pluralismo ideológico, las libertades fundamentales, la justicia y la paz¹⁶.

Como se aprecia, respecto al derecho de educación en el sistema interamericano ha habido un desarrollo normativo directo en el Protocolo de San Salvador y bien sería posible pensar en su justiciabilidad por la vía del artículo 26 del Pacto de San José de Costa Rica, lo cual se complementa con la Carta Democrática Interamericana. Tal texto en su Preámbulo y su artículo 16 establece el vínculo estrecho entre la educación, la democracia, y la erradicación de la pobreza, caracterizando a la educación como “un medio eficaz para fomentar la conciencia de los ciudadanos con respecto a sus propios países y, de esa forma, lograr una participación significativa en el proceso de toma de decisiones”. Destaca además el carácter esencial de que una

¹⁶ “1. Toda persona tiene derecho a la educación. 2. Los Estados partes en el presente Protocolo convienen en que la educación deberá orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad y deberá fortalecer el respeto por los derechos humanos, el pluralismo ideológico, las libertades fundamentales, la justicia y la paz. Convienen, asimismo, en que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad democrática y pluralista, lograr una subsistencia digna, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos raciales, étnicos o religiosos y promover las actividades en favor del mantenimiento de la paz. 3. Los Estados partes en el presente Protocolo reconocen que, con objeto de lograr el pleno ejercicio del derecho a la educación: a. la enseñanza primaria debe ser obligatoria y asequible a todos gratuitamente; b. la enseñanza secundaria en sus diferentes formas, incluso la enseñanza secundaria técnica y profesional, debe ser generalizada y hacerse accesible a todos, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita; c. la enseñanza superior debe hacerse igualmente accesible a todos, sobre la base de la capacidad de cada uno, por cuantos medios sean apropiados y, en particular, por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita; d. se deberá fomentar o intensificar, en la medida de lo posible, la educación básica para aquellas personas que no hayan recibido o terminado el ciclo completo de instrucción primaria; e. se deberán establecer programas de enseñanza diferenciada para los minusválidos a fin de proporcionar una especial instrucción y formación a personas con impedimentos físicos o deficiencias mentales. 4. Conforme con la legislación interna de los Estados partes, los padres tendrán derecho a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos, siempre que ella se adecue a los principios enunciados precedentemente. 5. Nada de lo dispuesto en este Protocolo se interpretará como una restricción de la libertad de los particulares y entidades para establecer y dirigir instituciones de enseñanza, de acuerdo con la legislación interna de los Estados partes”.

educación de calidad esté al alcance de todos, incluyendo a las niñas y a las mujeres, las personas que habitan en zonas rurales, y las personas que pertenecen a grupos minoritarios. Estas últimas ideas son especialmente importantes en un continente en que las diferencias de género que afectan a las mujeres se agudizan como una brecha más para el adecuado logro de igualdad en el goce del derecho a la educación¹⁷.

II. Educación en derechos humanos para la formación ciudadana. Aproximaciones a su origen, su contenido y su reconocimiento por la UNESCO

Según parte de la literatura consultada, la idea de la “educación en derechos humanos” tendría como padre al brasilero Paulo Freire, reconocido como uno de los pedagogos más influyentes en la educación en América Latina durante el siglo XX. Freire, quien vivió entre 1921 y 1997, sentó ciertas ideas sobre la necesidad de empoderar a las personas desde su muy particular idea de la “pedagogía de la liberación”, estrechamente ligada a la necesidad de generar una educación popular, de base horizontal y en que el individuo se reencontre con su dignidad en cuanto creador y participante de la cultura y la sociedad en que vive. Como reconoce Magendzo (2006), seguramente Freire no la llamó así, pero en sus ideas está el origen de la educación en

¹⁷ Sobre este tema puede consultarse el documentado trabajo de 2011 de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos “El trabajo, la educación y los recursos de las mujeres: la ruta hacia la igualdad en la garantía de los derechos económicos, sociales y culturales” (Doc. OEA/Ser.L/V/II.143 Doc. 59, 3 noviembre 2011) que ha establecido como temas prioritarios en la relación mujeres y derecho a la educación: la igualdad en la educación y la correlación entre niveles educativos y el acceso al mercado laboral; la situación de sectores en particular riesgo a violaciones de sus derechos humanos; los currículos; la situación de las niñas embarazadas; las formas de violencia contra las mujeres en las escuelas y mecanismos de denuncia y la situación relacionada con las estadísticas e indicadores, estableciendo obligaciones que se consideran inmediatas para los estados. Específicamente véanse sobre dichos temas y la situación continental los párrafos 170 a 245.

derechos humanos, en el sentido de crear sujetos de derechos, como parte central de un proceso educativo¹⁸.

Esta educación en derechos humanos es un paradigma que se viene trabajando internacionalmente. Existe un trabajo doctrinario realizado por instituciones como el Instituto Interamericano de Derechos Humanos de San José de Costa Rica (IIDH) y de investigadores universitarios como el chileno Abraham Magenzó, y un trabajo a nivel de organizaciones internacionales como la UNESCO y la OEA, quienes por diversos medios han ido abriendo espacio para que el tema se transforme en eje de la comprensión que los estados deberían tener del derecho a la educación. Así, en conjunto con la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, la UNESCO ha trabajado en el “Plan de Acción del Programa Mundial para la educación en derechos humanos”, al que referiré luego, y la OEA en el llamado “Pacto Interamericano por la Educación en Derechos Humanos”.

En cuanto a la idea misma de educación en derechos humanos –para mirarla más allá de la teoría– en los autores que de ella han escrito en el medio local, surge prontamente que la idea nace asociada a la búsqueda de ayuda para el “nunca más” frente a las crisis institucionales vividas en América en las últimas décadas del siglo XX y las violaciones a derechos ocurridas en esos contextos. Si se quiere, nace la idea vinculada a la necesidad de formar una memoria histórica en las sociedades en que sean las propias personas quienes participen activamente en la construcción de un nuevo capital humano que, al futuro, nunca más sea capaz de llegar a estados en que el respeto por la dignidad humana es olvidado y sacrificado al extremo por otros fines. Nace entonces relacionada al trabajo desde la propia sociedad civil a través de movimientos sociales, de hombres y mujeres trabajadores, de estudiantes, de mujeres, que levantaron la voz para luchar contra

¹⁸ Se reconoce que el pensamiento principal de Freire está recogido en sus obras *La educación como práctica de la libertad*, escrita en 1967; y *Pedagogía del oprimido*, publicado en español e inglés en 1970.

la dominación a través del diálogo y su participación como sujetos de sus derechos¹⁹.

En este sentido, pese a lo difuso o excesivamente teórico que puede parecer el concepto y la cercanía que tiene con otros como “educación para la paz”, “educación para la democracia”, “educación para la ciudadanía” o “educación cívica”, todos evidentemente conectados a la idea de “educación en derechos humanos”²⁰ y a la formación ciudadana, lo cierto es que tiene un origen más o menos preciso en un tiempo concreto y en función de los primeros intentos desde la propia sociedad civil para mantener viva la memoria histórica de las sociedades frente a los episodios más tristes que podrá recordar la humanidad respecto del siglo XX.

Así, fácil resulta advertir la conexión evidente con la necesidad de democracias sólidas en que se pueda vivir realmente la ciudadanía inclusiva de todos y todas, manteniendo con ello la necesaria paz a que debe aspirar toda sociedad.

De esta fundamentación original, el trabajo llevado adelante desde la sociedad civil y desde la institucionalidad internacional permiten entenderla hoy de una más manera amplia y como un paradigma o como una “idea fuerza”, imitando el lenguaje de Magendzo, que debe usarse como herramienta en la lucha frente a la indignación y

¹⁹ Por cierto, parece que la propia UNESCO también busca el “nunca más” en la promoción de la educación en derechos humanos cuando llama a los estados de las Naciones Unidas a transmitir las lecciones del holocausto a las generaciones futuras con miras a prevenir cualquier recurrencia de genocidio. Efectivamente en su Resolución 61/255, sobre la negación del Holocausto mediante la educación, aprobada en 2007 en la 34ª. Reunión de la Conferencia General, acoge con satisfacción el establecimiento por el Secretario General de un programa de divulgación sobre el tema “El Holocausto y las Naciones Unidas”, y acoge con satisfacción también la inclusión por los Estados Miembros en sus programas educativos de medidas para hacer frente a los intentos de negar el Holocausto o restarle importancia, e insta a todos los Estados Miembros a que rechacen sin reservas cualquier negación del Holocausto como hecho histórico, en su totalidad o en parte, o cualesquiera actividades encaminadas a tal fin. A/RES/61/255.

²⁰ Véase un interesante trabajo sobre el tema en general en Maiztegui, C. y Eizaguirre, M., Ciudadanía y educación: de la teoría a la práctica (2008).

el malestar con que viven y conviven muchas personas. El mundo ha podido ver en el último tiempo a nuevos movimientos sociales, agrupados en torno a la común sensación de “indignación” ante la realidad de este tiempo. Sea motivados por la común pertenencia a algún grupo sometido a especiales situaciones de vulnerabilidad, sea unidos por la lucha a favor de una causa común como mayores cuotas de participación política o reforma a la educación, sea unidos por el deseo de construir una sociedad civil que goce en verdad de cuotas de autonomía. En último término, motivados por avanzar hacia sociedades más justas, equilibradas y menos concentradas en el ejercicio de poder político y económico.

Dado que tales objetivos requieren un trabajo social conjunto, el paradigma de la educación en derechos humanos puede entrar a jugar un rol relevante. Como enfatiza Mujica (2007): “El desafío es construir una sociedad en la que los derechos humanos sean su fundamento ético y funcionen como pautas tanto para la vida tanto política como cotidiana, que regulen las conductas de las personas y de los ciudadanos” (p. 45).

Es posible afirmar entonces que la educación es una de las tantas herramientas que se deben usar para avanzar en terminar con la pobreza, la exclusión, la violencia y las injusticias. En tal sentido, las sociedades necesitan personas educadas desde los niveles básicos o primarios para facilitar el ejercicio de la ciudadanía al contar con conocimiento sobre instituciones, procesos y participación política, y avanzar en desarrollo humano al aumentar por medio de la educación el despliegue de la potencialidad de capacidades de cada cual. Ya en 1990 los estados reconocieron estas ideas en la Declaración Mundial sobre Educación, emanada de la Conferencia Mundial “Educación para todos” señalando que la educación es un derecho fundamental de todos, hombres y mujeres, de todas las edades y en el mundo entero; reconociendo que la educación puede contribuir a lograr un mundo más seguro, más sano, más próspero y ambientalmente más puro y que al mismo tiempo favorece el progreso social, económico y cultural, la tolerancia y la cooperación internacional; y declarándose conscientes

de que la educación es una condición indispensable, aunque no suficiente, para el progreso personal y social.

No obstante, estos reconocimientos, por años los sistemas educativos se han seguido centrando en los currículos, los programas de estudio y los conocimientos formales en la adquisición de ciertos contenidos –en cada uno de los niveles educativos– que luego ayudarán a la meta máxima que será un buen futuro profesional y laboral. “En términos generales, la educación no se dirige a darle un sentido humano a la vida sino, por el contrario, sólo busca insertar a las personas en un mundo globalizado, cada vez más individualista y competitivo” (Mujica, 2007, p. 45). Es decir, se ha puesto énfasis en la instrucción y aprendizaje, en distintos niveles y etapas de la vida, procurando dar a cada una sus propias características de mínimos, adaptables a cada cultura y procurando la progresividad en los diversos niveles educativos, dejando en un segundo plano el trabajo por conjugar de mayor y mejor forma este “derecho a la educación” con la idea de “educar en derechos”.

El propio Comité de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales ya dejó sentada esta idea claramente en 1999:

1. La educación es un derecho humano intrínseco y un medio indispensable de realizar otros derechos humanos. Como derecho del ámbito de la autonomía de la persona, la educación es el principal medio que permite a adultos y menores marginados económica y socialmente salir de la pobreza y participar plenamente en sus comunidades. La educación desempeña un papel decisivo en la emancipación de la mujer, la protección de los niños contra la explotación laboral, el trabajo peligroso y la explotación sexual, la promoción de los derechos humanos y la democracia, la protección del medio ambiente y el control del crecimiento demográfico. Está cada vez más aceptada la idea de que la educación es una de las mejores inversiones financieras que los Estados pueden hacer, *pero su importancia no es únicamente práctica pues disponer de una mente instruida, inteligente y activa, con*

*libertad y amplitud de pensamiento, es uno de los placeres y recompensas de la existencia humana*²¹. (el destacado es mío)

Situada en esta consideración el paradigma de la educación en derechos humanos se levanta como una forma de trabajar el derecho a la educación con ese fin. Se trata de

fomentar el entendimiento de que cada persona comparte la responsabilidad de lograr que los derechos humanos sean una realidad en cada comunidad y en la sociedad en su conjunto. En ese sentido, contribuye a la prevención a largo plazo de los abusos de los derechos humanos y los conflictos violentos, a la promoción de la igualdad y el desarrollo sostenible y al aumento de la participación de las personas en los procesos de adopción de decisiones dentro de los sistemas democráticos²².

En palabras de la UNESCO²³, la educación en derechos humanos puede definirse como el conjunto de actividades de aprendizaje, enseñanza, formación e información orientadas a crear una cultura universal de los derechos humanos con la finalidad de: a) fortalecer el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales; b) desarrollar plenamente la personalidad humana y el sentido de la dignidad del ser humano; c) promover la comprensión, la tolerancia, la igualdad entre los géneros y la amistad entre todas las naciones, los pueblos indígenas y las minorías; d) facilitar la participación efectiva de todas las personas en una sociedad libre y democrática en la que impere el estado de derecho; e) fomentar y mantener la paz; y f) promover un desarrollo sostenible centrado en las personas y la justicia social.

En síntesis, de lo que se trata cuando se sostiene esta idea como paradigma es defender el objetivo de generar modelos educativos

²¹ Doc. NU E/C.12/1999/10 (1999), párrafo 1.

²² Resolución 2004/71 de la Comisión de Derechos Humanos, de 21 de abril de 2004, párrafo 4 del Preámbulo.

²³ Resolución A/HRC/15/28, párrafo 3°.

integrales, donde los derechos humanos y su respeto y promoción permeen todo el proceso educativo en los diversos niveles y sea parte a su vez de la relación que se da entre todos los actores involucrados, de manera de generar aptitud en las personas para aplicar y defender los derechos en sus vidas cotidianas y en todas las esferas de sus relaciones, por medio de comportamientos conformes con valores básicos para la buena convivencia como la igualdad y no discriminación, la libertad –con sus límites claramente– y desde el respeto a las características de interdependencia, indivisibilidad y universalidad de los derechos. Es un vehículo entre la norma –a veces alejada de los individuos y sus realidades– y la vida común y corriente de todos y todas.

La UNESCO ha señalado que la educación en derechos humanos abarca tres ámbitos²⁴: a) Conocimientos y técnicas: aprender acerca de los derechos humanos y los mecanismos para su protección, así como adquirir la capacidad de aplicarlos de modo práctico en la vida cotidiana; b) Valores, actitudes y comportamientos: promover los valores y afianzar las actitudes y comportamientos que respeten los derechos humanos; y c) Adopción de medidas: fomentar la adopción de medidas para defender y promover los derechos humanos.

Tales tres esferas deben trabajarse conjunta y armónicamente y desde los primeros niveles formales de educación, debiendo participar diversos actores que idealmente deben estar también formados en el mismo paradigma, siendo ese un desafío para el mediano y largo plazo.

En esa lógica se insertan el Plan de Acción desarrollado por la UNESCO y la adopción del llamado Marco de Acción de Educación 2030 que a su vez es reflejo de la inclusión en la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible a la educación en materia de derechos humanos en su objetivo 4, meta 7. Esta meta indica que a 2030 se debe asegurar que todos los y las alumnos adquieran conocimiento teórico y práctico necesario para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la

²⁴ Resolución A/HRC/15/28, párrafo 4°.

promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible²⁵. Esto sin duda es una oportunidad para avanzar desde esta mirada²⁶.

Haciendo un poco de historia sobre los orígenes de esta comprensión, el 10 de diciembre 2004 y por recomendación de la Comisión de Derechos Humanos y el Consejo Económico y Social, la Asamblea General de las Naciones Unidas proclamó el “Programa Mundial para la educación en derechos humanos” a fin de que comenzara el 1 de enero de 2005 su labor de fomento de la realización de programas de educación en derechos humanos en todos los sectores²⁷.

El Programa Mundial fue estructurado en etapas sucesivas a fin de centrar las iniciativas nacionales de educación en derechos humanos en sectores y cuestiones específicas, complementando lo que fue el Decenio de las Naciones Unidas para la educación en materia de derechos humanos (1995-2004). El período 2005-2009 abarcó un Plan de Acción para la educación en derechos humanos en los sistemas de enseñanza primaria y secundaria²⁸. La segunda etapa, prevista para el período 2010-2014, contempló un Plan de Acción para la educación en derechos humanos en la enseñanza superior²⁹ y en los programas de formación sobre derechos humanos para funcionarios públicos, fuerzas del orden y personal militar³⁰. La tercera etapa, comprendida entre los años 2015 a 2019, está dedicada al refuerzo de la aplicación

²⁵ <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>

²⁶ Resolución A/HRC/RES/36/12, párrafo 8°.

²⁷ Resolución 59/113A de la Asamblea General.

²⁸ Resolución 2004/71 de la Comisión de Derechos Humanos.

²⁹ Por “enseñanza superior” se entiende “todo tipo de estudios, de formación o de formación para la investigación en el nivel postsecundario, impartidos por una universidad u otros establecimientos de enseñanza que estén acreditados por las autoridades competentes del Estado como centros de enseñanza superior”. El sector de la enseñanza superior incluye instituciones de formación y certificación de docentes de todos los niveles, de trabajadores sociales y de profesionales de los ámbitos médico y jurídico. Resolución A/HRC/15/28, párrafo 16.

³⁰ Resolución 12/4 del Consejo de Derechos Humanos.

de los objetivos de las etapas anteriores y la formación en derechos humanos de los profesionales de medios de comunicación y periodistas. La cuarta fase del Programa está en curso y va destinada especialmente a los jóvenes, poniendo énfasis en la educación y formación sobre la igualdad y los derechos humanos, la no discriminación, la inclusión y el respeto a la diversidad, buscando articularse con la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible conforme fue acordado en octubre de 2017³¹.

Si bien cada etapa apunta a objetivos diversos de lo que se estima un proceso continuo, como es la educación, es posible reconocer un contexto común dado por la definición de “educación en derechos humanos”, los objetivos del Programa Mundial para esta educación, y los principios rectores de las actividades de educación en derechos humanos³².

Así, los objetivos del Programa Mundial para la educación en derechos humanos en todos sus niveles son los siguientes: a) contribuir a forjar una cultura de derechos humanos; b) promover el entendimiento común, sobre la base de los instrumentos internacionales, de los principios y metodologías básicos para la educación en derechos humanos; c) asegurar que la educación en derechos humanos reciba la debida atención en los planos nacional, regional e internacional; d) proporcionar un marco colectivo común para la adopción de medidas por todos los agentes pertinentes; e) ampliar las oportunidades de cooperación y asociación en todos los niveles; y f) examinar, evaluar y apoyar los programas de educación en derechos humanos existentes, poner de relieve las prácticas satisfactorias y proporcionar incentivos para continuarlas o ampliarlas y para crear prácticas nuevas.

Por su parte, los principios rectores de las actividades de educación en derechos humanos orientan a que las actividades educacionales previstas en el Programa Mundial tengan por objeto: a) promover la interdependencia, la interrelación, la indivisibilidad y la universalidad

³¹ Resolución A/HRC/RES/36/12.

³² Resolución A/HRC/15/28, párrafos 8° y 9°.

de los derechos humanos, incluidos los derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales, así como el derecho al desarrollo; b) fomentar el respeto y la valoración de las diferencias, así como la oposición a la discriminación por motivos de raza, sexo, idioma, religión, opiniones políticas o de otra índole, origen nacional, étnico o social, condición física o mental, orientación sexual o por otros motivos; c) alentar el análisis de problemas crónicos e incipientes en materia de derechos humanos, en particular la pobreza, los conflictos violentos y la discriminación, teniendo presentes las rápidas transformaciones que se producen en los ámbitos, político, social, económico, tecnológico y ecológico, a fin de poder encontrar respuestas y soluciones compatibles con las normas relativas a los derechos humanos; d) capacitar a las comunidades y a las personas para que puedan determinar sus necesidades en materia de derechos humanos y hacer efectivos esos derechos; e) desarrollar la capacidad de quienes tienen responsabilidades en ese ámbito (en particular los funcionarios gubernamentales), que están obligados a respetar, proteger y hacer efectivos los derechos humanos de las personas bajo su jurisdicción, a fin de que puedan cumplir esa obligación; f) inspirarse en los principios de derechos humanos consagrados en los distintos contextos culturales, y tener en cuenta los acontecimientos históricos y sociales de cada país; g) fomentar los conocimientos sobre instrumentos y mecanismos de nivel mundial, local, nacional y regional y la capacidad de aplicarlos con el objetivo de proteger los derechos humanos; h) utilizar métodos pedagógicos participativos que incluyan conocimientos, análisis críticos y técnicas para promover los derechos humanos; i) fomentar entornos de aprendizaje y enseñanza sin temores ni carencias, que estimulen la participación, el goce de los derechos humanos y el desarrollo pleno de la personalidad humana; y j) ser pertinentes en la vida cotidiana de los educandos, haciendo que estos participen en un diálogo sobre los medios de transformar los derechos humanos de una expresión de normas abstractas a la realidad de sus condiciones sociales, económicas, culturales y políticas.

Ahora bien, si se considera el énfasis puesto en los jóvenes para

el tiempo que está corriendo desde 2017, el tema es especialmente importante en los contextos universitarios y los programas de formación para el personal docente de la enseñanza superior. Como objetivos concretos se planteó en el Plan: a) promover la inclusión de la educación en derechos humanos en la enseñanza superior y en los programas de formación para funcionarios públicos, fuerzas del orden y personal militar; b) apoyar la elaboración, adopción y aplicación de estrategias nacionales sostenibles de educación en derechos humanos; c) proporcionar directrices sobre componentes decisivos de la educación en derechos humanos en la enseñanza superior y en los programas de formación para funcionarios públicos, fuerzas del orden y personal militar; d) facilitar la prestación de apoyo por las organizaciones internacionales, regionales, nacionales y locales a las instituciones de educación superior y a los Estados miembros; y e) apoyar el establecimiento de redes de contacto y la cooperación entre las instituciones y organizaciones locales, nacionales, regionales e internacionales, tanto gubernamentales como no gubernamentales.

Tomando como marco y antecedente el trabajo que se viene haciendo internacionalmente por el derecho a la educación, tal como la Declaración Universal de Derechos Humanos; la Convención sobre los Derechos del Niño y las directrices conexas aprobadas por el Comité de los Derechos del Niño (en particular su Observación general N° 1 sobre los propósitos de la educación, de 2001³³); el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales y las directrices conexas aprobadas por el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (en particular, su Observación general N° 13 sobre el derecho a la educación, de 1999³⁴); y la Declaración y Programa de Acción de Viena³⁵, entre otros instrumentos³⁶, el Plan elabora una serie de estrategias e indica quienes son los agentes que

³³ Doc. NU CRC/GC/2001/1

³⁴ Doc. NU E/C.12/1999/10

³⁵ Doc. A/CONF.157/23

³⁶ Tales son, la Recomendación de la UNESCO sobre la educación para la comprensión,

tendrían que estar a cargo de ellas. Para la elaboración de estrategias parte del reconocimiento de que

Aunque para el disfrute de la libertad académica es imprescindible la autonomía de las instituciones de enseñanza superior, esa categoría de educación, como bien público, debe ser responsabilidad de los gobiernos y recibir apoyo económico de ellos. Las instituciones de enseñanza superior, mediante sus funciones básicas (investigación, enseñanza y prestación de servicios a la comunidad), no solo tienen la responsabilidad social de proporcionar una educación ética a los ciudadanos comprometidos con la construcción de la paz y la defensa de los derechos humanos y los valores de la democracia, sino también de generar un conocimiento global para enfrentarse a los actuales retos en el ámbito de los derechos humanos, como la erradicación de la pobreza y la discriminación, la reconstrucción posterior a los conflictos, el desarrollo sostenible y el entendimiento multicultural³⁷.

En consecuencia, la función de la educación en derechos humanos en la enseñanza superior es fundamental para la réplica del modelo en los niveles de educación media y básica. Como el aprendizaje abarca “no solo los elementos integrantes del plan de estudios, sino también los procesos de enseñanza, los métodos pedagógicos y el marco en el

la cooperación y la paz internacionales y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales; la Declaración y Plan de Acción Integrado de la UNESCO sobre la educación para la paz, los derechos humanos y la democracia; la Convención de la UNESCO relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza; la Recomendación de la UNESCO sobre la convalidación de los estudios, títulos y diplomas de enseñanza superior y las convenciones regionales conexas; la Recomendación de la UNESCO relativa a la condición del personal docente de la enseñanza superior; la Declaración Mundial de la UNESCO sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción; el Comunicado de la Conferencia Mundial de Educación Superior 2009 de la UNESCO titulado “Las Nuevas Dinámicas de la Educación Superior y de la Investigación para el Cambio Social y el Desarrollo”; el Marco de Acción de Dakar sobre Educación para Todos: Cumplir Nuestros Compromisos Comunes, aprobado en el Foro Mundial sobre la Educación en 2000; y el Plan de Aplicación de la Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible.

³⁷ Resolución A/HRC/15/28, párrafo 21.

que se imparte la educación”, la educación en derechos humanos en la enseñanza superior debe concebirse como un proceso que incluye: a) “Los derechos humanos por conducto de la educación”, a fin de asegurar que todos los componentes y procesos del aprendizaje, incluidos los planes de estudio, los materiales, los métodos y la formación misma conduzcan al aprendizaje de los derechos humanos; b) “Los derechos humanos en la educación”, a fin de asegurar que se respeten los derechos humanos de todos los interesados, y el ejercicio de esos derechos, en el sistema de enseñanza superior³⁸.

Reconociendo el Plan de la UNESCO que si bien hay muchos factores que pueden aportar una contribución, la integración del enfoque de derechos humanos en la enseñanza superior debería incluir la adopción de medidas, como mínimo, en las cinco esferas siguientes: políticas y medidas de aplicación conexas; procesos e instrumentos de enseñanza y aprendizaje; investigación; el entorno de aprendizaje; y educación y perfeccionamiento profesional del personal docente de la enseñanza superior.

Para la acción en estas esferas la UNESCO considera la participación de diversos agentes, indicando que la responsabilidad principal de la aplicación de esta parte del plan de acción compete a los ministerios de educación o de educación superior, que cooperarán con otros departamentos pertinentes del gobierno (por ejemplo, los ministerios de hacienda), así como a las instituciones de enseñanza superior y las escuelas superiores de formación pertinentes, según sus diferentes niveles de responsabilidad y dependiendo del grado de autonomía institucional que tengan³⁹.

Sin embargo, se prevé que los agentes mencionados necesitarán colaborar estrechamente con numerosas instituciones y organizaciones nacionales, como los sindicatos del personal docente de la enseñanza superior; los sindicatos y asociaciones de estudiantes; los órganos legislativos, incluidos comisiones y órganos de asesoramiento parla-

³⁸ Resolución A/HRC/15/28, párrafo 22.

³⁹ Resolución A/HRC/15/28, párrafo 34.

mentarios de educación, desarrollo y educación en derechos humanos; las instituciones nacionales de derechos humanos, como los defensores del pueblo y las comisiones de derechos humanos; las instituciones pertinentes de enseñanza superior que participan en los programas de las Redes UNITWIN y las Cátedras UNESCO; las redes nacionales de universidades y escuelas superiores; las Comisiones Nacionales para la UNESCO; los institutos de investigación de la enseñanza; los centros o institutos nacionales y locales de formación en derechos humanos y de recursos, incluidos los pertenecientes a las instituciones de enseñanza superior; las escuelas superiores de formación del personal docente de la enseñanza superior, en caso de que existan; y las ONG⁴⁰. También los medios de comunicación; las instituciones religiosas; los dirigentes comunitarios y las instituciones de las comunidades locales; los pueblos indígenas y las minorías; y el sector empresarial⁴¹.

Buscando las sinergias con los Objetivos de Desarrollo Sostenible en esta cuarta etapa del Plan, como ya se ha indicado en este trabajo, el 20 de septiembre de 2018 el Consejo de Derechos Humanos aprobó una nueva resolución, instando a los estados a cumplir los objetivos de las etapas anteriores del Plan. Destaca entre los llamados que se efectúan, la solicitud de impartir educación y capacitación en derechos humanos a los educadores de los sistemas de enseñanza y formación académicos y extra-académicos, en particular los que trabajan con niños y jóvenes⁴².

Así las cosas, resulta del todo pertinente a los estándares internacionales que en la elaboración de los planes de formación ciudadana previstos por la ley chilena se incorpore un enfoque de educación en derechos humanos.

⁴⁰ Resolución A/HRC/15/28, párrafo 35.

⁴¹ Resolución A/HRC/15/28, párrafo 36.

⁴² Resolución A/HRC/39/3, párrafo 2, letra b).

III. Reflexiones finales

Para un país inmerso en el contexto institucional internacional como es Chile y que ha asumido por medio de una ley el compromiso con la formación de ciudadanas y ciudadanos, mirar el paradigma de la educación en derechos humanos puede ser un aporte.

Si bien no debería tomarse toda iniciativa internacional sin mirada crítica y sin contextualización a la realidad nacional, sí parece recomendable debatir y aportar desde ese paradigma —el de educación en derechos humanos— para construir el modelo educativo que cada sociedad con sus particularidades necesita para tener en el centro del desarrollo a las personas y construir verdaderos sujetos de sus derechos.

La invitación sería entonces apostar por incorporar esta perspectiva en todos los procesos y modelos educativos. Apostar por la planificación y ejecución de un modelo que genere una educación centrada en la persona y el respeto de su dignidad; en el aprendizaje desde la realidad de cada persona considerando que somos sujetos constructores del proceso educativo; en el aprendizaje desde la valoración de los derechos humanos y la democracia a fin de formar ciudadanos y ciudadanas participativas, que puedan aportar libre, reflexiva y críticamente al crecimiento social del país, en un marco de participación que fomente el respeto por las diferencias con tolerancia y paz, que respete las libertades de culto, conciencia, pensamiento y expresión y, por cierto, la de enseñanza. Un modelo en que cada estudiante sepa que la violencia no mecanismo para solucionar una diferencia. Un modelo en que todo ello pueda conjugarse de forma adecuada con el respeto a la igualdad en la diversidad, a la tolerancia, a libertad de enseñanza y a la libertad de culto o de pensamiento y, por cierto, con aquellos sistemas, como el chileno, que le otorgan a los padres el deber preferente de educar a sus hijos y contemplan una participación fuerte de agentes privados en la construcción de modelos educativos.

Lograr un modelo así por cierto no es fácil ni tarea de pocos, pero educar de este modo debería ser la consigna de la educación mundial, como educación para la paz, la seguridad y la formación ciudadana,

si se considera que es propósito central de la sociedad internacional institucionalizada.

Para el caso de Chile, conforme nuestras bases de la institucionalidad (artículo 1° de la Constitución) el Estado está al servicio de la persona humana y tiene el deber de contribuir a crear las condiciones sociales que permitan a todos y cada uno de los integrantes de la comunidad nacional su mayor realización espiritual y material posible. Además, estamos obligados internacionalmente por la Declaración Universal de Derechos Humanos, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, la Convención de Derechos del Niño, así como por otros instrumentos de los cuales formamos parte.

En ese contexto, sobre los educadores también recae un rol en torno al cambio de paradigma. Ese rol pasa por actitudes y conocimientos. Aceptar que se forma parte de un proceso en que hay muchos otros actores; dejar prejuicios que a veces llevan a no aceptar a los demás en sus diferencias de todo tipo y comprender que somos diferentes en nuestras personales y particulares características pero iguales en valor y dignidad; reconocer y respetar las discrepancias de opinión, pensamiento, creencia y culto, los distintos hábitos y costumbres; apreciar el aporte que cada persona puede hacer, desde su lugar y creencia a través del diálogo como primera herramienta. En síntesis, llevar los derechos a la vida del aula y de la institución en que se desarrolla la labor docente, mirando en todo caso toda iniciativa que no siendo propia puede ser imitada o al menos servir de referente para generar una propia estrategia.

Por último, algunos objetivos o metas que parecen saludables para el país podrían verse favorecidos siguiendo este enfoque en las discusiones sobre la educación en Chile. Efectivamente, educando en derechos humanos se mejora la conciencia sobre los vínculos existentes entre desarrollo, democracia y derechos humanos, ayudando de paso a generar una real conciencia sobre la necesidad de eliminar toda forma de discriminación en el aula y fuera de ella. Se ayuda a la construcción de espacios reales y efectivos de ciudadanía que generen herramientas y acciones que fortalezcan a los sujetos y les otorgue verdadera capacidad

de intervenir en las decisiones del cuerpo social dándole espacio real en la vida pública desde los pequeños espacios locales hasta las políticas públicas que adopte una cierta administración. Por último, si se quiere apuntar a lo estratégico, se puede favorecer ser visto como un país referente en un tema en que hay un general consenso mundial –como es el de los derechos humanos– al tomar un enfoque verdaderamente positivo para trabajar la educación y su calidad.

Bibliografía

- Maiztegui, C. y Eizaguirre, M. (2008). Ciudadanía y educación: de la teoría a la práctica. *Cuadernos Deusto de Derechos Humanos*, 50. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Magendzo, A. (2006). Conversaciones y tensiones en torno a la educación en derechos humanos: sobre qué conversamos y qué nos problematiza. *Conferencia Magistral 2002-2003 de la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz* (p. 10). San Juan: Universidad de Costa Rica.
- Mujica, R. M. (2007). Herramientas y Metodologías para la Educación en Derechos Humanos. En R. Klainer, R. Mujica, S. Conde, & P. Cascón, *Educación en Derechos Humanos* (p. 45). México D.F.: Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal.

DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DE ALTA MIGRACIÓN: EL CASO DE LA REGIÓN DE ANTOFAGASTA DESDE LA MIRADA DE EDUCADORAS, EDUCADORES, PROFESORAS Y PROFESORES

SIXTINA PINOCHET PINOCHET*

JAVIER MERCADO GUERRA**

LORENA CISTERNAS MONCADA***

SERGIO PIZARRO FLORES****

1. Introducción

EN EL ÚLTIMO tiempo las temáticas asociadas a la migración en el territorio chileno han ocupado un papel de relevancia, ya sea porque nos acercamos a ellas de manera positiva, viendo la llegada de

* Doctora en Didáctica de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Barcelona; Magíster en Historia de Chile por la Universidad de Santiago de Chile; Profesora de Historia, Geografía y Educación Cívica por la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Académica de la Escuela de Educación y miembro del Observatorio de Investigación Interdisciplinaria en Educación para la Ciudadanía de la Universidad Católica del Norte.

** Doctor en Antropología Social por la Universidad de Barcelona; Magíster en Estudios Latinoamericanos por la Universidad de Chile; Profesor de Historia, Geografía y Ciencias Sociales por la Universidad de Antofagasta; Licenciado en Historia por la Universidad de Chile. Académico de la Escuela de Educación y miembro del Observatorio de Investigación Interdisciplinaria en Educación para la Ciudadanía de la Universidad Católica del Norte.

*** Periodista de la Universidad Católica del Norte, miembro del Departamento de Política Educativa de la Fundación Educación 2020, coordinadora del proyecto “#aMezclarse: Más Diversidad, Mejor Educación (Antofagasta)”.

**** Psicólogo de la Universidad Católica del Norte, miembro del Departamento de Política Educativa de la Fundación Educación 2020, asistente técnico del proyecto “#aMezclarse: Más Diversidad, Mejor Educación (Antofagasta)”.

población extranjera como una oportunidad para conocer a culturas que muestran su sentir y pensar a través de distintas expresiones; o porque mediáticamente se ha construido un imaginario permeado de la idea de que estamos siendo desbordados producto de la masiva llegada de población migrante latinoamericana que está tomando como una opción trasladarse hasta Chile para mejorar sus condiciones de vida.

Es precisamente esa segunda situación la que nos hace llegar a la reflexión que presentaremos en este capítulo, puesto que consideramos que desde la educación se ha estado pensando, por lo menos desde hace cinco años, cómo contribuir a generar una visión sustentada en los valores de una sociedad democrática que reconoce el derecho universal a desplazarse como un derecho que no puede ser cuestionado por discursos racistas, xenófobos, sustentados en una visión odiosa con respecto a lo diferente o lo diverso. Consideramos, además, que es rol de la educación, y de todas aquellas organizaciones que trabajan para contribuir a generar una educación de calidad con equidad y oportunidades, develar qué y cómo se está pensando desde la escuela el derecho a la educación de la población migrante, y cuáles son las principales demandas que tienen tanto profesores y profesoras para generar una educación que observa el diálogo intercultural como una oportunidad para desarrollar valores como la libertad, solidaridad, empatía, y el respeto hacia la otredad. Como Barrios y Palou (2014) señalan, consideramos que la educación es el espacio que permitirá, por ejemplo, generar una sociedad que sea más “permeable, abierta e integradora” ante lo diferente, ya que aquello es lo que permite contribuir a la cohesión social, y esto requiere: “luchar contra las desigualdades, el racismo y los prejuicios sobre las personas de origen inmigrante en un contexto plural” (Barrios y Palou, 2014, p. 408).

El presente capítulo se encuentra estructurado en tres apartados. En el primero de ellos revisaremos los datos sobre la migración en Chile y en el contexto de la Región de Antofagasta –una de las regiones que cuenta con mayor cantidad de población extranjera en el país–, esto con la intención de evidenciar a través de datos empíricos que, si

bien la población migrante ha aumentado considerablemente en los últimos 10 años, estamos por debajo de países europeos, los cuales cuentan con porcentajes de población migrante cercanas al 10% de su población total (Organización Internacional para las Migraciones [OIM], 2018).

En el segundo apartado evidenciaremos cuál ha sido el impacto que la llegada de población migrante ha tenido en el contexto educativo, poniendo el foco principalmente en cuáles son las oportunidades y desafíos que reconocen uno de los principales actores de este contexto: educadoras, educadores, profesoras y profesores. La información que presentaremos ha sido recogida a partir del proyecto “*#aMezclarse: Más Diversidad, Mejor Educación*” desarrollado por Educación 2020 en la Región de Antofagasta. Por medio de la línea de acción II de este proyecto, se han desarrollado sesiones de levantamiento de información para reconocer cuáles son las ideas y representaciones que emergen desde estos actores frente a la diversidad cultural que existe hoy en las aulas de la Región (Educación 2020, 2018a, 2018b). Al mismo tiempo, a través de estas sesiones se han recogido las principales demandas que tienen los docentes para hacer frente de manera efectiva al desarrollo de aulas que promuevan una educación intercultural.

En el tercer apartado revisamos los materiales que desde el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC), y de otros organismos relacionados con la educación (Universidades y ONG's) se han diseñado en los últimos tres años para dar respuestas a las necesidades de una educación que pretende transitar hacia la educación intercultural. En este apartado establecemos un vínculo entre estos materiales y las demandas de los docentes de la Región de Antofagasta, para determinar si efectivamente existe un diálogo entre lo que está emergiendo a partir de las investigaciones, y lo que están demandando los y las docentes para generar una educación que se haga cargo de los contextos de alta diversidad cultural. El capítulo termina con algunas reflexiones finales sobre los hallazgos surgidos a partir de este proceso de indagación.

2. Panorama migratorio

“Hoy si un colombiano busca arriendo en Antofagasta lo tapan de papeles. Incluso, el periodista presidente de la Colectividad de Colombianos en Chile, Benjamín Cruz, que trabaja para la alcaldesa Karen Rojo, cuenta que *‘ahorita no me quisieron arrendar simplemente por ser colombiano’*. Y agrega: *‘Y si eres de color, olvídale. Eres doblemente discriminado. A veces te preguntan derechamente ¿usted es blanco o moreno. Y si dice moreno, le cortan’*”. (Farías, 2016)

Las migraciones son un fenómeno que ha estado presente desde los orígenes de la humanidad, y que han sido motivadas, principalmente, por la búsqueda de mejores expectativas de vida (Aruj, 2008). Al contrastar desde el punto de vista histórico el desarrollo de las migraciones, las principales transformaciones que se han experimentado en el contexto actual se relacionan con la modificación de los espacios más atractivos a los cuales migrar, y el origen de personas que migran.

Para ejemplificar el desarrollo de las migraciones, Arango (2007) reconoce cuatro fases que se pueden aplicar al contexto latinoamericano. La primera de ellas se habría desarrollado a fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX. Su signo característico fue la llegada de población europea al territorio americano, principalmente a la costa Atlántica, efecto del resultado de las políticas de los Estados que buscaban blanquear racial y culturalmente las sociedades americanas, como también de los conflictos generados en el contexto europeo por las guerras mundiales. La segunda fase se habría desarrollado entre la década de 1930 y 1950, ésta estuvo marcada por movimientos internos de población producto de los efectos de la crisis de 1929. Su signo más importante fue la migración campo ciudad. A partir de la década de 1960 y 1970 nuevamente se habrían generado movimientos internacionales de población como el resultado de conflictos políticos debido al desarrollo de dictaduras en Latinoamérica. Finalmente, la última fase, que es en la que nos encontramos insertos actualmente, se caracteriza por los movimientos constantes de población por todas partes del mundo, pero, al mismo tiempo, por la existencia cada vez

de mayores regulaciones que limitan el desplazamiento de las personas generando el fenómeno de fronterización.

Para Arango (2007) una de las contradicciones más importantes de la fase actual migratoria está dada por los conflictos existentes entre el derecho internacional, el cual insta que las personas tienen el derecho a migrar (Derecho 13 de la Declaración Universal de DD. HH.), y los cada vez más estrictos controles para regular quienes pueden entrar a los territorios, sobre todo en aquellos países que son más desarrollados desde el punto de vista económico. Al mismo tiempo, una segunda contradicción se vive al pensar que se busca establecer restricciones a la migración en medio de un modelo económico que se encuentra mundializado y no reconoce fronteras. Esto nos pone en evidencia la cara más discordante, puesto que, si bien para los Estados no hay problemas con las fronteras cuando se trata de atraer capitales, de utilizar la mano de obra más barata, o establecer sus filiales en países que tienen leyes laborales y medioambientales débiles, al momento de enfrentar la situación de la llegada de población migrante pobre, blindan sus fronteras para impedir el ingreso.

Para la OIM (2018) el creciente fenómeno de fronterización de los países que tradicionalmente habían recibido población migrante desde la segunda mitad del siglo XX (por ejemplo, EE.UU. y los países europeos) ha impactado en la reorganización de los flujos migratorios. Esto ha provocado que países como México se estén potenciando como países receptores de población migrante, principalmente de Centro América. Un fenómeno similar ocurre en el caso de Chile, que es visto por otros países sudamericanos como un territorio que cuenta con estabilidad económica, mayores ingresos en lo que respecta a salarios, y mejor sistema de salud y educación (OIM, 2018). Esto lo ha transformado en un polo de atracción para población proveniente de países como Perú, Bolivia, Argentina y Colombia. Este fenómeno ha generado un aumento de la población migrante que pasó de 154.643 personas en el año 2005 a 465.319 en el 2015, lo que representa un aumento cercano al 200% (OIM, 2018).

A pesar de estos datos, el porcentaje de población total migrante

en Chile según los últimos datos del censo del año 2017 está muy por debajo de las tasas que poseen los países miembros de la OCDE. En Chile solo el 4% de la población residente es migrante, lo cual es un indicador bastante bajo, además, si consideramos que en este país los migrantes son definidos como “personas de hogares residentes en viviendas particulares ocupadas cuya madre residía en otro país al momento de nacer”, es decir, se considera el criterio de “migración de toda la vida” (Ministerio del Desarrollo Social, 2016, p. 4).

La distribución de la población migrante al interior del territorio nacional es bastante dispar. Es posible reconocer dos espacios territoriales de atracción de población migrante: La Región Metropolitana (7% población total migrante, según datos del INE, 2018) y las regiones que forman parte del Norte Grande (Arica y Parinacota 8% población migrante; Tarapacá 14% población migrante; Antofagasta 11% de población migrante, según datos del INE, 2018). Estos porcentajes contrastan con los de regiones como las de Aysén, donde solo el 2% de la población es extranjera. A pesar del aumento que ha experimentado el ingreso de población migrante a Chile en los últimos 10 años, aún sigue siendo mayor el número de chilenos que residen en el extranjero. A este respecto, el MINEDUC establece que “por cada extranjero que vive en Chile, hay dos chilenos que se han ido” (2017, p. 10). La comprensión de la complejidad que reviste la decisión de migrar podría ser un elemento importante a gestionar en las aulas para reconocer que es necesario tener una mirada positiva, solidaria y acogedora frente a quienes llegan, puesto que muchas veces la necesidad de partir está condicionada por residir en un lugar que, desde el punto de vista de la seguridad, no cuenta con las condiciones necesarias para que una persona se pueda quedar, al respecto podemos señalar que “... no todos los movimientos migratorios se producen en condiciones favorables. En los últimos años, hemos observado un aumento de las migraciones y los desplazamientos provocados por conflictos, persecuciones, situaciones de degradación y cambio ambiental, y una acusada falta de oportunidades y seguridad humana” (OIM, 2018, p. 1).

Los motivos que explican la alta concentración de población extranjera en el norte de Chile son múltiples. Un primer aspecto tiene que ver con la situación de triple frontera internacional que presentan, en conjunto, todas estas regiones. Asociado a ello, también resulta determinante la atracción que genera el dinamismo económico, vinculado a la industria minera y sus servicios asociados. Así mismo, también resulta relevante la presencia de redes familiares que se encuentran configuradas previamente (Lube-Guizardi y Garcés, 2013), y hasta incluso situaciones de migración forzosa por conflictos sociopolíticos en los países de origen.

Ante este fenómeno, el actual gobierno ha propuesto una nueva Ley de Migración, que vendría a replantear la regulación del ingreso y permanencia de extranjeros en el país. En la presentación de la ley se establece que esta es el resultado de las transformaciones que se han experimentado en temas de migraciones en Chile:

el país ha sido testigo del aumento exponencial de extranjeros que ingresan con visa de turista y terminan quedándose en el país en situación irregular. Se calcula que hoy existen en Chile alrededor de 300 mil extranjeros indocumentados, una preocupante realidad social, pues va asociada a situaciones de precariedad habitacional, abusos laborales y un incremento de la trata de personas... (Gobierno de Chile, 2018)

Para dar respuesta a esta situación, por medio de la reforma se busca:

1. Establecer una migración segura, ordenada y regular.
 2. Generar iguales derechos y obligaciones entre chilenos y migrantes.
 3. Integrar a la población migrante para que pueda aportar al desarrollo económico y cultural de Chile.
 4. Respetar los derechos fundamentales de la población migrante.
- (Gobierno de Chile, 2018)

Estos objetivos chocan con lo que ha sido la implementación y puesta en marcha de esta nueva ley de migraciones, la cual ha esta-

do mediatizada y marcada por la expulsión de personas que tenían causas pendientes con la justicia chilena o en su país de origen; y el plan de retorno para la población migrante haitiana a su país luego de no conseguir condiciones de vida dignas en Chile. Ambos casos se encuentran marcados por la imposibilidad de retornar a Chile en un promedio de 9 a 10 años luego del retorno voluntario o la expulsión. Esta denominada Reforma Migratoria, desde el punto de vista de organizaciones migrantes y pro-migrantes, constituye una política que promueve una visión negativa e incluso criminalizadora de la migración, desconociendo el aporte efectivo que estas colectividades realizan, no solo en términos económicos, sino que también en cuanto al intercambio y enriquecimiento sociocultural que aportan al país.

3. Las migraciones y su aporte al sistema educativo de la Región de Antofagasta

Como un resultado de los movimientos migratorios, niños, niñas, jóvenes y adolescentes han llegado a Chile, transformándose en un sector de “inmigrantes involuntarios”, puesto que la decisión de salir de sus países de origen ha sido tomada por los adultos responsables de sus cuidados. Para Berríos y Palou (2014) este es un hecho que no debe ser pasado por alto, ya que la experiencia puede ser tomadas por ellos y ellas como una situación traumática, pues es precisamente en estas edades en los que niños y niñas comienzan a configurar sus primeras relaciones de amistad, y se producen vínculos emocionales con el espacio en el cual se reside. A ello se debe agregar las experiencias que comienzan a configurar en la sociedad de acogida, las que sin lugar a duda influirán en su aceptación o rechazo de la nueva condición. La escuela es uno de aquellos espacios en los que primeramente comenzarán a interactuar con la sociedad de acogida, por lo que las relaciones que allí se promuevan serán cruciales para insertarse en el nuevo contexto, y comenzar a superar el “dolor” que trae consigo la partida (Berríos y Palou, 2014).

Si llevamos la experiencia de migrar de niños, niñas, jóvenes y adolescentes al contexto regional, podremos darnos cuenta que su presencia es importante desde el punto de vista numérico en Antofagasta. Según datos aportados por el MINEDUC, el porcentaje de matrícula extranjera en el sistema escolar nacional es de un 2,2%, cifra que en el caso de la Región de Antofagasta se incrementa sustancialmente, puesto que el estudiantado extranjero como porcentaje de la matrícula total alcanza el 8,4% (MINEDUC, 2018).

Este panorama ha impulsado a los establecimientos a generar mecanismos de acogida e inclusión del estudiantado extranjero y sus familias. Sin embargo, este proceso no ha sido fácil, especialmente debido a la prevalencia de ciertas prácticas y discursos racistas y xenófobos de parte de la sociedad de acogida, y que muchas veces se ven replicados e incluso aumentados en el contexto escolar (Pavez, 2012; Tijoux, 2013; Riedemann y Stefoni, 2015). En este mismo sentido, una interrogante sobre la cual aún no existe mucha claridad es:

conocer por qué [los estudiantes extranjeros] se agrupan más en algunos establecimientos educacionales que en otros. Ciertos estudios con énfasis cualitativo podrían entregar más información al respecto. En la misma línea, un análisis sobre la concentración de estudiantes a nivel territorial más detallado podría ayudar a identificar zonas en las que habría potencialmente más oferta de matrícula para estudiantes que se incorporan al sistema escolar. (MINEDUC, 2018, pp. 31-32)

A nuestro parecer, una posible explicación respecto al panorama regional que hemos evidenciado a través de los datos puede radicar en las propias dinámicas de segregación que experimenta buena parte de la población extranjera en las comunidades de acogida. Este fenómeno sería bastante similar a la idea de “guetización”, concepto utilizado para explicar la producción de segregación en el espacio urbano, pero que en este caso se trataría de una segregación específica de los estudiantes extranjeros en determinados establecimientos educacionales.

En el siguiente cuadro podemos ver cómo se distribuyen los estudiantes extranjeros en la Región de Antofagasta a partir de la modalidad o tipo de establecimiento:

Tabla 1. Distribución de población escolar migrante en la Región de Antofagasta por modalidad del establecimiento.

Comuna	Matrícula de estudiantes migrantes en establecimientos municipales	Matrícula de estudiantes migrantes en establecimientos particulares subvencionados	Matrícula de estudiantes migrantes en establecimientos particulares pagados	Total de estudiantes migrantes
Antofagasta	4.756	447	88	5.291
Calama	1.990	649	17	2.656
María Elena	58	0	0	58
Taltal	39	0	0	39
Tocopilla	248	12	0	260
Mejillones	316	11	0	327
Sierra Gorda	64	0	0	64
Ollagüe	4	0	0	4
San Pedro de Atacama	210	0	0	210
Total	7.685	1.119	105	8.909

Fuente: Elaboración propia a partir de datos aportados por la Secretaría Regional Ministerial de Educación (SECREDOC) de la Región de Antofagasta, 2018.

Como podemos observar, la mayor presencia de estudiantes extranjeros se localiza en establecimientos municipales, llegando incluso algunos de ellos a tener más del 50% de estudiantes migrantes con relación a su matrícula total. En la comuna de Antofagasta los estudiantes extranjeros se encuentran concentrados en determinados establecimientos, lo cual puede ser interpretado como un claro reflejo lo que sucede en los extramuros de las escuelas, donde la población extranjera se encuentra excluida o segregada urbana, económica, social y culturalmente.

Según datos aportados por la SECREDUC, la matrícula de estudiantes extranjeros en la comuna de Antofagasta es de 5.826 estudiantes, de los cuales el 91% (5.291 estudiantes) están matriculados en el sistema municipal, el 8% (447 estudiantes) en el sistema particular subvencionado y solo el 1% (88 estudiantes) en el sistema particular pagado. Este dato indica la existencia de una marcada segregación de los estudiantes extranjeros, quienes prácticamente no tienen oportunidades de acceder a provisión de educación de tipo particular, indicador que en Chile está asociado, por lo general, a un bajo nivel socioeconómico (Bellei, 2015).

Por otra parte, si miramos específicamente los porcentajes de matrícula de estudiantes extranjeros por cada establecimiento municipal de la comuna de Antofagasta, veremos que las mayores matrículas se concentran en unos pocos establecimientos municipales, que además se encuentran ubicados en la zona céntrica de la ciudad. De los tres establecimientos educacionales que cuentan con más matrícula de extranjeros, uno de ellos constituye un caso excepcional, puesto que el 51% de sus estudiantes son migrantes. Se trata de un liceo tradicional, ubicado en la zona centro y que imparte todos los niveles de enseñanza. En segundo lugar se ubica otro establecimiento tradicional, ubicado también en la zona centro de la ciudad, que imparte también todos los niveles de enseñanza y que cuenta con un 32% de matrícula de estudiantes extranjeros. Un poco más atrás se ubica una escuela básica, también ubicada en la zona centro y que cuenta con un 29% de matrícula de estudiantes extranjeros. Los otros establecimientos educacionales que cuentan con alto porcentaje de matrícula de estudiantes extranjeros bordean el 20%, y se trata de unidades educativas que se ubican entre la zona centro o norte de la ciudad; esta última es una zona, por lo general, caracterizada por sus altos índices de pobreza y donde reside la mayor cantidad de población extranjera.

¿Por qué el estudiantado extranjero y sus familias prefieren aquellos establecimientos ubicados en el sector céntrico de la ciudad, por sobre aquellos que pueden estar más cerca de su lugar de residencia?, ¿se trata de una estrategia para optar por un tipo de establecimiento que

presente mejor calidad educativa, o bien, como señalamos antes, sería más bien el reflejo de una segregación o “guetización” de la matrícula? Si bien se requieren muchos más antecedentes que los presentados hasta ahora, no resulta difícil pensar en una respuesta que se incline más por la segunda opción. Antofagasta es una ciudad extremadamente segregada por factores socioeconómicos, reflejo de ello es el desigual desarrollo urbano y la segregación espacial de los lugares residenciales de las familias más empobrecidas. Por lo mismo, no nos debería extrañar que esta “guetización” de la matrícula extranjera responda también a factores de segregación socioeconómica.

Ahora bien, dada la alta concentración de estudiantes extranjeros en determinados establecimientos educacionales de la ciudad, cabe preguntarse respecto a cómo se ha ido desarrollado el proceso de inclusión de ellos y ellas, y si desde el espacio educativo de la Región de Antofagasta se están implementando estrategias o acciones que conduzcan hacia el desarrollo de una educación intercultural que recoja y considere las experiencias de las y los estudiantes migrantes. Tomando en cuenta las definiciones de Aguado (1999), consideraremos que un modelo educativo que contempla la mirada intercultural, incluye la promoción y el respeto por las culturas diversas, y se opone a los mecanismos de asimilación cultural que son tratadas de imponer por las culturas mayoritarias, es un espacio para desarrollar los aprendizajes de todos y todas las estudiantes; los posibles problemas que genera la diversidad étnica y cultural de la sociedad son resueltos a través de medidas sectoriales dentro de un modelo educativo de sociedad global; considera que la existencia de una rica variedad de culturas enriquece el entramado social, y plantea que el conocimiento es la propiedad común de todas las personas (Aguado, 1999).

Para reconocer cómo se está abordando la inclusión de los estudiantes migrantes en el contexto educativo de la región de Antofagasta, se trabajó recogiendo las ideas y representaciones que poseen las educadoras, los educadores, profesores y profesoras de distintos establecimientos de la Región frente a la diversidad cultural que está caracterizando al sistema educativo actual. Para esta recogida de infor-

mación fueron claves las sesiones de levantamiento desarrolladas por Educación 2020 a partir del proyecto: “*#aMezclarse: Más Diversidad, Mejor Educación*”. Por medio de dos reuniones de trabajo que pusieron su foco en “El rol de la Infancia y la Juventud en la Educación” y “Diversidad Cultural en Contextos Educativos” se planteó una serie de preguntas a los participantes para reconocer cómo valoran la diversidad y el rol de niños, niñas y jóvenes en la generación de espacios de participación. Estas sesiones de levantamiento de información fueron desarrolladas durante los meses de agosto y octubre del año 2018, y contaron con la participación promedio de 18 personas.

La metodología utilizada consistió en la organización de los participantes en grupos de discusión conformados por docentes de diferentes establecimientos. A partir de preguntas que eran planteadas por el moderador o moderadora se dirigía la discusión. Esto permitió ir reconociendo los discursos de los participantes frente a los desafíos y oportunidades que significa promover la participación y generar espacios de aprendizaje en comunidades educativas con alta diversidad cultural.

Uno de los primeros discursos que emergió se relaciona con la escasa preparación que los y las docentes declaran sentir para abordar la promoción de la interculturalidad en el contexto educativo. Al respecto evidenciaron la necesidad de contar con el acompañamiento de profesionales expertos en temas de interculturalidad que les ayuden a articular este tipo de educación con las propias temáticas de las asignaturas que imparten. Este discurso es afín con lo que las investigaciones han señalado en el último tiempo, ya que estas establecen que para generar aprendizajes de calidad es necesario que los docentes desarrollen “conocimientos, competencias, actitudes y didácticas específicas” en el ámbito de la interculturalidad (Barrios y Palou, 2014, p. 418). Para Atwater es esencial el rol del profesor o la profesora y la forma en que aborda el enfoque intercultural, ya que para que este se genere, es necesario tomar conciencia de la influencia que ejercen las distintas culturas que coexisten en una sociedad de acogida, analizar los contenidos para determinar cómo a través de estos se puede in-

corporar a los distintos grupos de acogida, y desarrollar competencias que permitan establecer una comunicación efectiva con los diferentes grupos culturales existentes en el contexto educativo (Atwater, 2010).

Resultó bastante relevante evidenciar que, a pesar de que el discurso común destacaba la importancia de promover un enfoque intercultural en la enseñanza, también emergieron voces disidentes ante la necesidad de establecer estrategias que permitan a los niños y niñas migrantes poder interactuar de manera positiva, y manteniendo su propia cultura al insertarse en el sistema educativo chileno. Al respecto, una de las participantes señaló que niños y niñas migrantes deben adaptarse al currículo nacional, y no este a la diversidad (Profesora 1, Taller N° 1, agosto 2018). Resultó llamativo que emergiera este discurso en medio de un contexto que, en general, parecía estar de acuerdo que una de las maneras de garantizar los derechos de niños y niñas, por ejemplo, en temas asociados a la educación, se relaciona con impedir que estos pierdan su bagaje cultural.

Otro de los discursos que emergió a partir de la sesión enfocada en el Rol de la infancia y la Juventud en la Educación tiene que ver con los derechos que se reconocen a niños y niñas migrantes. Al ser interpelados con respecto al derecho a migrar, los participantes estuvieron de acuerdo en señalar que el origen social y étnico de quien migra condiciona la recepción que obtiene de parte de la comunidad de acogida. Al respecto, evidenciaron que los niños y las niñas migrantes son observados por las comunidades educativas de manera diferenciada: “Las migraciones pobres, negras y latinoamericanas son visualizadas de forma asistencialista y prejuiciosa... en establecimientos privados con migraciones más aceptadas donde no se visibiliza esa diferencia” (Profesora 2, Taller N° 1, agosto 2018). Los discursos identificados se condicen con los que otras investigaciones han logrado establecer al analizar los prejuicios hacía estudiantes migrantes (Salas, Castillo, San Marín, Kong, Thayer, Huepe, 2017; Salas, Kong y Gazmuri, 2017). Para Salas et al. (2017), las investigaciones que han evaluado el desarrollo de la educación intercultural en Chile demuestran las dificultades que ha debido enfrentar el sistema educativo:

para re-construir percepciones positivas acerca del aporte que la comunidad migrante brinda al país, y donde a nivel escolar no se generen estereotipos sociales sobre los grupos minoritarios como grupos “en desventaja o vulnerables”, a tal punto que los docentes desarrollen estrategias compensatorias de calidad inferior o de exigencias mínimas respecto de los objetivos de aprendizaje comunes. (Salas et al., 2017, p. 3)

En lo que respecta al derecho a la educación, los participantes consideran que este se encuentra garantizado legalmente, y que la expresión de aquello se muestra en la cantidad de niños y niñas extranjeras matriculados en establecimientos públicos. Con respecto a la calidad y equidad en términos educativos, profesores y profesoras señalan que este es uno de los principales desafíos, ya que en algunas oportunidades la barrera del lenguaje impide a los estudiantes migrantes comprender el sentido de las clases y lograr el desarrollo de los aprendizajes. Para Barrientos y Palou (2014) el desconocimiento de la lengua de la comunidad de acogida es una de las grandes barreras para la inclusión de los estudiantes migrantes; señalan que esto se ha resuelto en países como Estados Unidos y Canadá con programas educativos que permiten a niños, niñas y jóvenes adquirir la segunda lengua. Si bien las autoras señalan que en Chile tal vez el problema no se encuentra tan extendido porque la mayoría de los flujos son de poblaciones de habla castellana, evidencian que la utilización coloquial de la lengua de todos modos es una dificultad al momento de desarrollar las lecciones e interacciones al interior del aula. De los discursos se desprende que los docentes participantes han buscado innovar en este aspecto –comunicación– para poder dar respuesta a una problemática para la cual no han sido preparados; reportan “un caso en el que una profesora, ante la situación de una niña haitiana de tercero básico que solo sabía hablar creolé, proyectó el traductor de Google en donde todas las instrucciones en castellano eran traducidas al creolé” (Profesora 3, Taller N° 1, agosto 2018).

Para Salas, Kong y Gazmuri (2017), la interculturalidad establece un desafío curricular importante. Desde el punto de vista práctico,

requiere que se realicen las adaptaciones curriculares necesarias para que los estudiantes migrantes concilien sus experiencias educativas escolares previas con las prescripciones del sistema al que se integran. Pero lo más importante tiene que ver con la faceta simbólica que se transmite a través del currículo, puesto que se requiere la inclusión en un sistema que desde el punto de vista curricular posea “una concepción dinámica y compleja del concepto de cultura, comprometida con la apreciación de la multiculturalidad como expresión de riqueza social, que aspire a socializar los valores de la igualdad, reciprocidad, cooperación e integración” (Salas, Kong y Gazmuri, 2017, p. 81). Con respecto al ámbito pedagógico, los docentes reconocen que, si bien desde el punto de vista curricular el currículo nacional no considera la inclusión de la diversidad cultural, señalan que esto se ha ido superando a partir de la ley de inclusión, la cual reconoce la existencia de un “amplio espectro de especificidades en torno a lo social, religioso y cultural” (Profesora 1, Taller N° 2, octubre 2018). Esta visión con respecto al currículo choca con la realidad, ya que, como podemos analizar a partir de los materiales curriculares y otras investigaciones (Briones, Campus y Lazzús, 2018; Mercado y Pinochet, 2018), el currículo chileno posee un evidente sesgo nacionalista, principalmente en lo que respecta a la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

La sesión que puso su foco en el tema de la diversidad en el contexto escolar evidenció que las principales preocupaciones de los docentes están puestas en otras diversidades, como por ejemplo la social, sexual, de identidad de género, pero no necesariamente en aquellas que se relacionan con un contexto de diversidad cultural. Esto es claro a partir de la recogida de sus ideas, ya que solamente hicieron referencia a la diversidad cultural cuando se les preguntó directamente sobre ella.

Para las y los docentes una de las principales problemáticas que deben abordar en un contexto educativo con alta diversidad es la relación que establecen con los apoderados de los estudiantes migrantes. Al tratar de explicar esta problemática, se hace alusión que desde los establecimientos se generan los espacios para que ellos y ellas se integren a la comunidad educativa, pero que su estatus migratorio,

en cierta medida, impacta en que no sientan la confianza ni el interés de involucrarse mayormente en la vida de la escuela. De reuniones que tuvimos con equipos directivos de la Región en el contexto de la implementación del Plan de Formación Ciudadana, también se destacaba cómo la situación de irregularidad migratoria impactaba en la participación de los apoderados, y en la movilidad de los estudiantes migrantes, los cuales en algunos casos no alcanzaban a completar el semestre en el establecimiento, puesto que sus apoderados o adultos responsables decidían moverse hacia otra ciudad o región.

A pesar de esta problemática, los y las docentes participantes consideran que el Plan de Formación Ciudadana ha actuado como un elemento que ha permitido acercar más a la comunidad educativa, y reconocer parte de la diversidad cultural existente en los establecimientos educativos a través de actividades como las ferias interculturales, el libro viajero, cafés literarios, etc. (Profesor 3, Taller N° 2, octubre 2018).

4. Propuestas de materiales y sus relaciones con las demandas de los y las docentes de la Región de Antofagasta

Por un tema de extensión, en esta oportunidad nos enfocaremos en el análisis de las propuestas de tres materiales que han sido elaborados por organismos vinculados a la educación. Por medio de estos materiales se ha pretendido entregar orientaciones a docentes para ayudar a constituir un aula centrada desde una mirada de la Educación Intercultural.

4.1. *Guía Pedagógica para para una Educación Intercultural, anti racista y con perspectiva de género. Ideas, experiencias y perspectivas* (Stefoni, Riedemann, Stang, Guerrero, Garcés, Camarena, 2017). Estos materiales fueron creados en el marco del proyecto “Hacia la incorporación de un enfoque intercultural en escuelas con alto porcentaje de alumnos migrantes y en profesionales de Servicio País”, financiado por el Fondo Canadiense para iniciativas locales de la Embajada de Canadá en Chile.

En la primera parte del documento se presenta un marco teórico que sirve como un referente para que las autoras expliquen al lector qué se entiende por Educación Intercultural, Perspectiva de Género y Educación Antirracista. Luego de presentar estos lineamientos que son los que articulan la propuesta del libro, se muestran experiencias desarrolladas tanto en el contexto nacional como internacional en las temáticas explicitadas en el libro. Debemos destacar que en esta parte del documento las autoras hacen una crítica a la mirada permanente hacia el hemisferio norte que se hace desde el sur, tratando de buscar soluciones a problemáticas que se desarrollan en un contexto que es totalmente diferente al que se vive en esos países. Al mismo tiempo destacan la necesidad de generar políticas institucionales que faciliten la inclusión de la población migrante al contexto educativo; a este respecto señalan que “el camino hacia la interculturalidad no depende –o no solamente– de la buena voluntad de las personas, sino del remezón de dispositivos políticos de poder” (Stefoni et al., 2017). Luego de estas declaraciones, se describe una serie de actividades que se han implementados en distintos espacios vinculados con el ámbito educativo. La mayoría de las propuestas están enfocadas en el desarrollo de talleres extracurriculares que ponen su foco en que niños y niñas (sin importar su nacionalidad) tomen conciencia del valor de la diversidad, lo que significa la experiencia de migrar, entre otros.

A manera de ejemplo, el taller “Mis amigos del mundo” de la Escuela Cornelia Olivares buscó que tanto los docentes como los estudiantes del establecimiento desarrollaran la competencia intercultural. Por medio de esta se busca generar una “convivencia participativa e inclusiva dentro del recinto escolar” (Argueso y Martínez, en Stefoni et al., 2017). Por medio de 8 sesiones de trabajo, en las que se abordaron temáticas como el derecho a la educación, las razones que existen detrás de la migración, el trabajo cooperativo como un elemento para el éxito personal y común, entre otros, se establecieron las condiciones iniciales para que los miembros de una comunidad que es altamente diversa desde el punto de vista cultural, desarrollen las habilidades y actitudes que se requieren para generar una sana convivencia.

Luego de la muestra de experiencias, se incluyen propuestas de actividades para implementar en el espacio educativo. A continuación presentamos un cuadro con las principales características de estas propuestas:

Cuadro 2. Dinámicas para el espacio educativo de Stefoni (et al., 2017).

Actividad	Objetivo	Descripción
Islas Menguantes	Introducir a los participantes en la experiencia migratoria. Reflexionar y debatir respecto de la dificultad de integrar al otro en el ámbito personal y en el campo social.	Utilizando una dinámica lúdica que pretende romper el hielo y producir un mayor acercamiento entre los participantes, se les lleva a reflexionar sobre las posiciones que se asumen frente a la llegada de migrantes, y cómo se vive la experiencia de ser un migrante que llega a un espacio en el que puede ser acogido o rechazado. El foco de la actividad se pone en que los participantes reconozcan cuáles son los sentimientos que vivencian al pasar por estas dos experiencias (ser migrante o parte de la sociedad de acogida).
Similitudes y diferencias	Visibilizar lúdicamente la diversidad existente dentro de una sala de clases.	Por medio de la presentación de preguntas contextualizadas culturalmente se pide a participantes que reconozcan con cuál o cuáles de ellas se identifican más. La idea central es tensionar el reconocimiento que la construcción de la identidad está permeada por elementos que superar las nacionalidades, y que se comparten signos de identidad con personas que provienen de otros contextos culturales.
Esteriotipos y prejuicios	Visibilizar y reflexionar sobre la cotidianidad y extensión de los estereotipos y prejuicios, y sobre el modo en que esa volatilidad actúa como base de actitudes y prácticas discriminatorias, tanto respecto de los otros como de uno mismo.	Por medio de la explicitación de expresiones que los participantes vinculan con la nacionalidad de las personas, se les conduce a realizar un ejercicio de empatía y reflexión al ponerlos en la situación de que ellos o ellas fueran extranjeros y vivieran en un país donde existen prejuicios y estereotipos hacia ellos. Por medio de esta dinámica se busca, además, que los participantes reconozcan cómo se construyen estas ideas, y cómo influyen en la forma de relacionarnos que tenemos con las otras personas.

Fuente: Extracto de “Dinámicas para el trabajo en espacios educativos”, en Stefoni et al. (2017, pp. 61-67).

Como podemos leer, las actividades propuestas en este material ponen énfasis en trabajar con las ideas y representaciones que tienen los distintos miembros de las comunidades educativas hacia la población migrante, esto con la intención de generar una toma de conciencia de lo que significa la experiencia de ser migrante en una sociedad que no siempre está dispuesta a acoger de manera positiva a quien llega. Por medio del desarrollo de la empatía y el trabajo con las emociones, se pretende generar actitudes que contribuyan a observar a los migrantes como sujetos de derechos, que pueden contribuir a través de su riqueza cultural a la conformación de una sociedad más inclusiva y solidaria con el otro o la otra.

Si bien reconocemos el aporte de estos materiales al instalar la necesidad de reconocer que vivimos en comunidades que son diversas, que requieren “conversar, entender y comprender estas diversidades” como un punto de entrada para comenzar a generar una educación que se plantee desde la mirada de la interculturalidad, no se logra dar respuesta a una de las principales demandas que evidenciaron los docentes de la Región de Antofagasta: ¿cómo articular curricularmente las temáticas para situarlas desde la Educación Intercultural? Sabemos que esta demanda es compleja, y que se debe abordar luego de haber generado una instancia de diálogo cultural que permita entender qué significados le asignamos al conocimiento, y qué conocimientos se deben generar y promover a través de la escuela (Apple, 2018).

4.2. *Hacia una Educación Intercultural, propuesta para la reflexión acción en un contexto migratorio* (Mesa por una Educación Intercultural, s/d). Estos materiales están compuestos por 11 talleres elaborados de manera colaborativa por los participantes de la Mesa por una educación Intercultural. Esta mesa estuvo constituida por representantes de la Fundación para la superación de la pobreza, Educación 2020, Fundamor, Instituto Nacional de Derechos Humanos, Universidad Católica Silva Henríquez, la Vicaría para la Educación del arzobispado de Santiago y el Centro de Estudios Indígenas e Interculturales.

Se parte la presentación de los materiales con un prólogo en el que

se hace referencia a las transformaciones que se están generando en el contexto actual producto de la globalización y el desarrollo de las migraciones. Se destaca la idea del rol que deben tener las escuelas ante este fenómeno, ya que estas deben:

diseñar proyectos educativos de calidad, una vez que hayan reflexionado sobre el modelo de ciudadanía que se quiere construir. La educación presente es la que va a determinar la sociedad futura. Solo si la educación llega a ser sentida por el profesorado y las familias, con coraje y con corazón, se va a convertir en una vía para la cooperación, la solidaridad, potenciar la igualdad y los Derechos Humanos, enfrentarse a la discriminación... y favorecer los valores sobre los que se construye la democracia. (Mesa por una Educación Intercultural, s/d, pp. 5-6)

Por medio de los talleres que siguen a esta presentación se pretende aportar algunas ideas y orientaciones que permitan a los equipos directivos y de docentes plantear la reflexión necesaria para pensar, desde la comunidad, cómo contribuir al desarrollo de una Educación Intercultural que tenga como foco el aprender a vivir con el otro o la otra a partir del desarrollo del sentido del compromiso social con su comunidad y con la sociedad. Para iniciar este camino, se desprende que las y los autores de los materiales consideran que es crucial trabajar con las ideas y concepciones que poseen los y las docentes. Por ello, los talleres van dirigidos fundamentalmente a estos actores. Al hacer una revisión de estos, podemos darnos cuenta que la mayoría de ellos se encuentran enfocados en que maestras y maestros reconozcan qué saben sobre los sistemas educativos de los países de origen de los estudiantes migrantes, qué conocen sobre la legislación vigente en temas de migración, cuáles son las diferencias que logran reconocer entre los conceptos de diversidad, multiculturalidad y educación intercultural, entre otras. A continuación, presentamos el detalle de los talleres presentes en la propuesta:

Cuadro 3. Talleres propuestos por la Mesa de Educación Intercultural para ser desarrollados por docentes en establecimientos educativos.

Talleres para recoger ideas y conocimientos sobre los sistemas educativos de estudiantes migrantes.	Talleres para abordar legislación, migración y escuelas.	Talleres para el abordaje conceptual de la educación intercultural.	Talleres para generar concientización sobre nuestra condición diversa.
1. Sistemas educativos de nuestros estudiantes.	1. Legislación migrante en Chile. 2. Derecho a la educación y migración. 3. Investigación sobre inserción de niños y niñas migrantes en las escuelas de Chile.	1. ¿Culturas, multiculturalidad e interculturalidad? 2. Experiencias internacionales sobre diversidad cultural en las escuelas.	1. Nuestras raíces comunes. 2. Educación antirracista. 3. Interculturalidad en el proyecto educativo institucional. 4. Diversidades y diferencias en el quehacer cotidiano de los/as educadores/as. 5. Abordando el conflicto intercultural.

Fuente: Elaboración propia a partir de temáticas de talleres de Mesa de Educación Intercultural (s/d).

Como podemos revisar a partir de los materiales, por medio de ellos se transita a través de diferentes espacios, estos están asociados a la información y conocimientos que deberíamos tener como actores vinculados a la enseñanza en el contexto escolar. Los talleres presentan una descripción bastante pormenorizada del guión de la actividad, e incluyen todos los materiales necesarios para su implementación (preguntas iniciales, materiales para el desarrollo de la actividad – fuentes, links de vídeos, etc.—, preguntas de reflexión grupal, etc.). El primero de los talleres se enfoca en recoger lo que los participantes conocen sobre los sistemas educativos de origen de sus estudiantes migrantes, esto con el fin de que comprendan que las diferencias que experimentan con sus estudiantes extranjeros no se explican porque nuestro sistema educativo sea mejor, sino porque es diferente desde el punto de vista de la organización curricular, y de los énfasis que se pretenden establecer a través de la educación.

El segundo grupo de talleres pone su foco en que los participantes-

docentes conozcan cuál es la legislación nacional en términos de migración, pero sobre todo en lo que respecta a los derechos que poseen los niños y niñas migrantes en el ámbito de la educación.

El tercer grupo de talleres invita a los participantes a reflexionar sobre cómo están entendiendo conceptos como los de cultura, multiculturalidad e interculturalidad. Estos talleres resultan bastante relevantes, puesto que, debido al desconocimiento, y a la confusión en la utilización de estos términos, muchas veces son utilizados con sentidos erróneos. Se parte de la premisa, además, de que si queremos generar una educación que promueva la interculturalidad, debemos saber lo que esto significa y requiere, con tal de que las acciones que proponamos para ello sean realmente efectivas.

El último grupo de talleres es el que se vincula directamente con las prácticas que como maestros y maestras debemos tensionar para generar una sana convivencia intercultural. Las actividades que se plantean aquí, según nuestro punto de vista, también podrían ser replicadas con estudiantes y apoderados, ya que a través de ellas se persigue reconocer que todos somos diversos desde el punto de vista étnico y cultural, y que en conjunto debemos adquirir valores y actitudes que nos permitan enfrentar y erradicar prácticas racistas o discriminadoras, tanto desde nuestras acciones cotidianas como a través de instrumentos que regulan los sentidos en la escuela como lo son los proyectos educativos institucionales.

Según nuestro punto de vista, estos materiales pueden responder de manera indirecta las demandas de los y las docentes de la Región de Antofagasta, ya que se encuentran articulados y propuestos de tal manera que su implementación en instancias como el consejo de profesores o los consejos escolares (en el caso del último grupo de talleres) permitirían a los y las maestras ir identificando cuáles son las causas que generan las dificultades educativas que enfrentan al impartir la enseñanza en contextos de alta diversidad y, de esta manera, plantear diseños de clases que puedan responder al contexto particular de sus salas de clases. Así mismo, trabajar con talleres que evidencian los derechos que poseen los estudiantes migrantes permitirá adquirir la

conciencia de que es nuestra responsabilidad generar las condiciones para que todas y todos aprendan. El último grupo de talleres les proponen actividades que pueden desarrollar en conjunto con sus estudiantes para adquirir una actitud positiva ante la diversidad, y las estrategias a implementar para abordar los posibles conflictos que se pueden generar en un contexto de alta diversidad.

La demanda asociada a la articulación curricular frente a las temáticas asociadas a la interculturalidad queda medianamente resuelta a partir de estos materiales. Si bien el grupo de talleres asociados a lo que denominamos “Talleres para el abordaje conceptual de la educación intercultural” puede entregar luces importantes que permitan a docentes pensar en cómo generar una educación intercultural desde las asignaturas que imparten, aún faltan orientaciones más claras y ejemplificadoras de cómo hacerlo.

4.3. Orientaciones técnicas para la inclusión de estudiantes extranjeros (MINEDUC, 2017). Decidimos analizar estos materiales desde una mirada crítica, puesto que ellos son los que orientan a profesores y profesoras del sistema educativo chileno en temas relacionados con la inclusión –o incorporación según lo miremos– de los estudiantes migrantes a los distintos espacios educativos. Estas orientaciones, al igual que los materiales que hemos revisado previamente, incluyen una primera parte en la que, desde un punto de vista teórico, se encuadra al lector en cuáles son los significados que se asignan a conceptos como interculturalidad, inclusión, diversidad y educación intercultural, entre otros. En la segunda parte del documento se incluyen talleres o actividades para abordar la inclusión de estudiantes extranjeros en el contexto escolar. En esta oportunidad, y dada la relevancia por el alcance que poseen estos materiales, nos hemos enfocado en el análisis de sus planteamientos teóricos, puesto que consideramos que en ellos se presentan algunas contradicciones y omisiones que impiden que se transformen en un material totalmente efectivo, que dé respuestas a las necesidades y demandas que explicitaron los educadores, educadoras, profesores y profesoras de la Región de Antofagasta.

Al analizar las orientaciones emanadas desde el MINEDUC, es posible identificar que desde lo discursivo se explicita un giro crítico hacia los temas de interculturalidad desde una mirada centrada en el contexto de América Latina y desde la perspectiva decolonial, pero este giro –por razones evidentes– no es asumido en toda su magnitud. Aquello se pone en evidencia, por ejemplo, en los múltiples significados que se le asignan al concepto de interculturalidad:

el colonialismo generó un crisol cultural que estuvo marcado por la imposición de sistemas de creencias, saberes y leyes europeas, la asimilación cultural de los pueblos originarios, y la llegada de personas en esclavitud desde el continente africano, lo que contribuyó a la construcción de una identidad mestiza e intercultural en la región (MINEDUC, 2017, p. 7).

¿Es posible la existencia de una “identidad intercultural”, si más bien el enfoque crítico señala que la interculturalidad es una herramienta, un proceso y un proyecto? Parece ser que la interculturalidad se asume como una característica de la diversidad cultural, pero no como un proyecto a alcanzar. Por otra parte, el marco normativo de la educación chilena también alude al “principio de la interculturalidad”, a través del cual se establece que el “sistema [escolar] debe reconocer y valorar al individuo en su especificidad cultural y de origen, considerando su lengua, cosmovisión e historia” (MINEDUC, 2017, p. 26). Es evidente que esta política de reconocimiento y valoración tiene más que ver con la educación intercultural de corte instrumental que con aquel proyecto decolonial que espera deconstruir la institucionalidad socioeducativa y las fuentes del saber-poder sobre las cuales se ha construido la hegemonía estatal.

Como evidencia de esta ambigüedad del concepto de educación intercultural presentada por el MINEDUC, podemos mencionar además algunos de los ejemplos prácticos propuestos para generar instancias de inclusión para los estudiantes migrantes y sus familias. Una de estas sugerencias tiene que ver con el “refuerzo educativo”, entendido como:

apoyos específicos que permitan apuntalar un buen inicio de la trayectoria educativa de las y los estudiantes extranjeros, y específicamente abordar brechas en los aprendizajes que se esperan para el nivel en que cada estudiante se incorpora de acuerdo a sus estudios previos y/o a su rango de edad (MINEDUC, 2017, p. 63).

Esta práctica sugerida difícilmente puede ser comprendida como una orientación intercultural, toda vez que no cuestiona la situación de desigualdad de parte del estudiante extranjero y lo comprende como un sujeto carente de elementos necesarios para su buena inserción en la comunidad de acogida. Esta práctica tiene mucho más que ver con la lógica compensatoria de las diferencias (Martínez y Ramírez, 2012) que con modelo de visibilización de las diferencias, ni mucho menos de interculturalidad.

Un segundo aspecto relevante que emerge de las orientaciones oficiales para la inclusión de estudiantes extranjeros en las escuelas, es la inexistencia de un cuestionamiento respecto al evidente sesgo nacionalista tanto del currículum oficial como también de las culturas escolares que se configuran a lo largo de todo el territorio, pero especialmente en zonas de frontera como lo es el norte de Chile. A modo de ejemplo, al momento de referir a la necesidad de propiciar la interculturalidad al interior de la sala de clases, se señala que:

la contextualización curricular requiere abrir un diálogo de saberes, experiencias, visiones y memorias entre estudiantes y docentes que participan del proceso educativo. Ello implica reconocer y valorar los saberes y culturas de origen de cada estudiante como oportunidades que enriquecen los objetivos de aprendizaje propuestos en el currículum (MINEDUC, 2017, p. 67).

Esta es la única referencia que se presenta en relación a la flexibilidad que, eventualmente, podría tener un docente al momento de “contextualizar” su enseñanza en contextos de alta presencia de estudiantes extranjeros. Ahora bien, esta eventual flexibilidad –según consta en esta orientación– pasa por valorizar las experiencias previas

de los estudiantes, pero en ningún caso se señala cómo un docente puede hacerse cargo del explícito sesgo nacionalista que tienen ciertos ámbitos del currículum oficial, más aún cuando el docente debe trabajar en contextos donde la mayoría de sus estudiantes provienen de otros países.

Como podemos ver, es necesario analizar los materiales que han emergido los últimos tres años desde los diferentes actores vinculados al sistema educativo, para determinar cómo a través de la complementación entre ellos podemos comenzar a instalar la necesidad de generar una Educación Intercultural al interior de las escuelas. Como hemos podido evidenciar, aún hay varias tareas pendientes, entre las que podemos destacar: plantear desde la institucionalidad una orientación clara sobre qué perspectiva se situará la educación intercultural, y cómo se entenderá esta desde una perspectiva que sea coherente con los planteamientos ideológicos esbozados. Pero, la tarea más importante es hoy día pensar cómo desde las distintas áreas del conocimiento que se imparten en la escuela, y cómo desde las mismas relaciones que generamos con los estudiantes que aprenden esos conocimientos podemos contribuir al diálogo intercultural. Sin lugar a dudas, esas respuestas no pueden emanar de manera unilateral, y requieren que consideremos al otro o la otra (en este caso, los estudiantes y sus comunidades de origen) como sujetos que también construyen significados y conocimientos.

5. Conclusiones

La discusión sobre los procesos y experiencias de escolarización de la población migrante en Chile se encuentra todavía en etapas muy iniciales. Si bien es cierto que la experiencia internacional puede entregar muchas luces respecto a cómo instalar estrategias que impidan su segregación o asimilación, resulta todavía más importante atender a las demandas y necesidades específicas levantadas por uno de los principales actores de este proceso, como lo son los y las docentes.

En línea con lo anterior, en este capítulo hemos abordado una mirada general hacia las dinámicas migratoria que ha experimentado Chile en los últimos años, evidenciando el impacto que esta movilidad de persona ha tenido en el sistema escolar de aquellos lugares donde los flujos migratorios son más dinámicos, como es la Región de Antofagasta. A la luz de ello, surgen las voces de profesores, profesoras, educadoras y educadoras, que a diario experimentan el desafío de enseñar y generar aprendizajes en el contexto de un estudiantado cada vez más diverso. En este sentido, uno de los principales desafíos consiste en comprender la diversidad sociocultural como un elemento de riqueza que puede constituirse en un valor importante para la calidad educativa. Sin embargo, las demandas de los y las docentes tienen que ver con la necesidad de contar con orientaciones más claras, no solo conceptuales, sino que también prácticas y atinentes a los contextos y territorios en los que se desempeñan.

Ahora bien, a partir de la revisión de algunos de los materiales disponibles y que proponen orientaciones para la enseñanza en contextos de diversidad cultural, podemos evidenciar que se tratan de aportes valiosos, ya que instalan una discusión necesaria en torno a la educación intercultural y las necesidades de inclusión de los estudiantes migrantes. Sin embargo, también resulta muy claro que esta discusión se encuentra en una etapa inicial, con lo cual se apuesta más por aportar a la claridad conceptual en torno a definiciones como diversidad cultural, multiculturalismo e interculturalidad. Por otra parte, las orientaciones prácticas en ocasiones no tienen correspondencia directa con el posicionamiento teórico que fundamenta estos materiales. Y, finalmente, también podemos evidenciar una escasa conexión de las propuestas con articulaciones curriculares claras, que permitan a docentes generar propuestas prácticas de enseñanza para la inclusión de estudiantes migrantes.

Es por esto que consideramos necesario generar conocimientos contextualizados a dinámicas de los territorios respecto a las demandas de los y las docentes, e incluso también de los propios estudiantes, ya que los contextos de migración en las escuelas son altamente variables

no solo de una región a otra, sino que también dentro de una misma comuna o barrio. Sin lugar a dudas, el panorama migratorio actual nos invita a repensar de manera profunda nuestras prácticas de enseñanza, instalando importantes oportunidades para transformar y mejorar la educación de niños, niñas y jóvenes.

6. Bibliografía

- Aguado, M. (1999). La educación intercultural: conceptos, paradigmas, realizaciones. En *Lecturas de la pedagogía diferencial* (pp. 89-104). Madrid: Editorial Dykinson.
- Apple, M. (2018). *¿Puede la educación cambiar la sociedad?* Santiago: Lom Ediciones.
- Arango, J. (2007). Las migraciones internacionales en un mundo globalizado. *Vanguardia dossier*, 22, 6-15.
- Aruj, R. (2008). Causas, consecuencias, efectos e impactos de las migraciones en Latinoamérica. *Papeles de población*, 14(55), 95-116.
- Atwater, M. (2010). Multicultural science education and curriculum materials. *Science Activities*, 47, 103-108.
- Barrios, Ll. y Palou, B. (2014). Educación intercultural en Chile: la integración del alumnado extranjero en el sistema escolar. *Educación y Educadores*, 17(3), 405-426.
- Bellei, C. (2015). *El gran experimento: Mercado y privatización de la educación chilena*. Santiago de Chile: Lom Ediciones.
- Briones, D., Campos, J. y Lazzús, G. (2018). *La enseñanza de la ciudadanía en contextos de alta migración: Un estudio de caso en la ciudad de Antofagasta, Chile*. Seminario para optar al grado de Licenciada en Educación. Antofagasta: Universidad Católica del Norte.
- Educación 2020. (2018a). *Reporte primera sesión “#aMezclarse Más diversidad, Mejor Educación”*. Mesa de trabajo comunitario: Rol de la Infancia y la Juventud en la Educación. Antofagasta: Documento de trabajo inédito.
- Educación 2020. (2018b). *Reporte primera sesión “#aMezclarse Más diversidad, Mejor Educación”*: Mesa de trabajo comunitario: Diversidad cultural en contextos educativos. Antofagasta: Documento de trabajo inédito.
- Farías, R. (2016, agosto 25). Vivir y morir cantando en Antofagasta.

- Paula. Recuperado de <http://www.paula.cl/reportajes-y-entrevistas/vivir-morir-cantando-antofa-lombia/>
- Gobierno de Chile (2018). Nueva ley de migración. Recuperado de <https://www.gob.cl/nuevaleydemigracion/>
- Instituto Nacional de Estadísticas (2018). *Censo de población y vivienda 2017*. (En línea). Recuperado de <https://resultados.censo2017.cl/>
- Lube-Guizardi, M., y Garcés, A. (2013). Circuitos migrantes. Itinerarios y formación de redes migratorias entre Perú, Bolivia, Chile y Argentina en el norte grande chileno. *Papeles de Población*, 19(78), 65-110.
- Martínez, I., y Ramírez, V. (2012). Diversidad cultural y educación. En J. Beltrán y F. Hernández (Ed.), *Sociología de la Educación* (pp. 185-206). Madrid: McGraw Hill.
- Mercado, J., y Pinochet, S. (2018). La migración extranjera en las escuelas de Antofagasta: Desafíos para la inclusión y la interculturalidad. *Tierra Nueva*, 15, 67-84.
- Mesa por una Educación Intercultural. (s/d). *Hacia una Educación Intercultural, propuesta para la reflexión acción en un contexto migratorio*. Consultada en <http://www.vicariaeducacion.cl/documentos/GuiaMEI.pdf>
- MINEDUC (2017). *Orientaciones técnicas para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros*. Santiago de Chile: División de Educación General, Ministerio de Educación, Gobierno de Chile.
- MINEDUC (2018). *Mapa del estudiantado extranjero en el sistema escolar chileno (2015-2017)*. Santiago: Documento de Trabajo N° 12, Centro de Estudios, Ministerio de Educación, Gobierno de Chile.
- Ministerio del Desarrollo Social (2016). *Inmigrantes, principales resultados*. En CASEN 2015. Recuperado de http://observatorio.ministeriodesarrollsocial.gob.cl/casen-multidimensional/casen/docs/CASEN_2015_INMIGRANTES_21122016_EXTENDIDA_publicada.pdf
- OIM (2018). *Informe sobre las migraciones en el mundo 2018*. Ginebra: OIM.
- Pavéz, I. (2012). Inmigración y racismo: Experiencias de la niñez peruana en Santiago de Chile. *Si Somos Americanos: Revista de Estudios Transfronterizos*, 12(1), 75-99.
- Riedemann, A., y Stefoni, C. (2015). Sobre el racismo, su negación, y las consecuencias para una educación anti-racista en la enseñanza secundaria chilena. *Polis, Revista Latinoamericana*, 14(42), 191-216.
- Salas, N., Castillo, D., San Martín, C., Kong, F., Thayer, L., y Huepe, D.

- (2017). Inmigración en la escuela: caracterización del prejuicio hacia escolares migrantes en Chile. *Universitas Psychologica*, 5(5), 1-15.
- Salas, N., Kong, F., y Gazmuri, R. (2017). La investigación socioterritorial: una propuesta para comprender los procesos de inclusión de los migrantes en las escuelas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(1), 73-91.
- Stefoni, C., Riedemann, A., Stang, F., Guerrero A., Garcés, A., y Camarena, M. (2017). *Guía pedagógica para una educación intercultural, anti-racista y con perspectiva de género. Ideas, experiencias y herramientas*. Santiago de Chile: Programa Interdisciplinario de Estudios Migratorios, Universidad Alberto Hurtado y Fundación para la Superación de la Pobreza.
- Tijoux, M. (2013). Las escuelas de la inmigración en la ciudad de Santiago: Elementos para una educación contra el racismo. *Polis, Revista Latinoamericana*, 12(35), 287-307.

EDUCACIÓN CIUDADANA EN CONTEXTOS DE INTERCULTURALIDAD, UN DESAFÍO PARA EL PROFESORADO

OLGA CARRILLO MARDONES*
ELIZABETH MONTANARES VARGAS**

La comprensión de la ciudadanía

LA CIUDADANÍA tradicionalmente se entiende como la condición de igualdad anhelada por el sistema democrático, que, a la vez que atribuye derechos y deberes (Allegue, 2001) adquiridos en un contexto histórico determinado (González, 2010), es al mismo tiempo un concepto dinámico, en permanente reconstrucción y que requiere de escenarios en la que prevalezca la tolerancia y el respeto al ser humano (Cortina, 1997), por lo que las actividades que se realicen se deben focalizar en el reconocimiento, en la inclusión de todas las personas en la comunidad política (Morin, 2001; Kymlicka y Norman, 1997).

La ciudadanía es tener participación legal en un espacio constituido, denota condiciones de igualdad entre los miembros de la comunidad, destacando lo que Cortina (1997) planteaba: “todas las personas son iguales en dignidad, hecho por el cual merecen igual consideración y respeto” (p. 237), para lo cual es fundamental el vínculo que se genera

* Doctora, académica e investigadora de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco. Temuco, Chile.

** Magíster, académica e investigadora en Centro Investigación Escolar Facultad Educación Universidad Católica de Temuco (CIED_UCT) e Investigadora en Centro de Investigación para la Justicia Social (CIEJUS).

entre el individuo y el Estado, el que le concede derecho y le impone deberes (Rousseau, 1998).

El acceso a la ciudadanía implicó la adhesión al Estado más que cualquier otro existente hasta ese momento, ya sea religioso, cultural o étnico, estableciendo una manera de ser del sujeto y de vivir en sociedad, es una manera de reconocernos como parte de una misma comunidad con la proyección de generar una vida buena (Gimeno, 2003).

En coherencia con lo anterior, la ciudadanía de la mano con la democracia ha permitido a los Estados garantizar ciertos derechos a quienes son parte de él, supone además la identificación con valores que permiten reconocer a sus integrantes, por lo que la práctica de la ciudadanía se facilita en un contexto democrático con responsabilidades compartidas, supone el paso de una concepción de ciudadanía relacionada con los derechos y deberes a la de una ciudadanía activa y participativa (Mora, 2012) en lo que a política se refiere, y vinculada a los valores de igualdad, solidaridad, respeto y reconocimiento por los demás (Savater, 2000), por lo que esto último demanda que las personas adquieran los conocimientos y habilidades que les permitan participar de esta forma de vida (Mardones, Cox, Farías y García, 2014).

En el caso de Chile, el currículo prescrito a partir de la reforma educativa de 1999 viene a delinear los saberes formales del estudiantado en lo que se refiere a la formación ciudadana, pues se hace necesario reforzar e incorporar una serie de contenidos que permitieran a los estudiantes, por un lado, conocer las características del sistema democrático y, por el otro, desarrollarles habilidades y actitudes (Mardones et al., 2014) que les permitan desenvolverse en este nuevo contexto político. En virtud de ello fue imprescindible realizar un cambio curricular que superara la educación cívica tradicional, minimalista, enfocada a la concepción normativa-pasiva de la ciudadanía hacia una concepción actual y maximalista basada en valores democráticos y universales de la ciudadanía, con el objetivo de formar para una cultura política democrática (Bascope, Cox y Lira, 2015).

Las actualizaciones curriculares del 2005 y 2009 hacen referencia a aspectos de la formación ciudadana relacionados con actitudes a desarrollar en el campo personal, aprendizaje y relación con el conocimiento, relaciones con los demás, derechos y deberes ciudadanos, disciplina de estudio y trabajo personal, trabajo en equipo, diálogo y manejo de conflictos, de una manera general, entregando herramientas para desenvolverse en la vida cotidiana, con tal de desarrollar competencias en el alumnado sin hacer explícita la interculturalidad, lo cual es fundamental para comprender las intersecciones de la ciudadanía con otras temáticas relevantes y emergentes en el país.

Actualmente, con la promulgación de la ley 20.911 que hace mención en sus objetivos e) fomentar en los estudiantes la valoración de la diversidad social y cultural del país, e i) fomentar en los estudiantes la tolerancia y el pluralismo, es necesario que la comunidad educativa y principalmente los docentes, como líderes pedagógicos, puedan evidenciar el aprendizaje de la ciudadanía en perspectiva intercultural en el aula.

Por lo tanto, la invitación que se presenta en esta línea es desarrollar la capacidad de concebir la formación ciudadana como la construcción de sujetos políticos que puedan incidir en la conformación de una sociedad equitativa (Morán, 2010), desde esta perspectiva la formación ciudadana no solo se debe abordar y comprender desde lo cívico-normativo, sino como una interconexión de componentes donde la interculturalidad juega un papel fundamental, para una convivencia civil sobre la base de un respeto recíproco, de participación de las distintas culturas en condiciones de igualdad (Bolívar, 2004; Menchú, 2002; Cortina, 1999) en donde cada uno de sus integrantes tiene un rol fundamental. En esta línea se debe promover el desarrollo de capacidades críticas en pos de una ciudadanía activa, para ello la escuela debe de estar abierta a todos y todas, contribuyendo a una socialización intercultural (Bolívar, 2007), convocando al diálogo y a la discusión sobre temas relevantes favoreciendo e incrementando la democracia participativa.

Entonces surgen las interrogantes ¿cómo educar para la ciudadanía en virtud de la conciencia de la vida democrática?, ¿con qué herramientas dotar al estudiantado para aquello? El objetivo primero y el fin último debe ser la ciudadanía para la perdurabilidad de la democracia, y es en este punto donde se deben intersectar los valores que promuevan el diálogo intercultural en el que se construya comunidad de la mano con la diversidad cultural.

Educar para la ciudadanía significa conciencia de compartir un espacio común, de vivir en simbiosis con él (Sartori, 1991), que tenemos derecho a pensar distintivamente, que la diversidad de opiniones deben ser parte del orden social y político, que el reconocimiento, la valoración y la inclusión han de ser los objetivos de un proyecto nacional (Cornejo, 2012), y que para ello la escuela, como una comunidad en la que existe una jerarquía de poder (Valenzuela y Toro, 2017), ha de ser el espacio ciudadano de diálogo, negociación y de construcción.

Se insiste en la importancia que posee la escuela como agente generadora de cambios, que pueda superar la reproducción de sistema cultural dominante, que ha invisibilizado saberes y culturas como las indígenas (Quilaqueo y Torres, 2013), que no solo entregue herramientas fundamentales para ejercer la ciudadanía, sino que se acompañe de prácticas educativas coherentes con ello y que promueven el desarrollo de las competencias que deben adquirir todos los estudiantes y que apuntan al razonamiento moral que los conduzca al ejercicio de virtudes cívicas apropiadas para la participación en la vida democrática, promoviendo la búsqueda de la justicia y la igualdad de todos los individuos, entendiendo que la ciudadanía no se detiene en los límites normativos, por lo que requieren de procesos de empoderamiento para que las personas se reconozcan como actores en la toma de decisiones en la sociedad democrática, como plantea Sen (2010) “hacer que la gente se interese, a través de la discusión pública, en las peripecias de los demás y comprenda mejor las vidas ajenas” (p. 375).

En la misma línea de lo anterior, la formación ciudadana deberá propender a la gestación de sujetos políticos que inciden en el desa-

rollo y en el bienestar de todos, donde primen los intereses colectivos y de equidad social, lo que requiere profundamente de un cambio de paradigma en la manera de comprender y concebir la sociedad. De esta manera se debe orientar el impulso de capacidades críticas para dicho cambio.

Por lo anterior es que se propone superar los planteamientos liberales que sitúan la ciudadanía desde una perspectiva de derechos que la persona debe conocer y exigir, en la que la relación con el Estado está garantizada por la protección de los derechos individuales y a la participación democrática de elección y de representación (Marshall, 1997).

De manera que la propuesta es transitar a un modelo de ciudadanía que considere a las personas como actores partícipes de los procesos sociales y de la vida pública, siendo también un sujeto de deberes, lo que es fundamental para ello construirse a partir del diálogo y de la deliberación, es decir, a una ciudadanía republicana, donde su rol será activo, de participación de compromiso con su comunidad, siendo esto uno de los elementos fundamentales para gozar de una vida buena (Benítez, 2004).

Aunque en virtud de los contextos interculturales la propuesta comunitarista nos convoca a que pensemos y diseñemos una ciudadanía capaz de reconocer en nuestros semejantes los derechos universales que nos unifican, ello trae de la mano el reconocimiento social, político, cultural de la diferencia del otro (Morán, 2010), por lo que es fundamental crear instancias dialógicas entre las diversas culturas que integran un determinado territorio.

Desde otra perspectiva, distintas corrientes tratan este vínculo, donde destacan el concepto de *ciudadanía mundial global* (Cortina, 1998; Cortina, 1999; Kymlicka, 1999; García y Diestro, 2013; Kymlicka, 1996), que indica que educar ciudadanos del mundo, con elementos como el respeto y valoración de la diversidad, la equidad, sostenibilidad y responsabilidad, es fundamental en la educación ciudadana. Esto podría contraponerse con el modelo de ciudadanía

responsable (Spencer y Klug, 1998) cuyo enfoque prioriza el sentido de pertenencia a una comunidad, como punto de partida en educar en valores de compromiso social y responsabilidad. Sin embargo, esta oposición es relativa, en cuanto reforzar y valorar la pertenencia cultural de los sujetos, los prepara para ser ciudadanos del mundo y desde allí actuar con mayor empoderamiento tanto en ámbitos locales como globales. Algo parecido planteaba Leclercq (1999) advirtiendo que la creación de un espacio cívico, social y cultural en el que prevalece el conocimiento de los demás y el respeto hacia ellos, y un sentido de identidad, no excluye sentimientos de pertenencia a una comunidad más amplia. Corrientes como la de ciudadanía crítica, con estudios de Giroux (1993), Mayordomo (1998) e Inglehart (1996), entregan claves en la comprensión de la relación entre ciudadanía e identidad, entre las que destacan: el compromiso por construir una sociedad más justa, y la búsqueda de la construcción social. En cuanto a la corriente de ciudadanía activa, esta es más determinante en reconocer la importancia de la identidad de los sujetos expresando que la ciudadanía debe enfocarse en el valor de las identidades y los sentimientos de los miembros de las comunidades (Bartolomé y Cabrera, 2003; Osler, 1997). En Europa además desde el Estado ha habido avances en incluir la identidad como componente de la educación ciudadana. Es el caso de las observaciones realizadas por el Comité de Ministros de los Estados Miembros a la Carta del Consejo de Europa sobre educación para la ciudadanía democrática y educación en derechos humanos; esta sería una ‘educación para la ciudadanía democrática’, por lo que debe entregar a los jóvenes los medios para ejercer y defender sus derechos y responsabilidades democráticas en la sociedad, apreciar la diversidad y así jugar un papel activo en la vida democrática, promoviendo y protegiendo la democracia y el estado de derecho.

Formación ciudadana en contextos de interculturalidad

Relación entre conceptos interculturalidad y ciudadanía

Estudios plantean que el concepto de interculturalidad irrumpió para reconocer realidades históricamente negadas en sociedades diversas (Johnson, 2015). A partir de su uso se establecen relaciones más democráticas entre las culturas rompiendo el cerco del etnocentrismo, las vallas del prejuicio, iniciando las interrelaciones y los intercambios, creando las interdependencias entre los grupos de un mosaico cultural (Recasens, 2001). Walsh (2009) buscó describir un proceso de diálogo, cuyos efectos en el ámbito educativo se traducirían en una redefinición de las relaciones en el eje local-nacional-global, base para construir un currículum reparativo que incluya a quienes históricamente han sido negados (Johnson 2015; Pinar, 2006; Williamson, 2004), con lo cual también aportaría en la construcción identitaria haciendo evidente aquello que es común en cada sociedad, promoviendo prácticas de igualdad, libertad e interacción positiva entre sujetos individuales o colectivos culturalmente diferenciados (Giménez 2003).

De esa forma el vínculo entre educación ciudadana e interculturalidad parece evidente. Investigaciones sobre la materia indican que niños, niñas y jóvenes deben ser educados en el ejercicio de una ciudadanía responsable, trabajando de manera comprometida y cooperativa, respetando las diferencias, pensando críticamente para resolver conflictos sobre la base de la experiencia y la reflexión (Murga-Menoyo, 2018; Pagès y Santisteban, 2007). Con un acento en el diálogo, propuesta de soluciones y decisiones para favorecer la construcción de una sociedad más justa desde la escuela, institución que debe comprenderse como un espacio democrático que propicie la participación activa de todas las personas que pertenecen a la comunidad educativa, comprendiendo y valorando la diversidad, en definitiva, reivindicando la diferencia como valor, no como riesgo (Escarbajal, 2014). Practicando lo que llama Delors (1996) un

aprendizaje in situ de la ciudadanía el aprender a convivir. Para ello desde la escuela es necesario incluir en la enseñanza aspectos éticos, cívicos, políticos, de convivencia, medioambientales e interculturales (Imbernón, 2002). Este vínculo entre ciudadanía e interculturalidad es tratado por Rodríguez, Palomero y Palomero (2006), concluyendo que el *interculturalismo* puede considerarse como el objeto principal de la educación ciudadana. El Cuadro 1 sintetiza lo ya expuesto.

Cuadro 1. Lo intercultural y la ciudadanía. (Adaptación de Palomero y Palomero, 2006).

Lo intercultural	Ciudadanía
Acepta el pluralismo cultural.	El Estado acepta la pluralidad de los sujetos ciudadanos.
Afirma lo diferente.	Ciudadanos que son diversos, pertenecen a distintas culturas.
Afirma también, lo común o universal.	Ciudadanos que deben aceptar las mismas obligaciones, demandadas del acatamiento de los Derechos Humanos y de los derechos del otro ciudadano que es igual, en cuanto miembro de la misma Comunidad Política.
Promueve, a través de la interacción positiva y respetuosa entre los miembros, valores de libertad, igualdad, justicia, amistad, enriquecimiento mutuo. O también: construir conjuntamente una nueva cultura materializada en un deseable proyecto colectivo.	Ciudadanos capaces de crear, a través del diálogo, una nueva ciudadanía, o aquella que corresponde a la actual época de la mejor cara de la globalización: la ciudadanía cosmopolita, que sabe extraer de la función consumidora del individuo otros derechos que se incrustan en ese rol.

La Tabla 1 hace un paralelo entre ambos conceptos, subrayando los temas en común, y develando cómo ambas nociones afirman las diferencias humanas y las respetan, incluso dentro de una misma cultura. Aparecen elementos comunes como la noción de Derechos Humanos, bienes indiscutibles y superiores a cada uno de los miembros de las distintas culturas.

También Bolívar (2004) expresa que es necesario construir una ciudadanía íntegra, responsable que reconozca de las diferencias identitarias. Para ello es necesario educar a ciudadanos con habilidades y conocimientos interculturales, a partir de un currículum escolar que considere la diversidad presente en la sociedad (Cox, Meckes y Bascopé, 2010; Kymlicka, 2002). El espacio escolar pensado de esta forma expande horizontes, provee de nuevas perspectivas, y enseña a los estudiantes a ser más críticos con las tradiciones heredadas. La ciudadanía intercultural depende de conciliar múltiples identidades y contextos simultáneamente, asumir la habilidad para participar en diálogos interculturales respetando los derechos de los otros culturales, e idealmente convertirse en un paso hacia la promoción de la paz (UNESCO, 2017).

Desarrollo de competencias para una ciudadanía intercultural

Sobre las competencias asociadas a la formación ciudadana en contextos de interculturalidad, la UNESCO (2017) destaca tres: *el saber comprender*, o aquellas habilidades para interpretar/relacionar, *el saber aprender*, las habilidades para descubrir/interactuar, y *saber ser*, esa disposición a la curiosidad y apertura. Todas involucradas en promover intercambios interculturales positivos y educar a nuevo tipo de ciudadano: los ciudadanos interculturales. Ya Delors (1996) concluía que el fin de la educación es el pleno desarrollo del ser humano en la dimensión social, entendiendo que en esta dimensión se encuentran múltiples aspectos (étnicos, religiosos, culturales, económicos y políticos), cuestión que involucraría procesos de interacción en la que participan quienes comparten ideales, intereses y están dispuestos a colaborar y enfrentar situaciones que les competen (Muñoz y Victoriano, 2009). Sin embargo, formar ciudadanos y ciudadanas no es una tarea fácil en cuanto obliga a educar en la participación y compromiso del estudiantado con el contexto educativo y social al que pertenece. Ello también implica que el aprendizaje de la ciudadanía es un proceso

constante que se da durante toda la vida, que requiere de la reflexión y actuación, teniendo presente las diferentes perspectivas de todos los sectores involucrados en la sociedad. Por ello esta formación debe ser integral, pensando en que el desarrollo de competencias ciudadanas se materializará en la defensa de los valores universales, como el respeto a los derechos humanos, ambientales, al desarrollo social, a los procesos de inclusión como a los democráticos (Bolívar, 2007), posibilitando un nuevo camino hacia la sociedad intercultural (Escarbajal, 2014). Impulsar el desarrollo de las competencias interculturales permitiría compartir una conciencia de mismidad y otredad, lo que evitará la reproducción de estereotipos y la valoración de las culturas (UNESCO, 2013). Aquello además promueve una cultura de coexistencia pacífica y armoniosa, para lo cual es necesario tener presente el diálogo de saberes: conocimiento de la cultura, saber comprender para relacionarse e interpretar, saber aprender para descubrir e interactuar, saber ser para tener disposición a la apertura y el desarrollo de la consciencia cultural crítica (UNESCO, 2013).

De esa manera, para alcanzar las competencias interculturales desde la perspectiva de la UNESCO (2013) se deberá trabajar cuestiones como: (1) respeto (valorar a los otros), (2) autoconsciencia/ identidad (comprender los lentes a través de los cuales cada uno ve el mundo), (3) ver desde otras perspectivas/visiones de mundo (cómo estas perspectivas son similares y diferentes), (4) escuchar (participar en un auténtico diálogo intercultural), (5) adaptación (ser capaz de cambiar temporalmente de perspectiva), (6) construcción de vínculo (forjar vínculos interculturales perdurables), (7) humildad cultural (combina respeto con autoconsciencia).

El siguiente esquema resume los planteamientos abordados, los cuales son claves para visualizar una educación para una ciudadanía intercultural en el aula y en el centro educativo.

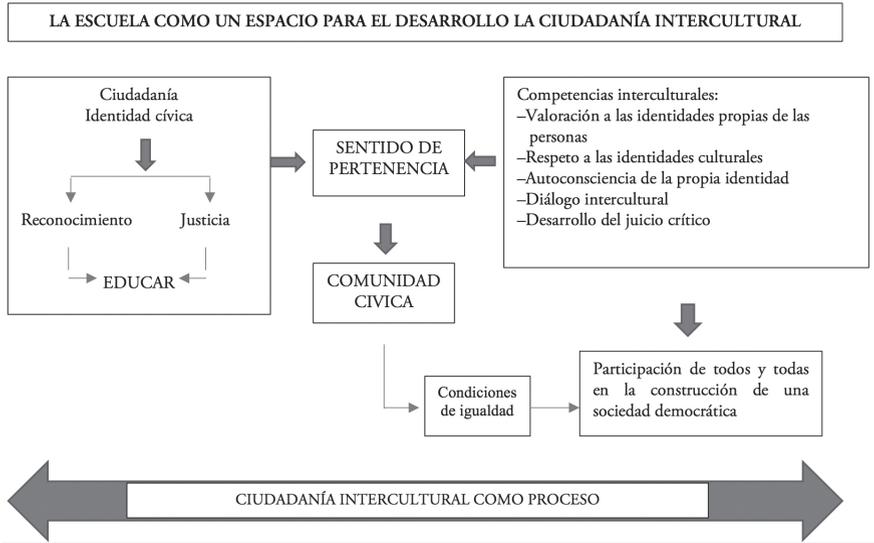


Figura 1. La Escuela como un espacio para el desarrollo de la Ciudadanía Intercultural (Elaboración propia).

El esquema anterior nos permite pensar la escuela como un espacio fundamental para el desarrollo de la ciudadanía intercultural, donde el eje central es el desarrollo del sentido de pertenencia a una comunidad cívica. Para ello la educación ciudadana deberá abordar la identidad cívica que, basada en el respeto, el reconocimiento y la justicia hacia las personas, al entorno natural y cultural, nos permitirá convivir en la colectividad. Para lo cual será relevante que el estudiantado adquiera competencias interculturales, las que les permitirán comprender e involucrarse en la construcción de una sociedad democrática.

Ser ciudadano en la América Latina

Ahora bien, si es tan importante desarrollar una ciudadanía que comprenda habilidades y competencias interculturales, ¿qué ocurre con la situación de las minorías étnicas en Latinoamérica? La estructura

social y cultural del continente nos obliga a discutir la complejidad y a la vez necesidad de implementar una formación ciudadana. Al respecto, Marín (2010) discute la necesidad de una nueva concepción y práctica de la ciudadanía que promueva el diálogo, el respeto y la convivencia intercultural, así como la inclusión de los excluidos. En este punto es necesario poner énfasis, pues de alguna manera sintetiza la realidad de la región: una educación que logre una auténtica igualdad de oportunidades para excluidos y marginados, lo que implica excluir ideas de homogeneización cultural, de dominación o de superioridad de una cultura en relación a otra (Bartolomé y Marín, 2005).

En América Latina la construcción de una ciudadanía obliga a una mayor justicia social y un reconocimiento de los aportes de todos al acervo social común. En este punto Bello (2004) explica que se debe redefinir ciudadanía, e incorporar mayores niveles y formas de inclusividad. Ello llevaría a discutir nuevos temas, como el reconocimiento y participación política, económica, social y cultural de los diferentes actores (Hopenhayn, 2000; Velasco 2006). Asuntos como la formación de organizaciones políticas, partidos y sindicatos que luchan por un espacio en la arena política, en la democracia electoral o incluso en la reforma al Estado, deben tenerse en cuenta. El mismo autor reconoce que por lo mismo la inclusión ciudadana de los pueblos indígenas es compleja, pues depende de ser reconocidos a partir de la diferencia o en base a sus identidades sociales. Ambas alternativas obligatoriamente incluyen reivindicaciones de ciertos recursos, como la tierra y agua, autonomía, derechos colectivos y la apertura de mecanismos de participación en la vida nacional. En esa línea la educación ciudadana constituye una estrategia concreta para diseminar los postulados de una nueva convivencia. En definitiva, la ciudadanía intercultural podría garantizar a todos los individuos sentirse parte de una comunidad que respeta sus culturas y resguarda sus derechos. Cuestión que tristemente está determinada, según Johnson (2015), por una cultura escolar que es transmitida por el currículum oficial, evaluada por pruebas estandarizadas. Es decir, se contrapone a la cultura vivida en sectores particulares de nuestra sociedad, como es

el caso de los pueblos originarios. La necesidad de que el currículum reconozca estas diferencias es uno de los desafíos más importantes para la teoría curricular hoy. Como plantea Gysling (2007) existen dos elementos que ayudarían a avanzar en este debate: profundizar la distinción local/ nacional, para poder determinar con mayor precisión el núcleo curricular común y el tipo de adecuaciones curriculares que se pretende construir a nivel local. En la misma línea, entonces, una formación ciudadana capaz de dialogar interculturalmente es un desafío que no viene solamente desde afuera sino también desde adentro de cada país, desde el reconocimiento de nuestras sociedades como multiculturales.

En el caso de Chile, específicamente en territorios que poseen población socioculturalmente diversa, como es el caso de la Araucanía, es necesario reconocer las dificultades existentes para ejercitar derechos ciudadanos, cuestión vinculada también directamente con la educación. La existencia de un currículo monocultural que ha invisibilizado los saberes de las culturas originarias (Mansilla, Llancavil, Mieres y Montanares, 2016), y con ello la historia reciente (Montanares, 2017). Autores coinciden en que en Chile la historia escolar ha afectado a la construcción de identidades nacionales, distorsionando las formas culturales de los pueblos originarios. La historia como disciplina escolar desde la época fundacional del Estado, y durante buena parte del siglo XX, mostró un repertorio de imágenes heroicas que recreaban la trayectoria patria y una representación del pasado social como constitutiva de una “comunidad cultural”, que tenía como propósito explícito interiorizar en las cohortes estudiantiles el sentido de pertenencia a una nación y a una cultura común de tradición europea (Aman, 2010; Rodríguez, 2008; Carretero y Castorina, 2010; López, 2010; Prats, 2000; Turra 2015). En ese sentido la escuela ha jugado un rol clave, pues a través de ella el Estado consolidó y consolida su hegemonía cultural en tanto controla los mecanismos de producción simbólica y de distribución del conocimiento (Rojas y Castillo, 2005). De esa manera en la implementación de una formación ciudadana pertinente se requiere revisar y construir un nuevo currículo que inclu-

ya las perspectivas y saberes mapuches, para enriquecer la formación de jóvenes de la región y propiciar un espacio de diálogo entre pares.

Consideraciones finales

Tras discutir los alcances de una formación ciudadana en contextos de interculturalidad, a continuación planteamos algunas ideas que puedan ser útiles al profesorado en su trabajo en el aula para implementar una formación ciudadana en contextos de interculturalidad.

Construir una didáctica de formación ciudadana que incluya elementos como la identidad y cultura de los estudiantes

La inclusión de temáticas asociadas a la cultura e historia local contribuye en este sentido, lo que aporta en la profundización de la propia cultura y el aprendizaje de otras distintas. Con ello se logra llegar a consensos. Por ejemplo: visitas a ceremonias propias de ciertas comunidades, recorridos por la ciudad o visita a monumentos históricos, entrevistas a personas que representan saberes. También en este punto es de suma importancia, antes de diseñar la enseñanza, indagar sobre las características de los y las estudiantes que componen los grupos. En ocasiones ciertas temáticas podrían ser sensibles, y requerirán de una mayor preparación, tiempo, y estrategias especiales.

Priorizar saberes previos del estudiantado

Relacionado con el punto anterior pero asociado al inicio de la clase, el proceso de activación de conocimientos previos permite, como lo plantea Ausubel (1968), vincular aquello que los alumnos ya saben con los conceptos o principios que deben aprender. Lo interesante es que estos últimos están fuertemente vinculados a la identidad y cultura, lo que asegurará que, en un grupo diverso, todos sean escuchados. Esto posibilita además incluir acciones pedagógicas que rescaten los

sentimientos de los estudiantes, mejorando también las relaciones entre pares, para optimizar la vida en comunidad.

Diseñar metodologías de indagación

El diseño de formas de enseñanza en las que el estudiante esté al centro, además de ser más efectivo para el aprendizaje, fomenta la curiosidad e investigación en ellos, les permite llegar a soluciones razonables a un problema y comprenden de manera más profunda temáticas que les son ajenas, como aquellas asociadas a otras culturas. En este caso, por ejemplo, revisión de fuentes primarias, diseño de pequeños proyectos, aplicación de entrevistas sobre temas controversiales, y debates, entre otros.

Incluir espacios de socialización y discusión

Incluir en clase espacios de conversación y discusión en los que el grupo se enfrente a opiniones distintas, con oportunidades de contraargumentar, con mediación del profesorado, es vital. Con ello se facilita la autocrítica de la propia cultura y, al revés, se favorece el aprendizaje de otras culturas, destacando lo que en ellas se estime más valioso. Potenciando la búsqueda de consensos, o el reconocimiento compartido de la ausencia de estos.

Incluir proyectos con inclusión de la familia y la comunidad

Es necesario facilitar la implicación en proyectos colectivos que supongan la mejora de las condiciones socioeconómicas del estudiantado y sus familias. La valoración del contexto cultural incluye la participación de la familia y la comunidad de pertenencia de los y las estudiantes. Al respecto liderar pequeños proyectos asociados a la mejora del entorno escolar o cualquier espacio identitario para la comunidad, por ejemplo: huertos medicinales, jardín flotante, reciclaje, rescate de la lengua.

Referencias bibliográficas

- Aman, R. (2010). El indígena “latinoamericano” en la enseñanza: Representación de la comunidad indígena en manuales escolares europeos y latinoamericanos. *Estudios pedagógicos*, 36(2), 41-50. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000200002>
- Allegue, P. (2001). Sobre el concepto de ciudadanía: ¿una senda ilustrada? *Jueces para la democracia* 41, 37-42.
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Bartolomé, M.; Cabrera, F. (2003). Sociedad multicultural y ciudadanía: hacia una sociedad y ciudadanía interculturales. *Revista de Educación*, número extraordinario Ciudadanía y educación, 33-56.
- Bartolomé, M. y Marin, M.A. (2005). Las identidades cívicas y culturales: ejes clave para la construcción de una ciudadanía intercultural. En: Sacavino, S. (Coord.) (2005) *Identidad (es) y Ciudadanía intercultural. Desafíos para la educación*. Brasil. Publicación en CD.
- Bascopé, M., Cox, C., y Lira, R. (2015). Tipos de ciudadano en los currículos del autoritarismo y la democracia. En Cox, C., Castillo, J.C. *Aprendizaje de la ciudadanía: contexto experiencias y resultados*. (pp. 245-281). Santiago, Chile. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Bello, A. (2004). *Etnicidad y ciudadanía en América Latina*. Santiago: CEPAL.
- Benítez, M. (2004). *La ciudadanía en la teoría política contemporánea: modelos propuestos y sus debates*. Tesis doctoral. Recuperado de <https://eprints.ucm.es/5345/>
- Bolívar, A. (2004). Ciudadanía y escuela pública en el contexto de diversidad cultural. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(20), 15-38. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.
- Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona, España: Graó.
- Carretero, M. y Castorina, J. A. (2010). *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades*. Buenos Aires: Paidós.
- Cox, C., Meckes L. y Bascopé, M. (2010). La institucionalidad formadora de profesores en Chile en la década del 2000: velocidad del mercado y parsimonia de las políticas. *Pensamiento Educativo*, 46-47, 205-245.

- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del Mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. 3ª ed. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Cortina, A. (1998). *Ciudadanos en el mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid, España: Alianza.
- Cortina, A. (1999). Reflexiones éticas en torno al nacionalismo. *Sal Terrae: Revista de teología pastoral*, 1023, 381-392.
- Cornejo, J. (2012). Educación, interculturalidad y ciudadanía. *Educación en Revista*, (Curitiba, Brasil), 43, 239-254.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Ediciones UNESCO - Santillana.
- Escarbajal-Frutos, A. (2014). La educación intercultural en los centros educativos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (2), 29-43. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.2.197291>.
- García, M., & Diestro, A. (2013). Ciudadanía e interculturalidad. Elementos claves en la construcción de la identidad europea. *Interaccões*, 23, 2-29.
- Giménez, C. (2003). *Qué es la inmigración*. Barcelona: Integral.
- Gimeno, J. (2003). Volver a leer la educación desde la ciudadanía. En J. Martínez (coord.) *Ciudadanía, poder y educación* (pp. 11-34). Barcelona, España: Graó.
- Giroux, H. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía. Pedagogía crítica de la época moderna*. México D.F.: Siglo XXI.
- González, T. L. (2010). *Democracia y formación ciudadana*. México D.F.: Instituto Federal Electoral.
- Gysling, J. (2007). Currículum nacional: Desafíos múltiples. *Revista Pensamiento Educativo*, 40(1), 335-350.
- Hopenhayn M. (2000). Nuevas formas de ser ciudadano: ¿la diferencia hace la diferencia? *Relea*, 11, 109-122.
- Imbernón. F. (Coord.) (2002). *Cinco ciudadanía para una nueva educación*. Barcelona, España: Graó.
- Inglehart, R. (1996). Chagements des comportements civiques entre generations: le role de l'éducation et de la securité économique dans le déclin du respect del a autiricé au sein de la societé industrielle. *Perpectives*, 4, 697-707.
- Johnson Mardones, Daniel F. (2015). Formar ciudadanos interculturales en un mundo global: algunas notas desde los estudios curriculares. *Diá-*

- logo andino*, (47), 7-14. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812015000200002>
- Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural*. Barcelona, España: Paidós.
- Kymlicka, W. (1999). Nacionalismos minoritarios dentro de las democracias liberales. En S. García y S. Lukes (Eds.), *Ciudadanía: justicia social, identidad y participación* (pp. 127-157). Madrid, España: Siglo XXI.
- Kymlicka, W. (2002) Estados multiculturales y ciudadanos interculturales. In Zariquiey, R. (ed.), *Actas del V Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe "Realidad multilingüe y desafío intercultural. Ciudadanía, cultura y educación* (pp. 47-81). Lima: Ministerio de Educación República del Perú – Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Kymlicka, W., & Norman, W. (1997). El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía. *Ágora*, 7, 5-42.
- Leclercq, J. M. (1999). La dimensión europea en la formación del profesorado: problemas y posibles soluciones. En D. Barthélémy et al., *La dimensión europea en la educación secundaria*. Madrid: Consejo de Europa. Ministerio de Educación y Cultura
- López, R. (2010). *Nacionalismos y europeísmos en los libros de texto: Identificación e identidad nacional*. *Clío & Asociados*, 14, 9-33. Recuperado de http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/30798/Documento_completo.pdf?sequence=1
- Mansilla Sepúlveda, J., Llançavil Llançavil, D., Mieres Chacaltana, M., Montanares Vargas, E. (2016). Instalación de la escuela monocultural en la Araucanía, 1883-1910: dispositivos de poder y Sociedad Mapuche. *Educação e Pesquisa* [en línea], 42. Recuperado el 30 de 11 de 2018 en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29844947015> s
- Mardones, R., Cox, C., Farías, A., y García, C. (2014). Currículos comparados, percepciones docentes y formación de profesores para la formación ciudadana: tendencias y proposiciones de mejoramiento. *Concurso de políticas públicas. Propuestas para Chile* (pp. 215-246). Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Marín, M.A. (2010) Educación para la ciudadanía. En J. M^a Puig (Coord.), *Entre todos. Compartir la educación para la ciudadanía*. Cuadernos de Educación n° 59. Barcelona: ICE.
- Marshall, T. (1997). Ciudadanía y clase social. *Revista española de investigaciones sociológicas*, 79, 297-346. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=760109>

- Menchú, R. (2002). El sueño de una sociedad. En Imbernón, F., Majó, J., Michela, M., Mayor, F., Menchú, R., y Tedesco, J.C. *Cinco ciudadanías para una nueva educación* (pp. 63-82). Barcelona, España: Graó.
- Mayordomo, A. (1998). *El aprendizaje cívico*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Montanares-Vargas, E. (2017). Estudiantes de Chile y la enseñanza de la historia en espacios de conflicto. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(2), 1237-1250. doi: 10.11600/1692715x.1523015072016
- Mora, D. (2012). Formación democrática y escuelas democráticas para la construcción de ciudadanía crítica. *Integral Educativa*, 5(2), 11-44. Recuperado de <http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v5n2/v5n2a02.pdf>
- Morán, A. (2010). Un modelo de formación ciudadana - Soporte de procesos de transformación social. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878s.pdf>
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona, España: Paidós.
- Muñoz, C.; Victoriano, R. (2009). La escuela como espacio de formación ciudadana. Un desafío formativo pendiente: la voz de los profesores. *La educación de la ciudadanía y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la "Estrategia de Lisboa"*. XX Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales (491-497). Bolonia: Patròn Editore.
- Murga-Menoyo, A. (2018). La formación de la ciudadanía en el marco de la agenda 2030 y la justicia ambiental. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 7(1), 37-52. Recuperado de <https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.1.002>
- Osler, A. (1997). *The contribution of Community action programmes in the fields of education, training and Routh to the development of citizenship with a European dimension*. Final Synthesis report: August.
- Pagès, J.; Santisteban, A. (2007). El marco teórico para el desarrollo conceptual educación para la ciudadanía. Pagès, J; Santisteban, A. (coord.). *Educación ciudadanía*. Madrid, España: Wolters Kluwer. Guías ESO. Recuperado de <http://www.guiasensenanzasmedias.es/materiaESO.asp?materia=ciuda>
- Pinar, W. (2006) *Race, religion, and a curriculum of reparation: Teacher educationfor a multicultural society*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Prats, J. (2000). Dificultades para la enseñanza de la historia en la educación

- secundaria: Reflexiones ante la situación española. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 5, 71-98.
- Quilaqueo, D., & Torres, H. (2013). Multiculturalidad e interculturalidad: Desafíos epistemológicos de la escolarización desarrollada en contextos indígenas. *Alpha*, 37, 285-300.
- Rodríguez Rojo, M.; Palomero Pescador, J.E., y Palomero Fernandez, P. (2006). Interculturalismo, ciudadanía cosmopolita y educación intercultural (Presentación). *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* [en línea]. Recuperado el 28 de 10 de 2018, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411310002>
- Rodríguez, X. (2008). *Una historia desde y para la interculturalidad*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Rousseau, J.J. (1998). *El contrato social*. Buenos Aires, Argentina: Losada.
- Recasens, A. (2003). *Pueblos de mar: Relatos etnográficos*. Santiago: Bravo y Allende Editores.
- Rojas, A. y Castillo, E. (2005). *Educación a los otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Colombia, Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
- Sartori, G. (1991). Democracia. *Revista de Ciencia Política*, 13(1-2), 117-151.
- Savater, F. (2000). *El valor de educar*. Barcelona, España Ariel.
- Sen, A. (2010). *La idea de la justicia*. Madrid, España: Taurus.
- Spencer, S., & Klug, F. (1998). *Multicultural Teaching*. New York: Trebtham Books.
- Turra-Díaz, O. (2015). *Profesorado y saberes histórico-educativos mapuche en la enseñanza de historia*. *Revista Electrónica Educare* [en línea], 19 (Sept.-Dic.) Recuperado de <<http://oai.redalyc.org/articulo.oa?id=194140994012>>
- UNESCO (2013). *Intercultural Competencies. Conceptual and operational framework*. París, Francia: UNESCO.
- UNESCO (2017). Competencias interculturales marco conceptual y operativo. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002515/251592s.pdf>
- Valenzuela, M.; Toro, S. (2017). Educación ciudadana es voz ciudadana: Participación y actitudes políticas de los escolares en Chile. Ponencia Seminario ¿De qué se trata la formación ciudadana en la escuela? Santiago: Centro de Investigación para la Educación Inclusiva-UNAB, 23 noviembre.

- Velasco, J. C. (2006). La noción republicana de ciudadanía y la diversidad cultural. *Isegoría* (33), 191-206. Recuperado el 1 de enero de 2014 de: http://digital.csic.es/bitstream/10261/4042/1/velasco_isegoria_2005.pdf
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar/Abya Yala.
- Williamson, G. (2004). Educación multicultural, Educación intercultural bilingüe, educación indígena o educación intercultural? *Cuadernos Interculturales*, 2(3), 23-34.

TEMAS CONTROVERSIALES COMO HERRAMIENTA EN LA FORMACIÓN CIUDADANA: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL TRATAMIENTO DE LA DISTRIBUCIÓN DE LAS RIQUEZAS

RODRIGO SALAZAR-JIMÉNEZ*
CRISTIAN ORELLANA-FONSECA**
ÁLVARO ARIAS-ESPINOZA***

1. Introducción

ESTE CAPÍTULO PRESENTA una propuesta de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo de la formación ciudadana mediante temas controversiales, considerando el contexto de cambios sociales y culturales a los que se ven enfrentadas las sociedades occidentales contemporáneas, donde, como sostienen Beck, Giddens y Lash (1994) y Bauman (2003), se instala una visión no colectiva de futuro, y una desafección política entendida como el

sentimiento subjetivo de impotencia, cinismo y falta de confianza en el proceso político, los políticos y las instituciones democráticas que genera un distanciamiento y alienación respecto a éstos, y una falta

* Doctor en Didáctica de las Ciencias Sociales por Universidad de Barcelona, España. Académico del Departamento de Ciencias Sociales de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad del Bío-Bío, Chile. Correo electrónico: rsalazar@ubiobio.cl

** Magíster en Investigación Social y Desarrollo por la Universidad de Concepción, Chile. Académico del Departamento de Ciencias Sociales de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad del Bío-Bío, Chile. Correo electrónico: corellana@ubiobio.cl

*** Profesor de Historia y Geografía, Universidad del Bío-Bío, Chile. Correo electrónico: aarias@ubiobio.cl

de interés en la política y los asuntos públicos, pero sin cuestionar el régimen democrático (Torcal y Montero, 2006, citado en Torcal, 2006, p. 593).

La formación ciudadana ha adquirido este último tiempo una gran relevancia en el ámbito educacional, en temas como las carencias en el área de formación inicial de docentes, ambientes escolares hostiles y agresivos, falta de interés y empatía de padres y apoderados en el asunto. Sumado a ello, el enfoque minimalista centrado en la educación cívica que tradicionalmente primó en el pasado sigue teniendo cabida en el imaginario colectivo y solo recientemente ha habido propuestas para un cambio hacia una mirada maximalista centrada en la formación ciudadana inclusiva, reflexiva, interactiva, enfocada en desarrollo de habilidades y actitudes, más que contenidos factuales.

El contexto de la transición entre lo minimalista y maximalista ha sido considerable, generándose un cambio de paradigma desde la educación cívica a la formación ciudadana en periodos comprendidos entre 1980-1981, 1996, 2009 y 2013-2014 (Cox y García, 2015), mutando el currículum basado en la familia y valores nacionalistas a uno que se enmarca en el respeto, valoración de los derechos humanos, libertades fundamentales, diversidad multicultural y paz; de la identidad nacional a la tolerancia, solidaridad y democracia, para trabajar y contribuir al desarrollo del país (BCN, 2009) en el marco de la sociedad actual y los gobiernos democráticos de los últimos 28 años.

No obstante, se debe considerar que este cambio representa para los Estados una situación compleja que se debe enfrentar y abordar. En este sentido en abril de 2016 se promulgó en Chile la ley 20.911, que requiere a los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado la inclusión en todos los niveles de educación escolar de un plan de formación ciudadana que prepare a las y los estudiantes para una vida integrada en una sociedad democrática (BCN, 2016).

Así, al tenor de la ley 20.911, se debe fomentar la comprensión del concepto de ciudadanía, la promoción del ejercicio de una ciudadanía crítica, del conocimiento de las instituciones políticas nacionales y los

derechos humanos. Además, esta norma jurídica busca el fomento y puesta en valor de la participación en asuntos públicos, la diversidad social y cultural, la cultura democrática en la escuela, la probidad y la transparencia, el pluralismo y la tolerancia entre pares (BCN, 2016).

Es necesario que se genere el planteamiento de qué ciudadano o ciudadana se quiere formar y para qué, siendo una reflexión que se debe dar contemplando las limitaciones y el potencial cognitivo de los jóvenes en sus diferentes etapas (Molina-Neira, 2017), lo que permitirá abordar los temas controversiales de manera correcta, apuntando a delimitarlos de manera tal que no se vulneren susceptibilidades o se generen conflictos empáticos. De este modo, se propone como estrategia didáctica para la promoción de aprendizajes ciudadanos mediante temas controversiales, el desarrollo de crecimiento económico y distribución de las riquezas, al tenor de los contenidos curriculares del programa de asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de cuarto año medio en la Unidad didáctica n° 3: Los desafíos de insertarse en un mundo globalizado, y el aprendizaje esperado n° 15: Interpretar el concepto de región en el contexto de la globalización y las influencias e impactos que este proceso produce en la realidad regional chilena y la importancia de desarrollar una planificación territorial acorde a las nuevas dinámicas espaciales que configuran el espacio regional (MINEDUC, 2015a).

2. Fundamentos teóricos

La asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, a partir del currículum, afirma que el desarrollo de habilidades procedimentales contribuye al desarrollo de la formación ciudadana en Chile (MINEDUC, 2015a). Para comprender los fundamentos teóricos de la propuesta didáctica, se abordarán conceptos básicos ligados a la formación ciudadana, los temas controversiales, el rol de la escuela, el rol de los docentes, el rol de los estudiantes y del aula como laboratorio en dicho proceso.

2.1. Enseñanza de ciudadanía

Para mejorar la participación ciudadana de adolescentes y jóvenes, se proponen variadas áreas para el desarrollo del plan de Formación Ciudadana en el ámbito educacional, como por ejemplo la planificación curricular, actividades extraprogramáticas, formación de docentes y directivos, vinculación con el medio, convivencia escolar, y representación y participación (BCN, 2016). De este modo, los procesos didácticos para tratar temas controversiales se deben centrar en el conflicto y fundarse en la deliberación y el diálogo (Toledo, Magendzo, Gutiérrez & Iglesias, 2015).

Es importante tener presente que la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales es ideal para trabajar temas controversiales, ya que busca formar ciudadanos críticos (Molina-Neira, 2017; Prats, 1997), en un proceso de enseñanza-aprendizaje que involucre las distintas etapas de la vida escolar (MINEDUC, 2012; 2015a). Es decir que desde la Historia y las Ciencias Sociales se puede llegar a comprender las bases de los problemas de actualidad y las claves del funcionamiento social (Prats y Santacana, 2011), mediante la observación de los elementos de continuidad y cambio, que componen los relatos históricos y sociales.

En atención a las propuestas realizadas por el Ministerio de Educación, se debe fomentar en los estudiantes el desarrollo de identidad, la valoración de la diversidad social y cultural del país y el reconocer los elementos que componen el espacio público, para que, de este modo, se generen estudiantes empáticos y comprometidos con los problemas y desafíos de su comunidad local, que participen en discusiones de temas de interés general; valoren su entorno político, social, económico y ambiental, facilitando mediante estos la comprensión de las sociedades pasadas y presentes, de forma tal que se definan como testigos y parte del ejercicio de una ciudadanía crítica, responsable, respetuosa, abierta y creativa (MINEDUC, 2016a).

2.2. Los temas controversiales

En relación a los temas controversiales, se debe considerar la discusión planteada por Seixas y Peck (2011) acerca de ¿qué historia contar?, ¿quiénes deben ser los héroes?, ¿quiénes los villanos?, ¿dónde comienza la narración y cuál es la trayectoria narrativa?; ¿cuál debe ser la idea de desarrollo y progreso, de conquista y pérdida, de resistencia y lucha o de acuerdos y adaptación?

Los temas controversiales que se pueden tratar en las aulas de Ciencias Sociales pueden ser variados: Salinas y Oller (2017) han trabajado “La despenalización de la marihuana en Chile” y “La demanda marítima que mantenía Bolivia, en la Corte Internacional de la Haya (Países Bajos)”; Veneros y Magendzo (2006) han teorizado las “Dictaduras militares en América Latina”; Moulian (2010), Huneeus (2003) y Stern (2000) han desarrollado “la polarización social posterior al golpe de Estado de 1973”; Toledo et al. (2015) “Terrorismo de Estado”, “Distribución de la riqueza”, “disminución y destrucción de la población indígena” o bien “Efectos de la globalización”.

La competencia social y ciudadana se puede desarrollar en el aula problematizando temas relevantes o controversiales (De Alba, García & Santisteban, 2012), resultando de gran utilidad para generar debate en el aula, al implicar emocionalmente al alumnado (Salinas y Oller, 2017) y generar espacios críticos de discusión y debate, en que el estudiantado desarrolle su espíritu crítico, empático, democrático y participativo.

Estos temas son asuntos sobre los cuales no existe un consenso ni definiciones claras, manteniendo siempre a los grupos sociales en posturas dicotómicas o a lo menos en veredas opuestas (Toledo et al., 2015), por lo tanto, no existe una respuesta o solución única, ni a la resolución de los conflictos que plantean, ni al modo en el cual tratarlas en el aula, más aún si se consideran aspectos que componen dichas controversias, como la cercanía en el tiempo de los conflictos

que las originan o temáticas que se acentúan en aquellos pueblos que han vivido guerras, genocidios, dictaduras, conflictos religiosos, entre otros (Toledo et al., 2015).

2.3. El rol de la escuela

Romper con el aislamiento institucional de la escuela se alcanza solo abriéndola a los requerimientos de la sociedad y redefiniendo sus pactos con los otros agentes socializadores, particularmente la familia y los medios de comunicación (Tedesco, 1996). La escuela no debe actuar en el mismo contexto institucional que en el pasado, el paradigma de la educación se encuentra en constante cambio y en el ámbito de la formación ciudadana, como ya se ha comentado, se encuentra en el tránsito desde lo minimalista hacia lo maximalista, y entre los contenidos memorísticos hacia los procedimentales.

Actualmente las investigaciones en esta materia pretenden dar respuestas sobre cómo las escuelas pueden contribuir a formar mejor a los adolescentes como ciudadanos, tarea no menor, considerando que se trata de grupos humanos complejos desde la mira de sus interacciones sociales, desarrollos psicológicos y físicos, que les mantienen como sujetos en constante cambio y modelamiento según su entorno.

La baja participación del alumnado y las familias en los procesos deliberativos de la escuela y discusiones acerca de cuestiones centrales de la vida en los centros educativos son elementos claves para mejorar la democratización escolar (Feu, Simó, Serra y Canimas, 2016), y es que, sin ellos, los asuntos burocráticos entorpecen aún más los ejercicios de ciudadanía dentro y fuera de los centros educativos.

Entendiendo la escuela desde la mirada de algunos de sus componentes, como docentes, familias y estudiantes, es que se pueden observar las serias dificultades para explicar qué se entiende por democracia, y más difícil aún, qué entienden estos componentes por escuela democrática (Feu et al., 2016).

Middaugh y Kahne (2013) consideran a las escuelas “las guardianas

de la democracia”, identificando bajo esta mirada seis prácticas educativas que tienen como beneficio un aprendizaje ciudadano: formación en el aula, discusión de temas actuales controvertidos, actividades de aprendizaje-servicio, actividades extraescolares, gobierno escolar y simulacros de procesos democráticos, todos enfocados en impartir conocimiento sobre gobierno y democracia, proporcionar espacios de debate de asuntos locales, nacionales e internacionales de interés, generar propuestas que relacionen a los jóvenes con su entorno y el currículum, potenciar experiencias extra curriculares indispensables que mejoren habilidades sociales, incentivar a los estudiantes a participar en el gobierno del centro educativo desde las diferentes plataformas disponibles, participar en la asociación de alumnos, y proporcionar oportunidades educativas simuladas sobre procesos y procedimientos democráticos cómo se elaboran las leyes, se vota o se aprueban los presupuestos, etc., más aún, considerando que la escuela debe contener una base ética, que concretarse por lo menos en la justicia, igualdad y equidad (Feito y López, 2008).

Las escuelas deben, por tanto, trabajar en la búsqueda de climas de seguridad, inclusión y respeto, generando en los estudiantes niveles más altos de pensamiento crítico, comprensión de noticias y voluntarismo comunitario, y solo mediante el currículum explícito y oculto se podrá promover el aprendizaje sobre democracia, en democracia y para la democracia (Edelstein, 2011).

Tal como John Dewey (1995) argumentó, la educación es la llave para fomentar el compromiso cívico, siendo la escuela el perfecto microcosmos de la sociedad que debiera ser modelo de comportamiento comunitario.

2.4. El rol del profesorado

El docente como educador debe ver al estudiante como una persona en toda su integridad, con valores éticos que apunten al respeto a la dignidad del ser humano, que se dirige a la conformación de un ciu-

dadano democrático, debiendo mostrar con su ejemplo y mediante el proceso hermenéutico y adaptativo del currículum, lo que se espera de él como sujeto social.

En este sentido, situaciones como neutralidad del profesor, la implicación de los estudiantes en los hechos, la victimización, la ideología política del profesorado o bien la gestión de emociones, tensiones, conflictos y contradicciones que el profesor encuentra durante su práctica pedagógica (Toledo, Gazmuri y Magendzo, 2010), son indispensables para construir procesos incluyentes y formadores.

El currículum de Historia en Chile se ha centrado principalmente en el aprendizaje de hechos y procesos históricos ordenados cronológicamente (Henríquez y Ruiz, 2014) y las habilidades que fomentan el pensamiento histórico apenas son mencionadas en la vastedad de objetivos de aprendizaje indicados en los planes y programas educativos. Habilidades como el pasamiento histórico, la crítica racional y la participación democrática se relacionan con la investigación histórica, el análisis y contraste de evidencias (fuentes históricas) y la adquisición de conocimientos conceptuales de segundo orden (Peck y Seixas, 2008; Seixas, 2006; Seixas y Morton, 2013; Wineburg, 2001).

En estudios recientes se puede observar como los temas controversiales mantienen opiniones divididas en la sociedad y sobre todo en los actores del ámbito educativo, así,

según los profesores, son temas muy controversiales: 'Terrorismo de Estado y violación de los Derechos Humanos en América Latina' (65,14%); 'Crecimiento económico y distribución de la riqueza' (52,38%); 'La disminución y destrucción de la población indígena' (51,82%); 'Los movimientos revolucionarios en América Latina' (51,43%); 'El genocidio judío y las políticas de exterminio de pueblos' (48,60%), y; 'La guerra fría' (40,37%). Son relativamente controversiales: 'La conformación del territorio nacional' (37,84%); 'El rol del Estado en el desarrollo social y económico' (37,61%); 'Crisis del Estado de bienestar e implementación de políticas neoliberales' (36,7%), y; 'Efectos de la globalización' (37,04%). Son temas poco controversiales: 'El imperialismo y el reparto del mundo' (59,63%);

‘La inserción de Chile en la economía mundial en el siglo XIX’ (49,54%); ‘Políticas públicas y privadas de control de la natalidad’ (44,95%); ‘La Revolución Rusa’ (47,17%), y; ‘La conquista española’ (45,05%). (Toledo et al., 2015, p. 280)

En las orientaciones curriculares y didácticas el MINEDUC (2015b) propone el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo por medio de cinco grandes habilidades: contextualización, indagación, temporalidad o tiempo histórico, espacialidad y explicación multicausal. Este enfoque implica un giro profundo en las prácticas docentes, ya que adquieren prioridad los conocimientos aplicables a diversos contextos y situaciones, como leer, analizar, evaluar, inferir o deducir informaciones; argumentar, razonar; proponer alternativas, etc. (Canals, 2007; Sáez-Rosenkranz, Bellatti y Mayoral, 2017), cambiando y mejorando la disyuntiva que existe entre lo que el estudiante aprende y lo que vive.

Es lógico entender que el profesorado determina de manera esencial el proceso de enseñanza-aprendizaje y, como consecuencia de esto, los docentes inciden en la transformación de los conocimientos, actitudes y valores del estudiantado. A razón de ello, es necesaria una formación del profesorado permanente, específica y actualizada en el campo de la educación socio-política que profundice sobre estrategias, técnicas y recursos apropiados para la transformación del alumnado. Una formación del profesorado homogénea y coherente que rompa con el sistema tradicional y herencia decimonónica que ha estado instaurada en las aulas y establecimientos educacionales desde hace décadas.

Bajo la mirada del profesorado, los aportes de los temas controversiales a la enseñanza deben verse desde una perspectiva dicotómica, ya que por una parte está la postura de aquellos que asignan una real importancia a la contribución que hacen los temas controversiales para la enseñanza (Barton & McCully, 2007; Gayford, 2002), empero, también están aquellos docentes que consideran que los temas controversiales no deben ser incluidos en el currículum, pues provocan confusión entre objetivos educacionales y socio-políticos (Wilson, 1986, citado en Finn, 1990), distinguiendo en este caso a

aquellos docentes que caen en la postura del profesor negacionista, que reconoce la existencia del tema controversial y sus implicancias e interpretaciones, pero presenta solo su mirada del asunto (Hess, 2004).

2.5. El rol del estudiantado

Desde una postura academicista y tradicionalista, el estudiante es un actor pasivo, depositario del conocimiento (Freire, citado en Picardo, 2005), más que el sujeto participe y dinámico del proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que debe generarse el cambio, centrándole como generador de su propio conocimiento, ya que el aprendizaje no es un sencillo asunto de transmisión y acumulación de conocimientos, sino un proceso activo por parte del estudiante, que debe ensamblar, extender, restaurar e interpretar y, por lo tanto, construir conocimientos partiendo de su experiencia e integrándola mediante la información que recibe, dándose de este modo un auténtico aprendizaje, es decir, un aprendizaje a largo plazo, conectando la estrategia didáctica del profesor con las ideas previas del alumnado y presentando construyendo de manera sólida los conceptos, interconectando unos con otros en forma de red de conocimiento (Ballester, 2005).

En el interrogar de lo conceptual y lo vivencial se debe enfocar el ejercicio ciudadano, aportando conocimientos esenciales para que los estudiantes se desenvuelvan en sociedad, validando así un sistema democrático, participativo y ejerciendo sus derechos, reconociendo sus obligaciones e interpretando la realidad, incluso para tener los mecanismos necesarios para poder generar cambios. Este desarrollo del comportamiento cívico responsable debe y puede fomentarse desde una temprana edad (Eurydice, 2005), aunque abarca toda la vida.

2.6. El aula como laboratorio social

Los debates de actualidad en torno a movimientos sociales, inmigración, cultura, nacionalismos e identidad, deben influir en las materias que se aborden en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias

Sociales (Marolla, 2017; Pinochet, 2016). El profesorado debe aplicar una serie de prácticas (Müller, Álamos, Meckes, Sanval y Cox, 2016) que permitan a los estudiantes desarrollar habilidades y competencias que se conecten con el pensamiento crítico, reflexivo y democratizante.

El ambiente del aula y las estrategias didácticas que el docente utilice deben estar en directa relación con el significado que el alumnado dé a los contenidos históricos (Salazar-Jiménez, 2016). En este sentido la planificación y transposición didáctica de los contenidos curriculares deben ser pensadas desde la institución social que reglamenta el sistema educativo (Plá, 2005), ya que estos influirán en las prácticas sociales, los procesos y discursos que se encuentran en el sistema escolar (Gazmuri, 2017).

La asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales debe incentivar a construir una forma de pensamiento crítico y reflexivo que motive a los estudiantes a analizar la evidencia histórica, evaluarla, y luego demostrar su comprensión. Al respecto

La Historia, entendida como materia escolar, no debe concebirse como un cuerpo de conocimientos acabados, sino como una aproximación a un conocimiento en construcción. Dicho acercamiento deberá realizarse a través de caminos que incorporen la indagación, la aproximación al método histórico y la concepción de la historia como una ciencia social, y no simplemente como un saber erudito o simplemente curioso. (Prats y Santacana, 2011, p. 31)

Si bien el paradigma tradicional con que se observa y entiende el aula apunta a que ésta como laboratorio solo está reservada a las materias denominadas científicas (ciencias puras), Química, Física o Biología (Santacana, 2005) y que la asignatura de Historia siempre ha sido encasillada dentro de las disciplinas que basa el proceso de enseñanza-aprendizaje exclusivamente en el relato, la lectura y la memoria, se ha intentado romper con este estigma proponiendo un programa llamado “Reading Like A Historian” (Reisman, 2012), buscando imitar el trabajo del historiador a partir de tres métodos

heurísticos que se aplican durante la lectura de textos históricos, como lo son la heurística de origen, la contextualización, la lectura cerrada y corroboración heurística (Wineburg, 2001), sumándose las interacciones sociales y el entorno inmediato.

El transformar el aula de Ciencias Sociales en un laboratorio de análisis social puede convertir éste en un espacio donde el alumnado se forme como ciudadano con un espíritu crítico y una mirada fundamentada en la realidad (Prats y Santacana, 2011), donde las y los estudiantes puedan interactuar con el método del historiador o de investigación social.

Es requisito fundamental para el éxito de estas actividades que los alumnos y alumnas participen en ellas de manera activa y colaborativa (Oller, 2011). De esta manera los contenidos permiten que los estudiantes desarrollen competencias que estimulen el espíritu crítico, el respeto y el compromiso con los compañeros (Swartz, Costa, Beyer, Reagan y Kallick, 2010).

Diseño didáctico

Para la promoción de aprendizajes ciudadanos y disciplinares de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales, mediante el trabajo con temas controversiales en la enseñanza, se propone mediante la codificación QR¹ de información una salida a terreno para desarrollar el Crecimiento económico y distribución de las riquezas (Chávez y Plá, 2018; Toledo et al., 2015) relacionando este tema directamente con los contenidos curriculares actuales de la asignatura, mejorando las condiciones de convivencia social, fortaleciendo la identidad local y nacional (Villena, 2008), y la relación con el medio económico,

¹ Nota: Código QR se entiende como un código abierto o sistema que almacena información en una matriz de puntos o código de barras bidimensional, que se puede presentar de forma impresa o en pantalla y son interpretables por cualquier aparato que pueda captar imágenes y que cuente con el software adecuado.

social y comercial local instaurado en el espacio público ampliando las habilidades sociales y ciudadanas de los estudiantes.

En atención a las propuestas realizadas por el MINEDUC, se debe fomentar en los estudiantes la valoración de la diversidad social y cultural del país, identificar los diferentes elementos locales y fomentar en los estudiantes el desarrollo de identidad; reconocer los elementos que componen el espacio público a través de salidas a terreno, generando estudiantes empáticos y comprometidos con los problemas y desafíos de su comunidad local, fomentando la participación en temas de interés público; valorar los bienes patrimoniales como elementos históricos creados por la sociedad ligados a un entorno político, social, económico y ambiental, facilitando mediante este la comprensión de las sociedades pasadas y presentes, de forma tal, que los elementos del espacio público se definan como testigos y fuentes de análisis, fomentando el ejercicio de una ciudadanía crítica, responsable, respetuosa, abierta y creativa (MINEDUC, 2016b), por lo que la actividad propuesta debe desarrollarse fuera del aula, permitiendo que los estudiantes den respuesta a objetivos de aprendizaje planteados por los programas de asignatura y objetivos orientados desde los planes de formación ciudadana conforme a la ley 20.911 (BCN, 2016).

Se propone el trabajo didáctico² dentro del programa de asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de cuarto año medio en la Unidad didáctica n° 3: Los desafíos de insertarse en un mundo globalizado: Chile y sus regiones frente a la economía y los problemas globales, y el aprendizaje esperado n° 15: Interpretar el concepto de región en el contexto de la globalización y las influencias e impactos que este proceso produce en la realidad regional chilena y la importancia de desarrollar una planificación territorial acorde a las nuevas dinámicas espaciales que configuran el espacio regional (MINEDUC, 2015a), con el objetivo de identificar problemáticas actuales regionales en aspectos ambientales, culturales, económicos o sociales, de la mano de la distribución de las riquezas y las actividades económicas

² Ver imagen 1.

locales, poniendo en la configuración del espacio regional; mediante salida a terreno a la feria y mercado de Chillán, procurando respeto hacia opiniones diversas, diversidad cultural y actitudes críticas. Y de la Orientaciones para Elaboración del Plan de Formación Ciudadana (MINEDUC, 2016b) los objetivos de: fomentar en los estudiantes el ejercicio de una ciudadanía crítica, responsable, respetuosa, abierta y creativa y, fomentar en los estudiantes la valoración de la diversidad social y cultural del país.

Los objetivos y aprendizajes para la actividad propuesta se desarrollan mediante salida a terreno y actividad de observación del espacio público e interacción con la comunidad, a través de entrevistas guiadas (preguntas problematizadoras y espacios de opinión y respuesta) compartidas online, previo escaneo de código QR⁶ en smartphones⁷, con enlace a blog prediseñado, cuyo contenido se basa en imágenes del espacio público y actividades a realizar.



Imagen 1. Código QR de actividad propuesta.

³ El código QR se puede crear en: www.codigos-qr.com/generador-de-codigos-qr/

⁴ Previamente los estudiantes deberán instalar una app para la decodificación del link.

4. Comentarios finales

La propuesta permite que el estudiante amplíe su visión ciudadanía, especialmente en relación con el espacio público, la economía local, la actividad económica urbana y rural, la producción agropecuaria como actividad económica, definiendo mediante estas relaciones posiciones democratizadoras y críticas acerca de la sociedad en que se desenvuelve.

Este tipo de actividad da la oportunidad al alumnado de analizar desde una mirada histórica, social y económica, los espacios de sociabilidad locales a partir de mirada reflexiva e integradora de los contenidos curriculares, el uso de tecnologías y herramientas didácticas, y fuentes directas de información. Desde el ámbito didáctico, la propuesta incorpora una metodología que releva al estudiante como el actor de su propio aprendizaje, como se explica a continuación:

- Da la oportunidad de reflexión mediante la relación con el entorno.
- Promueve la incorporación de nuevos tratamientos didácticos, que incentivan el pensamiento histórico y crítico del alumnado.
- Amplía los contenidos que hacen referencia a los desafíos de insertarse en un mundo globalizado: Chile y sus regiones frente a la economía y los problemas globales, permitiendo al alumnado analizar, juzgar e interpretar la economía regional, local y la relación con la distribución de las riquezas, tema controversial para el tratamiento en aula.

Desde el punto de vista de la construcción e implementación del material didáctico, es importante destacar la importancia de:

- La comprensión como aldea global, en que se debe definir el alcance del significado de ciudadanía (López, 2004).
- Considerar que el material se debe ir ajustando según las necesidades y habilidades específicas del alumnado.
- La sociedad del conocimiento e información condiciona la ciu-

- dadanía en la actualidad (Mazo, 2011), por lo que son necesarias las competencias ciudadanas para atender a los retos actuales.
- Motivar que los estudiantes comprendan el fenómeno desde el presente, pero sin olvidar su sentido histórico. Es decir, evitar caer en el presentismo.
 - Producir cambios en la escuela y un cambio en el entorno mediante el uso de TICs Majó (2003).

De allí que existe la necesidad de crear materiales que permitan al alumnado adquirir habilidades potenciadoras de ambientes participativos y colaborativos del entorno local y global (Mazo, 2011), desarrollo de un pensamiento histórico, crítico y de interacción social.

La formación ciudadana y los temas controversiales no son asuntos de fácil tratamiento, deben verse desde la contextualización de la posmodernidad en que los estudiantes se desenvuelven, se estructuran desde el cambio paradigmático que a nivel nacional comenzó durante los primeros gobiernos en democracia, cambiando la idea de educación cívica impuesta por los modelos decimonónicos y apuntando hacia la participación democrática, la puesta en valor de la identidad, transculturalidad, diversidad y tolerancia, lo que hace imperante que las nuevas metodologías en el aula apunten a fortalecer tales directrices y aporten nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje, ayudando a la formación de ciudadanos competentes, activos, comprometidos con la sociedad y promotores de la democracia.

Como señala Gimeno (2005), una característica de esta revolución de conocimientos es su capacidad de penetración en todos los dominios de la actividad humana, lo que implica que se dé en relación al espacio público y la identidad colectiva de los sujetos (Fontal, 2003), que a su vez sea un aliciente para su formación como ciudadanos, y que, visto desde las controversias en el aula, permitan fortalecer la convivencia de los seres humanos, la democracia y la cultura (Domínguez, 2002), que desde un contexto global ha incorporado concepciones interculturales de diálogos abiertos y masificación de la información.

En conclusión, la enseñanza de los temas controversiales apunta a

fortalecer valores democráticos, participativos y de inclusión, y la propuesta didáctica precedente favorece el desarrollo habilidades de indagación y pensamiento histórico y crítico, debido a que los estudiantes adquieren un rol central en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que refuerza los conocimientos y reflexiones al momento de generar su propio discurso. Este tipo de actividad permite al alumnado emitir juicios de valor, legitimando o deslegitimando la construcción simbólica del pasado y presente, y posicionarse ante los temas complejos y de opiniones dicotómicas o contrarias.

5. Referencias

- Ballester, A. (2005). El aprendizaje significativo en la práctica. En: V Congreso Internacional Virtual de Educación. España: Escola de Formació en Mitjans Didàctics de la Universitat de les Illes Balears.
- Barton, K. & McCully, A. (2007). Teaching Controversial Issues... where Controversial Issues Really Matter. *Teaching History*, 127, 13-19.
- Bauman, Z. (2003). De peregrino a turista, o una breve historia de la identidad. En *Cuestiones de identidad cultural* (pp. 40-68). Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- BCN (2009). Establece la Ley General de Educación. Recuperado de: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>
- BCN (2016). Crea el plan de formación ciudadana para los establecimientos educacionales reconocidos por el estado. Recuperado de: https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1088963&fbclid=IwAR3-hSpnejjavuWU4EOftFh8pmTUtMkSYDmELaEWKMWKc5yLVlo9t63W_J0
- Beck, U., Giddens, A., & Lash, S. (1994). *Reflexive modernization: Politics, tradition and aesthetics in the modern social order*. Stanford, Calif.: Stanford University Press.
- Canals, R. (2007). La argumentación en el aprendizaje del conocimiento social. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 6, 49-60.
- Chávez Molina, E., & Pla, J. (2018). Distribución del ingreso y la riqueza material. En Piovani, J.I. y Salvia, A., *La Argentina en el siglo XXI. Cómo somos, vivimos y convivimos en una sociedad desigual* (pp. 113-147). Buenos Aires: Siglo XXI.

- Cox, C., & García, C. (2015). Objetivos y contenidos de la formación ciudadana escolar en Chile 1996-2013: Tres currículos comparados. En C. Cox, & J. C. Castillo, *Aprendizaje de la ciudadanía: Contextos, experiencias y resultados* (pp. 283-320). Santiago: Ediciones UC.
- De Alba, N., García, F., & Santisteban, A. (2012). *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. España: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Domínguez, C. (2002). La enseñanza de la historia: Identidad cultural y valores democráticos en una sociedad plural. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 7, 87-114.
- Edelstein, W. (2011). Education for Democracy: reasons and strategies. *European Journal of Education*, 46(1), 127-137.
- Eurydice (2005). *Key data on education in Europe 2005*. European Communities.
- Feito, R., & López, J. I. (2008). *Construyendo escuelas democráticas*. Barcelona: Hipatia.
- Feu, J., Simó, N., Serra, C., & Canimas, J. (2016). Dimensiones, características e indicadores para una escuela democrática. *Estudios Pedagógicos*, 42(3), 449-465.
- Finn, G. (1990). Children and Controversial Issues: Some Myths and Misinterpretations and Challenged from a Cognitive-developmental Perspective. *Cambridge Journal of Education*, 20(1), 5-24.
- Fontal, O. (2003). *La educación patrimonial: Teoría y práctica en el aula, el museo e Internet*. Gijón, España: Ediciones Trea.
- Gayford, C. (2002). Controversial Environmental Issues: A Case Study for the Professional Development of Science Teachers. *International Journal of Science Education*, vol.24 (11), 1191-1200.
- Gazmuri, R. (2017) Ideologías curriculares en el debate y negociación del currículum chileno de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. *Estudios Pedagógicos*, 43(1), 157-169.
- Gimeno, J. (2005). *Revolución infotecnológica: el conocimiento transformado. Información, conocimiento y bibliotecas en el marco de la globalización neoliberal*. Gijón, España: Ediciones Trea.
- Henríquez, R. & Ruiz, M. (2014). Chilean students learn to think histori-

- cally: Construction of historical causation through the use of evidence in writing. *Linguistics and Education*, 25, 145-157.
- Hess, D. (2004). Controversies about Issues in Controversial Democratic Education. *Political Science & Politics*, 37(2), 257-261.
- Huneus, C. (2003). *Chile: Un país dividido. La actualidad del pasado*. Santiago: Catalonia.
- Jacobs, G. (2010). The Academic Controversy Technique: Towards Cooperative Debates. *Intercultural Education*, 21(3), 291-296.
- López, J.C. (2004). La integración de las TIC en competencias ciudadanas. Eduteka. Recuperado de: <http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/Editorial20>
- Majó, J. (2003). Nuevas tecnologías y educación. Conferencia pronunciada en la presentación del Primer Informe de las TICs en centros educativos no universitarios. Recuperado de: http://www.uoc.edu/web/esp/articles/joan_majo.html
- Marolla, J. (2017). Presencia de los estudios de género en el currículum aplicado en segundo medio en Chile. *Comunicaciones en Humanidades*, 2, 196-207.
- Mazo, C. (2011). Claves para la formación ciudadana en la era digital. *Revista Q*, 6(11). Recuperado de: https://revistas.upb.edu.co/index.php/revista_Q/article/view/7775
- Middaugh, E., & Kahne, J. (2014). *Civic Development in Context. Educating Democratic Citizens in troubled Times: Qualitative Studies of Current Efforts*. New York: Sunny Press.
- MINEDUC (2012). *Bases Curriculares Educación Básica*. Santiago: Ministerio de Educación.
- MINEDUC (2015a). *Bases Curriculares de 7º a 2º Medio*. Santiago: Ministerio de Educación.
- MINEDUC (2015b). Programa de estudio cuarto medio. Unidad de Currículum y evaluación. Recuperado de: <https://educra.cl/wp-content/uploads/2015/11/programa-de-estudio-4-medio-historia-geo-cs-sociales-191115.pdf?x18109>
- MINEDUC (2016a). Orientaciones para la elaboración del Plan de formación ciudadana. Recuperado de: <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2016/04/OrientacionesPFC.pdf>
- MINEDUC (2016b). Orientaciones curriculares para el desarrollo del plan

- de formación ciudadana. Recuperado de: <http://formacionciudadana.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/46/2016/11/Orientaciones-curriculares-PFC-op-web.pdf?fbclid=IwAR1-mpME-KQw-weQLCzgO-Jj0oro-xTfEc6ca6Em-MNNHRUJMacyfk9p013o>
- Molina-Neira, J. (2017). Formar una ciudadanía crítica desde la enseñanza y el aprendizaje de la Historia: método, estrategias y contenidos clave. En P. Miralles, C. Gómez, R. Rodríguez (Coords.) *La enseñanza de la historia en el siglo XXI: Desarrollo y evaluación de competencias históricas para una ciudadanía democrática* (pp. 77-94). Murcia: Editium.
- Moulian, T. (2010). *El deseo de otro Chile*. Santiago: Lom.
- Müller, M., Álamos, P., Meckes, L., Sanyal, A., y Cox, P. (2016). Percepción de estudiantes de pedagogía en relación a las oportunidades para el desarrollo de prácticas generativas en su formación. *Estudios Pedagógicos*, 42 (4), 145-163.
- Oller, M. (2011). Métodos y estrategias para la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales. En Santiesteban, A. y Pagès, J. (coords.) *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria: ciencias sociales para aprender, pensar y actuar* (pp. 163-183). Madrid: Síntesis.
- Peck, C. & Seixas, P. (2008). Benchmarks of Historical Thinking: First Steps. *Canadian Journal of Education*, 31(4), 1015-1038.
- Picardo, O. (2005). *Diccionario enciclopédico de las Ciencias de la Educación*. San Salvador, El Salvador: Centro de Investigación Educativa, Colegio García Flamenco. Recuperado de: <https://www.insumisos.com/lecturasinsumisas/Diccionario%20enciclopedico%20de%20Educacion.pdf>
- Pinochet, S. (2016). ¿Niños, niñas y jóvenes son protagonistas de la historia? Concepciones de profesores y estudiantes sobre la historia de niños, niñas y jóvenes. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 15, 49-59.
- Plá, S. (2005). *Aprender a pensar históricamente: la escritura de la historia en el bachillerato*. México, D.F.; Madrid: Plaza y Valdés; Colegio Madrid.
- Prats, J. (1997). La selección de contenidos históricos para la educación secundaria. *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 12, 7-18.
- Prats, J., & Santacana, J. (2011). Enseñar a pensar históricamente: la clase como simulación de la investigación histórica. En J. Prats (coord.) *Didáctica de la Geografía y la Historia* (pp. 67-87). Barcelona: Graó.
- Reisman, A. (2012). Reading Like a Historian: A Document-Based His-

- tory Curriculum Intervention in Urban High Schools. *Cognition and Instruction*, 30(1), 86-112.
- Sáez-Rosenkranz, I., Bellatt, I., y Mayora, D. (2017). La formación ciudadana en la educación secundaria obligatoria en Cataluña. Análisis del concepto de ciudadanía en el currículum. *Revista Internacional de Sociología de la Educación*, 6(1), 110-131.
- Salazar-Jiménez, R. A. (2016). La construcción del discurso histórico en estudiantes de ESO: el aula como laboratorio. Universidad de Barcelona. Tesis doctoral [disponible en: <http://www.tdx.cat/handle/10803/390947>]
- Salinas J. & Oller, M. (2017). Representaciones sociales de la participación ciudadana en alumnos chilenos al final de la primaria. In *Investigación en didáctica de las ciencias sociales. Retos preguntas y líneas de investigación* (pp. 762-772). Córdoba, España: Universidad de Córdoba.
- Santacana, J. (2005). Reflexiones en torno al laboratorio escolar en ciencias sociales. *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 43, 7-14.
- Seixas, P. & Morton, T. (2013). *The big six: Historical thinking concepts*. Canada: Nelson Education.
- Seixas, P. (2006). Benchmarks of historical thinking: A framework for assessment in Canada. Centre for the study of historical consciousness. Vancouver: University of British Columbia.
- Seixas, P., & Peck, C. (2011). Estándares del pensamiento histórico: primeros pasos. Recuperado de <http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/comunidades/historia/actualizacion/Encuentros>, 20
- Stern, S. (2000). De la memoria suelta a la memoria emblemática: Hacia el recordar y el olvidar como proceso histórico. En M. Garcés (Ed.), *Memoria para un nuevo siglo: Chile, miradas a la segunda mitad del siglo XX* (pp. 11-33). Santiago: Lom.
- Swartz, R. J., Costa, A. L., Beyer, B. K., Reagan, R., y Kallick, B. (2010). *Thinking-Based Learning: Promoting Quality Student Achievement in the 21st Century*. New York: Teachers College Press.
- Tedesco, J.C. (1996). La educación y los nuevos desafíos de la formación del ciudadano. *Nueva Sociedad*, 146, 74-89. Recuperado de: www.nuso.org/revista.php?n=146
- Toledo Jofré, M., Magendzo Kolstrein, A., Gutiérrez Gianella, V., & Iglesias Segura, R. (2015). Enseñanza de temas controversiales en la asignatura de

- historia y ciencias sociales desde la perspectiva de los profesores. *Estudios Pedagógicos*, 41(1), 275-292.
- Toledo, M., Gazmuri, R. & Magendzo, A. (2010). Dilemas morales en la enseñanza de la historia reciente que refiere a las violaciones a los Derechos Humanos en Chile. Disponible en: https://mafiadoc.com/237-toledo-magendzo-gazmuri-ddhh_59d900771723dd6d6b4e89e7.html
- Torcal, M. (2006). Desafección institucional e historia democrática en las nuevas democracias. *Revista SAAP: Sociedad Argentina de Análisis Político*, 2(3), 591-634.
- Veneros, D. & Magendzo, A. (2006). *Lugares de la memoria: Activación de la memoria colectiva a través de la visita de estudiantes al Parque Por la Paz Villa Grimaldi. Informe Final Proyecto VRA-UDP*. Santiago: Universidad Diego Portales.
- Villena, A. (2008). La invisible frontera entre el patrimonio material e intangible. *Revista Patrimonio cultural*, 47, 6-7. Recuperado de: http://www.patrimoniodechile.cl/688/articles-72990_archivo_01.pdf
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts*. Philadelphia: Temple University Press.

EDUCACIÓN GEOGRÁFICA PARA LA FORMACIÓN CIUDADANA: APORTES DESDE LOS ESPACIOS GEOGRÁFICOS LOCALES

FABIÁN ARAYA PALACIOS*
SANDRA ÁLVAREZ BARAHONA**

Introducción

LA EDUCACIÓN GEOGRÁFICA, entre sus propósitos principales, debe propiciar que la relación ser humano - medio ambiente se desarrolle sobre la base de una perspectiva integrada y sustentable del espacio geográfico (Gallagher & Downs, 2012; Commission of Geographical Education, 2014). Para lograr este propósito, se requieren profundos cambios de estilos de vida y mayores conocimientos que promuevan la conciencia pública ambiental, la participación ciudadana y el desarrollo del pensamiento geográfico, a través de habilidades de pensamiento que permitan tomar decisiones en temas relacionados con el medio ambiente y su conservación (Araya et al., 2013; Arenas, Fernández y Pérez, 2016).

Lamentablemente, este objetivo no se ha logrado cabalmente y existen diversos territorios en los cuales la contaminación y otros problemas socioespaciales impiden que los seres humanos tengan una calidad de vida acorde con los derechos humanos fundamentales. Al

* Doctor en Geografía. Programa de Didáctica, Investigación y Prácticas Educativas. Pedagogía en Historia y Geografía. Departamento de Ciencias Sociales. Universidad de la Serena (faraya@userena.cl).

** Doctora en Educación. Programa de Didáctica, Investigación y Prácticas Educativas. Pedagogía en Historia y Geografía Departamento de Ciencias Sociales. Universidad de La Serena (salvarez@userena.cl).

respecto, el 10 de septiembre de 2018 el Presidente de la Sociedad Chilena de Ciencias Geográficas, Dr. Hugo Romero Aravena, publicó en el sitio oficial de la Sociedad (www.sochigeo.cl) una declaración pública, en la cual señala la relevancia del conocimiento geográfico para enfrentar las situaciones críticas de contaminación vividas en la denominadas “zonas de sacrificio” de Quintero y Puchuncaví en la Región Valparaíso. Por su relevancia y pertinencia para la temática del presente capítulo, se transcribe a continuación, íntegramente, dicha declaración, en palabras de Romero (2018):

Durante las últimas semanas una serie de eventos medioambientales ha puesto en la palestra de las discusiones la existencia de geografías profundamente injustas. Entre éstos, vale la pena recordar las polémicas discusiones generadas por la construcción de viviendas sociales en medio de espacios supuestamente reservados a grupos de mayor poder adquisitivo y la adhesión que dichas iniciativas han despertado en los especialistas y académicos. Aparentemente, al levantar una o dos torres de apartamentos se estarían dando pasos sustantivos para reivindicar espacios y territorios más justos y equitativos. Sin embargo, los acontecimientos recientes causados por las evidencias de toxicidad en la atmósfera de Quintero y Puchuncaví han vuelto a poner en el debate la existencia de territorios definitivamente insalubres en los cuales residen miles de familias chilenas. La novedad es que estos paisajes insanos ahora son denominados “territorios de sacrificio”, calificación que en sí misma refleja no solo un profundo desconocimiento de las formas en que se construyen los territorios sino que también un alto desprecio por los espacios y paisajes en que son forzados a residir parte de nuestros compatriotas. Los llamados “territorios de sacrificio” al parecer se refieren a la existencia de unos espacios rurales y urbanos que concentran, por decisión de alguien, a un número significativo de industrias contaminantes, instaladas gradual y subrepticamente en medio de paisajes ocupados primitivamente por residentes que los eligieron en virtud de sus atributos naturales y adecuados niveles de calidad ambiental. Ventanas y Quintero eran, hasta hace unas pocas décadas, paisajes interesantes, en que se combinaban atributos naturales con actividades económi-

cas que los consideraban espacios atractivos y de interés turístico. La transformación de estos territorios en las llamadas “zonas de sacrificio” no puede ni debe comprenderse como un hecho natural ni espontáneo. Las decisiones que los han construido poseen amplias implicancias geográficas, económicas, sociales y éticas y se repiten a lo largo y ancho del país, demostrando profundas limitaciones educacionales, científicas, políticas e institucionales. En primer lugar, decidir tácita o explícitamente, y en forma arbitraria, que ciertos lugares deben acoger las fuentes de degradación ambiental en forma exclusiva, sin tener en cuenta que corresponden a espacios naturales relevantes y habitados ancestralmente, implica una ignorancia, arrogancia y sectarismo inaceptable. Envenenar el medio ambiente de lugares que constituyen el hábitat residencial de nuestros compatriotas es una muestra ineludible de injusticia ambiental y territorial y de una prepotencia insoportable. La injusticia ambiental está dada en primer lugar por la concentración desproporcionada de las fuentes contaminantes en ciertos lugares, hasta dañar en forma severa la salud de los habitantes y los ecosistemas y afectar, sin explicación alguna, la calidad de vida que está garantizada por la propia Constitución de la República y por los Derechos Humanos. La consabida frase “sí, pero no en mi patio trasero”, explica que los contaminantes atmosféricos, hídricos e industriales sean depositados crecientemente en lugares específicos, por lo general ocupados por sectores sociales más vulnerables y suficientemente alejados de los barrios donde residen quienes adoptan las decisiones de contaminar. Estas áreas urbanas y rurales, como consecuencia de lo anterior, se van sumiendo en un cuadro permanente de riesgos, vulnerabilidades y depresión, que aflora cada vez con mayor frecuencia e impactos, sin que ello motive cambios geográficos radicales, como erradicar las industrias o trasladar a sus habitantes hacia sitios seguros como compensación por el daño infringido irresponsablemente. Sus propios residentes no disponen de fuerza política ni reconocimiento como para impedir la presencia de estos agentes perturbadores de su condición socioecológica ni de capacidad para redistribuir espacialmente estas fuentes agresoras, consiguiendo una geografía más justa y equitativa. Requieren la comprensión y apoyo solidario de la totalidad del país. En paisajes responsablemente construidos y administrados por la

sociedad no debería existir la contaminación ambiental, entre otras cosas porque las regulaciones y fiscalizaciones pertinentes y oportunas lo impedirían y porque las tecnologías actuales disponibles permiten el funcionamiento de las industrias sin provocarla. La única razón para continuar cargando negativamente los lugares y territorios tiene por objetivo producir a menores costos, ahorrando inversiones en equipos, insumos y productos que eliminen la contaminación y que consideren que la generación y mantención de medioambientes sanos es una responsabilidad colectiva, política y ética. Para ello resulta económica y políticamente beneficioso concentrar espacialmente las industrias contaminantes en una misma zona con el fin de asociar sus ventajas económicas al eliminar las distancias que las separan, aumentando sus rentabilidades como consecuencia de acceder a insumos y servicios a menor costo en forma conjunta, y actuar asociativamente para enfrentar las resistencias que pudieran generarse de parte de los habitantes locales y las autoridades ambientales. La ética geográfica implica justamente que no se deben adoptar decisiones que impliquen un desconocimiento del bien común representado por un territorio de distribución equitativa de los riesgos y cualidades ambientales y de los costos y beneficios asociados a acciones de desarrollo aceptadas democráticamente. Por el contrario, el fomento de la vulnerabilidad social sobre la base de afectar la calidad de vida de los habitantes locales para incrementar las ganancias de unos pocos actores del mercado, o la generación de una geografía de sufrimientos, incertidumbres, exclusión e impotencia, no contribuye a una sociedad política, cultural y socialmente democrática y justa. Lamentablemente, en Chile los “territorios de sacrificio” se encuentran presentes en todas las regiones y ciudades, siendo bien conocidos los casos de acumulación de contaminantes minerales en los suelos de Arica, Antofagasta y Calama, además de Quintero y Puchuncaví; en la atmósfera de Paipote, Tocopilla, Mejillones, Huasco, Santiago, Talca, Chillán, Osorno, Temuco y Coihayque, por nombrar solo los lugares que cuentan con monitoreo de calidad del aire y que figuran habitualmente en los rankings internacionales como ejemplos de desaprensión e irresponsabilidad social y política para enfrentar los problemas ambientales que amenazan la calidad de vida de sus habitantes. Tiltil y Coronel son otros ejemplos de estos verdaderos “clus-

ters” de contaminación en que la vecindad de las fuentes y grupos sociales vulnerables, la ambigüedad de las informaciones sobre las causas y efectos de la contaminación y la confusión institucional alientan la aglomeración ilimitada y creciente de las causas de medio ambientes degradados. En todos estos lugares, las variaciones geográficas al interior de los medioambientes construidos, entre barrios socioambientalmente segregados y el peso de las diferencias socioeconómicas de los habitantes en la generación de vulnerabilidades, obligan a reconocer la necesidad de avanzar rápida, coordinada y prioritariamente en la solución de problemas que son complejos e interdisciplinarios y que necesitan con urgencia la implementación de políticas públicas basadas en instrumentos adecuados. Entre éstos, destacan la implementación definitiva y generalizada de la Evaluación Ambiental Estratégica –diseñada para dar cuenta de efectos sinérgicos como los causados por la concentración de fuentes contaminantes en el espacio–, el ordenamiento territorial y la planificación ecológica. Los sucesos de Quintero y Puchuncaví, por otro lado, han dejado al desnudo las carencias de información científica y de una institucionalidad pública adecuada, oportuna y coordinada en su acción, todo lo cual se vincula una vez más con el abandono de tareas fundamentales por parte del Estado. Las dificultades y contradicciones para identificar las causas del fenómeno de intoxicación masiva y el real alcance de sus efectos sobre la salud de las personas y de los ecosistemas, ha persistido por demasiado tiempo. La ausencia de conocimientos científicos que permitan explicar, predecir y evitar estos eventos no parece comprensible a esta altura de los tiempos. Las decisiones que se adoptan improvisadamente carecen muchas veces de racionalidad y resultan, a lo menos para la opinión pública, tardías y parciales. La ausencia de información científica pública certera, compleja, oportuna y pertinente para la adopción de decisiones, lleva a acciones injustas, erróneas o improvisadas, que tienen un alto costo para el país. Basta recordar el sentido generalizado de indefensión que se apoderó de la sociedad chilena para el tsunami de febrero de 2010 o ante los incendios forestales de enero de 2017. En todos los casos no se dispone o disponía de sistemas de información ambiental, ni del conocimiento científico requerido para impedir los desastres, ni de su transmisión en forma oportuna, creíble y transpa-

rente a los ciudadanos afectados. Y eso que la ya antigua Ley Marco de Medio Ambiente consagraba hace veinticinco años la existencia del SINIA o Sistema Nacional de Información Ambiental, público, gratuito, comprensible y accesible a la totalidad de la sociedad. Por lo tanto, las decisiones han parecido ser atrasadas, insuficientes e improvisadas, además de no vincular a la academia con los servicios públicos y las comunidades. La necesidad de disponer de la ciencia adecuada cuando y donde se requiere, incluyendo el contenido y representación espacial y temporal que los problemas ambientales exigen, es una obligación del Estado, de los servicios públicos correspondientes y de las universidades de su propiedad. Si ello no sucede es porque no se están implementando adecuadamente los mecanismos de consulta y colaboración entre las instituciones. Generar los diálogos imprescindibles entre los actores para elaborar agendas conjuntas de investigación debiera permitir recobrar la confianza ciudadana en los científicos, técnicos y profesionales de las instituciones públicas. Ello ocurre al mismo tiempo en que se conocen las dificultades crecientes para disponer de fondos que permitan a los científicos desarrollar sus investigaciones y, a través de ello, conocer cómo evitar y prevenir la ocurrencia de eventos desastrosos y cómo actuar correcta y certeramente ante las emergencias ambientales. Un país desarrollado es aquel que basa sus decisiones en el conocimiento (científico y local) y no en la ambigüedad, improvisación y especulación. De igual manera, un país geográficamente desarrollado dispone de las instituciones públicas y privadas con capacidad permanente para coordinar acciones que protejan a la sociedad en su conjunto, sin importar las clases sociales, los territorios de residencia, la distancia a los centros principales o la remotaneidad espacial. Disponer de una geografía justa y segura, sana y merecida, es un derecho ciudadano propio de un país auténticamente desarrollado. Es posible que los territorios de bienestar y seguridad antes que de sacrificio y exclusión deban ser ganados y no recibidos como dádivas. La alfabetización geográfica sobre las potencialidades y limitaciones de los territorios y lugares es una tarea aún pendiente en el país.

La declaración pública enfatiza la relevancia de la educación y,

específicamente, de la alfabetización geográfica para formar a los presentes y futuros ciudadanos del país. Para ello, observar, definir y comprender los problemas geográficos en los contextos locales, constituye una aproximación adecuada para trabajar la formación ciudadana desde la educación geográfica.

En coherencia con lo anterior, este capítulo presenta la relevancia de la educación geográfica para la formación ciudadana, desde la perspectiva de la relación entre ciudadanos y espacios geográficos locales. Se organiza en tres secciones complementarias. En primer lugar, se contextualiza la relación entre educación geográfica y formación ciudadana. En segundo lugar, se presenta un análisis de la relevancia del pensamiento geográfico y la formación de ciudadanos geográficamente informados. En tercer lugar, se presentan los resultados de una investigación, desarrollada en la Universidad de La Serena cuyo objetivo fue propiciar el desarrollo de habilidades de pensamiento geográfico en estudiantes de educación media en la Región de Coquimbo. Se espera, de esta manera, contribuir con la difusión de la importancia de la educación geográfica para la formación de ciudadanos geográficamente alfabetizados, conscientes de sus derechos y de la riqueza de sus territorios y localidades.

1. Relación entre educación geográfica y formación ciudadana

La relación entre educación geográfica y formación ciudadana en el contexto de la educación formal es muy estrecha y significativa. La familiaridad de los estudiantes con la estructura territorial del país (regiones, provincias, comunas, distritos, etc) y su vinculación con las instituciones democráticas localizadas a su largo y ancho, corresponden a experiencias relacionadas con el espacio geográfico que los alumnos experimentan a temprana edad en los ámbitos de socialización educativa. Esto deriva del hecho que la escuela es quizá, de todas las experiencias de la vida humana contemporánea, la más extendida y aquella en que la comunidad tiene más posibilidades de incidir. En la

escuela se experimenta la alteridad y se adquieren, al mismo tiempo, algunas de las virtudes imprescindibles para la vida en sociedad.

La educación geográfica, como parte de las ciencias sociales, tiene un aporte sustantivo que hacer al desarrollo intelectual y a la formación ciudadana de los estudiantes, más aún si se considera que al egreso o durante la educación media éstos estarán en condiciones de ejercer en plenitud sus derechos cívicos. Revisemos, brevemente, algunos aspectos a través de los cuales la educación geográfica contribuye con la formación ciudadana de los estudiantes.

En primer lugar, partiendo de la premisa que el reconocimiento de la legitimidad de la diversidad de puntos de vista y la capacidad de argumentar y debatir son imprescindibles para el desenvolvimiento de una sociedad pluralista, la educación geográfica contribuye con la rigurosidad en la formulación del pensamiento y en el manejo de la información para desarrollar una actitud cívica responsable. Así, por ejemplo, la empatía con los otros seres humanos y el compromiso por solucionar los problemas sociales son fundamento de una convivencia pacífica, tolerante y solidaria.

La idea anterior orienta hacia una comprensión de la educación geográfica en relación directa con el aprendizaje democrático, lo que puede ser explicado en base a las ideas de Glickman y Alridge (2003), quienes destacan la importancia de dicho aprendizaje para comprender la relación entre Democracia y Educación, como una necesaria condición que debe estar presente en las Escuelas. Para Glickman y Alridge (2003):

Los alumnos asumen cada vez mayores responsabilidades de cara a garantizar los recursos (de gente y materiales externos al Centro) y a encontrar lugares en los que aplicar y aumentar su aprendizaje. (...)
Los estudiantes demuestran sus conocimientos y capacidades en escenarios públicos y reciben retroalimentación. (p. 34)

En segundo lugar, la formación ciudadana es inseparable de cómo los alumnos experimentan en su vida cotidiana, en sus casas, en su

grupo de pares y en la institución escolar el pensamiento y la acción respecto a la naturaleza y la sociedad de la que forman parte en un territorio geográfico determinado. Estos ámbitos inmediatos de participación e influencia están a su vez inmersos en contextos mayores, que incluyen instituciones, procesos y valores en los dominios de la política, la economía y la cultura. La educación geográfica aporta con la identificación, comprensión y explicación del entorno en el que se desenvuelve el futuro ciudadano y los desafíos que, inevitablemente, deberá enfrentar.

Según Lambert (2014), los estudiantes valoran la manera en que el desarrollo del conocimiento les permite pensar más ampliamente sobre el mundo y, en este sentido, las disciplinas como la Geografía, proporcionarán una forma de insertarse en un discurso y perspectivas que han surgido en las mismas comunidades utilizando procedimientos de discusión. Por ello, enfatizar el foco en las disciplinas permite proporcionar a los jóvenes acceso a la globalidad del conocimiento.

En tercer lugar, dentro de las variadas funciones sociales que la educación posee, se encuentra la de generar, paulatinamente, en los estudiantes un sentido de pertenencia, mediante la transmisión de ciertas tradiciones y un conjunto de lealtades básicas que favorecerán, más tarde, otras virtudes más complejas de la vida ética y ciudadana. La educación geográfica presenta una gran potencialidad para desarrollar el sentido de pertenencia en los alumnos y para relacionar los espacios vividos y percibidos con el desarrollo de habilidades intelectuales superiores como el análisis, la síntesis y el pensamiento sistémico.

De acuerdo a los aportes de Biddulph (2017), se puede inferir que una manera de vincular el currículum escolar con el quehacer docente, es la educación geográfica. Esta área del conocimiento es valorada como un factor importante para desarrollar capacidades en los jóvenes y para desarrollar el pensamiento geográfico.

En síntesis, la educación geográfica brinda a los estudiantes la posibilidad para desarrollar actividades que promuevan un cambio de actitud y una valoración hacia el entorno local, transformándose en ciudadanos que se vinculan activa y favorablemente con el espacio

geográfico. Para ello el desarrollo del pensamiento geográfico constituye un proceso fundamental.

2. Desarrollo del pensamiento geográfico

El pensamiento geográfico corresponde a un conjunto de relaciones sociales y naturales cuyo objetivo es que los estudiantes integren la información adquirida, básicamente a través de los sentidos, en una estructura de conocimiento que tenga pertinencia para ellos (Stuart, 2013). Actualmente, en el contexto cultural anglosajón, el concepto desarrollado para definir y profundizar este proceso se denomina “Geographical Thinking”. Ello implica investigar sobre las diversas modalidades y estrategias para desarrollar el pensamiento geográfico, desde la perspectiva social, didáctica y curricular (Gersmehl, 2008; Butt, 2011; Lee & Bednarz 2012; Stuart et al., 2013)¹.

El pensamiento geográfico ha sido definido por National Research Council (2006) como un conjunto de habilidades cognitivas que comprende formas declarativas, habilidades de percepción del conocimiento espacial y algunas operaciones cognitivas que se pueden utilizar para analizar, comprender, transformar y producir nuevas formas de conocimiento espacial. Asimismo, esta institución señala que el conocimiento espacial integra el aprendizaje y uso combinado de tres elementos claves: los conceptos de espacio, las herramientas de representación y las relaciones entre los elementos, y los procesos de razonamiento. Es innegable el rol que juega la mediación docente para el fortalecimiento de las habilidades espaciales en el aprendizaje de la geografía.

Según Cavalcanti (2014), el pensamiento geográfico contribuye con la contextualización del propio alumno como ciudadano del

¹ La editorial Springer ha publicado el libro *The Power of Geographical Thinking*. En el trabajo se analiza el concepto de pensamiento geográfico y se plantean sugerencias para desarrollar este tipo de pensamiento en diferentes países y culturas. Para mayor información revisar en las referencias bibliográficas Brooks (2017).

mundo. Le permite visualizar, espacialmente, los fenómenos y conocer el mundo en el que vive, desde la escala local, regional, nacional y mundial. El conocimiento geográfico es indispensable en la formación de individuos participantes de la vida social, en la medida que propicia el entendimiento del espacio geográfico y su rol en las prácticas sociales. “Hay un carácter de espacialidad en toda práctica social, así como un carácter social de la espacialidad” (Cavalcanti, 2014, p. 11).

El pensamiento geográfico tiene un “poder” relevante para el conocimiento de los lugares y los territorios, tal cual lo señalaba Romero (2018), en la carta citada en la introducción de este capítulo. Las personas que poseen este tipo de conocimiento tienen la capacidad de analizar integralmente las dimensiones espaciales y logran conceptualizar adecuadamente los diversos impactos que las acciones humanas tienen en el espacio geográfico. Comprender cómo se adquiere este tipo de pensamiento y determinar las claves para su desarrollo resulta interesante por su potencialidad epistemológica y didáctica.

Desde un punto de vista educativo, el desarrollo del pensamiento geográfico corresponde a un tópico importante para la didáctica de los profesores de geografía. La formación actual de profesores y licenciados de geografía debería propiciar la adquisición de habilidades superiores de pensamiento y no solo la memorización de conocimientos que, posiblemente, sean olvidados en un corto o mediano plazo. La misión de la Escuela no consiste en adoctrinar a los estudiantes, sino proporcionarles la capacidad de analizar y pensar por sí mismos (Glickman y Alridge, 2003).

La importancia de la Geografía para la formación de los docentes consiste en la aprehensión de la realidad desde el punto de vista de la espacialidad. Es decir, en la comprensión del papel del espacio en las prácticas sociales y de éstas en la configuración del espacio. La ampliación de los conocimientos más allá del sentido común, la confrontación de los diversos tipos de conocimiento y el desenvolvimiento de capacidades operativas de pensamiento son procesos que pueden ser potenciados con prácticas intencionadas de intervención pedagógica (Cavalcanti, 2014).

Darling-Hammond (2001) sostiene que los países que demuestran una mejor calidad en sus procesos educativos son aquellos que concentran todas sus capacidades en apoyar el desarrollo del pensamiento de los estudiantes, mediante la resolución de problemas, los conocimientos que ya tienen sobre el desarrollo de sus estudiantes, sus procesos de aprendizaje y sus peculiaridades personales, sociales y culturales (Darling-Hammond, 2001).

La formación y adquisición de conceptos constituye un proceso relevante para el desarrollo del pensamiento geográfico. Ello ha originado una didáctica conceptual que propende a la búsqueda de la pertinencia y profundidad del aprendizaje geográfico.

2.1. La formación de conceptos para el desarrollo del pensamiento geográfico

Actualmente existen diversas demandas para el trabajo docente en la enseñanza de la geografía. Una de ellas lo constituye el proceso de formación de un pensamiento geográfico, que permita a los estudiantes comprender el mundo en el cual se encuentran insertos. Con frecuencia los alumnos no consiguen formar un pensamiento geográfico, necesario para su participación activa en la sociedad. No entienden la importancia de los contenidos geográficos para sus vidas. Por ello, surge una serie de interrogantes: ¿Por qué es importante el desarrollo del pensamiento geográfico?, ¿en qué consiste ese desarrollo?, ¿cómo se procesa en los diferentes niveles y series de enseñanza?, ¿cómo tratar los contenidos de geografía de modo que se permita ese desenvolvimiento?

La respuesta a estas interrogantes podría ayudar a superar el formalismo dominante en la enseñanza, en la medida en que permita al profesor concebir en forma más eficaz su actividad docente y sus competencias de promover ayuda pedagógica a los alumnos en la construcción de su propio razonamiento, para ir más allá de la mera transmisión de los contenidos estipulados en los libros didácticos y programas de estudio.

El proceso de enseñanza busca el desarrollo de determinadas capacidades cognitivas por medio de la formación de conceptos sobre la temática estudiada. Por lo tanto, se requiere el dominio de conceptos específicos de esa disciplina y de su lenguaje propio. Según Cavalcanti, la Geografía desenvuelve un lenguaje, un cuerpo conceptual que acaba por constituirse en un lenguaje geográfico. Ese lenguaje está permeado por conceptos que son requisitos para el análisis de los fenómenos desde el punto de vista geográfico:

Enseñar a pensar, ayudar a los alumnos a potenciar sus habilidades cognitivas, proveer a los alumnos de instrumentos conceptuales para la construcción de conocimientos son tareas que requieren del profesor una comprensión de esos procesos de modo que se realice su trabajo con mayor eficacia (Cavalcanti, 2014, p. 174).

A través de la formación de conceptos, tanto el conocimiento científico como el conocimiento escolar contribuye a la formación del pensamiento geográfico. En este sentido, siguiendo a Shulman (1993), el conocimiento didáctico del contenido, como concepto base, propicia la integración de ambos tipos de conocimiento y contribuye también con el desarrollo del pensamiento geográfico. Los conceptos seleccionados componen un sistema conceptual más amplio en la estructuración de un pensamiento geográfico que deben ser considerados en sus interrelaciones.

De acuerdo con la literatura especializada, la educación geográfica no ha logrado desarrollar cabalmente en los ciudadanos y estudiantes su pensamiento geográfico y las habilidades de pensamiento superior que les permita comprender sistémicamente el espacio geográfico y las relaciones sociedad-naturaleza, desde el punto de vista del desarrollo sustentable (Souto, 2012).

En consideración a lo anterior, el Programa de Didáctica, Investigación y Prácticas Educativas de la Universidad de La Serena ha creado una línea de investigación en torno al desarrollo del pensamiento geográfico, que se ha materializado en diversos proyectos de

investigación. Ello ha permitido profundizar en el tema de estudio y organizar un equipo de investigación interesado en llevar a cabo estrategias didácticas y metodológicas que permitan el desarrollo de habilidades de pensamiento geográfico en estudiantes de enseñanza básica y media de la Región de Coquimbo.

3. Formando ciudadanos con identidad local: una aproximación desde la educación geográfica

Esta sección presenta una experiencia de investigación en el espacio geográfico rural de la Región de Coquimbo, Chile. El objetivo es indagar en torno a los procesos de construcción del pensamiento geográfico y la identidad del territorio rural en estudiantes de educación media de la comuna de Monte Patria. Se describen los procedimientos metodológicos y didácticos de la investigación y las características geográficas del área de estudio. Entre los resultados, se aprecia que el desarrollo del pensamiento geográfico y la identidad del territorio rural constituyen un proceso paulatino de construcción, basado en la identificación de problemas sociales y ambientales y en la elaboración de estrategias didácticas, aplicadas desde la perspectiva de la educación geográfica integrada.

3.1. Contextualización de la propuesta

En la Universidad de La Serena, Chile, se ha conformado un “Programa de Didáctica, Investigación y Prácticas Educativas”, constituido por un equipo interdisciplinario de investigación, interesado en el desarrollo del pensamiento geográfico y la identidad territorial de los estudiantes de los sectores rurales de la Región de Coquimbo. En este contexto, se ha desarrollado una línea de trabajo cuyo objetivo principal es propiciar el desarrollo del pensamiento geográfico sistémico y la identidad territorial de los estudiantes, futuros ciudadanos, de una comuna rural de la Región de Coquimbo denominada Monte Patria.

Para ello, se llevó a cabo una investigación sobre las maneras de aprender, por parte de los alumnos, focalizada en la observación de las características sociales y ambientales del entorno geográfico de la comuna de Monte Patria. A través de esta investigación, se indagó sobre cómo se construye en la enseñanza escolar el espacio y el territorio como objetos del conocimiento geográfico. Se partió de la premisa que una forma compartimentada dificultaba la comprensión sistémica del medio próximo y la espacialidad en diferentes escalas. Por ello era necesario elaborar una alternativa, en forma de guías de aprendizaje y diferentes recursos didácticos, que sirvieran para estimular la participación y el desarrollo de habilidades cognitivas de los estudiantes, tales como la observación, el análisis, la comprensión y la actuación en el espacio geográfico.

En el trabajo se presenta una descripción general de la investigación, los procedimientos metodológicos, el área de estudio, la descripción de su aplicación, los recursos didácticos y los principales hallazgos obtenidos. Tenemos la convicción que desde la educación geográfica, a través de la identificación de problemas sociales y ambientales locales, los estudiantes pueden lograr mayores niveles de pensamiento espacial y de formación de la identidad territorial en entornos geográficos rurales (Souto, García y Fuster, 2016).

3.2. Objetivos

- Observar las características del entorno geográfico de la comuna de Monte Patria e identificar problemas sociales y ambientales a nivel local.
- Comprender la relevancia del proceso de construcción del pensamiento geográfico de los estudiantes de los sectores rurales de la Región de Coquimbo.
- Desarrollar habilidades cognitivas de los estudiantes, tales como observación, análisis, comprensión y actuación en el espacio geográfico.
- Apreciar los niveles de identidad con el territorio geográfico local

y desarrollar estrategias didácticas pertinentes para su fortalecimiento y desarrollo.

3.3. Metodología

El tipo de investigación, desde el punto de vista de los fines extrínsecos, corresponde a una investigación de tipo aplicada. Pretende contribuir con el desarrollo de habilidades cognitivas (Amestoy, 2002) y el fortalecimiento de la identidad con el territorio geográfico local de los estudiantes de sectores rurales. Por otro lado, desde el punto de vista de los fines intrínsecos, la presente investigación es de carácter descriptiva, pues, reúne y sistematiza la información, describiendo los resultados y estableciendo recomendaciones específicas.

La presente investigación fue integrando, durante el proceso de desarrollo, métodos cualitativos que resultaban necesarios para interpretar los cambios en las habilidades cognitivas y comportamientos realizados por los estudiantes. La metodología cuantitativa resultó apropiada para determinar las frecuencias de las respuestas de los estudiantes según rangos predeterminados. En tanto, la información cualitativa a medida que se sistematizaba se interpretaba a la luz de las condiciones especiales del grupo, surgidas como resultado de la interacción entre estudiantes y profesores en un medio cultural y pedagógico delimitado.

La investigación utilizó un diseño de investigación cuasi experimental. Una de las características del diseño cuasi experimental es que los sujetos no son asignados al azar a los grupos, ni emparejados; sino que dichos grupos ya estaban formados antes del experimento, son grupos intactos. El diseño correspondió específicamente al tipo de antes y después con un grupo de control. El diseño permitió interpretar adecuadamente los efectos de los recursos didácticos en las habilidades cognitivas y en los comportamientos de los estudiantes. La delimitación temporal del estudio corresponde al trabajo realizado durante un período de un semestre con el Liceo Eduardo Frei Montalva de la comuna de Monte Patria.

3.4. Características del área de estudio

Monte Patria se localiza en el Valle del Limarí en la Región de Coquimbo, Chile (ver Figura 1). Esta región corresponde a una de las 16 regiones que tiene actualmente el país y se ubica en la zona del norte semiárido. Se caracteriza por la intersección de dos grandes cordones montañosos: La Cordillera de los Andes y la Cordillera de la Costa, lo que conforma la presencia de valles fluviales transversales. Es un área de transición entre un clima desértico y semidesértico, por lo que sus rasgos son muy diversos de norte a sur y de cordillera a costa.

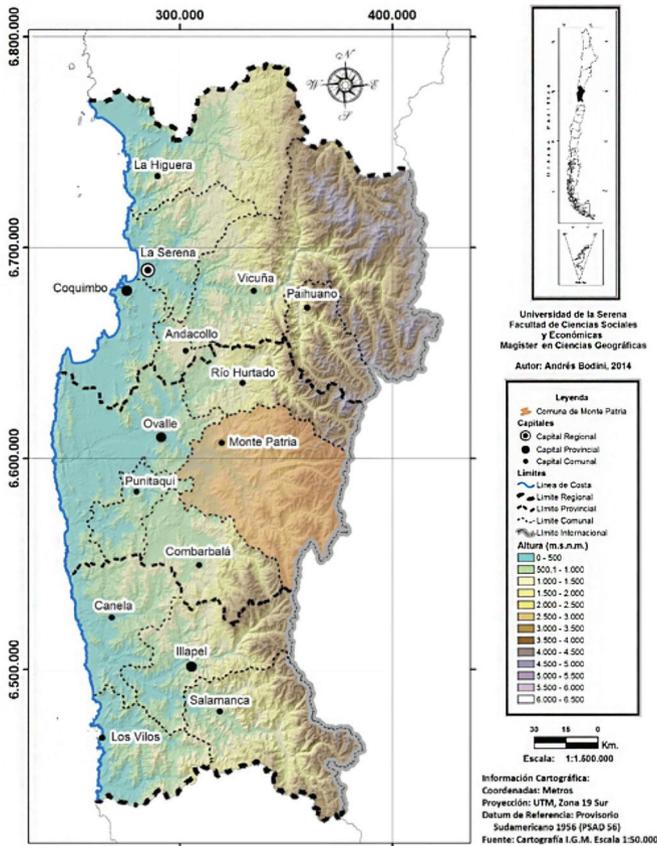


Figura 1. Mapa Político de la Región de Coquimbo.

La Región de Coquimbo está dividida en tres provincias, que se asocian a los valles y ríos principales. Una de ellas es la provincia del Limarí, la que a su vez está constituida por cinco comunas, dentro de las cuales se cuenta la comuna de Monte Patria, lugar donde se encuentra la ciudad del mismo nombre que alberga al Liceo Eduardo Frei Montalva (ver Fotografía 1).



Fotografía 1. Visión general de la localidad de Monte Patria.

Fuente: Set fotográfico del Programa de Didáctica, Investigación y Prácticas Educativas.

El Valle del Limarí es una zona con un clima de estepa cálida, donde las precipitaciones son escasas e irregulares, con recurrentes periodos de sequía, lo que ocasiona consecuencias negativas para el desarrollo de la agricultura, una de las principales actividades económicas del lugar. La temperatura promedio de 18°C, unida a la existencia de importantes embalses como La Paloma, Recoleta y Cogotí, permiten el desarrollo de una agricultura basada fundamentalmente en el cultivo de uvas. Pese a la escasa cubierta vegetal, la agricultura es complemen-

tada con ganadería caprina, la que es desarrollada por comunidades agrícolas, una particular forma de relación entre el ser humano y la naturaleza. En este contexto, se desarrollan todos los años veranadas e invernadas, lo que aparece como un rasgo no solo económico, sino también cultural, forjando una identidad desde tiempos coloniales.

En la Región de Coquimbo se reconocen diversas identidades, vinculadas a los recursos disponibles, así como a las cuencas existentes. De esta forma, es posible identificar identidades urbana, rural, costera, minera y criancera. En este sentido, los alumnos que forman parte de esta investigación y sus familias se caracterizan principalmente por una identidad rural, que está en permanente cambio debido a los procesos migratorios y la incorporación de características urbanas y también por una identidad local, la más tradicional de la región y asociada a las comunidades agrícolas.

La Región de Coquimbo se ha visto afectada desde el año 1982 por un proceso creciente de modernización agrícola que ha ocasionado una transformación profunda del paisaje geográfico. Los antiguos huertos familiares y el cultivo de primores (tomates, pimentón, etc.) han dado paso al cultivo de uva de exportación, controlada en su mayoría por grandes empresas multinacionales. Estas empresas han introducido innovaciones técnicas relacionadas con el uso del agua, la tecnificación de los procesos agrícolas y el sistema de fumigación y cosecha, lo cual ha incidido en el uso de productos químicos en la agricultura. En este contexto, los habitantes de la comuna de Monte Patria, especialmente los jóvenes, han modificado sus estilos de vida y sus expectativas. Durante el verano se dedican a la producción de la uva de mesa, abandonando la atención hacia el estudio y su proyección académica futura.

Estas singularidades permiten un acercamiento a la comprensión de las cualidades de los grupos investigados en relación con el espacio en que habitan. Los alumnos viven en un entorno conformado por valles transversales, con padres que son principalmente pequeños agricultores y crianceros, por lo que un gran número comienza a trabajar desde muy jóvenes como temporeros en las labores de cosecha de uva

y también en labores de transhumancia del ganado caprino (ver Fotografía 2). La concentración de la tierra por empresas multinacionales ha ocasionado una gran presión sobre el recurso agua y el acceso a las napas subterráneas de este recurso. Ello ha originado un conflicto entre los pequeños agricultores y los dueños de grandes propiedades que continúan el proceso de concentración de la producción agrícola.



Fotografía 2. Transhumancia de caprinos en la comuna de Monte Patria.
Fuente: Set fotográfico del Programa de Didáctica, Investigación y Prácticas Educativas.

Tanto el cultivo de uva como de palta y de otros productos se ha concentrado en manos de estancieros y dueños también de las acciones de agua correspondientes. Ello ha significado un proceso de transformación desde las tradicionales formas de cultivo hacia modalidades tecnológicas propias del neoliberalismo avanzado, dependiente de los

mercados internacionales y de las formas de producción e intercambio basadas en la demanda de productos desde mercados lejanos, en el contexto de una economía globalizada, competitiva y ajena a las identidades territoriales locales.

3.5. Descripción de la actividad

En general, la educación geográfica no ha logrado desarrollar en los estudiantes un pensamiento geográfico que propicie la pertenencia con los lugares y que les permita comprender las relaciones sociedad-naturaleza, desde el punto de vista de la identidad del territorio local. Las nuevas proyecciones de la enseñanza de la geografía, tendientes a desarrollar el pensamiento espacial con un enfoque más integral y sistémico, no se han materializado con los estudiantes de los sectores rurales (Rodríguez, 2007).

Además de identificar las dimensiones ambientales, sociales, económicas, políticas, culturales y tecnológicas que inciden en la vida cotidiana de los estudiantes en el ámbito rural, es necesario que las comprendan de manera integrada. Para ello el alumnado no debe ser visto como un ser pasivo sino como un ser cognoscente, cuyo aprendizaje debe estar basado en la construcción permanente del conocimiento. De allí la importancia que presentan las habilidades cognitivas sobre las cuales se construye el conocimiento y su relación con la realidad geográfica rural.

Para poder abordar el trabajo didáctico en el centro escolar Eduardo Frei Montalva de Monte Patria fue preciso diseñar un conjunto de guías de aprendizaje que permitieran averiguar las ideas que los alumnos iban construyendo, tanto en los momentos previos al trabajo con la guía didáctica como posteriormente. Es decir, se ha procurado conocer las concepciones espontáneas y si éstas se han modificado como consecuencia de las actividades formuladas en la guía didáctica.

3.5.1. Estructura y aplicación de las Guías de Aprendizaje

La estructura que presenta cada una de las guías de aprendizaje se sustenta, teóricamente, en la secuencia didáctica de una clase, expresada en los tres momentos claves de ésta: inicio, desarrollo y cierre. El propósito central es que en cada una de ellas se apoye intencionalmente el desarrollo de las diversas habilidades cognitivas y de esta manera lograr una mayor sistematización y articulación del aprendizaje de los estudiantes, a lo largo de la clase y del proceso de implementación de éstas.

En lo conceptual y en lo didáctico, las guías de aprendizaje se sustentan en las ideas previas de los estudiantes. Ello permite aprovechar al máximo el conocimiento que tienen los estudiantes sobre su propia cultura, el territorio, el entorno cercano, y las problemáticas ambientales más relevantes. Por ello, las actividades de las guías se caracterizan por ubicar y contextualizar al estudiante en su entorno más cercano, tales como pueblo, comuna, provincia y región. Con ello se pretende que los estudiantes avancen, intencionadamente y de manera gradual, hacia una mayor identificación y valoración con la identidad del espacio geográfico rural.

Cada guía de aprendizaje está diseñada (a modo de una unidad didáctica) para ser aplicada en una sesión de clases y presenta al comienzo los aspectos formales y curriculares a considerar para su implementación: unidad, objetivos, aprendizajes esperados, habilidades, temas. Se destaca un título sugerente, motivador, pertinente y relevante para las habilidades y contenidos a trabajar en cada una de ellas (ver Fotografía 3).



Fotografía 3. Estudiante desarrollando guías de aprendizaje.

Fuente: Set fotográfico del Programa de Didáctica, Investigación y Prácticas Educativas.

Las guías de aprendizaje proporcionan al estudiante la oportunidad de hacer una lectura previa y general de ésta, a través de un Mapa de ruta de la guía, el que destaca sus momentos claves en función al desarrollo de las habilidades declaradas. Esto permitirá al estudiante hacerse una idea de las metas a alcanzar a lo largo de toda la guía. Por otro lado, es necesario destacar que cada guía de aprendizaje pretende desarrollar una habilidad cognitiva específica y sus correspondientes sub-habilidades. Así, por ejemplo, la guía de aprendizaje N° 1 trabaja la habilidad de Observación, la N° 2 habilidad de Análisis, la N° 3 Comprensión y, finalmente, la N° 4 prepara para el desarrollo de la habilidad de Actuación. En esta última se considera como actividad

relevante, una salida a terreno a sectores rurales aledaños a la localidad Monte Patria, oportunidad en que los estudiantes aplicaron conocimientos geográficos adquiridos en las guías anteriores (ver Fotografía 4).



Fotografía 4. Profesor y estudiantes observando en salida a terreno.

Fuente: Set fotográfico del Programa de Didáctica, Investigación y Prácticas Educativas.

El proceso de elaboración de las guías se enriqueció a través de la información obtenida por los investigadores, en sus permanentes visitas al Liceo de Monte Patria y mediante salidas a terreno en el entorno rural cercano al establecimiento educacional. Este conocimiento empírico del área de estudio resultó de gran relevancia debido a que constituye el espacio geográfico a través del cual los estudiantes perciben sus conocimientos previos y comportamientos sobre el entorno rural. Esta información sirvió de base para la formulación de variadas

actividades propuestas en las guías, especialmente referidas al uso de imágenes y trabajos en terreno.

3.6. Hallazgos de la investigación

Entre los principales hallazgos obtenidos a través de la investigación, se puede destacar el fortalecimiento del Programa de Didáctica, Investigación y Prácticas Educativas de la Universidad de La Serena, a través del desarrollo de una línea específica de indagación pedagógica aplicada. Se logró la modificación significativa de las habilidades espaciales de los estudiantes, en especial la identificación de elementos geográficos del territorio. El proyecto incidió de manera significativa en el establecimiento de relaciones para la comprensión del espacio geográfico, tanto en los aspectos identitarios propios del lugar como también en aquellos incorporados debido a los procesos de globalización.

Se aprecia que el desarrollo de una identidad del territorio rural no se logra con aprendizajes memorísticos orientados solamente al tratamiento de contenidos disciplinarios. Es necesario desarrollar, de manera intencionada, habilidades cognitivas específicas que permitan a los estudiantes avanzar, de manera gradual, hacia comportamientos y actitudes respetuosas del espacio geográfico rural. Las habilidades cognitivas y comportamientos de los alumnos no son factibles de desarrollar en el corto plazo. Es necesario perseverar durante un largo período de tiempo para obtener resultados pertinentes y duraderos.

A través de la aplicación de las guías de aprendizaje se produjo un mejoramiento moderado en la habilidad de observación e interpretación. La habilidad de actuación en el entorno no se modificó, dado que no se establecieron compromisos viables que fueran congruentes con una actuación realista y sustentable por parte de los estudiantes. Las resistencias para explicar de una forma sistémica el espacio geográfico corresponden, sobre todo, a la dificultad de construir relaciones en las que se integre la acción humana como factor de transformación espacial y a la necesidad de identificar en el espacio las interacciones intangibles perceptivamente. Si bien se encontraron cambios favo-

rables en este sentido, estos resultados a la vez ponen de manifiesto la necesidad de realizar una intervención didáctica más prolongada puesto que las habilidades cognitivas complejas demandan mayor tiempo para su modificación.

Conclusiones

Se presenta, a continuación, las principales conclusiones del capítulo organizadas de acuerdo a las secciones desarrollados en el trabajo:

Relación entre educación geográfica y formación ciudadana: La educación geográfica constituye una disciplina educativa que posee una gran potencialidad para la formación de los ciudadanos del presente y el futuro. Uno de los propósitos más importantes de la educación geográfica es contribuir al desarrollo del pensamiento geográfico como un desafío disciplinario y pedagógico. La educación geográfica debe propiciar que la relación ser humano-medio ambiente se desarrolle sobre la base de una perspectiva integrada del espacio geográfico. Para ello el rol de la escuela en el desarrollo de las habilidades de pensamiento geográfico es muy relevante, por cuanto preparan a los estudiantes para actuar en un mundo complejo y de gran dinamismo local y global.

Relevancia del pensamiento geográfico y la formación de ciudadanos geográficamente informados: El concepto de pensamiento geográfico es complejo y multidimensional. Por un lado, se relaciona con los aspectos cognitivos del ser humano y, por otro, con los aspectos sociales y culturales que permiten el desarrollo de las habilidades superiores de pensamiento. Se aprecia la importancia de la formación de conceptos para el desarrollo del pensamiento geográfico, a través de la utilización de diversas estrategias didácticas. Existe, para ello, una preocupación y valoración por el desarrollo del pensamiento geográfico. Sin embargo, no hay evidencias específicas que permitan sostener que existe una

metodología definida con la cual se pueda desarrollar este pensamiento de una manera precisa y consistente.

Investigación para el desarrollo de habilidades de pensamiento geográfico en estudiantes de educación media en la Región de Coquimbo: El trabajo de indagación de diferentes realidades culturales y geográficas permite un enriquecimiento recíproco y un avance en los grados de generalización de los resultados, que constituye la base del conocimiento científico. La investigación presentada, en el contexto del espacio local de Monte Patria, abre una perspectiva de estudios comparativos en el ámbito iberoamericano, aprovechando las estrechas relaciones que se están formando entre profesores de distintos países, en instituciones como la Red Latinoamericana de Investigación en Didáctica de Geografía (RedLadGeo) y el Geoforo Iberoamericano de educación. Para ello se hace preciso contar con estudios empíricos sobre la forma de representar socialmente la identidad territorial y sus percepciones espaciales.

Los temas tratados en el capítulo proporcionan un gran estímulo para seguir indagando sobre las habilidades de desarrollo del pensamiento geográfico en el contexto de la educación geográfica actual. Solamente a través de ciudadanos geográficamente informados podremos mantener la esperanza de tomar decisiones y actuar correctamente en un mundo cada vez más globalizado e interdependiente.

Referencias bibliográficas

- Amestoy de Sánchez, M. (2002). La investigación sobre el desarrollo y la enseñanza de las habilidades de pensamiento. *Revista electrónica de Investigación Educativa*. Obtenido de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/55>
- Araya, F., Arenas, A., Bruno, C., Figueroa, R., Salinas, V., & Canihuante, G. (2013). *Formación ciudadana desde la Educación Geográfica*. La Serena: Dirección de Investigación Universidad de La Serena.

- Arenas, A., Fernández, H., & Pérez, P. (2016). *Una educación geográfica para Chile*. Santiago: Sociedad Chilena de Ciencias Geográficas.
- Biddulph, M. (2017). What do we mean by curriculum. En M. Jones, *The Handbook of Secondary Geography* (pp. 30-39). U.K. England: Geographical Association.
- Brooks, C. (2017). International differences in thinking geographically, and why “the local” matters. En C. Brooks, G. Bull, & M. Fargher, *The power of geographical thinking* (pp. 169-179). Springer International Publishing.
- Butt, G. (2011). *Geography, Education and The Future*. London: Continuum.
- Cavalcanti, L. (2014). *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. Campinas: Papirus Editora.
- Commission of Geographical Education. (24 de Febrero de 2016). *Commission on Geographical Education*. Obtenido de International Geographical Union: <http://www.igu-cge.org/>
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender*. Barcelona: Ariel.
- Gallagher, S., & Downs, R. (2012). *Geography for Life: National Geography Standards. Geography Education National Implementation Project (GENIP)*. Washington: National Council for Geographic Education.
- Gersmehl, P. (2008). *Teaching Geography*. New York: The Guilford Press.
- Glickman, C., & Alride, D. (2003). Hacerse pública: Las exigencias de la educación en el siglo XXI. En A. Liebermann, & L. Miller, *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 29-39). Barcelona: Octaedro.
- Lambert, D. (2014). Curriculum thinking, ‘capabilities’ and the place of geographical knowledge in schools. *Prace Komisji Edukacji Geograficznej*, 13-30.
- Lee, J., & Bednarz, R. (2012). Components of Spatial Thinking: Evidence from a Spatial Thinking Ability Test. *Journal of Geography*, 111, 15-26.
- National Research Council. (2006). *Learning to Think Spatially*. Washington: National Academies Press.
- Rodríguez, L. (2007). *Una geografía escolar (in)visible. Desarrollo del pensamiento geográfico desde la construcción de conceptos geográficos*. Santafé de Bogotá: Ediciones Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Romero, H. (10 de Septiembre de 2018). En una geografía justa no tienen cabida los territorios de sacrificio. Obtenido de Sociedad Chilena de Ciencias Geográficas: <http://sociedadchilenadecienciasgeograficas.cl/2014/?p=1305#more-1305>

- Shulman, L. (1993). Renewing the Pedagogy of Teacher Education: the impact of subject-specific conceptions of teaching. En J. Vez, *Las didácticas específicas en la formación del profesorado* (pp. 53-69). Santiago de Compostela: Tórculo.
- Souto, X. (2012). O interesse da investigaaon na aprendizagem e didáctica da geografia. En S. Castellar, L. De Souza, & H. Copetti, *Didáctica da geografia* (pp. 63-84). Sao Paulo: EditXama.
- Souto, X., García, D., & Fuster, C. (2016). Explicamos las Identidades Escolares. En R. López, *Ciencias sociales, educación y futuro. Investigaciones en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 992-1005). Santiago de Compostela: VII Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales en el ámbito Iberoamericano.
- Stuart, D., Bednarz, S., Gersmehl, P., Kolvoord, R., Uttal, D., & Dulli, Z. (2013). *The people's guide to spatial thinking*. Washington: National Council For Geographic Education.

DIÁLOGO, TOLERANCIA Y PARTICIPACIÓN: LOS VALORES DEMOCRÁTICOS DECLARADOS POR LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA

GABRIELA VÁSQUEZ LEYTON*
NELSON VÁSQUEZ LARA**

1. Introducción

LA DEMOCRACIA ABARCA aspectos ciudadanos como los derechos y deberes de todos; así fortalecer la formación de una ciudadanía democrática busca desarrollar en la escuela actitudes, valores y principios acordes para afrontar la participación real y comprometida en la sociedad, en base al respeto y a la tolerancia, entendiendo que el ser ciudadano es un proceso que se puede generar a través de los procesos educativos; por lo tanto ser un ciudadano democrático se aprende y debe ser enseñado (Imbernón et al., 2002). Una verdadera educación democrática debe capacitar a los alumnos para que se conviertan en futuros ciudadanos responsables para participar activamente en la resolución de los problemas que se presentan en la convivencia social, cultivando en la enseñanza virtudes, conocimientos y habilidades necesarias para la participación. De esta forma, definir el rol de la participación ciudadana dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje es una tarea primordial de todos los agentes involucrados.

* Profesora de Didáctica de la Historia de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, gabriela.vasquez@pucv.cl

** Profesor de Didáctica de la Historia de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, nelson.vasquez@pucv.cl

Por ello, desde el aula se requiere educar en un conjunto de competencias cívicas y prácticas activas que permitan desarrollar la capacidad real de participar en la cosa pública, fortaleciendo la responsabilidad y la capacidad para tomar decisiones. Así, entendemos que educar para la ciudadanía implica promover oportunidades de participación en los diversos ámbitos de la vida escolar, capacitando para la reflexión autónoma sobre la democracia, la justicia social o la mejora de la estructura social establecida, entendiendo que este sistema necesita consensuar su legitimidad a través de la participación de sus ciudadanos.

Por este motivo, por medio de las declaraciones de los estudiantes secundarios, se pretende conocer el significado la valoración que hacen de la participación ciudadana en la resolución de conflictos o la significancia del diálogo, el consenso y los acuerdos como valores importantes en la sociedad democrática. Y, así mismo, relacionar estas visiones con los objetivos de aprendizaje vinculados a la formación democrática de la ciudadanía, ya que la vida en democracia necesita la participación activa de todos los ciudadanos como actores relevantes en las problemáticas que implica la existencia en comunidad.

2. Algunas ideas previas sobre la formación democrática de la ciudadanía

La escuela enfrenta continuos desafíos en relación al desarrollo del pensamiento crítico y ciudadano de los estudiantes, por ello las prácticas docentes deben proporcionar capacidades para comprender realidad y realizar una lectura crítica del entorno comunitario. Y es que “ser ciudadano” significa vivir como ciudadano: es un reto cívico y político. La ciudadanía es un conjunto de prácticas que no se limitan al ejercicio de los derechos políticos. Por lo tanto, hay que ampliar los derechos cívicos creando prácticas ciudadanas nuevas (Le Gal, 2005).

La ciudadanía supone una serie de derechos básicos entre los que considera la participación de la ciudadanía desde diversos ámbitos; derechos civiles que operan como límites al poder del estado; derechos

de participación política que ayudan a configurar el poder mediante la voluntad de todos; y los derechos sociales que expresan las expectativas de contar con una oportunidad igual de compartir las ventajas sociales o colectivas (MINEDUC, 2004).

En este sentido, la pertenencia a la comunidad política supone ciertos deberes básicos que pesan por igual sobre todos, como el deber de respetar las reglas comunes, participar en grupos voluntarios y en las organizaciones que configuran la vida en común. Aceptación en concordancia con la visión maximalista de la ciudadanía que la define como un conjunto de valores, comportamientos y responsabilidades que posibilitan la convivencia que necesitan de una formación crítica. Por ello, la formación de ciudadanos significa crear espacios de ciudadanía democrática, es decir, no solo enseñar un conjunto de valores propios de una comunidad democrática, sino estructurar la escuela y el aula con procesos (diálogo, debate, toma de decisiones) en los que la participación activa en la resolución de los problemas de la vida en común contribuya a crear los correspondientes hábitos y virtudes ciudadanas (Bolívar, 2007).

Así mismo, la enseñanza de un conjunto de conocimientos, competencias y valores, no es suficiente para el aprendizaje de la ciudadanía. Por eso, los “espacios”, como lugares habitados por los sujetos, en que se juega la educación para la ciudadanía activa, constituyen un trabajo que deben interactuar entre sí: el currículo escolar, el aprendizaje de la ciudadanía en las materias escolares y desarrollo del conocimiento y comprensión de competencias relevantes; la cultura escolar, en relación a las oportunidades y experiencias para una ciudadanía activa, relacionada con la participación en las estructuras democráticas escolares, al tiempo de la entrega de conocimientos y competencias; y la comunidad escolar, establecida por experiencias para una ciudadanía activa en su medio social y la participación activa o voluntaria en su contexto (Kerr, 1999).

Por tanto, formar verdaderos ciudadanos significa estructurar el sistema educativo de con procesos de diálogo, debate, toma de decisiones grupales, donde se desarrolle la participación activa, la resolución de los problemas de la vida en común, contribuyendo a crear virtudes

ciudadanas. Formar ciudadanos supone estructurar la escuela con procesos activos, lo que exige una acción conjunta a través de un proyecto educativo y de la práctica docente cotidiana. Se requiere configurar el aula como comunidades de aprendizaje, promoviendo un trabajo cooperativo, convirtiéndose en un ejercicio diario del despliegue de los valores y del desarrollo de la democracia.

3. Participación, tolerancia y diálogo

Las prácticas escolares deben considerar una educación ciudadana basada en la participación democrática y la cultura de la paz, fortaleciendo actitudes que favorezcan el diálogo, el respeto y la promoción de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales, así como el compromiso con el arreglo pacífico de los conflictos³.

Si bien el Estado chileno ha fomentado políticas tendentes a formar ciudadanos activos y participativos; estas quedan en el plano discursivo de los docentes, quienes valoran su enseñanza, pero se ven limitados por las condiciones que el currículum y las instituciones escolares imponen (falta de tiempo, prioridad del contenido conceptual, pocas instancias de participación escolar, etc.). Debido a lo mismo, en general, los profesores recurren circunstancias especiales para desarrollar las competencias ciudadanas y sus actividades de clase son reducidas exclusivamente a la participación electoral o el conocimiento teórico (mediante textos o documentales) acerca de la participación y la ciudadanía (Aceituno, Muñoz, Vásquez, 2010).

Por ello, con el objetivo de seguir dando miradas específicas a lo que realmente sucede en la sala de clases para observar qué sucede con la enseñanza y promoción de la participación ciudadana, consultamos sobre los tópicos integrados en esta temática que se describen en los párrafos siguientes.

¹ Artículo I de la declaración y Plan de Acción sobre la cultura de Paz, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de septiembre de 1999.

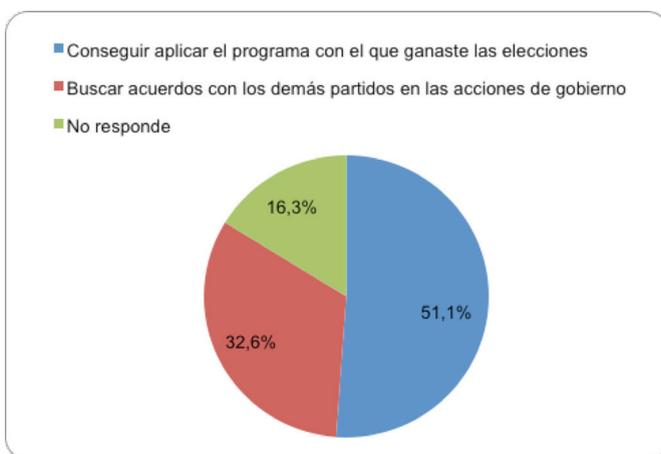
3.1. La importancia de participar en un partido político

La pregunta que ponderaba la aportación política de nuestros encuestados se basa en el entendimiento que el rol central de la ciudadanía radica en la participación, donde el individuo se compromete, más allá del voto, con la permanencia de la sociedad, eligiendo a sus representantes, colaborando en instituciones sociales y políticas que permiten la vida en comunidad, involucrándose efectivamente en los asuntos públicos.

Frente a la cuestión *Si participara en un partido político, ¿qué consideraría más importante?*, la mayoría de los alumnos responde “*conseguir aplicar el programa con que ganaste las elecciones*” [51,1%], por sobre la alternativa de “*buscar acuerdos con los demás partidos en las acciones de gobierno*” [32,6%]. Esto llama la atención por la diferencia entre las dos opciones, haciéndonos pensar que menos de la mitad del estudiantado posee una apertura hacia la búsqueda de acuerdos, cuando participan en actividades de discusión ciudadana, por lo menos en una situación hipotética (Gráfico 1).

Gráfico 1. Participación en un partido político.

Recuento y porcentajes totales.



Por ello es importante fortalecer desde las escuelas las prácticas de participación ciudadana relacionadas con la búsqueda de consensos y acuerdos entre pares, ya que el educar para el ejercicio de la ciudadanía debiese garantizar que todo ciudadano posea saberes y competencias que posibiliten la participación activa en la vida pública, sin riesgo de verse excluido o con una ciudadanía negada considerando principios de tolerancia y compromiso social (Bolívar, 2007).

3.1.1 *Conseguir aplicar el programa con el que ganaste las elecciones*

De las respuestas que consideraron la opción *conseguir aplicar el programa con el que ganaste las elecciones*, la mayoría entregó enunciados con significado [93,96% de los que consideran la opción y un 48,05% del total], donde se destacan ideas referidas a respetar las promesas de campaña para no quedar mal con los ciudadanos electores que confiaron en el candidato y en el programa propuesto, ya que si los ciudadanos votaron por él es porque se sienten representados por la propuesta. Además, se consideran ideas que valoran positivamente el esquema predefinido, por ejemplo, aquello que he prometido durante la campaña electoral es bueno para el país, así como que, después de aplicar el programa original, se pueden poner en efecto los acuerdos con los demás partidos.

Un grupo numeroso estos jóvenes encuestados que considera fundamental aplicar el programa electoral, señala que las *promesas de campaña* son muy importantes, ya que se debe ser coherente con la propuesta de gobierno con la cual se han ganado las elecciones, debido a que si has ganado quiere decir que fue bien valorado por los ciudadanos; por ello, es necesario aplicar lo planteado y demostrar durante el gobierno cumplimiento de ello, dejando en un segundo plano los acuerdos con los demás partidos, los que vendrán después de cumplir sus ofertas iniciales.

En sus planteamientos, son enfáticos en destacar que uno de los elementos causantes del desencanto, la pérdida de credibilidad y

confianza de los ciudadanos en la política y los partidos se relaciona con las promesas incumplidas. Establecen que si las ideas no pueden concretarse, no deben ser parte de los programas presentados durante la campaña electoral, ya que como candidato no debo prometer algo que no se pueda cumplir, pues los ciudadanos confiaron en las promesas que se les hicieron antes del proceso electoral:

Las *promesas de campaña* son muy importantes ya que es programa con el que ganaste las elecciones. Es necesario aplicarlo y demostrar a la gente el cumplimiento de ello. Los acuerdos con lo demás partidos vendrán después [CP/LS/A1]; Si se *hacen promesas en una campaña electoral* se deben cumplir, ya que los ciudadanos confiaron en las promesas que se le hicieron durante la campaña electoral [CS/LS/A27]; Porque la gente se deja llevar por las *promesas hechas por los políticos cuando son candidatos*, entonces si no se cumplen, éste pierde la confianza de la gente que voto por él [CS/VL/A160]; Por supuesto que mantener una relación pacífica con otros partidos es importante, pero lo es aún más *cumplir con las promesas hechas a la gente* y llevar a cabo las acciones que tú y tu equipo consideran que es lo mejor para el país [CP/ST/A252].

Este argumento puede relacionarse con los problemas de déficit cívico o desafección política que acusan nuestras sociedades tardomodernas y, particularmente, los jóvenes. De ahí el énfasis en promover una ciudadanía activa que, además de participar en los procesos electorales, esté implicada activamente en los problemas de su comunidad, tratando de mejorar, de modo responsable, su calidad de vida. Así estas respuestas pueden reflejar un extendido sentimiento de desconfianza hacia los partidos y los políticos profesionales, fruto de una frustración ante la ligereza con que muchas veces incumplen sus programas.

Para otro sector de estos alumnos y alumnas, son importantes las ideas relacionadas con el deber de cumplir con el programa, ya que si los ciudadanos han escogido a un candidato votando por él,

permitiéndole ganar las elecciones, tendrán altas expectativas de que cumpla con lo prometido. En consecuencia, se relaciona con la idea de que los electores confiaron en mi persona, *no puedo quedar mal con mis electores*, porque tengo que cumplir el compromiso, debo ser sincero con las ideas formuladas entregadas, pues por algo me están eligiendo; por tanto tengo que ser consecuente con lo que propuse y cumplirlo por el bien de los ciudadanos, lo cual finalmente es para el bien del país. De esta forma, se entrega confianza a la gente y permite a la sociedad seguir avanzando democráticamente:

Considero que es más importante la primera opción, ya que si se gana las elecciones es *porque la gente así lo quiso o bien la mayoría, y si eligieron mi partido es porque se sienten representados por los ideales* de este, por ende lo más cuerdo es cumplirlo [CS/LS/A10]; Conseguir aplicar el programa con el que gané las elecciones *ya que por eso me eligieron* [CS/VL/A132]; Ya que las *personas eligieron mi partido porque era beneficiario para ellos*, por lo que no puedo fallarles. Así también realizo cambios que ayuden al país [CM/VL/A177].

Otras ideas presentadas en este sentido por nuestros encuestados dicen relación con el planteamiento positivo de gestionar el programa de gobierno, argumentos que podemos englobar bajo el enunciado *mi programa es bueno para el país*. Los alumnos consideran que aquello que se promete se debe cumplir debido a que las ideas presentadas van en favor de la gente, es decir, en beneficio del bienestar del país, lo que permitirá mejorar las condiciones de vida de las personas y desarrollar la prosperidad económica. Por eso las personas votaron “por mí”, porque quieren una mejor sociedad, lo cual ayudará al desarrollo de un buen gobierno y al progreso nacional:

Para cumplir lo que uno promete, *siempre para el bien del país*. Ya que el pueblo me eligió por las cosas que prometí [CS/LS/A22]; Puesto los programas propuestos son para *mejorar la vida de nuestro país* [CS/VL/A170]; Ya que las *personas eligieron mi partido porque era beneficiario para ellos*, por lo que no puedo fallarles. Así también rea-

lizo cambios que ayuden al país [CS/VL/A177]; Cuando un partido político gana una elección no es porque sea el mejor, es porque las personas así lo quisieron y si las personas consideran que *las propuestas de mi partido son las que más le ayudan*, esas son las cosas que debo hacer, por lo tanto, la única forma de ayudar es el programa de gano [CM/ST/A404].

Los ciudadanos me eligen porque se sienten representados por mi programa que se presentó durante la campaña, es otro de los argumentos esgrimidos por un grupo pequeño de estudiantes para explicar la importancia de conseguir aplicar el programa. Se entiende que si un candidato gana las elecciones es porque la mayoría eligió ese partido, porque les gustaron las propuestas presentadas y se sienten representados por los ideales que expone esa organización. Además, dado que el pueblo busca esas soluciones o propuestas para el país, lo más cuerdo es cumplirlo a cabalidad. También consideran que de esta manera tendría el apoyo de los ciudadanos para satisfacer a aquellos que estuvieron de acuerdo:

Yo creo que aplicar el programa con el que se gana, ya que si la campaña que hicieron le gusto a la gente, *es por el programa que mostraron* [CM/LS/A92]; Porque *si las personas me escogieron espero que sea porque les gustaron mis propuestas* y programas y en consecuencia debo hacer lo posible para retribuirles la confianza y hacer lo que creo mejor, para el país [CS/VL/A203]; Creo que *si gano las elecciones es porque el pueblo quiere que mi Plan de gobierno fuera realizado* y me preocuparía de ello, no si la oposición está de acuerdo, ya que hay políticos que están en desacuerdo y hablan por hablar aun sabiendo que estamos en democracia [CS/VL/A204].

Como hemos visto, las promesas de campaña son muy importantes para un número considerable del estudiantado, ya que el programa es lo que permite ganar las elecciones, por ello es necesario aplicarlo y demostrar a la gente su cumplimiento. En este contexto *los acuerdos con lo demás partidos vendrán después*, tal como explican algunos:

Las promesas de campaña son muy importantes ya que es programa con el que ganaste las elecciones. Es necesario aplicarlo y demostrar a la gente el cumplimiento de ello. *Los acuerdos con lo demás partidos vendrán después* [CP/LS/A1]; Para tener credibilidad y establecer un buen plan para *luego establecer una relación más abierta con los opositores*; [CS/VL/A163]; Personalmente pienso que, si un político promete y promete, no debe quedarse solo en palabras, así que para mí eso lo más importante. Aunque *para cumplir con el programa, lo más seguro es que necesite realizar tratados con la oposición* o con los partidos de mi “color”[CS/CN/A-471].

Los alumnos que valoran los acuerdos ya que permiten evitar la generación de problemas y favorecer la búsqueda de soluciones. Y es que el intentar aplicar el programa con el que ganaste las elecciones, sin buscar acuerdos y consensos con otros partidos políticos no ayuda al bienestar del país. Entienden que hay que buscar soluciones entre todos para que nuestras propuestas sean aceptadas, porque muchas veces para cumplir con el programa, se necesita realizar tratados con la oposición y el consenso con los demás partidos. Estas respuestas, aunque minoritarias, son valorables debido a que, en general, los alumnos poseen una capacidad de diálogo y acuerdo muy reducido en las prácticas escolares, pues la escuela actual no es un ámbito donde se favorezca al aprendizaje de adquisición de responsabilidades colectivas referentes a la participación del individuo en el grupo (Delval, 2006).

3.1.2 Buscar acuerdos con los demás partidos en las acciones de gobierno

Para un sector de nuestros encuestados la opción *buscar acuerdo con los demás partidos en las acciones de gobierno* [32,6%], es una alternativa válida que se relaciona con uno de los aspectos más relevantes de la vida en democracia, referido a la posibilidad de generar acuerdos, hacer consensos y unir criterios entre los distintos sectores políticos. Esta situación favorecería el desarrollo del país, ya que muchas veces los acuerdos son los elementos que permiten cumplir los programas

propuestos por los candidatos en los tiempos de campaña. Los alumnos tienen que aprender, a lo largo de su relación con otros en la escuela, a convivir con los demás y a resolver sus conflictos mediante la negociación y no mediante la autoridad o la violencia. Se debe aprender que generalmente cuando se produce un conflicto no hay uno que tenga toda la razón y otro que no tenga ninguna, sino que puede haber partes de razón en cada una de las posiciones, y lo que hay que conseguir es aproximar éstas cediendo desde cada una de ellas en algunos aspectos (Delval, 2006).

Dentro de los que eligieron esta opción, un porcentaje importante del alumnado entregó argumentos válidos [90,04% respuestas que corresponden al 29,38% del total]. La capacidad de hacer *consensos* como práctica de los sistemas democráticos es el argumento más considerado por los estudiantes que eligieron la opción en estudio. Entre sus argumentos destacan que los consensos contribuyen con ideas y experiencia en pro del beneficio de todo el país, porque cada partido o grupo político desde su punto de vista quiere lo mejor para el desarrollo nacional.

Así mismo señalan que la necesidad de buscar acuerdos con los demás partidos, para así tener un conjunto de ideas, las cuales permitan hacer y lograr lo mejor para la ciudadanía, ya que los consensos evitan discusiones estériles que hacen que todo proyecto fracase:

Si no llega a un *consenso* entre los partidos políticos no se pueden implantar soluciones, ya que como sucede actualmente dentro de esa rivalidad entre los partidos de izquierda y derecha, están más preocupados de no perder su orgullo desaprobando las ideas de los otros sin pensar en si son buenas para el pueblo y no se soluciona nada [CS/LS/A-36]; Ya que no es la idea gobernar y ayudar solo a la mayoría, si no que se debería llegar a un *consenso* de lo que es mejor para todo el país en general, además si el otro partido tiene buenas ideas, por qué no aplicarlas [CM/CN/A-588]; Lo mejor sería estar todos *trabajando y remando hacia un mismo lado*, haciendo a un lado todas las diferencias y prejuicios [CS/VL/A-188].

Otro sector del estudiantado menciona el *valor de los acuerdos* y lo relaciona con la capacidad de diálogo de los sectores políticos para poner en práctica sus ideas y concretar su programa, porque se entiende que el buscar acuerdos con los demás partidos permite encontrar variadas formas de ayudar a la sociedad. De esta forma, valoran la importancia de escuchar la opinión de otras personas para fortalecer el plan de gobierno y para crear una administración que ayude a su país, porque se entiende que lo más importante es el bienestar general de la gente y si no se tiene el apoyo de la oposición esto no se puede lograr:

Elegí esta respuesta porque me parece que es algo que iría en *beneficio de todo el país*, ya que es lo que se busca y los *acuerdos* pueden llegar a hacer, pero no descuidan el cumplir con el programa de gobierno [CS/LS/A-19]; Yo tomaría *acuerdo* con los partidos para que en conjunto trabajemos por el *bien común* que favorezca a toda la población [CP/LS/A-111]; Porque si no se tienen *acuerdos* con los demás partidos no todas las leyes y proyectos se podrían aprobar [CS/VL/A-165]; Tener el apoyo de los demás partidos políticos es fundamental, porque gracias a los *acuerdos* se puede conseguir aplicar el programa con el cual se haya ganado las elecciones, no provocando discusiones u opositores que hagan que todo proyecto o ley de mejora al país falle [CS/VL/A-187].

Como ya hemos podido ver de forma tangencial, algunas respuestas de nuestros alumnos indican que la búsqueda de acuerdos con otros partidos, favorece el *desarrollo del país*. Esta situación se condice con algunos aspectos ya revisados, relacionados con el valor democrático del acuerdo y del diálogo. Para ellos, la importancia se basa en incorporar otras propuestas distintas; situación que permitiría complementar el programa presentado a los electores durante la candidatura. De esta forma, se contribuye al desarrollo del sistema político y al beneficio de la ciudadanía y así se logra lo mejor para el país, porque los acuerdos permiten que todos los actores políticos estén concentrados en el mismo objetivo, construyendo un mejor futuro:

Buscar acuerdos con los demás partidos, para así tener un conjunto de ideas las cuales *permitan hacer y lograr lo mejor para el país* [CS/LS/A56]; Buscaría acuerdos con otros partidos en parte para que no existan diferencias y *así contribuir con ideas y experiencia para un mejor desarrollo del país* [CS/VL/A124]; Tener el apoyo de los demás partidos políticos es fundamental, porque gracias a los acuerdos se puede conseguir aplicar el programa con el cual se haya ganado las elecciones, *no provocando discusiones u opositores que hagan que todo proyecto o ley de mejora al país falle* [CS/VL/A187].

Este contexto estaría en concordancia con los principios de la sociedad democrática que se sustenta en la capacidad de respetar las ideas divergentes, poder tolerar las decisiones contrarias u opiniones diferentes de los demás. Por lo tanto, se entiende que en la escuela el concepto de ciudadanía debiese aludir a una perspectiva relacionada con las actividades prácticas, referido a un estudio razonado y crítico de los problemas sociales a partir de los conocimientos disciplinarios de las ciencias sociales. Potenciando el desarrollo de la capacidad de una ciudadanía crítica que fortalezca la reflexión y la toma de decisiones conscientes y específicas (Heimberg, 2010).

Por otra parte, un sector de nuestros estudiantes pone el énfasis en que *los acuerdos permiten la aplicación y concretización de los programas*. Es decir, la búsqueda de acuerdos allanaría el camino para aplicar el programa, porque si no se tienen acuerdos con los demás partidos no todas las leyes y proyectos se podrían aprobar. Así, el tener el apoyo de los demás partidos políticos es fundamental, porque gracias a los acuerdos se puede conseguir aplicar el programa con el cual se ha ganado las elecciones, ya que al tener el apoyo de otro partido se tiene mayor poder para legislar y a la vez se puede intercambiar ideas con los otros partidos para tener más alternativas y buscar o elegir la mejor. Lo más importante, pues, es el bienestar general de la gente y sin el apoyo de la oposición no se puede lograr. Porque cuantos más partidos políticos estén de acuerdo con la misma opinión, el gobierno podrá realizar las acciones de gobierno más fácilmente:

Tener el apoyo de los demás partidos políticos es fundamental, porque gracias a los acuerdos se puede conseguir aplicar el programa con el cual se haya ganado las elecciones, no provocando discusiones u opositores que hagan que todo proyecto o ley de mejora al país falle [CS/VL/A187]; Porque creo que al buscar acuerdos con los demás partidos, habría más apoyo y las cosas se harían más fáciles [CS/VL/A209]; Sin acuerdos los partidos de oposición no serían complacientes y no harían más que truncar los planes o acciones del partido “dirigente”. Se debe trabajar junto si todos ansían hacer crecer el país [Sic][CS/CN/A486].

Dentro de los argumentos presentados existen algunas referencias que mencionan de forma explícita el término *democracia*, explicaciones que relacionadas con la visión del gobierno del pueblo, el respeto de las ideas de todos los ciudadanos y la significación de los pactos, considerando que el incorporar otras propuestas permitiría complementar el programa, contribuyendo así al desarrollo de la política y el bienestar del país.

En conjunto, estos argumentos nos indican que la búsqueda de acuerdos fortalecería la mayor participación de distintas personas, situación que haría más democrático el desarrollo del gobierno. Se considera que es bueno compartir con los demás partidos políticos, ya que de esta forma se crea un diálogo y una democracia efectiva con las aportaciones de la diversidad de opiniones, debido a que se entiende que un aspecto fundamental del sistema democrático se relaciona con hacer un común denominador entre los partidos a través de los acuerdos y consensos políticos. Estos aspectos favorecen el desarrollo de un buen gobierno, porque significa aplicar de una mejor forma la democracia, considerando las distintas ideas que permiten sacar adelante un sistema de gobierno:

Como la democracia es el gobierno del pueblo, trataría de incorporar otras propuestas y así complementar mi programa, contribuyendo al país y a la política [CP/LS/A6]; Ya que de esta forma se crea un diálogo y una democracia efectiva con diversidad de opiniones [CS/

VL/A139]; Porque si estamos en *democracia hay que tener diferentes opiniones* e ideas para hacer las cosas [CM/ST/A401].

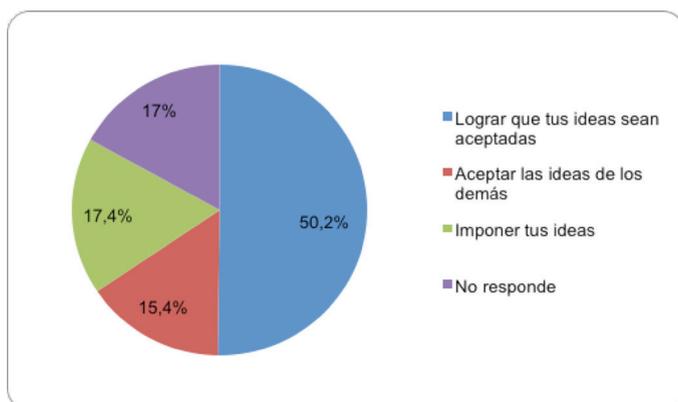
3.2. *La importancia de participar en discusiones o debates*

La escuela debe promover el crecimiento conjunto de los alumnos y alumnas como personas responsables y como ciudadanos activos, potenciando junto a los conocimientos y valores que le permiten crecer como persona, las virtudes cívicas mediante la participación en la sociedad democrática. Por ello, en nuestra investigación incluimos una pregunta con la finalidad de revisar la valoración que los alumnos hacen de su participación en discusiones o debates dentro del contexto escolar o social, con el objetivo de ponderar la significación otorgada a los procesos de diálogo, de debates, de crítica y de toma de decisiones colegiadas, en el contexto de las actividades cotidianas.

Les planteamos que, ante la pregunta *¿Cuándo participas en discusiones o debates, qué es lo más importante?*, escogieran alguna de las opciones siguientes: a) lograr que tus ideas sean aceptadas; b) aceptar las ideas de los demás; o c) imponer tus ideas. El conteo general (Gráfico N° 2) nos muestra que la mayor cantidad de respuestas seleccionadas se refieren a *“lograr que tus ideas sean aceptadas”* [50,2%], en tanto que las opciones referidas a *“imponer tus ideas”* [17,4%] y *“aceptar las ideas”* [15,4%], se encuentran a mucha distancia. Esta situación parece reflejar que mayoritariamente estos jóvenes buscan que los demás reconozcan y acepten sus propuestas por medio del diálogo de ideas, por sobre la imposición. Situación que estaría acorde con las visiones que han señalado que la educación democrática supone una recuperación del sentido real de la democracia, el conjunto de valores como la tolerancia, el respeto, la libertad, entre otros, que deben fortalecerse para el desarrollo de competencias ciudadanas que les permitan desenvolverse en la sociedad.

Gráfico 2. Participación en discusiones o debates.

Recuento y porcentajes totales.



Este escenario de respuestas corrobora que los alumnos ponderan significativamente la búsqueda de la aceptación de sus opiniones, por sobre la imposición. Es importante en la enseñanza aprovechar estas ideas y profundizar en fomentar la participación y la búsqueda de consensos ya que una educación democrática alcanza su pleno sentido como forma de participación y deliberación cuando se plasma en valores tales como la solidaridad, la cooperación, la justicia, la tolerancia o el desarrollo sostenible, que deben formar parte del currículo escolar. Así, pues, la competencia del ciudadano sería una aptitud a jugar, a partir del conocimiento de instituciones políticas, pero también de valores: libertad, igualdad, justicia, solidaridad, dignidad (Loeffel, 2009).

3.2.1. *Lograr que tus ideas sean aceptadas*

Frente a la pregunta donde se proponía evaluar qué era lo más importante cuando se participaba en debates y en discusiones, la primera alternativa se relacionaba con *lograr que tus ideas sean aceptadas*. A través del análisis cualitativo de las explicaciones esgrimidas por los

estudiantes que eligieron esta opción [88,02% correspondiente al 44,16% del total], podemos observar la importancia concedida a la presentación de argumentos, la visión positiva de los acuerdos, el respeto por las visiones del otro y la idea del bien común.

Los estudiantes señalan ampliamente la opción de expresar *argumentos* como un elemento significativo para el desarrollo y consecución de los debates si el debatiente expone razonadamente una idea persuadiendo a la bancada opositora. Por eso, los debates deben estar mediados por argumentos válidos y apropiados, porque la finalidad del debate significa intentar convencer a los receptores.

Para ellos, fundamentar con buenas opiniones permite alcanzar el consenso o acuerdos entre todos los participantes, porque no sirve de nada imponer ideas. En este escenario debemos valorar la idea expresada por Carbonell (2008), quien nos recuerda que a participar se aprende participando, pero también enseñando al alumno a argumentar sus opiniones y a enriquecerlas mediante datos, hipótesis y evidencias. Por ello es sumamente importante desarrollar en el aula las competencias comunicativas, pues se considera que “a través de la práctica de la argumentación en el aprendizaje de las ciencias sociales, los estudiantes de secundaria construyen un conocimiento más racional, un discurso mejor construido y que fomenta la participación activa del alumnado y lo prepara para formar parte de una sociedad democrática” (Canals, 2007, p. 49).

Efectivamente, desde la perspectiva de las ciencias sociales consideramos que la mejora de las competencias psicolingüísticas del alumnado se relaciona con trabajar preferentemente la descripción, la narración, la explicación, la justificación y la argumentación. Por ello, entre el profesorado debiese existir consenso en reconocer la necesidad de procesar información a través de estas competencias y de llegar a la comprensión de las causas y las consecuencias de los hechos y de los fenómenos sociales mediante la explicación (Benejam, 2001):

Además de aceptar ideas de los demás u oponerse con *argumentos válidos la idea es hacer que el punto de vista que plantea también sea*

aceptado, participar, tener voz [CP/LS/A5]; Porque en un debate lo importante es que *los demás se convenzan de mis argumentos expuestos* [CS/VL/A164]; Porque lo importante no es imponer tus ideas, sino *mediante argumentos intentar convencer* con las ideas [CP/ST/A264]; Creo que si uno tiene la convicción de algo debe buscar con inteligencia y métodos de persuasión que los demás coincidan con los propios ideales. Ese es *finalmente la base de un debate, convencer con argumentos claros y apropiados* [CP/CN/A439].

Junto con lo anterior, un elemento que destacan los encuestados como un valor que debe estar presente en los debates y discusiones se refiere al *Respeto de las distintas ideas*. Al respecto, indican que la importancia de este tipo de participaciones es lograr que mis ideas sean aceptadas, porque todos tenemos puntos de vista totalmente diferentes y todos deben ser respetados porque son ideas válidas. Por eso en estas instancias se debe valorar los planteamientos de los demás para que ellos también valoren los míos, en base al respeto mutuo, la tolerancia y el respeto por las ideas contrarias. Porque muchas veces más importante que acepten mis ideas, es que entiendan mi manera de pensar. De esta forma, ayudamos a que cada persona pueda vivir en paz con sus ideas y que a la gente no se le reproche o discrimine por sus ideales o pensamientos. Además escuchando las opiniones de los demás se pueden adquirir nuevas ideas a mi planteamiento original:

Porque todos tenemos puntos de vista totalmente diferentes y *todos deben ser respetados* [CS/LS/A53]; *Toda idea es respetada*, ahora, yo soy el encargado de que las mías sean aceptadas [CS/VL/A197]; Lo más importante es que se trate de lograr que la bancada contraria acepte mi idea y *aceptar que podemos tener opiniones distintas*. Va por la *tolerancia* [CS/ST/A314].

Los *acuerdos y consensos* corresponden a otro elemento ponderado en las justificaciones de algunos de los encuestados. Estos datos indican que si mis ideas son comprendidas por los demás estas pueden ser

tomadas en cuenta y así lograr una visión más objetiva sobre el tema en cuestión. De esta forma, conseguiría que mis ideas fuesen aceptadas en un contexto de unión de posturas, porque lograría que los demás consideren mis planteamientos, se sumen a mi decisión y así poder llegar a un acuerdo. Por lo tanto, de esa forma no impongo ideas sino que las comparto con los demás e incluso ellos pueden aportar ideas y opciones nuevas presentando una perspectiva más global del tema en cuestión, permitiendo llegar a un acuerdo entre las partes.

Esta manera de pensar y actuar revela planteamientos plenamente democráticos y es que, como bien dice Santisteban (2004), la democracia es una manera de entender el mundo y de actuar en la vida, por ende la adquisición de una cultura democrática requiere la reconstrucción de conceptos como igualdad o justicia. Y de esta forma, el rol de la educación política, que es educación para la democracia, implicaría gestionar en el aprendizaje una serie de capacidades de análisis crítica, de resolución de conflictos, de diálogo o de toma de decisiones:

Lograr que mis ideas sean aceptadas, porque debo lograr que los demás tomen la misma decisión que yo *para poder llegar a un acuerdo* [CM/LS/A94]; Además de que sean aceptadas *lograr un consenso y un acuerdo* verídico del debate [CS/VL/A141]; Debe buscar que el otro comprenda y acate lo planteado por nos, mientras oímos lo suyo y, de la misma forma le comprendemos; en un 3º caso *se podría hacer una síntesis y llegar a un consenso* [CM/CN/A486].

Tal como ha ocurrido antes, para un sector pequeño de nuestros encuestados el lograr que tus ideas sean aceptadas favorece el *desarrollo del bien común*, porque se considera que esta instancia es mejor para todos, para lograr mejoras en el país y mejorar distintas situaciones:

Porque es lo *mejor para todos* [CS/VL/A144]; Lograr. Con el fin que se realicen para un *bien común* [CM/CN/A552]; Lograr. Al ser aceptadas mis ideas quiere decir que la propuesta es una buena opción *para que el país siga en desarrollo* [CM/CN/A578].

3.2.2 *Aceptar las ideas de los demás*

Una parte pequeña de los estudiantes que se decantan por *aceptar las ideas de los demás* cuando participan en debates y discusiones [85,26% de los que responden y 13,5% del total de encuestados]. Esgrimen argumentos como que el aceptar las ideas de los demás es importante si quiero que acepten mis ideas, que se debe reconocer la opinión de otras personas y mostrar respeto por ellas, o que los distintos puntos de vista enriquecen y producen bienestar en la comunidad.

Las mayores explicaciones aluden explícitamente al hecho de que cuando participas en discusiones o debates lo más importante es aceptar las ideas de los demás para desarrollar un *acuerdo en común* con el fin de tratar de conseguir un consenso; porque si quiero que se acepten mis ideas, también tengo que aceptar otros pensamientos. Además en un debate no se trata de imponer nuestras ideas, sino que también se deben aceptar las contrarias posibilitando un camino entre los dos lados del debate. Cada uno ve las cosas de manera distinta y el complementar las ideas permite que pueda transformarse en un gran proyecto, porque aceptando y escuchando otras ideas se puede llegar a una tesis en conjunto donde se abarque la mayor cantidad de pensamientos:

Si quiero que se acepten mis ideas, también tengo que aceptar a los demás. De ahí uno va *construyendo de las opiniones de los demás y también de tus propias ideas u opiniones*. [Sic][CP/LS/A2]; Si yo perdiera aceptaría las ideas de los *demás porque podrían ser mejores que las mías y hasta podríamos llegar a un consenso* y juntar nuestras ideas para hacer una mejor [CM/LS/A87]; Porque uno no se puede cerrar a solo creer en lo que uno piensa, también *hay que explorar otras opiniones y aceptarlas* [CP/ST/A273].

Estos argumentos se enmarcan en la visión de que la democracia se presenta como un instrumento de comunicación y convivencia, donde aparece el concepto de libertad como un derecho y como un deber, el de participar e intervenir en la sociedad para mejorarla. En un sentido

parecido, la creatividad se traduce en pensamiento divergente y en propuestas alternativas, pero no como algo extraordinario, sino como un acto democrático de la ciudadanía que participa (Santisteban, 2004).

Así mismo, dentro de las manifestaciones que sustentan la opinión de aceptar las ideas de los demás en debates o discusiones, algunos estudiantes señalan el valor del *respeto y reconocimiento de la opinión del otro*. Consideran que lo importante es escuchar las opiniones contrarias, quizás no compartir las ideas, pero sí respetarlas. Además es importante porque, para que otros acepten tus puntos de vista, hay que aceptar también los de los demás:

Aceptar las ideas de los demás porque para *un debate se necesita respeto* [CS/LS/A60]; Ya que si todos *explicamos nuestras ideas y las respetamos* se puede construir un mejor país [CS/ST/A367]; Porque así como los demás aceptan tus ideas uno también debe aceptar la opinión de los demás, si bien es cierto en un debate uno intenta defender su postura o rebatir la postura del otro, pero *siempre con cierto grado de respeto y tolerancia* [CP/CN/A447].

Para otro sector de nuestros encuestados el aceptar las ideas de los demás implica el *desarrollo de mejoras y el bien comunitario*, pues el escuchar a los otros permite tener una mayor perspectiva sobre el tema en debate y conocer ideas que pueden ser buenas para el desarrollo de nuestra comunidad y construir un mejor país, considerando que una cultura democrática descansa en la valoración de la libertad propia y de la de los demás, en la comprensión de que la preservación de libertades individuales requiere de instituciones que atiendan al bien común, en el conocimiento generalizado de los derechos y obligaciones fundamentales de los ciudadanos, en la disposición a participar en los diversos espacios que afectan el destino de las personas y en las competencias para deliberar y participar efectivamente (Espíndola, 2005):

Aceptar, ya que así *mejoramos nuestra visión de los hechos y aprendamos qué es lo mejor para todos* [CS/VL/A219]; Es importante *escuchar las ideas que tienen los demás*, por eso nos consideramos un país con

democracia [CP/ST/A261]; Si logro aceptarlas y entenderlas *puedo mejorar mis ideas y tener un mejor punto de vista* [CS/CN/A539].

3.2.3 *Imponer tus ideas*

La tercera alternativa de la pregunta contemplaba la posibilidad de *imponer tus ideas* en la participación en debates y discusiones, opción que fue marcada por un 17,4% de nuestros encuestados. Estos resultados ponen de manifiesto la importancia de la pregunta que intenta responder la educación en la participación cívica, relacionada con cómo lograr una preparación para la democracia a través de una acción educativa, referido a iniciar pedagógicamente a una democracia social, cuyas notas más características sean la participación, el pluralismo, la libertad, el respeto mutuo y la justicia, todas ellas profundamente entrelazadas (Sánchez, 1998).

El fortalecimiento de prácticas que valoren el diálogo y la puesta en común de diversas ideas, debiese ser una posibilidad al interior de las dinámicas escolares. Y es que una de las posibilidades que tiene la historia es su capacidad para que el alumno pueda comprender el presente, a través del estudio de los problemas sociales y políticos contemporáneos (González, 2004).

Una parte de estos estudiantes han reconocido las discusiones o debates como escenarios propicios que permiten *dar a conocer los argumentos propios*. De esta manera se entiende que el fin del debate es convencer a los demás de que mis ideas son correctas y que permitirían mayor beneficio a la sociedad. Los debates buscan exponer las ideas propias, presentar con fundamentos tus formas de pensar sobre el tema y la defensa de estos planteamientos con la intención de persuadir al otro:

Imponer mis ideas porque es mi opinión y la idea es ser escuchada y dar a conocer mis pensamientos y argumentos [Sic][CS/LS/A55]; *Imponer mis ideas y dar a conocer mis puntos de vista*, mostrar por qué creo y pienso eso, con un argumento claro y conciso dentro de lo que hablaré [CS/VL/A178]; Porque poner tus ideas y *formas de pensar*

del tema y lo defendes como verdad para persuadir al otro y crea en tus ideas [CS/VL/A196].

A pesar de declarar que lo importante es imponer las ideas, un pequeño porcentaje de respuestas indica *el valor de los acuerdos*. Estos argumentos hacen referencia a que, si bien debo imponer ante todo mi forma de pensar frente a los temas en discusión, también debo escuchar la opinión de otras personas y aceptar las ideas de la contraparte. Ello permite hacer un intercambio de opciones para ver cuál es mejor y la más conveniente y así elegir bien y poder generar un acuerdo, ya que siempre hay que tratar de lograr que las ideas sean aceptadas por la mayoría.

En relación con estas respuestas un importante desafío para el sistema educativo se relaciona con la necesidad de que sus estudiantes aprendan a ser tolerantes y a vivir juntos. El aprender a vivir juntos es clave para la consolidación de nuestras democracias y para la promoción de proyectos comunes, constituyendo al mismo tiempo un tema capital y de envergadura universal, para todos quienes estén preocupados por mejorar el mundo de hoy y preparar el del mañana (Muñoz, 2009). De ahí la importancia de la escuela como espacio de transmisión de valores, formación para la ciudadanía y lugar público institucionalizado en el que se debiera aprender a vivir en democracia, sea un tema clave para la formación para la ciudadanía. (Redón, 2010):

Yo plantearía mis ideas, sin embargo, escucharía la opinión de otras personas, para así *llegar a un acuerdo* [CS/LS/A20]; De partida oponer mis ideas y dejarlas en claro para luego aceptar las del otro grupo y *hacer un intercambio de ideas* [CS/VL/A207]; Imponer mis ideas, ya que estoy mostrando mis puntos de vista hacia algo y, más allá de que gane o no, por lo menos sé que algo de lo que digo tiene razón y que al fin y al cabo la gente *va a estar de acuerdo conmigo* [CS/ST/A282].

A su vez, los valores de *respeto y tolerancia* son planteamientos explícitos en unas pocas afirmaciones de los chicos y chicas que escogieron *imponer mis ideas en los debates*, que indican que, así como yo

escucho a los demás, ellos también deben escucharme a mí, porque en un debate no es solamente llegar y ganar, sino que se deben tener en cuenta de alguna forma las ideas que tenga la otra persona. Al final el debate es *imponer* ideas pero siempre respetando las de los demás, porque debemos saber que existe diversidad de opinión y es la fuerza de los argumentos la que vence.

Al respecto, el objetivo fundamental que debe guiar las reformas educativas es establecer una escuela para la democracia, es decir, una escuela que exista en una sociedad democrática que contribuya a mejorarla y perfeccionarla. Para ello tiene que prestar especial atención a fomentar la autonomía de los alumnos, lo cual tiene que ir unido a tratar de eliminar todas las formas de intolerancia y de exclusión de los otros, es decir, que debe ayudar a combatir el racismo, el odio hacia los inmigrantes, el nacionalismo estrecho, la exclusión religiosa, las actitudes machistas o de exclusión basadas en el sexo (Delval, 2012):

Así como yo escucho a los demás, ellos también deben escucharme a mí [CS/LS/A50]; Alternativa C creo yo, porque al final el debate eso es imponer ideas las otras, pero siempre respetando las demás [CS/LS/A81]; Expresar nuestras opiniones nos hace humanos, la tolerancia es importante a la hora de debatir, más allá de la aceptación me interesa dar a conocer la desigualdad que existe en nuestras opiniones y así volver más democrática las decisiones que se van a tomar [CP/CN/A444].

Uno de los mayores avances sociales conseguidos durante los últimos siglos en los países más prósperos, a los que también aspiran a sumarse otros muchos países, se encuentra en la capacidad de participación de los individuos en la vida política y social, que se manifiesta en los intentos de implantación de sociedades democráticas e igualitarias. La democracia no consiste solo en que los ciudadanos puedan elegir a sus dirigentes o representantes políticos mediante votaciones, o que tengan los mismos derechos y reciban un trato semejante, sino también en que sean individuos autónomos que tienen capacidad

para analizar racionalmente las situaciones sociales, compararlas de forma crítica y escoger entre ellas las más favorables para el bienestar no solo propio sino de todos. Por ello un componente esencial de la vida democrática es la capacidad de decisión autónoma de los ciudadanos (Delval, 2012).

Referencias bibliográficas

- Aceituno, D., Muñoz, C., Vásquez, G. (2012). Enseñanza y aprendizaje de la participación ciudadana en Chile: un estudio sobre alumnos y profesores de Historia de 2º año de Enseñanza Media. En: N. De Alba, F. García, A. Santisteban (eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*. 1ª ed. Sevilla: Editorial Díada.
- Benejam, P., Cases, M., Llobet, C., Oller, M. (2001). La justificación y la argumentación en la enseñanza de las ciencias sociales. *Revista Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 28, 57-68.
- Bolívar, A. (2007). *Educación para la Ciudadanía. Algo más que una asignatura*. 1ª ed. Barcelona: Editorial Graó.
- Carbonell, J. (2008). *Una educación para mañana*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- Canals, R. (2007). La argumentación en el aprendizaje del conocimiento social. *Enseñanza de las ciencias sociales. Revista de Investigación*, 6, 49-60.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Madrid: Editorial Santillana/UNESCO.
- Delval, J. (2006). *Hacia una escuela ciudadana*. Madrid: Editorial Morata.
- Delval, J. (2012). Ciudadanía y escuela. El aprendizaje de la participación. En: N. De Alba, F. García, A. Santisteban (eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*. 1ª ed. Sevilla: Editorial Díada.
- Espíndola, V. (2005). *Red de Educación. Educación para la ciudadanía y la democracia para un mundo globalizado: una perspectiva comparativa*. Washington, D.C.: Editorial Banco Interamericano de Desarrollo.
- González, I. (2004). Algunas reflexiones sobre la Educación Cívica en la

- historia. En: M. I. Vera. et al., *Formación de la Ciudadanía: las TIC y los nuevos problemas*. Alicante: Editorial AUPDCS.
- Imbernón, F., Majó, J., Mayer, M. Mayorzaragoza, F.; Menchú, R.; Tedesco, J. (2002). *Cinco ciudadanía para una nueva educación*. Barcelona: Editorial Graó.
- Kerr, D. (1999). *Citizenship Education: an International Comparison*. UK: Editorial National Foundation for Educational Research in England and Wales NFER/ Qualifications and Curriculum Authority in England QCA.
- Le Gal, J. (2005). *Los derechos del niño en la escuela: una educación para la ciudadanía*. 1ª ed. Barcelona: Editorial Graó.
- Heimberg, Ch. (2010). ¿Cómo puede orientarse la educación para la ciudadanía hacia la Libertad, la responsabilidad y la capacidad de descendimiento de las nuevas generaciones? *Revista Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 64, 48-57.
- Loeffel, L. (2009). *Enseigner la démocratie: Nouveaux enjeux, nouveaux défis*. 1a. Ed. Paris: Editorial Armand Colin.
- MINEDUC (2004). *Informe comisión Formación Ciudadana*. 1ª ed. Santiago: Editorial MINEDUC.
- Muñoz, C. (2009). La escuela como espacio de formación ciudadana. ¿Un desafío formativo pendiente? La voz de los Profesores. En: R. Ávila, B. Borghi, I. Matozzi, *La educación de la ciudadanía y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la estrategia de Lisboa*. Bologna: Editorial Pàtron.
- Sánchez, S. (1999). *Ciudadanía sin fronteras: Cómo aplicar una educación en valores*. Bilbao: Editorial Desclée De Brouwer.
- Santisteban, A. (2004). Formación de la ciudadanía y educación política. En Vera, M.I., *Formación de la ciudadanía: Las TICs y los nuevos problemas*. Alicante: AUPDCS.
- Redón, S. (2010). La escuela como espacio de ciudadanía. *Estudios pedagógicos*, 36(2), 213-239.

FORMACIÓN CIUDADANA, EDUCACIÓN PARVULARIA Y EDUCACIÓN DE ADULTOS: ALGUNOS ASPECTOS A CONSIDERAR

CARLOS MUÑOZ LABRAÑA*
BASTIÁN TORRES DURÁN**
MATÍAS ARAVENA MORAGA***

1. Introducción

LOS DEFICIENTES resultados obtenidos por Chile en el estudio Internacional de Educación Cívica y Formación Ciudadana de 1999 (Gobierno de Chile. Ministerio de Educación, 2003) llevaron al Estado de Chile a preocuparse aún más por la formación de una ciudadanía con habilidades, actitudes y valores democráticos se transformara en una preocupación constante del Estado. Lo anterior, en

* Doctor en Educación por la Universidad de Concepción, Chile y Posdoctorado en Formación Ciudadana por la Universidad de Valladolid, España. Profesor en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Concepción. Investigador del Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE), conformado por las Universidades de Chile, Concepción y Católica de Valparaíso. Miembro del Grupo de Investigación Escuela y Formación Ciudadana de la Universidad de Concepción y del Grupo Interdisciplinario de Investigación en Derechos Humanos y Democracia (GIIDHD) UDEC 12.E4.03. Correo electrónico: carlosem@udec.cl

** Magíster en Educación por la Universidad de Concepción, Chile. Profesor en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Concepción. Miembro del Grupo de Investigación Escuela y Formación Ciudadana de la Universidad de Concepción y del Grupo Interdisciplinario de Investigación en Derechos Humanos y Democracia (GIIDHD) UDEC 12.E4.03. Correo electrónico: bastiantorres@udec.cl

*** Estudiante de Pedagogía en Historia y Geografía en la Universidad de Concepción, Chile. Ayudante del Grupo de Investigación Escuela y Formación Ciudadana de la Universidad de Concepción y del Grupo Interdisciplinario de Investigación en Derechos Humanos y Democracia (GIIDHD) UDEC 12.E4.03. Correo electrónico: maravena2016@udec.cl

conjunto con el nuevo marco curricular que comenzó a aplicarse el mismo año, propendió a la ampliación del concepto *Educación Cívica*, entendida como la adquisición de conocimientos declarativos sobre el Estado y el sistema político (*saber*), al de *Formación Ciudadana*, que incluye conocimientos procedimentales y actitudinales concordantes con un régimen democrático (*saber hacer*) (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2016).

El Ministerio de Educación dispuso la creación de la Comisión Nacional de Formación Ciudadana (2004) que, entre otras tareas, elaboró un informe analítico sobre contexto y tendencias de la sociedad, examinó la Formación Ciudadana en el currículum y las prácticas presentes en el sistema escolar, y diseñó propuestas para abordar la Formación Ciudadana a partir de los contenidos referidos a esta materia dentro de la escolaridad. La propuesta de la comisión se plasmó en el proceso de ajuste curricular de 2009, que revisó el marco curricular de educación básica y media y elaboró mapas de progreso en Formación Ciudadana. Otras de las medidas asociadas fueron la publicación de los estándares orientadores para la formación de profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales (2012), que incorporó elementos relacionados a la Formación Ciudadana y, luego, la promulgación de la Ley 20.911 que crea el plan de Formación Ciudadana para los establecimientos reconocidos por el Estado (2016).

En este sentido, las acciones ejecutadas para abordar la formación de ciudadanas y ciudadanos han significado un progreso sostenido desde el año 1999 a la fecha. No obstante, estas se han centrado en la educación básica y media en detrimento de la Educación Parvularia y de adultos, donde los avances aún son un poco escasos. En tal escenario, comprendemos que la promoción de una educación para la ciudadanía supone un desafío en todos los niveles y modalidades de nuestro sistema educativo, puesto que aún existen tareas pendientes vinculadas a la Educación Parvularia y de adultos.

2. Referentes teóricos

2.1. Educación y ciudadanía

Las nociones sobre la ciudadanía concitan una importante atención de numerosos estudios e investigaciones. Este concepto se encuentra en permanente debate debido a la variedad de dimensiones políticas y jurídicas que se le atribuyen. La apropiación de una definición consensuada se torna difícil a partir de las múltiples visiones que le subyacen (Cuevas, González, y Paredes, 2018; Fierro, 2016; Muñoz, 2016; Peña, 2015; Marshall y Bottomore, 2005).

Hay quienes comprenden la ciudadanía como la titularidad de ciertos derechos, en especial, los que habilitan para la participación política (Peña, 2015). Se trata de la posibilidad de participar deliberativamente en las decisiones públicas a través de mecanismos como el sufragio u otros que forman parte de los regímenes políticos de cada Estado. En línea con esta perspectiva, la Constitución Política de Chile reconoce como ciudadanas y ciudadanos a quienes hayan cumplido dieciocho años de edad y no posean condenas a pena aflictiva, otorgándole facultades como el derecho de sufragio, la posibilidad de optar a cargos de elección popular y otras cuestiones que la propia Constitución o la ley confiera. En esta visión, la ciudadanía requiere de conocimientos principalmente declarativos y procedimentales, relacionados con el conocimiento del sistema político (conceptos) y el ejercicio de algunos derechos políticos (habilidades).

Por el contrario, los aportes del sociólogo británico Thomas Marshall han contribuido en la comprensión de la ciudadanía como una condición otorgada a aquellos miembros de una comunidad que poseen igualdad en cuanto a derechos y deberes (Marshall y Bottomore, 2005). Si bien “no hay ningún principio universal que determine cuáles deben ser esos derechos y deberes” (Ibíd. p. 37), el autor identifica tres grupos de derechos: civiles (libertad individual, de residencia, de expresión, de propiedad e igualdad ante la ley, etc.), políticos (par-

ticipación en la toma de decisiones públicas) y sociales (educación, salud, seguridad social, etc.). En la actualidad, otros autores han denominado derechos de cuarta generación a aquellos ligados con la sustentabilidad, medioambiente y calidad de vida (Muñoz, 2016). Desde el punto de vista educativo, esta concepción de la ciudadanía incorpora la necesidad de desarrollar conocimientos actitudinales asociados al ejercicio de los derechos señalados y el respeto de estos como garantes de igualdad.

La ampliación del concepto de ciudadanía también ha sido abordada por Kerr (2015), quien señala que existen tres contextos superpuestos donde la ciudadanía es promovida en los espacios educativos, a través del desarrollo de competencias ciudadanas. Esta perspectiva es –a lo menos– relevante, porque evidencia y estrecha el nexo entre Ciudadanía y Educación. Sin embargo, esta relación no es exclusiva de Kerr. En palabras de Dewey (1953)“(...) la educación es una actividad estructuradora, moldeadora, formadora, es decir, de una estructuración según la forma normativa de la actividad social” (p. 18). Desde esta perspectiva, los vínculos entre Ciudadanía y Educación continúan siendo robustos, puesto que la educación familiariza a los estudiantes con las instituciones democráticas, potencia la participación política, las virtudes públicas y su accionar en sociedad, e influye positivamente en su sentido cívico y en los significados que estos construyen sobre la política (Gobierno de Chile. Ministerio de Educación, 2004).

Con esta relación se releva la importancia de las formas a través de las que los ciudadanos se empoderan de los derechos que les permiten vivir en sociedad. Dos enfoques se distinguen acerca de estas formas, uno minimalista y otro maximalista, y cada uno con distintas concepciones, énfasis, metodologías y criterios (Kerr, 1999).

El enfoque minimalista se caracteriza por una concepción restringida y superficial de la formación de ciudadanas y ciudadanos. Promueve visiones elitistas y excluyentes que tienden hacia una ciudadanía formal basada en contenidos y conocimientos transmitidos pre definidamente por los espacios educativos. Fortalece una preeminencia de lo jurídico y político, con ciudadanos electores que entienden la representación

política como eje fundamental de un sistema democrático. Este enfoque está ligado con la *Educación Cívica*.

Por su parte, el enfoque maximalista distingue una visión profunda y amplia para formar ciudadanas y ciudadanos, impulsando la inclusión y comprensión de todos los grupos y problemas existentes en la sociedad. Esta concepción reconoce una ciudadanía activa, que basa su formación en procesos, valores y actitudes construidos interactiva e interpretativamente dentro del espacio educativo. Este enfoque se vincula con la *Formación Ciudadana*.

2.2. *Formación Ciudadana*

Los debates respecto de las relaciones entre Educación y Ciudadanía ampliaron el concepto de *Educación Cívica* hacia uno que recogiera la complejidad de formar ciudadanas y ciudadanos a partir de las necesidades de la sociedad. La literatura especializada introdujo el concepto de Formación Ciudadana para referirse a un

(...) proceso formativo continuo que permite que los niños, niñas, jóvenes y adultos desarrollen un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que resultan fundamentales para la vida en una sociedad democrática. Busca promover en distintos espacios, entre ellos las comunidades educativas, oportunidades de aprendizaje que permitan que niños, niñas, jóvenes y adultos se formen como personas integrales, con autonomía y pensamiento crítico, principios éticos, interesadas en lo público, capaces de construir una sociedad basada en el respeto, la transparencia, la cooperación y la libertad. Asimismo, que tomen decisiones en conciencia respecto de sus derechos y de sus responsabilidades en tanto ciudadanos y ciudadanas (Gobierno de Chile. Ministerio de Educación, 2016b, p. 25).

De este modo, la Formación Ciudadana corresponde a un proceso educativo que tiene como objetivo lograr que los ciudadanos se integren a la sociedad a la que pertenecen de manera participativa, propositiva y efectiva (Muñoz, 2016). La adquisición de conocimientos,

ya no solo declarativos, sino también procedimentales y actitudinales, permite acompañar el *saber* con el *saber hacer*.

Desde el punto de vista de los contenidos declarativos, la Formación Ciudadana contempla que los estudiantes conozcan y reflexionen sobre los principios de la democracia, el Estado y sus instituciones, los poderes del Estado, el gobierno, el Estado y la sociedad civil, así como estudiar sobre los Derechos Humanos como fundamento para las sociedades democráticas. Además, se busca que los estudiantes fortalezcan su conocimiento sobre el país para la construcción de una identidad nacional, reconozcan la presencia de múltiples actores en la sociedad, analicen los conceptos fundamentales del sistema económico y se informen y discutan sobre el desarrollo sostenible para el cuidado del medioambiente.

En relación a las habilidades, la Formación Ciudadana debiese promover la capacidad de leer y escuchar comprensivamente la información pública, manejo de habilidades comunicativas para el fortalecimiento del diálogo abierto ante las visiones y creencias diversas, reflexión crítica acerca de la realidad, organización y realización de tareas en grupos e identificación análisis de problemas del entorno y sus posibles soluciones.

Respecto de las actitudes, la Formación Ciudadana enfatiza en que los estudiantes se responsabilicen de sus propias acciones, manifiesten confianza en sí mismos, sean honestos, empáticos, tolerantes, respetuosos de la diversidad, se comprometan con la sociedad y valoren la convivencia social pacífica.

En síntesis, el desarrollo conjunto de estos tres ejes permite que el estudiante se desenvuelva en la sociedad a partir de las competencias adquiridas dentro del sistema educacional. Será capaz de vivir y reconocer la importancia de su presencia y actuación en ámbitos sociales, económicos, culturales y políticos, transitando desde una ciudadanía electora hacia una ciudadanía actora, protagonista de la reflexión y solución sobre los desafíos de un régimen democrático.

3. Estado de la Formación Ciudadana en Educación Parvularia y de adultos

El sistema educativo nacional se estructura por lo señalado en la Ley General de Educación (2009), que regula los derechos y deberes de la comunidad educativa, los niveles del sistema educativo y establece requisitos a los establecimientos e instituciones educacionales. Según este documento, la enseñanza formal se constituye por cuatro niveles educativos: Educación Parvularia, Básica, Media y Superior, y por diversas modalidades con el objetivo de atender a la población. Entre las modalidades, destacan la educación especial o diferencial, la educación de adultos y otras consignadas por el mismo documento normativo.

No obstante que las políticas públicas en educación deben orientarse a todos los niveles y modalidades educativas, las transformaciones impulsadas hacia la formación de ciudadanas y ciudadanos responsables para una sociedad democrática se han enfocado en los niveles básico y medio, sin ahondar en otros niveles ni modalidades. La Formación Ciudadana, específicamente en el nivel Parvulario y la modalidad de Educación de Adultos, se ha visto relegada a un espacio de poca construcción, reflexión y perfeccionamiento. De este modo, surge el desafío de diagnosticar problemas, retos y plantear propuestas como un eje fundamental para el desarrollo de la ciudadanía en instituciones escolares.

3.1. Educación Parvularia

La Ley General de Educación N° 20.370 define la Educación Parvularia como el nivel educativo que debe atender integralmente a niñas y niños desde su nacimiento hasta el ingreso a la educación básica, correspondiéndole al Estado la promoción, el acceso y el financiamiento fiscal para el primer y segundo nivel de transición. Entre sus objetivos se encuentra el fomento de manera sistemática, oportuna y pertinente del desarrollo integral y aprendizajes significativos en los

párvulos, según lo señalado por las bases curriculares de Educación Parvularia (Gobierno de Chile. Ministerio de Educación, 2018). La Educación Parvularia debe promover conocimientos, habilidades y actitudes que permitan a los niños a valerse por sí mismos; apreciar sus capacidades y características personales; desarrollar su capacidad motora; relacionarse con niños y adultos de forma armoniosa; respetar y aceptar la diversidad social; comunicar emociones y sentimientos; explorar y conocer su medio natural y social, entre otras tantas cuestiones señaladas por los documentos sus rectores.

La Educación Parvularia, vista desde una perspectiva inclusiva, se entiende como un proceso colectivo entre las familias y la comunidad educativa que propicia en las niñas y niños la capacidad de reflexionar personal y colectivamente. En este sentido, la comprensión de la diversidad como una posibilidad para generar aprendizajes de calidad indistintamente del origen étnico, religioso, género o proveniencia socioeconómica de las y los estudiantes, es primordial para construir una sociedad que, no exenta de prejuicios, transite hacia una cultura de respeto en el marco de los Derechos Humanos (Ibíd.).

Desde el punto de vista cívico, las niñas y niños se encuentran en un status de suspensión de sus derechos políticos por no cumplir los requisitos establecidos por las leyes y normas que rigen la institucionalidad política. Sin embargo, esto no les priva de la posesión de otros derechos vinculados a la primera o tercera generación de derechos, ligados con el derecho a la educación, salud, vivienda, etc., según lo establecido por la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Organización de Naciones Unidas. Comisión de Derechos Humanos, 1948) y la Declaración de los Derechos del Niño (Organización de Naciones Unidas, 1959), ambos, documentos internacionales ratificados por nuestro país.

Esta evidente tensión entre la suspensión de algunos derechos y el ejercicio de otros supone que la noción de las párvulas y párvulos como ciudadanas y ciudadanos plenos del ejercicio de su ciudadanía en un régimen democrático, se vea imposibilitada y cuestionada por quienes disponen una visión más clásica de la ciudadanía. Por lo mismo, las

niñas y niños necesitan aprender en un entorno que reconozca su condición de ciudadanos y ofrezca la oportunidad para la práctica y ejercicio de responsabilidades ciudadanas dentro y fuera del espacio escolar (Corvera, 2011).

Con el propósito de potenciar en los párvulos habilidades, actitudes y conocimientos que les permitan la convivencia en su comunidad, el descubrimiento y ejercicio progresivo de su ciudadanía y la identificación sobre sus derechos y los de los demás, las nuevas bases curriculares de Educación Parvularia (Gobierno de Chile. Ministerio de Educación, 2018) han incorporado el núcleo “Convivencia y Ciudadanía”. Este se refiere, precisamente, a los conocimientos, habilidades y actitudes que permitan al niño y la niña interactuar con pares y adultos significativos en diferentes situaciones, disfrutar de la cercanía en juegos y situaciones cotidianas, manifestar interés por otros niños y niñas, practicar algunas normas de convivencia, manifestar disposición para responder positivamente o cambiar su comportamiento, participar en actividades y juegos grupales con sus pares, disfrutar de instancias de interacción social y otras múltiples tareas vinculadas con el ejercicio de la ciudadanía.

Con este motivo, el documento sugiere que las Educadoras y Educadores de Párvulos generen estrategias de aprendizaje que posibiliten el logro de los objetivos señalados en este núcleo. La adecuada selección de recursos y organización de espacios educativos facilitará las experiencias de participación y convivencia ciudadana de los párvulos y, a la vez, permitirá que reconozcan la importancia de estar con sus pares (Ibíd.).

3.2. Educación de Adultos

La Educación de Adultos es la modalidad educativa que aglomera a jóvenes de 15 años o más y adultos que deseen iniciar o completar su escolaridad. Tiene como propósito garantizar el cumplimiento de la obligatoriedad escolar, según lo señalado por la Constitución, y brindar posibilidades de educación a lo largo de la vida. Esta modalidad

se estructura bajo dos niveles (educación básica y media) y puede ser impartida desde procesos presenciales o planes semi-presenciales de mayor o menor duración (Gobierno de Chile. Ministerio de Educación, 2009).

Respecto de los planes de estudio, la Educación de Adultos incorpora una formación general y una formación diferenciada, enfocada en el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes vinculadas con el curriculum humanista científico o técnico profesional. Los programas de estudios se elaboraron, principalmente, entre los años 2000 y 2008, y, a la fecha no cuentan con mayores modificaciones.

Los centros de educación integrada de adultos cumplen un rol fundamental en la sociedad. Los datos del Ministerio de Desarrollo Social (2018) muestran que las personas en situación de pobreza tienen una mayor tasa de analfabetismo que los no pobres (5,9% frente a 3,4%), menor número de años promedio de escolaridad (9,5 frente a 11,4) y mayor porcentaje de educación media completa (54,1% frente a 36,0%). Si se analiza la composición de los centros de educación integrada de adultos, no es de extrañar que el sistema educativo, específicamente a través de la deserción escolar por falta de oportunidades, sea sindicado como el principal responsable de la reproducción de las desigualdades sociales. Esta problemática puede ser resuelta por la Educación de Adultos, puesto que la mayoría de sus estudiantes son, precisamente, aquellos que desertaron del sistema escolar y, por lo tanto, no completaron su escolaridad obligatoria.

En los centros de Educación de Adultos la realidad en cuanto a la Ciudadanía goza de una situación particular. Conviven, por una parte, ciudadanas y ciudadanos plenos de derechos y deberes, reconocidos por la Constitución y habilitados para el ejercicio de sus derechos civiles, políticos y sociales, con, por otra parte, ciudadanas y ciudadanos que están en un estado de suspensión de derechos políticos y a los que se limita el ejercicio de su ciudadanía. Esto implica la convivencia de estudiantes que, al ser etariamente heterogéneos, cuentan con diferencias en el reconocimiento como miembros de una comunidad de la que gozan la posesión de derechos y deberes como condición de

igualdad (Marshall y Bottomore, 2005). La particularidad de esta cuestión merece ser objeto de estudio para eventuales investigaciones y políticas educativas, para comprenderla en profundidad y diseñar orientaciones al respecto.

4. Desafíos de la Formación Ciudadana en Educación Parvularia y de adultos

4.1. Desafíos de la Formación Ciudadanía en el sistema escolar

Hemos dicho que la Formación Ciudadana posee diversas interpretaciones y que sus implicancias tienen directa relación con el desarrollo de ciudadanas y ciudadanos en todos los niveles del sistema de enseñanza formal y modalidades educativas. Por lo mismo, su vínculo con la Educación Parvularia y Educación de Adultos debiese ser una cuestión fundamental para el progreso de sus propósitos, puesto que en este nivel y modalidad los desafíos asociados con formar ciudadanos para un régimen democrático tienen matices fundamentales, según lo indicado por la Ley 20.370 (Gobierno de Chile. Ministerio de Educación, 2009) y las Bases Curriculares de Educación Parvularia (Gobierno de Chile. Ministerio de Educación, 2018).

Identificar los desafíos inminentes en la relación Formación Ciudadana y Educación de Adultos, y Formación Ciudadana y Educación Parvularia, se torna una tarea compleja debido a las escasas investigaciones en la materia (Corvera, 2011). Desde esta perspectiva, la investigación de Muñoz y Torres (2014) reconoce y analiza algunos problemas y desafíos vinculados a la Formación Ciudadana en el sistema escolar, específicamente en estudiantes de doce escuelas de educación básica.

Los autores distinguen dos grandes grupos. El primero reúne las percepciones del estudiantado vinculadas a la Formación Ciudadana que reciben en la escuela, mientras que el segundo presenta los principales problemas y desafíos de la Formación Ciudadana en el discurso

de los estudiantes para el profesorado de la especialidad. Este último grupo se ha resumido en la siguiente figura:

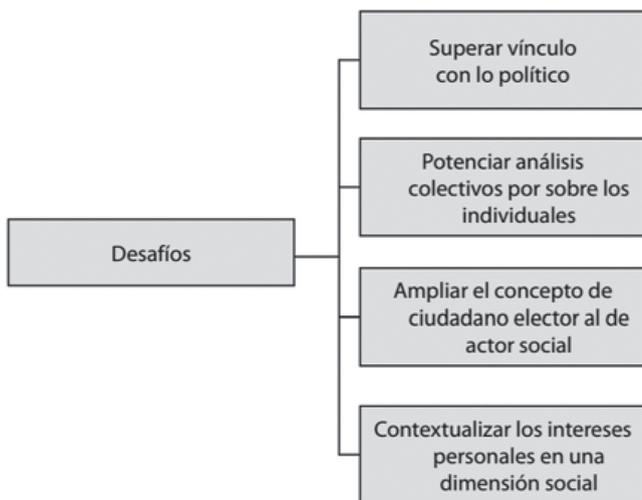


Figura 1. Categorías asociadas a los desafíos para el profesorado. Recuperado de “La formación ciudadana en la escuela: Problemas y desafíos”, Muñoz y Torres (2014, p. 238).

Superar el vínculo con lo político

La primera categoría dice relación con que la única aproximación a la Formación Ciudadana que el estudiantado logra enunciar, se asocia a la posesión de deberes y derechos mirados, únicamente, desde un punto de vista político y legal. Esta mirada implica que algunos estudiantes vinculen la Formación Ciudadana a la Educación Cívica, caracterizándola de forma declarativa factual y conceptual y sin relacionarla con habilidades ni actitudes para la vida en sociedad. La visión estricta y limitada de la Formación Ciudadana fuerza la mirada a asociarla, únicamente, con áreas de las ciencias sociales a partir de nociones conceptuales que recuerdan ocasionalmente, pero sin las herramientas para conceptualizar al respecto. Esto impide que sean

capaces de reconocer la relevancia de la Formación Ciudadana para vivir en sociedad.

Potenciar los análisis colectivos por sobre los individuales

La vinculación que los estudiantes realizan entre los conceptos de Formación Ciudadana y Educación Cívica se destaca por la asociación de esta última con algunas virtudes cívicas y valores como la libertad, respeto, tolerancia y justicia. Dichos valores son vistos individualmente por el estudiantado, obviando la responsabilidad de desarrollar análisis conjuntos y compartidos.

Ampliar el concepto de ciudadano elector al de actor social

El estudiantado comprende el concepto de ciudadano solamente como elector, propio de una visión restringida a lo político, legal y electoral. Esta concepción posiciona la manifestación de una opción personal mediante el sufragio como una expresión ciudadana particular que conecta a la ciudadanía con la sociedad, mas no a su sociedad. Es decir, una consideración volátil respecto de su pertenencia a la sociedad, de la cual no se siente parte.

Al relevar el sufragio como una manifestación ciudadana individual el estudiantado establece relaciones particulares que les supone entender las elecciones como disputas personales, mas no de confrontación ante distintas visiones de sociedad que consensue adhesión sobre un proyecto o identidad colectiva. En otras palabras, una visión personalista sobre lo que se debería entender sobre la sociedad, sin sentirse integrados ni con el deseo de proyectar una construcción plural dentro de la escuela.

Contextualizar los intereses personales en una dimensión social

Las concepciones y opiniones a propósito de ser ciudadano-electo generan que los estudiantes vislumbren su ejercicio ciudadano a través

del ejercicio del sufragio u otra forma de participación como cuestiones totalmente contrarias a sus proyectos personales. Desde esta perspectiva, se omiten al compromiso de participar en los desafíos cotidianos de la sociedad a partir de proyectos colectivos que les sirvan para la construcción de un ideario que los ubique dentro de la sociedad a la que pertenecen, prefiriendo la ocupación a sus propósitos personales, obviando o relegando la necesidad de pensar en la sociedad en la que viven con la posibilidad de superar su noción personal. De esta forma, pensar la sociedad se transforma en un ejercicio lejano que, incluso, podría no llegar. Es decir, un alto nivel de individualidad en el discurso de los estudiantes.

La revisión de las categorías propuestas por Muñoz y Torres (2014) nos permiten reconocer en la escuela conceptos e ideas que otros autores (Marshall y Bottomore, 2005; Peña, 2015; Muñoz, 2016) habían relevado respecto de la ciudadanía y su ejercicio en sociedad. Es necesario extrapolar las unidades de análisis propuestas por Muñoz y Torres (2014) para vincularlas con la Educación Parvularia y Educación de Adultos, en conjunto con lo establecido por la Ley 20.911, 20.370 y las bases curriculares de Educación Parvularia, respectivamente.

4.2. Desafíos de formar ciudadanas y ciudadanos en Educación Parvularia

Hemos dicho que la Formación Ciudadana comprende un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes, vinculadas con la formación de ciudadanas y ciudadanos para la vida en sociedad. Por lo mismo, se debe analizar cómo formar ciudadanos y ciudadanas en Educación Parvularia, y vislumbrando posibles desafíos.

La Ley 20.911, que crea el plan de Formación Ciudadana para los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado, incluye a la Educación Parvularia como uno de los niveles educativos que debe brindar a los estudiantes la preparación necesaria para asumir la responsabilidad de vivir en una sociedad libre y que apunte hacia el mejoramiento integral de la persona humana como eje fundamental

de nuestro sistema democrático. Los distintos niveles deben propender a la formación de ciudadanos con conocimientos, habilidades y valores para el desarrollo de nuestro país. En el caso de la Educación Parvularia, según establece la Ley, deberán desarrollar el proceso formativo mediante las características particulares de su nivel y contexto.

En consideración a lo anterior, podemos plantear dos grandes desafíos para formar ciudadanos en el marco de la Educación Parvularia.

La elaboración de investigaciones y propuestas vinculadas a la Formación Ciudadana en Educación Parvularia

Se vincula con la necesidad evidenciada de elaborar investigaciones y propuestas vinculadas a la Formación Ciudadana en Educación Parvularia. En el marco de las nuevas bases curriculares de Educación Parvularia, específicamente en el núcleo “Convivencia y Ciudadanía”, se ha puesto de manifiesto la urgencia de concebir a las niñas y niños como ciudadanas y ciudadanos, y que sean formados como tales. Esta cuestión ha develado la ausencia del desarrollo temático al respecto y posicionado a las niñas y niños como sujetos de derechos con la posibilidad de participar y manifestarse de distintas formas como la familia, escuela, iglesia, barrio, etc. Se trata, en definitiva, de la incorporación de los niños a los asuntos de la sociedad para que puedan ser escuchados y participen en la toma de decisiones dentro de su comunidad (Corvera, 2011).

Al respecto, es imperioso reflexionar y pensar sobre las implicancias de formar ciudadanos y ciudadanas a partir de una postura aparentemente consensuada, sobre la consideración de los párvulos y párvulas como poseedores de una condición de pertenencia a una comunidad y posesión de igualdad en cuanto a derechos y deberes (Marshall y Bottomore, 2005). Asimismo, se debe enfatizar la inclusión y la diversidad social como valores y actitudes ciudadanas desde los primeros años de escolaridad (Gobierno de Chile. Ministerio de Educación, 2018).

El desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes en niñas y niños relacionados con vivir en una sociedad democrática

La ampliación del concepto Educación Cívica a Formación Ciudadana supone, entre otras cuestiones, la superación de una mirada netamente declarativa de los contenidos asociados con la ciudadanía, e ir hacia una procedimental y actitudinal. En relación con lo anterior, es crucial el desafío de desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes en niñas y niños relacionados con vivir en una sociedad democrática. De ahí que las nuevas bases de Educación Parvularia incorporen el núcleo de “Convivencia y Ciudadanía” (Gobierno de Chile. Ministerio de Educación, 2018) que, además, refuerza objetivos de la Ley 20.911, tales como: fomentar en los estudiantes el ejercicio de una ciudadanía crítica, responsable, respetuosa, abierta y creativa; fomentar en los estudiantes la valoración de la diversidad social y cultural del país; fomentar la participación de los estudiantes en temas de interés público; garantizar el desarrollo de una cultura democrática y ética en la escuela; y fomentar en los estudiantes la tolerancia y el pluralismo (Gobierno de Chile. Ministerio de Educación, 2016b).

Una de las opciones para el desarrollo de estos conocimientos, habilidades y actitudes, puede encontrarse a través de la vinculación y complementariedad de las Bases Curriculares de Educación Parvularia (Gobierno de Chile. Ministerio de Educación, 2018), Orientaciones para la elaboración de los planes de Formación Ciudadana (Gobierno de Chile. Ministerio de Educación, 2016a), Orientaciones para la participación de las comunidades educativas en el marco del Plan de Formación Ciudadana (Gobierno de Chile. Ministerio de Educación, 2017) y Orientaciones curriculares para el desarrollo del plan de Formación Ciudadana (Gobierno de Chile. Ministerio de Educación, 2016b). Elementos declarados en tales documentos, como la apreciación del significado que tienen para las personas y las comunidades, diversas manifestaciones culturales que se desarrollan en su entorno y la diversidad de las personas y sus formas de vida, y otros objetivos de aprendizaje transversales del nivel, se relacionan estrechamente, por

ejemplo, con los objetivos de la Ley 20.911 vinculados al fomento de la valoración de la diversidad social y cultural del país (e) o al fomento de la tolerancia y el pluralismo (i).

4.3. Desafíos de formar ciudadanas y ciudadanos en Educación de Adultos

Hemos señalado la escasez de investigaciones sobre la Formación Ciudadana en el contexto de la Educación de Adultos. A diferencia de la Educación Parvularia, las tensiones ocurridas en esta modalidad educativa están vinculadas a la presencia de una doble dimensión de la ciudadanía, que agrupa en un mismo establecimiento educativo a “ciudadanos en formación” y “ciudadanos en pleno ejercicio de sus derechos”.

De ahí que sea posible evidenciar un desafío elemental para la tarea de incorporar la Formación Ciudadana en Educación de Adultos, y que consiste en potenciar las investigaciones vinculadas a la Formación Ciudadana en dicho contexto. En relación a esto, no hay componentes suficientes para desarrollar una reflexión acabada porque, tal como se mencionó, el desarrollo investigativo de la Formación Ciudadana en Educación de Adultos es sumamente escaso.

No obstante, la Ley 20.911 puede servir como elemento para acercar la realidad de otros niveles y modalidades educativas, siempre con el propósito de compartir experiencias, resultados y conclusiones sobre el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes ligadas a la formación de ciudadanas y ciudadanos. Estos, pese a estar en una condición de plenitud respecto de la posesión de sus derechos y deberes, no necesariamente hacen ejercicio de ellos en el marco del régimen democrático que estructura nuestra sociedad.

En definitiva, la elaboración de planes de Formación Ciudadana en centros de Educación de Adultos entregará un buen lente para observar y dimensionar el tránsito de las nociones conceptuales sobre Ciudadanía, Democracia, Derechos Humanos y otros principios vinculados con la Formación Ciudadana señalados en la Ley 20.911 y en el resto de los documentos ministeriales pertinentes.

5. Comentarios generales y conclusiones

El complejo vínculo entre Educación y Ciudadanía genera tensiones, desafíos y oportunidades para el desarrollo de nuestra sociedad democrática. En esta tarea las instituciones escolares cumplen un papel fundamental para la formación de ciudadanas y ciudadanos poseedores de conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con la democracia y los derechos humanos que, en definitiva, tributarían en la construcción de una sociedad futura mejor. En palabras de Dewey (1953), “un ser cuyas actividades están asociadas con la de otros tiene un ambiente social. Lo que hace y lo que puede hacer depende de las expectativas, exigencias, aprobaciones y condenas de los demás” (p. 19).

En la actualidad, estas expectativas, exigencias, aprobaciones y condenas son delimitadas por las instituciones del Estado a partir de múltiples acciones u omisiones. Para el caso de la Formación Ciudadana, la educación cumple un rol crucial en todos sus niveles y modalidades. Con este propósito hemos señalado que el Estado ha impulsado diversas acciones a partir de los resultados obtenidos por Chile en el estudio internacional de Educación Cívica y Formación Ciudadana de 1999. No obstante, el desarrollo de la Ciudadanía continúa siendo materia pendiente específicamente en el nivel de Educación Parvularia y la modalidad educativa de Educación de Adultos.

En relación con lo anterior, en este capítulo hemos intentado abordar una mirada general del concepto de ciudadanía, su relación con la educación y la ampliación conceptual desde la Educación Cívica hasta la Formación Ciudadana, poniendo de manifiesto los eventuales desafíos vinculados, específicamente, a la Educación Parvularia y la Educación de Adultos.

Hemos relevado lo propuesto por Muñoz y Torres (2014) como punto de partida para la comprensión de los problemas y desafíos de Formación Ciudadana en la escuela, distinguiendo las categorías propuestas por los autores y que están relacionadas con la superación

del vínculo con lo político, potenciación de los análisis colectivos por sobre los individuales, ampliación del ciudadano elector al ciudadano actor y contextualización de los intereses personales en una dimensión social. Sin embargo, la Educación Parvularia y Educación de Adultos afrontan distintos desafíos y, amparadas en lo propuesto por la Ley 20.911, deben avanzar en el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes en niñas y niños, como también en adultos y adolescentes mayores de 15 años con escolaridad incompleta.

Ante esta cuestión, hemos reconocido dos desafíos para la Educación Parvularia y la Formación Ciudadana. El primero trata sobre la elaboración de investigaciones y propuestas vinculadas a la Formación Ciudadana en Educación Parvularia como una necesidad central, debido a la poca profundización y trabajo en la temática (Corvera, 2011). Y, el segundo, implica el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes en niñas y niños relacionados con vivir en una sociedad democrática.

En el caso de la Educación de Adultos, los escasos avances en todos los sentidos vinculados a la Formación Ciudadana perjudican el desarrollo de un análisis profundo respecto de avances y tensiones en la materia. Sin embargo, los aportes presentados por la Ley 20.911 y las acciones vinculadas con la promoción de los planteamientos de la ley y sus documentos asociados, suponen un punto de partida importante que permitiría, eventualmente, el desarrollo de investigaciones y estudios para comprender las mejoras y complejidades que debe afrontar la Formación Ciudadana en la Educación de Adultos.

Las discusiones entre la Formación Ciudadana y estos niveles y modalidades aún se encuentran en una etapa temprana. Comprender sus múltiples aristas y tensiones debe motivarnos al análisis y la reflexión constante sobre la relación de Educación y Ciudadanía. Aunque la escuela juega un papel crucial en la Formación Ciudadana, no es tarea exclusiva de ella. Hoy, tanto como ayer, se debe involucrar a las comunidades y la sociedad en su conjunto para el fortalecimiento de nuestra democracia y el respeto por los Derechos Humanos.

Referencias bibliográficas

- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (5 de octubre de 2016). Obtenido de Biblioteca del Congreso Nacional de Chile: <https://www.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/23548/1/BCN%20De%20la%20Educaci%C3%B3n%20C%C3%ADvica%20a%20la%20Formaci%C3%B3n%20Ciudadana.pdf>
- Corvera, N. (2011). Participación ciudadana de los niños como sujetos de derechos. *Persona y Sociedad*, 73-99.
- Cuevas, H., González, F., & Paredes, J. P. (2018). Neo liberalización y Ciudadanía(s) en el Sur Global. *Polis*, 5-25.
- Dewey, J. (1953). *Democracia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Fierro, J. (2016). *La ciudadanía y sus límites*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Gobierno de Chile. Ministerio de Desarrollo Social (2018). *Informe de Desarrollo Social*.
- Gobierno de Chile. Ministerio de Educación (2018). *Bases Curriculares Educación Parvularia*. Santiago de Chile.
- Gobierno de Chile. Ministerio de Educación (2003). *Educación Cívica y el ejercicio de la ciudadanía. Los estudiantes chilenos en el Estudio Internacional de Educación Cívica*. Santiago de Chile.
- Gobierno de Chile. Ministerio de Educación (2004). *Informe Comisión Nacional de Formación Ciudadana*. Santiago de Chile.
- Gobierno de Chile. Ministerio de Educación (2009). Ley 20.370. Establece la Ley General de Educación.
- Gobierno de Chile. Ministerio de Educación (2016). *Orientaciones para la elaboración del plan de formación ciudadana*. Santiago de Chile.
- Gobierno de Chile. Ministerio de Educación (2016). *Ley 20.911 Crea el plan de formación ciudadana para los establecimientos educacionales reconocidos por el estado*. Santiago de Chile.
- Gobierno de Chile. Ministerio de Educación (2016). *Orientaciones curriculares para el desarrollo del plan de Formación Ciudadana*. Santiago de Chile.
- Gobierno de Chile. Ministerio de Educación (2017). *Orientaciones para la participación de las comunidades educativas en el marco del plan de formación ciudadana*. Santiago de Chile.
- Kerr, D. (1999). Citizenship education in the curriculum: an international review. *School Field*, 10(3/4), 5-32.

- Kerr, D. (2015). Ciudadanía a nivel nacional, regional e internacional: Una revisión de enfoques, investigaciones y debates. En C. Cox, & J. C. Castillo, *Aprendizaje de la Ciudadanía. Contexto, experiencias y resultados* (págs. 113-141). Santiago de Chile: Ediciones UC.
- Marshall, T., y Bottomore, T. (2005). *Ciudadanía y clase social*. Buenos Aires: Losada.
- Muñoz, C. (2016). Formación Ciudadana. En M. I. Picazo, V. Montero, & J. Simon, *Diccionario de Ciencia Política* (pp. 129-134). Concepción: Editorial Universidad de Concepción.
- Muñoz, C., y Torres, B. (2014). La formación ciudadana en la escuela: Problemas y desafíos. *Educare*, 233-245.
- Organización de Naciones Unidas (1959). *Declaración de los Derechos del Niño*.
- Organización de Naciones Unidas. Comisión de Derechos Humanos (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*.
- Peña, C. (2015). Escuela y vida cívica. En C. Cox, y J. C. Castillo, *Aprendizaje de la Ciudadanía. Contexto, experiencias y resultados* (pp. 27-49). Santiago de Chile: Ediciones UC.

Este libro,
editado por la
Editorial Universidad de Concepción,
fue impreso, en el mes de
noviembre de 2019, por
Trama Impresores S.A.
(que solo actúa como impresora)
Avda. Colón 7845,
Hualpén
Chile

Este libro se enmarca en el convenio de colaboración entre el Ministerio de Educación y la Universidad de Concepción para el Desarrollo del Programa Plan de Formación Ciudadana en el contexto de la Ley 20.911. Tiene como propósito ofrecer a los lectores una revisión y análisis de diversos temas, escenarios y propuestas que hoy se consideran pertinentes y relevantes para el desarrollo de la Formación Ciudadana en la escuela.

Está dirigido a los profesores y profesoras que se desempeñan en el sistema escolar chileno, especialmente a los responsables del Plan de Formación Ciudadana y pertenecientes a los establecimientos educacionales reconocidos en el convenio de colaboración. También está dirigido a los diversos actores del sistema escolar, estudiantes, profesores, directivos, funcionarios públicos, académicos e investigadores afines al campo de la educación, las ciencias sociales o las ciencias políticas.

Participan como autores de los diversos capítulos, además de los profesionales del Grupo de Investigación Escuela y Formación Ciudadana de la Facultad de Educación de la Universidad de Concepción, académicas y académicos de la Universidad Católica del Norte, Universidad de La Serena, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Universidad del Bío-Bío, Universidad de Concepción y Universidad Católica de Temuco.



Universidad de Concepción

ISBN: 978-956-227-459-3



9 789562 274593