

UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE POSTGRADO
Programa de Magíster en Ciencias Sociales con
mención en Sociología de la Modernización



LA IMPLEMENTACIÓN DEL CURRÍCULUM ESCOLAR DE FORMACIÓN CIUDADANA

Las experiencias de estudiantes y profesores de 8° Básico

**Tesis para optar al grado de Magíster en Ciencias Sociales con mención en Sociología
de la Modernización**

MAXIMILIANO THAM TESTA
PROFESOR GUÍA: CLAUDIO DUARTE QUAPPER
PROFESOR PATROCINANTE: JUAN CARLOS CASTILLO

Santiago, 2014

Índice de Contenidos

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS	4
INTRODUCCIÓN	5
CAPÍTULO 1. HACIA EL ESTUDIO DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL CURRÍCULUM DE EDUCACIÓN CIUDADANA	10
1. El rol de la escuela en el desarrollo político de los jóvenes: de la socialización política a la educación ciudadana	10
1.1. Estudios de “Socialización Política”	10
1.2. Momento de declive del campo	12
1.3. El renovado interés por la educación ciudadana escolar	13
1.4. Momento actual: algunas notas sobre el concepto de socialización política.....	15
2. La educación ciudadana en Chile: su trayectoria, su estudio y las preguntas pendientes	18
2.1. La formación ciudadana y su instalación en el Currículum de la Reforma.....	19
2.2. ¿De qué manera está incluida la formación ciudadana en el currículum vigente?.....	23
2.3. El estudio de la educación ciudadana en Chile	26
2.4. Preguntas pendientes.....	32
3. El currículum de educación ciudadana “implementado”: herramientas conceptuales y metodológicas para su estudio	34
3.1. El estudio de la implementación curricular de la educación ciudadana.....	34
3.2. Conceptos para abordar la implementación curricular.....	36
3.3. Estrategia metodológica para el abordaje de la implementación curricular.....	44
CAPÍTULO 2. LA INTERPRETACIÓN DOCENTE DEL CURRÍCULUM.....	53
1. Un recuento de las perspectivas de la educación ciudadana del currículum oficial	53
2. Las perspectivas docentes sobre la ciudadanía y la educación ciudadana.....	55
2.1. La educación ciudadana como desarrollo de valores	57
2.2. La educación ciudadana como promoción de la participación.....	58
2.3. La educación ciudadana con un énfasis en la enseñanza de los “deberes” ciudadanos .	60
2.4. La educación ciudadana como un ejercicio de vinculación con el presente	61
2.5. La educación ciudadana como desarrollo de habilidades	61
2.6. La educación ciudadana como transmisión de conocimiento político	62
2.7. ¿Perspectivas sobre la educación ciudadana en el discurso docente?.....	62
3. La relación que los profesores mantienen con el currículum	66
3.1. ¿Cómo el currículum influye la práctica docente?.....	67
3.2. ¿Cómo los profesores adaptan y ajustan el currículum?	69
3.3. ¿Qué evalúan positivamente los profesores del currículum?	72
3.4. ¿Qué evalúan negativamente los profesores del currículum?	73
3.5. Síntesis: los ejes del discurso docente sobre el currículum.....	75
CAPÍTULO 3. EL CURRÍCULUM EN LA PRÁCTICA	80
1. Las prácticas en el aula y la educación ciudadana.....	80
2. El currículum efectivo en la sala de clases: dos casos de prácticas docentes	82
2.1. Caso ilustrativo 1: una ecología de aula centrada en la interacción docente- estudiante	82
2.2. Caso ilustrativo 2: una ecología de aula centrada en la transmisión de contenidos	88

3.	El análisis de las prácticas concretas en el aula.....	93
3.1.	Prácticas de protagonismo docente en el aula.....	96
3.2.	Prácticas orientadas al estudiante en el aula.....	96
3.3.	Tipos de ecologías de aula	98
4.	Las percepciones estudiantiles de las prácticas de aula.....	101
5.	Las dinámicas en las sala de clases como aprendizaje en comunidades de prácticas.....	106
CAPÍTULO 4. LA EDUCACIÓN CIUDADANA Y SU EXPRESIÓN EN EL CLIMA DE AULA		110
1.	El clima y las relaciones sociales en el aula y la escuela.....	111
2.	Las dinámicas de participación estudiantil en el aula.....	112
3.	Relación entre profesores y alumnos.....	120
4.	Relaciones entre alumnos	123
5.	Reflexiones finales sobre el clima de aula y la dimensión transversal del currículum.....	126
CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES		132
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS		143

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

- Gráfico 1.** Evolución de términos claves 1960-2010... 18
- Gráfico 2.** Presencia promedio de perspectivas de educación ciudadana según dependencia... 65
- Gráfico 3.** Uso de materiales reportado por docentes de Historia y Ciencias Sociales... 67
- Gráfico 4.** Tipos de práctica de aula según dependencia... 99
-
- Figura 1.** Dinámica y cambios curriculares período 1981-2009... 22
- Figura 2.** La educación ciudadana en el currículo vigente... 26
- Figura 3.** Contenidos ciudadanos en el currículo vigente (ajustado el 2009)... 30
- Figura 4.** El movimiento de la construcción curricular... 39
- Figura 5.** Fragmento de Objetivos Fundamentales en el Currículo de 8° Grado... 54
- Figura 6.** Categorías de la educación ciudadana presentes en el discurso docente ... 56
- Figura 7.** Elementos del discurso docente sobre el currículo... 77
- Figura 8.** Secuencia de clase Escuela 1... 87
- Figura 9.** Secuencia de clase Escuela 9... 92
- Figura 10.** Distribución de escuelas según tipos de prácticas predominantes... 98
- Figura 11.** Representaciones estudiantiles sobre las prácticas de aula... 105
- Figura 12.** Dimensiones del clima... 112
-
- Tabla 1.** Casos que componen la muestra... 47
- Tabla 2.** Los elementos de una educación ciudadana maximalista según el currículo oficial... 55
- Tabla 3.** Perspectivas de educación ciudadana en las escuelas investigadas... 63
- Tabla 4.** Tipología de Prácticas de Aula... 94
- Tabla 5.** Distribución de prácticas de aula en las 9 escuelas estudiadas... 95

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas la relación que los ciudadanos mantienen con la política se ha transformado, cuestión que ha sido analizada de múltiples maneras: a partir de diagnósticos críticos que relevan el declive de la participación política electoral (Toro, 2007) y la crisis del capital social (Putnam, 1995), análisis que subrayan la distancia que hay entre la arena política formal y la vida cotidiana de las personas (Castells, 1999); así como diagnósticos con más matices, que enfatizan el surgimiento de nuevas formas de expresión política y social que expanden los actuales repertorios de participación ciudadana (Baeza & Sandoval, 2009; Dalton, 2008; Norris, 2002). Estas lecturas de la relación actual entre ciudadanía y política han tenido énfasis diferenciados según el grupo de población del que se esté hablando. Es así como para el caso de la población juvenil han primado las lecturas que hablan de distanciamiento y desconexión de los jóvenes con la esfera política, afirmándose -por ejemplo- que este grupo estaría “*dándole la espalda a las instituciones democráticas*” (Forbrig, 2005) o que los jóvenes de Latinoamérica estarían caracterizándose cada vez más por una marcada “*apatía política*” (Naciones Unidas, 2007).

Es sobre la base de este último tipo de diagnósticos que la preocupación por la educación ciudadana de los jóvenes -y por el rol de la escuela en esa tarea- ha adquirido cada vez más atención tanto para el sistema político, como para el mundo académico, lo que se observa en la cantidad de investigaciones dedicadas a este tema (Galston, 2001).

La importancia creciente de la educación ciudadana también se constata en el caso chileno. En primera instancia, la pregunta por la educación ciudadana tuvo como objetivo contribuir al desafío de la democratización política, para reconstruir las relaciones entre la sociedad y la política que habían sido resquebrajadas durante el período autoritario (Garretón, 2003). Cuestión que en el campo educativo implicó reemplazar el modelo de educación cívica instaurado en Dictadura, por una propuesta transversal de formación ciudadana (MINEDUC, 2004a). La discusión y propuestas elaboradas por una Comisión de Formación Ciudadana multisectorial (MINEDUC, 2004b) y la participación del país en estudios internacionales de educación cívica (CIVED, 1998; ICCS, 2009) son otros dos ejemplos que

dan cuenta de los diversos esfuerzos que ha realizado la política educativa para promover la relación de los jóvenes chilenos con la política en el espacio escolar.

Ahora bien, a pesar de estos ejemplos que sugieren una política educativa donde la formación ciudadana tiene un lugar central, constatamos un escenario marcado por evaluaciones negativas de la educación ciudadana que actualmente reciben los jóvenes chilenos en sus escuelas.

Esta última lectura crítica se observa, por ejemplo, en la frecuente inquietud que algunos representantes del sistema político manifiestan respecto a la educación ciudadana chilena. Desde el 2007 al presente constatamos que al menos 7 iniciativas de ley han sido ingresadas a las cámaras legislativas para mejorar la educación ciudadana escolar. Estas iniciativas describen críticamente la formación actual en esta materia, y afirman la necesidad de resolver lo que reconocen como la “inexistencia” de educación ciudadana en las escuelas (Senado, 2014) aun cuando -como veremos en capítulos posteriores- el currículum actual consigna explícitamente esta área de aprendizaje.

La sensación de una educación cívica deficitaria también está presente en las percepciones de los mismos jóvenes. En las últimas dos Encuestas Nacionales de Juventud (INJUV, 2010, 2013) se le pidió a una muestra representativa de jóvenes chilenos (15-29 años) evaluar distintos aspectos de la educación escolar recibida. De 14 aspectos evaluados (incluyendo la capacidad docente, la excelencia académica, la infraestructura, el nivel de inglés, etc.) “la calidad de la educación cívica” fue el segundo aspecto peor evaluado en ambos años (el año 2010, en una escala del 1 al 7, la educación cívica fue calificada en promedio con un 4,7 y el 2013 fue calificada en promedio con un 4,6). El año 2010 se constató, además, que el 80% de los jóvenes consultados consideraba necesario mejorar la calidad de la educación cívica tanto en el nivel básico como en el nivel medio de enseñanza (INJUV, 2010, p. 153).

Identificamos entonces que -aun cuando la Reforma Educativa de los noventa le entrega un lugar central y obligatorio a la formación ciudadana- sigue habiendo en la opinión pública una percepción de ausencia de educación cívica. ¿Cómo explicar esta paradoja?, ¿Cuáles son las mediaciones que tienen lugar entre el documento curricular oficial, que releva

la importancia de la formación ciudadana y su aparente invisibilidad o ineffectividad en las salas de clases concretas?

Creemos que podemos encontrar pistas para entender esta aparente contradicción en el proceso de *implementación* curricular. Y es que tal como reconocen los estudiosos de la “puesta en acción” de currículums escolares (Snyder, Bolin, & Zumwalt, 1996), la promulgación de una innovación educativa -de un currículum que enfatiza la educación ciudadana en este caso- no produce automáticamente su adopción. Se reconoce así que el proceso de implementación de un currículum depende en gran medida de cómo directivos y profesores interpretan sus objetivos, y de cómo los alumnos se apropian de ellos (Mccowan, 2009). En esta tesis nos preguntamos justamente si es acaso en ese proceso de implementación donde podemos encontrar respuestas para interpretar la brecha que existe entre un marco curricular que le entrega centralidad a la formación ciudadana y una opinión pública que reclama su inexistencia. Para ello desarrollamos la siguiente estructura argumental:

(1) En el **Capítulo 1** construimos el problema de investigación y sus antecedentes. Para ello realizamos una breve revisión del campo que estudia el rol de la escuela en el desarrollo político de los jóvenes. ¿Qué tipo de preguntas se han formulado en torno a este problema?, ¿Cuáles son las motivaciones y supuestos asociados a la pregunta por la educación ciudadana escolar?, ¿Qué conceptos y nociones han predominado en el campo? Con ese primer mapeo del campo -que nos permite introducir esta tesis en un espacio de discusión mayor- procedemos a reconstruir el desarrollo de la educación ciudadana en Chile en las últimas décadas, describiendo sus principales características actuales, y revisando cómo ha sido estudiada en la investigación nacional. Ello me permite elaborar una pregunta de investigación y discutir la importancia de estudiar el proceso de implementación curricular, y la experiencia que profesores y alumnos tienen del currículum. Para cerrar este capítulo, desarrollo el enfoque teórico y metodológico que sustenta esta investigación. ¿Qué significa estudiar la implementación curricular atendiendo la experiencia de profesores y estudiantes?, ¿Qué tipo de material o información necesitamos para llevar a cabo un estudio de estas características?, ¿Cómo analizarlo?

(4) En el **Capítulo 2** presentamos un primer reporte de resultados, mostrando cómo los profesores entienden el currículum y su dimensión ciudadana. ¿El currículum es entendido como un recurso en la práctica y percepción docente?, ¿es algo que limita la acción de los profesores?, ¿algo que se evalúa positiva o negativamente?, ¿cómo se relacionan las propias definiciones docentes de ciudadanía con el currículum oficial?

(5) En el **Capítulo 3** desarrollamos un segundo nivel de análisis del currículum implementado: ¿cómo el currículum es llevado a la práctica en aulas concretas?, ¿cuáles son las prácticas que dan forma a las experiencias de aula y qué relación tienen con el currículum y su dimensión ciudadana?, ¿cómo estas prácticas son apropiadas por los estudiantes?

(6) En el **Capítulo 4** profundizamos en las dinámicas que tienen lugar en la sala de clases, ahondando esta vez en el “clima de aula”, en las interacciones y relaciones sociales que se dan al interior de la sala de clases y considerando el vínculo que ellas tienen con la educación ciudadana de los jóvenes y con lo consignado en el currículum oficial. En este capítulo relevamos también los límites de atender sólo el espacio de aula para entender las experiencias ciudadanas de los profesores y los estudiantes.

(7) Finalmente, desarrollamos un capítulo de **Conclusiones**, que sintetizan las principales ideas fuerza que se desprenden de este trabajo de tesis, y discutimos con parte de la literatura revisada a partir de los hallazgos, para hacer explícitos también los caminos de investigación abiertos por esta tesis.

Agradecimientos. Esta investigación la realicé mientras fui beneficiario de la Beca Conicyt para Estudios de Magíster en Chile, año académico 2012 y en el marco del Proyecto Fondecyt n° 1120630 “*Socialización política y experiencia escolar: Chile en contexto internacional*” cuyo Investigador Responsable es Cristián Cox, y cuyos Co-Investigadores son Juan Carlos Castillo, Martín Bascopé y Daniel Miranda. Agradezco a todo el equipo de investigación, que junto a Macarena Bonhomme -asistente del proyecto- y a Robinson Lira -investigador en la fase cualitativa- me entregaron una oportunidad fértil para investigar y discutir las experiencias de aprendizaje ciudadano en la escuela.

Agradezco también a los y las profesores/as que contribuyeron en algún momento con sus comentarios y respaldo durante este proceso, en especial a Rodrigo Asún, Gabriela Azocar, Oriana Bernasconi, Claudio Duarte y Marisol Facuse.

Quisiera agradecer especialmente a Carolina Álvarez, con quien compartí muchos momentos durante la escritura de esta tesis. Sin su apoyo y compañía este camino habría sido mucho más difícil. También a Pablo y a mi familia, por haberme apoyado en la decisión de seguir estudiando, y por haberme acompañado en este largo proceso de investigación.

Finalmente, agradezco a los profesores y las profesoras, a los y las estudiantes, que participaron en este estudio y que tuvieron la generosidad enorme de compartir sus experiencias cotidianas de aula. Sin ellos esta investigación no hubiese sido posible.

CAPÍTULO 1

HACIA EL ESTUDIO DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL CURRÍCULUM DE EDUCACIÓN CIUDADANA

1. El rol de la escuela en el desarrollo político de los jóvenes: de la socialización política a la educación ciudadana

En este primer capítulo presento algunos trabajos claves sobre la educación ciudadana en la escuela, para así inscribir mi trabajo de tesis en este extenso campo de investigación. Para ello describo *la trayectoria histórica* de cómo ha sido examinado el rol de la escuela en la formación de ciudadanos, reconociendo tres etapas: (1) el surgimiento y predominio de estudios sobre la “socialización política” de niños y jóvenes (1960-1980); (2) el declive y la disminución de este tipo investigación (1980-1990), y (3) el renovado interés por la educación ciudadana que ha tenido lugar en las últimas décadas (1990-al presente).

1.1. Estudios de “Socialización Política”

Si bien la pregunta por la relación entre educación y democracia ha sido parte de la discusión filosófica durante mucho tiempo ¹, es en la década de los sesenta -y fundamentalmente en Estados Unidos y Europa-, cuando trabajos desde las ciencias sociales comienzan a examinar sistemáticamente el rol de la escuela en la transmisión de conocimientos, actitudes y comportamientos políticos a niños y jóvenes (Galston, 2001). Estas investigaciones partieron en general de un marco estructural-funcionalista, dominante en el campo intelectual norteamericano de la época (J. Alexander, 1994), y tuvieron como principal referente conceptual la obra del sociólogo norteamericano Talcott Parsons (1955, 1976). Marcados por esta influencia teórica, la mayoría de estos primeros trabajos investigaron la importancia relativa de la escuela en la tarea de transmitir el conjunto

¹ Arthur y otros describen cómo diversos pensadores, desde hace siglos, han planteado formulaciones relacionadas con la educación ciudadana, lo que se observa, por ejemplo, en obras de Platón, Aristóteles, Confucio, Rousseau, entre otros (Arthur, Davies, & Hahn, 2008, p. 4).

normativo (conceptos, actitudes y comportamientos políticos) a las nuevas generaciones, permitiendo la reproducción y continuidad del sistema político (Hahn, 1998).

Uno de los trabajos más vigentes de esta tradición es el de los científicos políticos Almond y Verba (1963) sobre la cultura cívica de 5 países occidentales. En el capítulo titulado “*Socialización Política y Competencia Cívica*” (Almond & Verba, 1963, pp. 266–306) los autores examinan los mecanismos de formación de las actitudes políticas, atendiendo de manera especial cómo el carácter autoritario o democrático de diferentes experiencias vitales (incluidas las de la escuela) influye sobre las futuras actitudes y comportamientos políticos de las personas. En ese sentido, más que estudiar la exposición lectiva de contenido político en la escuela, los autores se concentran en las relaciones sociales que tienen lugar en su interior, especialmente el grado de participación que las personas recuerdan haber tenido en sus experiencias escolares. Al analizar los datos obtenidos de una encuesta realizada a 4.575 personas en Estados Unidos, el Reino Unido, Alemania, Italia y México los autores encuentran que el reporte retrospectivo de los patrones de autoridad experimentados en la escuela están asociados con actitudes políticas en la adultez. Es así como las personas que recuerdan haber participado en la escuela (teniendo un rol en la toma de decisiones, escuchando debates y discusiones en el aula y también tomando parte en ellas) tienen más probabilidad de sentirse cívicamente competentes, lo que a su vez se relaciona con el comportamiento político efectivo que, para los autores, es central en el desarrollo de una cultura democrática participativa (Almond & Verba, 1963).

Junto con estudiar la influencia de climas escolares más o menos participativos -tal como lo hace el trabajo de Almond y Verba (1963)- los estudios de esta primera etapa también consideraron la influencia de intervenciones curriculares manifiestas bajo la forma de cursos de Cívica o Gobierno; el impacto del profesor sobre el conocimiento y las actitudes políticas de los estudiantes; y el rol del clima organizacional y las actividades extra-curriculares en la educación política de los jóvenes. Ehman (1980), quien revisa artículos y libros publicados entre los años 1960 y 1979 asociados a esta etapa, resume el objetivo de este tipo de estudios como la pretensión de identificar el “*impacto relativo de la enseñanza escolar, especialmente en comparación con las interacciones con la familia y grupos de*

pares, y con la exposición a medios (...) a la hora de transmitir información política a los estudiantes” (Ehman, 1980, p. 101).

1.2. Momento de declive del campo

Ahora bien, a mediados de los setenta y comienzos de los ochenta se observa una suerte de declive en los estudios que utilizan el concepto de “socialización” para abordar el rol de la escuela en la educación política de niños y jóvenes (Galston, 2001).

Este punto de inflexión parte con una suerte de crítica interna, realizada por autores que no problematizan las bases teóricas de esta primera tradición, sino que partiendo de esa misma base se concentran en discutir sus hallazgos empíricos. Es así como un re-análisis de los datos de Almond y Verba (1963) -utilizando técnicas estadísticas más sofisticadas- mostró que la escuela no era el agente de socialización política más importante, sino que, por el contrario, era el menos efectivo (Langton & Karns, 1971) y que la instrucción cívica formal en las escuelas de Estados Unidos no jugaba un rol significativo sobre el conocimiento cívico (Langton & Jennings, 1968).

Esa crítica de los hallazgos empíricos se vio reforzada por el proceso histórico-social que estaba teniendo lugar en el mundo occidental. Jennings (2007) afirma que los límites del programa de la socialización política comenzaron a observarse cuando la generación de niños, retratados como “integrados” y con actitudes favorables a la política convencional en los estudios realizados años anteriores, comenzó a demostrar comportamientos de “rebelión” social y política en los setenta, llevando a varios analistas a concluir que las lecciones políticas de la infancia se deshacían fácilmente, disminuyendo la importancia de estudiar esa etapa (Jennings, 2007).

Una típica formulación más general de la crítica socio-histórica se observa en la obra *Political action* de Samuel Barnes, Max Kaase y Klaus Allerbeck (1979). En dicha obra, los autores constatan que el corpus de investigación en participación y socialización política surgió en “una era de expansión económica y tranquilidad política. Las líneas bases sobre las cuales fue medida la acción política masiva se establecieron en ese período” (Barnes et al., 1979, p. 13). Es por ello que el movimiento de protesta que tuvo lugar en varios de los países industriales a fines de los sesenta y principios de los setenta puso en jaque la teorización

anterior, evidenciando la necesidad de re-elaborar los marcos teóricos, de modo de considerar un repertorio más amplio de actividades políticas -que incorporara la política no institucional- para así dibujar un cuadro más ajustado a la realidad de la época (Barnes et al., 1979).

Pero las críticas a las investigaciones hasta ese momento realizadas sobre la socialización política en la escuela no sólo apuntaron al tipo de actividades políticas consideradas, sino también a cómo se conceptualizaba el proceso mismo de socialización. Estas críticas están asociadas a lo que el sociólogo Jeffrey Alexander denominó la “*revuelta contra la síntesis parsoniana*” (J. Alexander, 1992, p. 97), esto es, un momento de fuerte crítica a los supuestos teóricos asociados al paradigma estructural-funcionalista. En la noción de “socialización política” se observó así una conceptualización excesivamente vertical (o “*top-down*” en inglés) sobre el proceso de desarrollo de conocimientos y actitudes políticas, que en sus versiones más extremas hacía parecer la socialización política incluso como una suerte de adoctrinamiento (Torney-Purta et al., 2010), tendiendo a asumir que los jóvenes reciben pasivamente los mensajes políticos de su ambiente sin considerar sus experiencias previas y su capacidad de agencia (Hahn, 1998).

Si bien en la década de los ochenta se continuaron realizando estudios sobre el rol de la escuela en los procesos de socialización política de niños y jóvenes, hay quienes afirman que es recién en la década de los noventa cuando se observa una renovada atención a esta problemática, a un punto tal que se puede hablar de un “regreso del péndulo” (Galston, 2001, p. 219) con respecto a este objeto de estudio.

1.3. El renovado interés por la educación ciudadana escolar

Tal como sucede en lo que esquemáticamente llamamos el “declive del campo”, su resurgimiento en la década de los noventa también se explica por razones histórico-sociales, hallazgos empíricos, y desarrollos teóricos que promueven la proliferación de estudios sobre la educación ciudadana en la escuela.

Dentro de las razones histórico-sociales, se observa cómo la pregunta por el aprendizaje político se levanta con fuerza luego de la ola de nuevas democracias que tuvo lugar en los ochenta (Sapiro, 2004). El campo académico fue así apelado y llamado a responder la pregunta de cómo el sistema educativo podía contribuir a la construcción de un

orden democrático, desarrollando confianzas, habilidades y conocimientos necesarios para su instauración y mantenimiento (Sapiro, 2004).

Pero la educación ciudadana no sólo comenzó a ser una preocupación para las “nuevas democracias”. Diversos autores afirman también cómo otra serie de procesos ha puesto en el centro de las preocupaciones académicas y políticas el rol de la escuela en la formación ciudadana de niños y jóvenes. Los bajos índices de participación política tradicional entre los jóvenes (Galston, 2001; Jennings, 2007) y la influencia de la globalización sobre la definición y práctica de la ciudadanía (Print, 2009) son identificados, por ejemplo, como factores que han posicionado la pregunta por la educación ciudadana y por el lugar de la escuela en el entrenamiento político de las nuevas generaciones.

Esta renovada atención trajo consigo la realización de una serie de estudios empíricos que confirmaron el importante rol que podían jugar las escuelas en la formación política y ciudadana de los jóvenes. Es así como -discutiendo con el resultado de Langton y Jennings (1968) sobre la ineffectividad de la instrucción cívica- Niemi y Junn (1998) constatan que la cantidad de horas de instrucción cívica, la variedad de temas discutidos, y la frecuencia de discusión en clases son todos ellos factores que sí influyen significativamente sobre el conocimiento cívico de los estudiantes, reposicionando la importancia de la educación cívica formal. Desde ese momento, un cuerpo importante de investigaciones ha acumulado evidencia empírica de distinto tipo que permite argumentar a favor del papel de la escuela en el desarrollo de la comprensión política y en la promoción de prácticas ciudadanas de parte de los jóvenes (Galston, 2001).

Esta proliferación de estudios empíricos, trajo consigo paralelamente una sofisticación de las conceptualizaciones que los sustentan, observándose la aplicación de teorías de otros campos y disciplinas al estudio de la educación ciudadana. Carole Hahn (1998) afirma, por ejemplo, que esta nueva etapa del campo está relacionada con la aplicación de teorías provenientes de la psicología, como las teorías de desarrollo cognitivo (Hahn, 1998). Mientras que Torney-Purta y otros (2010) subrayan la influencia de teorías del aprendizaje durante la década de los noventa, como las teorías del aprendizaje situado (Lave & Wenger, 1991) y las teorías del aprendizaje social (Bandura, 1989). Con estas influencias teóricas se busca subrayar, por ejemplo, el rol activo de los jóvenes en la construcción de los

significados políticos y sociales (Hahn, 2010), demostrando que las nuevas ideas, valores y prácticas que promueve la escuela son juzgadas a la luz de conocimientos y experiencias previas (Torney-Purta, 1995) y que los jóvenes retienen selectivamente los mensajes de padres, profesores, medios de comunicación y otras fuentes en su ambiente (Torney-Purta, 1995). Tal como se vio a propósito del trabajo de Barnes y otros (1979), este giro teórico implicó reconocer además que los mensajes relevantes no son sólo los asociados al “mundo político” -entendido restringidamente como la política formal o institucional- sino también sobre cómo los jóvenes construyen significados sobre la sociedad civil, movimientos sociales, o sobre la comunidad local (Hahn, 2010).

1.4. Momento actual: algunas notas sobre el concepto de socialización política

Habiendo ensayado esta periodización histórica cerramos esta revisión con un breve análisis de la discusión en torno al uso del concepto de socialización política, cuestión que se enmarca en la problemática de cómo nombrar el proceso de interés y en las implicancias de dichas decisiones conceptuales. Pues tal como dicen Arthur y otros: *“la democracia, la ciudadanía y la educación ciudadana son fenómenos complejos, dinámicos y controversiales”* (Arthur, Davies, & Hahn, 2008, p. 1).

Esquemáticamente podemos distinguir entonces al menos tres posiciones respecto al lugar que ha de tener el concepto de "socialización política" en el conjunto de estudios sobre educación ciudadana en la escuela: autores que abogan por la centralidad del concepto, considerándolo como una noción que aglutina el campo de estudios (e.g. Sapiro, 2004); autores que critican algunas de sus connotaciones teóricas pasadas pero que validan su uso como un elemento más del repertorio conceptual del campo (e.g. Torney-Purta, Amadeo, & Andolina, 2010); y autores que argumentan la importancia de generar nuevos conceptos que describan fenómenos que la noción de socialización política no permite atender (e.g. Biesta, 2011).

El artículo que puede traducirse como *“Esta no es la socialización política de tus padres”* de Virginia Sapiro (2004) se puede enmarcar en la primera posición. Sapiro (2004) reconoce que la imagen de sentido común que se tiene sobre los estudios de socialización política se formó hace muchas décadas, por lo que es enfática en la importancia de desarrollar

un concepto de “socialización política” que resuelva las críticas e incorpore los avances del campo de las últimas décadas. Una forma de hacerlo es distinguiendo dos niveles analíticos del concepto. Por un lado, el “nivel macro” de la socialización política -aquel propio de la primera etapa del campo- que estudia cómo las unidades y sistemas políticos inculcan las normas y prácticas apropiadas en sus ciudadanos, residentes o miembros, viendo en este proceso de inculcación el mecanismo crucial para la creación de una cultura política democrática (Sapiro, 2004). Y por el otro, atender también el "nivel micro" de la socialización política -aquellos fenómenos que antes se consideraban invisibilizados por este marco de referencia- tales como los procesos y modalidades mediante las cuales los individuos se involucran con su desarrollo y aprendizaje político, cómo ellos construyen formas particulares de relacionarse con los contextos políticos en los que viven y cómo sus experiencias y prácticas pueden a su vez transformar la política (Sapiro, 2004).

Una posición más intermedia valida el uso del concepto socialización política, pero no necesariamente como el elemento central de la arquitectura teórica del campo. Un ejemplo de esta posición se encuentra en el argumento de Torney-Purta y otros (2010), que -como vimos en el apartado anterior- son explícitos en enfatizar los supuestos criticables que estaban asociados al concepto de socialización política: la construcción de un proceso vertical y la desatención a temas de poder y de discriminación presentes en las vidas cotidianas de los jóvenes (Torney-Purta et al., 2010). Aun así, este equipo de autores reconoce que justamente parte de la riqueza actual del campo tiene que ver en la capacidad de los estudios de incorporar múltiples tradiciones en sus marcos de referencia, combinando elementos del programa de la socialización política con elementos de otras tradiciones y teorías (Torney-Purta et al., 2010). La noción de socialización política aparece así como un elemento más del repertorio para investigar el desarrollo de la participación y el conocimiento cívico en las escuelas, con la misma centralidad que pueden tener otros conceptos como educación ciudadana, compromiso cívico, aprendizaje situado, aprendizaje observacional, etc.

Por último, una tercera posición esquemática en esta discusión la podemos encontrar en autores que afirman la necesidad de desarrollar conceptualizaciones alternativas a las que ofrece el programa de la socialización política, para poder abordar fenómenos y procesos que no son considerados por ese marco de referencia. Para Gert Biesta (2011), por ejemplo, la

noción de socialización política suele sugerir implícitamente la idea de un ajuste con el orden socio-político existente, y por lo mismo tiene como supuesto la importancia de su reproducción. A la vez, el énfasis en la internalización de conocimientos, valores y orientaciones en las personas de esta aproximación suele entender la ciudadanía como un atributo de individuos, por lo que “inactividad” de los ciudadanos se explicaría porque ellos carecen de algo -ya sea conocimiento, habilidades o valores. Biesta (2011) considera que esto *“individualiza el problema de la ciudadanía de los jóvenes - y al hacerlo sigue la línea de pensamiento neo-liberal en la que a los individuos se les culpa por su mal funcionamiento”* (Biesta, 2011, p. 55). Es por ello que para superar un paradigma “reproduccionista” e individualista Biesta propone hablar de “subjetivación política” (Biesta, 2011), concepto que junto al de agencia política y subjetividad democrática, busca subrayar que la ciudadanía democrática no es simplemente una identidad existente que los individuos necesitan adoptar, sino que es un proceso incesante que está fundamentalmente abierto hacia el futuro. De esto emerge una perspectiva de la democracia como un experimento colectivo en proceso, que está siempre haciéndose (Biesta, 2011).

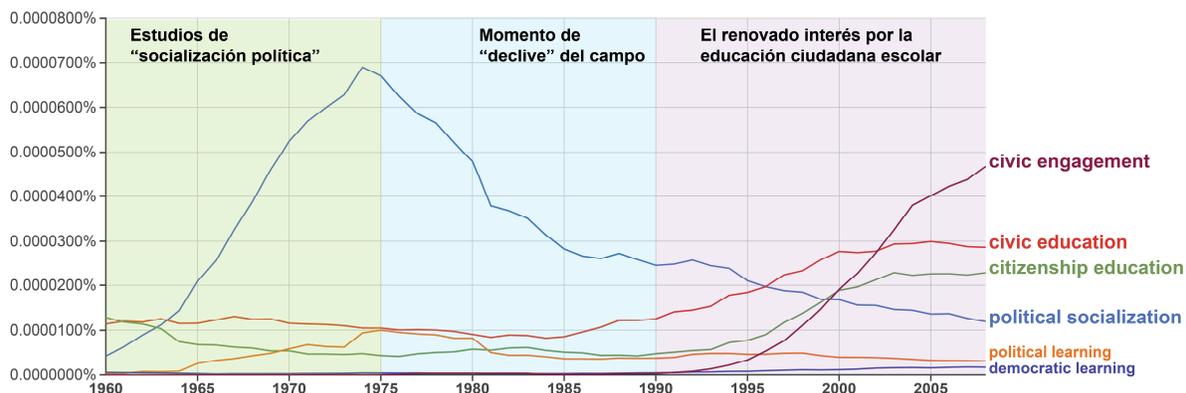
Esta breve descripción de distintas posiciones acerca del concepto o los conceptos centrales en los estudios sobre educación ciudadana escolar demuestra lo dinámico del campo y la multiplicidad de abordajes que podemos encontrar en él. Como cierre a este punto, y para representar gráficamente esta variedad conceptual se produjo un n-grama² de conceptos claves asociados al campo. En el **Gráfico 1** podemos observar la frecuencia de 6 conceptos claves del campo en el período 1960-2010 y en un formato de publicación particular: libros de habla inglesa. Aun teniendo en cuenta los límites de ese dato (no se consideran las publicaciones en artículos científicos y sólo se consideran los libros, un formato de carácter más divulgativo de las ciencias sociales, tampoco se consideran publicaciones un idioma diferente del inglés) consideramos interesante observar la trayectoria del campo constatando cómo evoluciona el uso de estos 6 conceptos en los años revisados.

En el gráfico constatamos claramente el auge del concepto “socialización política” en los libros de habla inglesa publicados entre los sesenta y mediados de los setenta. La baja en

² La herramienta “N-GRAM” de Google tiene como objetivo describir el uso cambiante de palabras en los más de 5 millones de libros que contiene su base de datos. Ver más en: <https://books.google.com/ngrams>.

su uso es también evidente del '75 en adelante. Reconociéndose a partir de mediados de los noventa el aumento en frecuencia de otros términos claves para referirse a los procesos en cuestión: educación ciudadana, educación cívica, compromiso cívico y en bastante menor medida aprendizaje político y democrático; lo que sugiere un momento actual donde se tiene un repertorio amplio de conceptos, más que un monopolio conceptual de la socialización política.

Gráfico 1. Evolución de términos claves 1960-2010



Fuente: Elaboración propia a partir de Google N-Gram³

Habiendo hecho este mapeo de algunos de los hitos que dan forma al campo internacional que estudia la educación ciudadana, y que nos introdujo a los principales conceptos y procesos que articulan este fenómeno, nos preguntamos a continuación: ¿cómo la educación ciudadana ha sido introducida en el sistema educativo chileno?, ¿cuáles son sus principales características tal como está actualmente planificada?, ¿cómo ella ha sido estudiada en Chile?, ¿cómo creemos que podemos aportar en esa discusión con esta tesis?

2. La educación ciudadana en Chile: su trayectoria, su estudio y las preguntas pendientes

En esta sección desarrollamos cuatro aspectos: (1) en primer lugar introducimos la trayectoria de la educación ciudadana en Chile en las últimas dos décadas; (2) en segundo

³ La Base de Datos de Google NGRAM contiene alrededor de 5 millones de libros, el porcentaje que aparece en el “eje y” (vertical) indica el número de instancias de la palabra en un año dividido por el número total de palabras en la base de datos para ese año.

lugar revisamos cómo la educación ciudadana es descrita en el último currículum ajustado el 2009; (3) luego describimos algunos estudios realizados en el país que abordan la educación ciudadana en general y el currículum en particular; (4) para cerrar con una problematización que hace explícitas las preguntas que siguen pendientes y que buscamos responder con esta tesis.

2.1. La formación ciudadana y su instalación en el Currículum de la Reforma

Contrario a la percepción generalizada que reclama la poca presencia -e incluso inexistencia- de la educación ciudadana en el sistema escolar chileno, a continuación describimos cómo ella ha sido tematizada y subrayada -al menos al nivel de la planificación de la política educativa- desde el comienzo de la Reforma Educacional iniciada con el restablecimiento de la democracia en Chile en los noventa (MINEDUC, 2004a)

En ese momento, el esfuerzo fundamental de la política educacional fue poner en marcha una reforma que mejorara la calidad de los aprendizajes que la institución escolar generaba en los alumnos y que corrigiera la distribución social -desigual- de dichos aprendizajes (Bellei, 2001). Una de las líneas de acción para mejorar la calidad de la educación fue el diseño de un nuevo currículum que definiera objetivos de formación que le entregaran a los jóvenes los conocimientos, habilidades y valores requeridos por la sociedad contemporánea (Bellei, 2001).

Para desarrollar las competencias cognitivas y actitudinales, necesarias para desenvolverse en el nuevo marco democrático, el currículum debía entregar mejores oportunidades de educación ciudadana que las que hasta ese entonces se ofrecían a los estudiantes (MINEDUC, 2004a). Y es que si bien el currículum del período autoritario definía una asignatura separada de Educación Cívica ubicada en 3° Año Medio, en ella había importantes déficits en términos de los contenidos necesarios para el desarrollo de una cultura política democrática. Por ejemplo, ni la “Declaración de los Derechos Humanos”, ni las funciones de los partidos políticos o de las elecciones periódicas eran temáticas abordadas por ese currículum oficial (MINEDUC, 2004b). Además, en términos de habilidades, la formación definida por ese currículum estaba centrada en conocimientos particulares y memorización, habiendo poca conceptualización, bajo desarrollo de habilidades de

pensamiento crítico, aprendizajes de corta duración y contenidos desvinculados de los intereses de los jóvenes (MINEDUC, 2009b).

Estas debilidades fueron consideradas por la *Comisión Nacional para la Modernización de la Educación* que -convocada por Patricio Aylwin en 1994- tuvo como objetivo diseñar nuevos marcos que resolvieran las debilidades percibidas y se alinearan con las nuevas realidades sociopolíticas (MINEDUC, 2004a). En esa Comisión la formación ciudadana de los jóvenes se consideró tan importante como la formación en capacidades lingüísticas, de cálculo y de conocimiento del medio natural y social. Es así como en diversas partes del documento que cristaliza las conclusiones de esta Comisión se enfatiza la necesidad de:

-“*inculcar un nuevo sentido de la ciudadanía y de sus responsabilidades, de modo que la democracia funcione sobre sólidos fundamentos éticos y permita que se desarrolle una verdadera fraternidad cívica, alimentada por la libertad, el pluralismo y la solidaridad*” (Comisión, 1994, p. 61).

-“*desarrollar actitudes básicas de convivencia en el grupo, tolerancia, respeto*” (Comisión, 1994, p. 71).

-“*incluir un sólido componente de educación cívica, de modo de familiarizarlos con las operaciones cotidianas de funcionamiento de la sociedad y dotarlos de la capacidad y decisión de cumplir sus deberes y exigir sus derechos de miembro de la comunidad*” (Comisión, 1994, p. 71).

Un documento posterior del Ministerio de Educación resume elocuentemente las expectativas puestas en el currículum a ser elaborado en el nuevo período democrático: “*El contexto político y social de recuperación de la democracia de inicios de los noventa demandaba a la educación formal y al currículum escolar reforzar e incorporar una serie de contenidos relacionados no sólo con los objetivos de que los alumnos conocieran y distinguieran un régimen democrático de uno autoritario, sino que les permitiera desarrollar habilidades y actitudes que aseguraran y fortalecieran principios y valores democráticos*” (MINEDUC, 2004a, p. 10).

Reconociendo esa necesidad es que se desarrollan y publican nuevas normativas curriculares el año 1996 para la enseñanza básica y el año 1998 para la enseñanza media. En estas normativas curriculares un objetivo central de aprendizaje estuvo relacionado con “*la formación para una ciudadanía más activa y [con] la promoción y ejercicio de los derechos humanos y los valores democráticos*” (MINEDUC, 1996, p. 6), los cuales debían desarrollarse de forma gradual y recurrente a lo largo de toda la experiencia escolar (MINEDUC, 2004a).

Desde esa promulgación curricular han tenido lugar diversos cambios, actualizaciones y ajustes a las normativas escolares (ver **Figura 1**, en la siguiente página, con un resumen de los hitos). El año 2002, por ejemplo, los currículums se “actualizaron” y el 2009 sufrieron un ajuste más importante. El Ministerio de Educación enmarca estos cambios dentro de un proceso constante de mejoramiento de la definición curricular nacional, en el que -si bien pueden haber cambios en organización, objetivos y contenidos- los enfoques y propósitos formativos más generales se mantienen, permitiendo hablar así de “ajustes curriculares” más que de formulación de nuevos currículums (MINEDUC, 2009b). Estos cambios -se afirma- responden a las necesidades de actualización, reorientación y enriquecimiento que se derivan de cambios acelerados en el conocimiento y en la sociedad (MINEDUC, 2009a), y son catalizados por diversas fuentes, entre las que se cuentan: (1) los propios estudios del Ministerio de Educación que evalúan la secuencia de aprendizajes y la implementación curricular de educación básica y media; (2) las evidencias de aprendizaje que entregan las diversas pruebas realizadas a los estudiantes chilenos, como el SIMCE y otras mediciones internacionales (TIMSS, PISA, ICCS); (3) las demandas que distintos actores hacen para cambiar el currículum, contándose entre ellas una serie de consultas a profesores mediante encuestas; mesas de trabajo; y diversas comisiones, como la Comisión SIMCE, la Comisión OCDE y la Comisión de Formación Ciudadana (MINEDUC, 2009a).

Figura 1. Dinámica y cambios curriculares período 1981-2009



Fuente: Elaboración propia

Esta última Comisión -realizada el año 2004 y convocada por el entonces Ministro de Educación Sergio Bitar- fue particularmente importante para la evaluación de la dimensión ciudadana del currículum. En ella, actores de distintos sectores (profesores, estudiantes, académicos) entregaron información nacional e internacional sobre la educación escolar, sobre la relación de los jóvenes con la política, sobre el rol de los medios de comunicación de masas y sobre las transformaciones culturales de la sociedad chilena (MINEDUC, 2004b). A partir de esos diagnósticos se elaboraron una serie de propuestas para mejorar la educación ciudadana del currículum: (1) formular una definición de ciudadanía democrática más amplia que integrara conceptos de la tradición liberal (derechos válidos frente al Estado), de la tradición democrática (ciudadanía como pertenencia a una comunidad que es auto-gobernada) y de la tradición republicana (ciudadanía como un contexto de virtudes específicas); (2) realizar un ajuste en la secuencia de contenidos del currículum, promoviendo un cierre al final de la enseñanza media que estuviera centrado en la institucionalidad democrática; (3) resolver dos vacíos temáticos, uno relacionado con “riesgos para la democracia” y otro con contenidos sobre economía; (4) finalmente, se hicieron sugerencias metodológicas que favorecieran un aprendizaje ciudadano que combinara las clases lectivas y formas tradicionales de estudio con debates, experiencias de servicio comunitario y participación estudiantil a nivel escolar (MINEDUC, 2004b). Fueron justamente estas conclusiones y sugerencias las que delinearon los principales ajustes relacionados con la dimensión ciudadana del currículum promulgado el 2009. Debido a que este es el currículum vigente en el período de este estudio, analizaremos su normativa oficial.

2.2. ¿De qué manera está incluida la formación ciudadana en el currículum vigente?

El Currículum ajustado el 2009 define los objetivos y contenidos que obligatoriamente deben desarrollar los alumnos a lo largo de su trayectoria escolar, los que han de asegurar una misma experiencia formativa para la totalidad de los estudiantes (MINEDUC, 2009a). A partir de estos lineamientos se construyen una serie de instrumentos educativos que configuran el trabajo de las escuelas en Chile, tales como los planes y programas de estudio, las planificaciones, los textos escolares y una serie de evaluaciones nacionales, como el SIMCE y la PSU (MINEDUC, 2009a).

En términos de organización, el currículum se articula en torno a dos elementos centrales: (1) los **Objetivos Fundamentales**, que definen una serie de aprendizajes (conocimientos, habilidades y actitudes) que los estudiantes deben lograr en los distintos niveles de educación básica y media y (2) los **Contenidos Mínimos Obligatorios**, que traducen los objetivos desde la perspectiva de los docentes, indicando lo que obligatoriamente estos deben enseñar, cultivar y promover tanto en el aula como en el clima escolar general del establecimiento (MINEDUC, 2009a).

En ambos elementos –que, como mencionamos, están relacionados entre sí- se inserta la forma en que la educación ciudadana es promovida actualmente en las escuelas. A diferencia de lo que ocurría en el período autoritario, el currículum no consigna una asignatura separada de Educación Cívica, sino que la integra de manera múltiple en los siguientes espacios formativos:

Desarrollo de la Educación Ciudadana en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. La asignatura de Historia y Ciencias Sociales es la que está más asociada a la educación ciudadana en el currículum de la Reforma y en la que se trabajan los conocimientos y habilidades ciudadanas en su acepción especializada (MINEDUC, 2004a). En términos generales, esta asignatura se plantea como objetivo desarrollar en los estudiantes una adecuada comprensión de su ambiente social, ayudándolos a tomar una postura crítica y responsable frente al funcionamiento de la sociedad chilena (MINEDUC, 2009a). En términos específicos, se espera que -con su trabajo en el ramo- los estudiantes desarrollen

una sensibilidad cívica, aprendan los derechos y deberes asociados a un régimen democrático, reconozcan la legitimidad de los diferentes puntos de vista, valoren los principios de la libertad, la justicia, el pluralismo, el respeto por los derechos humanos y el valor de la dignidad de todas las personas, y que respeten la diversidad cultural a nivel nacional e internacional (MINEDUC, 2009a).

Desarrollo de habilidades y actitudes ciudadanas en otras asignaturas. Además de los objetivos formulados en el sector de Historia, el marco curricular vigente define objetivos que desarrollan habilidades y actitudes para la formación ciudadana en otras cuatro asignaturas: Lenguaje, Filosofía, Orientación y Consejo de Curso (MINEDUC, 2004a).

En Lenguaje se desarrollan una serie de habilidades relevantes para la participación en la vida democrática de los estudiantes, como lo son las capacidades para hablar en público, aprender a escuchar, a argumentar y defender las propias ideas y convicciones, y manejar la controversia en el debate (MINEDUC, 2004a). En Filosofía se espera que los estudiantes analicen las relaciones entre las instituciones, el poder y la sociedad, enfatizando el sentido ético y valórico de la política (MINEDUC, 2004a). Por último, en las asignaturas de Orientación y Consejo de Curso se plantea como objetivo entregar oportunidades para que los alumnos experimenten la organización democrática, incentivándolos a identificar problemas que afectan la vida del curso y que exigen de la participación organizada de todos para su solución. Con ello se espera desarrollar actitudes y prácticas democráticas en la sala de clases, tales como el respeto a las opiniones de los demás, turnos para hablar, toma de decisiones a través de votaciones, etc. (MINEDUC, 2004a).

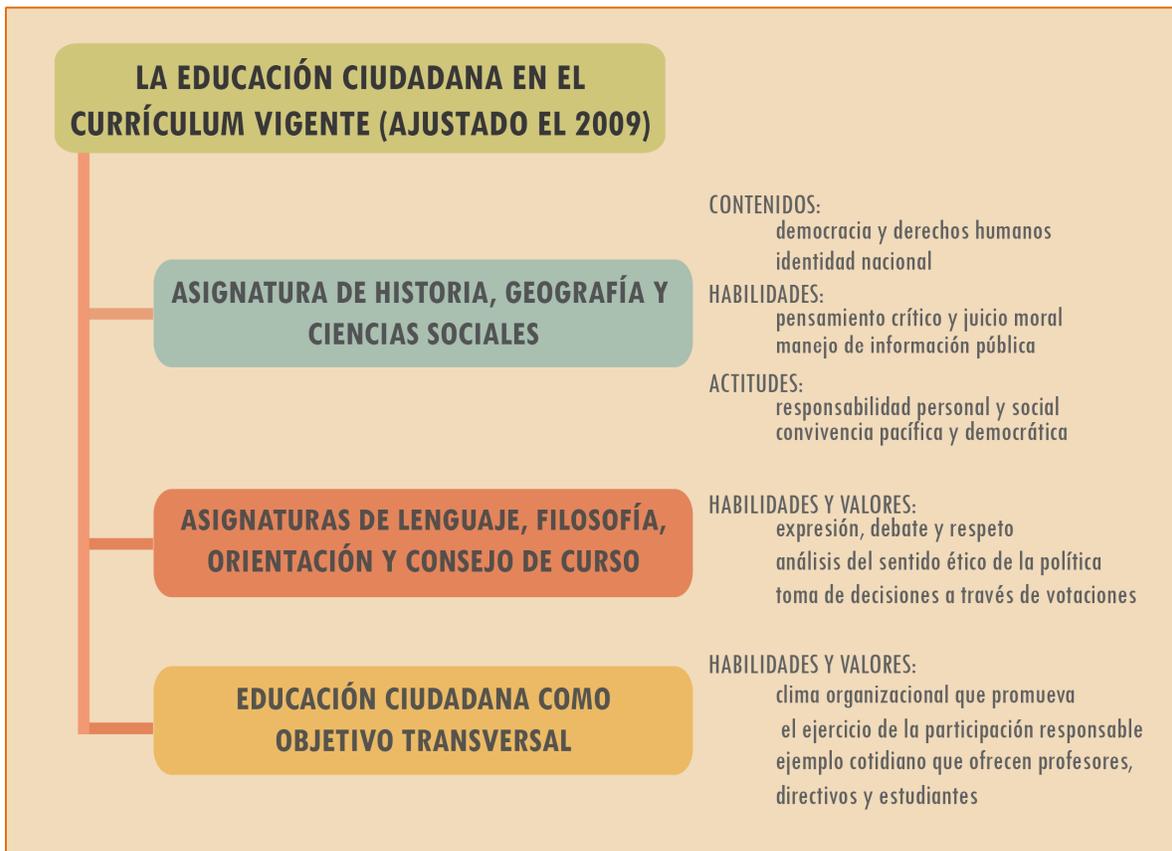
La Educación Ciudadana en los Objetivos Fundamentales Transversales del Currículum. Los “objetivos transversales” son objetivos de naturaleza cognitiva y moral y están orientados a la formación integral de los alumnos (MINEDUC, 2004a). Con estos objetivos se busca profundizar la formación de valores y desarrollar en los jóvenes una actitud reflexiva y crítica, que les permita comprender y participar activamente como ciudadanos (MINEDUC, 2004a). Estos objetivos son transversales porque están asociados al conjunto de la experiencia escolar, es decir, se espera que se trabajen en todas las asignaturas del currículum, así como en las prácticas y rituales que tienen lugar fuera de la salas de clases (MINEDUC, 2004a). La realización de los principios y orientaciones definidos en estos

objetivos depende de la existencia de un clima organizacional y de relaciones humanas que promueva el ejercicio de la libertad responsable y que les entregue protagonismo a los estudiantes a la hora de definir las normas de convivencia (MINEDUC, 2009a). Según el documento oficial, estos objetivos han de encarnarse en el ejemplo cotidiano que ofrecen profesores, directivos y estudiantes del establecimiento, estando presentes en las prácticas de enseñanza que tienen lugar en el aula y en los tipos de interacción personal que establecen los distintos actores de la comunidad escolar (MINEDUC, 2009a).

En resumen, la educación ciudadana definida actualmente por el currículum chileno queda definida por las siguientes cuatro características (MINEDUC, 2004a):

- Es una educación ciudadana que no sólo considera conocimientos sobre el sistema político, sino que considera también la formación de habilidades y actitudes consistentes con una forma de vida e institucionalidad democrática.
- Es una educación ciudadana que no sólo tiene lugar en un punto de la experiencia escolar (al final de la educación media, por ejemplo), sino que se desarrolla a lo largo de toda la formación escolar.
- Es una educación ciudadana que si bien tiene los contenidos más especializados en una asignatura (Historia y Ciencias Sociales) complementa el desarrollo de habilidades y actitudes ciudadanas en otras asignaturas (Lenguaje, Filosofía, Orientación y Consejo de Curso).
- Es una educación ciudadana que no sólo ha de tener lugar en el aula, sino que debe estar presente y ser fomentada en otros espacios de participación y de decisiones presentes en la vida escolar, orientando las prácticas de educadores y alumnos en espacios como el Consejo de Curso, los Centros de Alumnos, las actividades ceremoniales y el sistema de disciplina (MINEDUC, 2004a).

Figura 2. La educación ciudadana en el currículum vigente



Fuente: Elaboración propia a partir de

MINEDUC (2004a), MINEDUC (2009a), MINEDUC (2009b)

2.3. El estudio de la educación ciudadana en Chile

Habiendo revisado cómo se instala la educación ciudadana en el currículum actual, y cuáles son sus principales características, nos preguntamos ahora ¿cómo ella ha sido estudiada en las investigaciones realizadas por las ciencias sociales en Chile?

En primer lugar, observamos una serie de estudios de corte más ensayístico que entregan claves interpretativas para analizar tanto la relación de los jóvenes con la política y el mundo civil, como el rol de la educación en el desarrollo de la ciudadanía (García & Flores,

2011; Garretón, 2003; Peña, 2007; Ruiz Schneider, 2008, 2010). De este tipo de trabajos haremos una revisión más detallada de los artículos de Garretón (2003) y Peña (2007).

Para Garretón (2003), el análisis de la educación ciudadana no puede ser emprendido sin considerar más ampliamente la relación que los jóvenes tienen con la política. Así, para explicar lo que muchos intérpretes definen como “distancia” y “desconexión”, es necesario atender ciertos factores estructurales e históricos que están mediando la relación con la política. Dentro de los aspectos estructurales el autor reconoce que en las últimas décadas los ámbitos de la acción social -la política, la economía, la organización social y la cultura- se han transformado. Mientras que durante la mayor parte del siglo XX el principio articulador de la sociedad fue la política -encarnada en el Estado Nación- actualmente tal dimensión estatal-nacional es tensionada por una nueva dimensión “globalizada”. Las fuerzas globalizantes desarticulan así las formas clásicas de acción colectiva y con ello debilitan el centro político y la importancia de la política. Esto es lo que Garretón llama la “distancia estructural” con la política (Garretón, 2003, p. 1), que es experimentada de manera particular por los jóvenes, y que hace que la política ya no sea el principal referente para la acción ni la principal fuente de sentido para las subjetividades. *“Los adultos... viven [esta distancia de la política] como pérdida (...) En cambio, los jóvenes, que entran a un mundo nuevo, viven esta cambio como incertidumbre y no como pérdida”* (Garretón, 2003, p. 8).

Consideramos que es importante tener en cuenta esta línea de interpretación pues releva los múltiples factores y niveles que entran en juego en el desarrollo político de los jóvenes, constatando que hay elementos sobre los cuales la educación ciudadana escolar efectivamente no puede influir: *“La formación cívica y política es algo que trasciende al sistema escolar. En este sentido, los esfuerzos que en este ámbito se hagan serán insuficientes si no van acompañados de apoyo por parte del entorno de la vida social de los jóvenes, y de los medios de comunicación”* (Garretón, 2003, p. 5). Esta argumentación que subraya los aspectos estructurales del fenómeno resuena, por ejemplo, con el llamado de Urresti y Balardini (2000) a entender la relación de los jóvenes con la política como una “experiencia histórica”, atendiendo el escenario social que produce las juventudes y que a la vez es producido por ellas, y la importancia analítica de que *“más que comparar generaciones hay*

que comparar sociedades en las que conviven generaciones diferentes” (Urresti & Balardini, 2000, p. 178).

También con un formato más ensayístico, Carlos Peña (2007) aborda los desafíos que enfrenta la formación ciudadana chilena actualmente. Este autor reconoce la relación entre escuela y ciudadanía en el origen mismo del sistema de educación de masas, aunque en ese momento había un objetivo más singular: el de homogeneizar culturalmente a la población generando una identidad nacional común (Peña, 2007). En contraste, la relación escuela-ciudadanía actual es más compleja, entre otras razones, por las transformaciones que la misma noción de ciudadanía ha tenido y porque esta relación -en el caso de Chile- se desarrolla en un contexto de demandas y expectativas hacia la escuela que pueden estar conceptualmente en contradicción. Peña (2007) reconstruye cada una de las demandas hechas a la escuela que se relacionan y/o ponen en tensión la formación ciudadana en el país: (1) Por un lado, se le pide a la escuela que cumpla una función de cohesión social, es decir, que inculque una dimensión normativa que genere en los individuos un sentimiento de lealtad con la comunidad política. (2) Pero además de generar un “ámbito de lo común” se le pide a la escuela valorar la diversidad y la diferencia y (3) entrenar a niños y jóvenes en los códigos de la racionalidad y la crítica. (4) Por último, en Chile se espera también que los padres tengan la libertad de escoger el colegio de sus hijos, no tanto para incorporarlos a la “ciudad” (lo público o común), sino que para diferenciarlos y garantizar su acceso a ciertos capitales que garanticen una mejor posición en la escala de prestigio y poder (Peña, 2007). Estas múltiples demandas y expectativas ponen en tensión el rol de la escuela como formadora de ciudadanos, dando lugar a una serie de paradojas, por ejemplo, ¿Cómo la escuela puede entregar relatos, símbolos y representaciones comunes que alimenten la unidad afectiva de la nación y al mismo tiempo estar llamada a formar a los niños y jóvenes en las rutinas de la reflexividad y de la duda?, ¿Puede la escuela exagerar la reflexividad hasta el punto de hacer contingentes y relativos todos los puntos de vista y contenidos?, ¿Cómo pueden predominar las preferencias familiares si la formación ciudadana exige entregar a los sujetos una experiencia común que trascienda la esfera privada de la familia? Justamente son este tipo de preguntas las que llama a atender este trabajo de Peña (2007), y sobre las cuales los actores educativos y la ciudadanía en general tienen que discutir y deliberar.

Vinculados de manera más directa con la problemática hasta ahora presentada, identificamos también una serie de investigaciones que examinan el “currículum planificado” u “oficial” de educación ciudadana, considerando -por ejemplo- el tipo de ciudadanía y de educación promovida en los documentos oficiales de la política educativa (marcos curriculares y libros escolares).

Definiendo el currículum como “*una visión que la sociedad tiene sobre sí misma*” (Cox, Bascope, Castillo, Miranda, & Bonhomme, 2014, p. 2) -y reconociendo que actualmente en Chile esta visión está asociada al establecimiento y desarrollo de una creencia democrática- Cristián Cox y otros (2014) analizan el marco curricular de la Reforma educacional del año 1998 para identificar qué contenidos de formación ciudadana están siendo enfatizados, cuáles son tratados en menor medida y cuáles son sencillamente ignorados en los documentos curriculares oficiales. Mediante un análisis de contenido cuantitativo sobre tales documentos los autores identifican los principales ámbitos ciudadanos relevados en el marco curricular chileno (en la **Figura 3** se ilustran los contenidos más frecuentes en el currículum vigente), dando cuenta de la predominancia de ciertos valores (las categorías con mayor presencia son: derechos humanos, democracia y diversidad) y también el énfasis en ciertas dimensiones de la ciudadanía y participación (las categorías con mayor presencia son: derechos del ciudadano y competencias de reflexión crítica). Este estudio identifica también vacíos respecto a temas importantes para la educación ciudadana, como la categoría del voto (con baja presencia en el currículum), el poco tratamiento de instituciones como las cortes de justicia y el sistema penal, y la baja presencia de alusiones a valores referidos al bien común.

Figura 3. Contenidos ciudadanos en el currículum vigente (ajustado el 2009)



Fuente: Elaboración propia a partir los resultados de Cox et al. (2014)

Complementando esta entrada que examina el currículum oficial, Camila Pérez (2013) emprende el análisis del concepto de ciudadanía presente en los textos escolares del sector de Historia y Ciencias Sociales, de 5° a 8° grado en dos años diferentes: 2005 y 2010. Así como lo vimos en el trabajo de Cox y otros (2014), un análisis de contenido cuantitativo le permite a la autora identificar si acaso variaron los contenidos ciudadanos de los libros de Historia luego de las reformas que se realizaron en el área de la formación ciudadana en ese período y que revisamos en la sección anterior. Pérez (2013) demuestra que efectivamente se observan diferencias entre el 2005 y el 2010, identificando una mayor tematización de valores asociados a una concepción más amplia de ciudadanía (la Equidad, el Pluralismo y la Cohesión social); la presencia de temas ausentes en el período anterior, como lo son la negociación y logro de acuerdos, competencias de reflexión crítica para una ciudadanía activa, la participación en el gobierno escolar, y la participación en acciones políticas; y también distintas formas de transmitir contenidos: en el 2010 se identifican interpelaciones directas a los estudiantes para que valoren los principios democráticos, relacionándolos con sus propias realidades (Pérez, 2013).

Otro conjunto de investigaciones realizadas en Chile ha examinado el rol de la educación ciudadana en el desarrollo político de los jóvenes mediante encuestas y entrevistas. Una primera fuente de información de este tipo la entrega el Instituto Nacional de Juventud que desde el año 1994 ha realizado mediciones que describen las actitudes y

comportamientos políticos de los jóvenes. En un estudio del 2012 el INJUV (2012) exploró el conocimiento político de aproximadamente 950 jóvenes (18 a 29 años) residentes en las 15 regiones de Chile. La escala de conocimiento político incluía preguntas sobre el sistema electoral, el número de representantes por distrito, la periodicidad de elecciones parlamentarias y el conocimiento de representantes legislativos y de sus actividades. El 69% de los encuestados sólo logró contestar correctamente la mitad de las preguntas, observándose una asociación entre nivel educativo y número de respuestas correctas (INJUV, 2012), lo que indica una influencia de la escuela, medida como años de enseñanza, sobre uno de los objetivos de la educación ciudadana: el conocimiento político.

Un análisis más sofisticado utilizando encuestas realizadas por el INJUV se encuentra en el trabajo de Sergio Toro (2007), quien examina los factores asociados a la participación electoral. Analizando una encuesta realizada el 2005 a 1.000 jóvenes de entre 18 y 24 años el autor evalúa la influencia de la edad, la escolaridad, el nivel económico y la socialización tanto familiar como escolar sobre la inscripción electoral de los jóvenes. Toro (2007) reporta que entre los jóvenes chilenos las probabilidades de inscripción aumentan con la edad, con la escolaridad, y con el nivel socio-económico (medido tanto a nivel individual como comunal). Los jóvenes que participan en grupos sociales o ecológicos también tienen mayor probabilidad de inscribirse, lo que para el autor evidencia que las nuevas modalidades de participación no reemplazan las convencionales sino que las refuerzan. Por último, respecto a la influencia de socialización de parte de padres, amigos y profesores se constata la influencia significativa de la conversación política con familiares y pares; y una menor influencia de la escuela, variable que en el modelo principal no arrojó un efecto significativo (aunque sí en los modelos intermedios) (Toro, 2007). Cabe precisar que la socialización escolar aparece medida en esta encuesta de modo restringido como la frecuencia en que los profesores imparten clases relacionadas con la política y sus instituciones, no considerando otros aspectos de la instrucción.

El trabajo de Espinoza y Madrid (2010), si bien examina un fenómeno más acotado - las trayectorias políticas de jóvenes militantes (107 militantes de 15 a 29 años de edad) de diferentes partidos políticos en Chile, de todos modos entrega elementos para entender los procesos de aprendizaje y socialización política. Mediante una metodología mixta de grupos

focales y cuestionarios estandarizados los autores describen los principales elementos que configuran la socialización política de los jóvenes militantes. Junto con la importante influencia familiar (que toma la forma de ambientes ricos en conversaciones sobre política y un interés particular por la actualidad noticiosa), los espacios escolares juegan un rol en la formación del interés político de los militantes fundamentalmente mediante dos formas: la tradición política o sello social de la escuela en la que estudiaron y la influencia de profesores significativos, que apoyaron a los entrevistados durante la enseñanza media, orientando sus lecturas, sosteniendo conversaciones sobre temas políticos o incentivándoles a participar en los centros de alumnos o en otro tipo de actividades sociales y políticas (Espinoza & Madrid, 2010).

2.4. Preguntas pendientes

A partir de una revisión documental de una serie de textos oficiales reconstruimos la instalación de la educación ciudadana en Chile como “objetivo múltiple de enseñanza” en la Reforma Educacional de fines de los noventa, así como también vimos los diversos ajustes que han dado forma al currículum vigente ajustado el año 2009, en el que la educación ciudadana es trabajada en 5 asignaturas y como objetivo transversal de enseñanza.

Luego revisamos cómo las ciencias sociales han estudiado la educación ciudadana en Chile. Con ello constatamos un campo de estudios en emergencia, con ya varios hitos sólidos de investigación: se han analizado los documentos curriculares y los textos escolares; se han analizado encuestas para identificar las variables escolares y de contexto más significativas sobre distintos aprendizajes ciudadanos de los jóvenes (conocimiento, participación, actitudes) y se han rescatado algunos aspectos del discurso sobre la socialización política de los jóvenes.

Aun reconociendo el importante desarrollo que ha tenido esta área en las últimas décadas en el país, consideramos que hay una serie de aspectos y preguntas por estudiar sobre las cuales este trabajo de tesis puede dar algunas respuestas. Más concretamente, cuando revisamos el campo chileno observamos un área que no ha sido trabajada sistemáticamente: esta es, la implementación del currículum de formación ciudadana en Chile.

Esta no es la primera vez que se formula la pregunta por la implementación del currículum de educación ciudadana en Chile. El año 2004, por ejemplo, la *Comisión de Formación Ciudadana* constató que uno de los desafíos para la investigación y evaluación curricular tenía justamente que ver con la necesidad de describir el grado en que el currículum prescrito de educación ciudadana estaba siendo abordado en las aulas y en el trabajo cotidiano de los profesores (MINEDUC, 2004b).

A pesar de ese llamado, son pocos los estudios que han abordado la implementación concreta de la educación ciudadana en las salas de clase chilenas. Lo más cercano que ha habido en el ámbito de estudio de la implementación curricular en Chile, se encuentra en ejercicios que relacionan los resultados de los alumnos chilenos en pruebas de conocimiento cívico con los contenidos del currículum prescrito (MINEDUC, 2003) y el estudio de la implementación del currículum en tanto “currículum evaluado” (MINEDUC, 2009b). De ahí que siga habiendo preocupación respecto a cómo los profesores implementan los objetivos de educación ciudadana, reconociéndose un importante déficit de información respecto a las representaciones y prácticas efectivas relacionadas con esta área de formación (Covacevic, 2013).

Es este vacío de investigación sobre el cual este trabajo de tesis busca hacerse cargo, estudiando cómo el currículum de educación ciudadana es implementado y experimentado por profesores y estudiantes de aulas chilenas. Para ello, en esta tesis me interesó responder la siguiente pregunta de investigación:

¿De qué manera los objetivos de educación ciudadana presentes en el currículum oficial son implementados (*traducidos, interpretados, aceptados, transformados, ignorados*) por los profesores y estudiantes en situaciones de aula concreta?

En otras palabras, estudiamos cómo los objetivos de formación ciudadana presentes en el currículum son comprendidos y movilizados por profesores y apropiados por estudiantes. Más ampliamente -además- consideramos que una investigación que aborde el proceso de implementación examinando *el uso del currículum* por profesores y estudiantes en espacios de aula concretos, puede entregar elementos para comprender el desfase más

general esbozado en la introducción de este trabajo: ¿cómo es que a pesar de la centralidad discursiva que tiene la educación ciudadana en los documentos curriculares oficiales se perciba una educación cívica ausente o deficitaria?

Para abordar empíricamente esta problemática a continuación describo el enfoque conceptual y la estrategia metodológica que trazan el camino que me permitió alcanzar dicha tarea.

3. El currículum de educación ciudadana “implementado”: herramientas conceptuales y metodológicas para su estudio

3.1. El estudio de la implementación curricular de la educación ciudadana

En otros países del mundo también se ha reconocido la importancia de estudiar la implementación curricular en materia de formación ciudadana. Dunkin y otros (1998) afirman que por muchos años el estudio de reformas educativas relacionadas con la educación ciudadana de los jóvenes tuvo como foco la *planificación* de la política educativa y el *análisis de los documentos curriculares*, dejando de lado el *estudio de la implementación y enseñanza efectiva* de la ciudadanía en las aulas (Dunkin et al., 1998).

Este vacío de investigación ha comenzado a ser resuelto, y cada vez se observan con mayor frecuencia estudios que plantean como objetivo examinar la implementación concreta de currículums o programas de educación ciudadana.

Murray Print (2008) estudia, por ejemplo, la implementación del programa australiano para la educación ciudadana “*Discovering Democracy*”. Este programa tenía como objetivos contribuir a que los estudiantes entendieran sus sistemas políticos y legales; y desarrollaran capacidades para participar como ciudadanos informados, reflexivos y activos en sus múltiples comunidades cívicas. Al estudiar su implementación concreta se constataron las diversas dificultades que enfrentó la puesta en práctica del lineamiento oficial. Print (2008) reconoce que como la decisión sobre los contenidos a enseñar recaía en las escuelas y en los profesores, fue difícil determinar qué era exactamente lo que se estaba enseñando como educación ciudadana. Además, como el Programa no tenía un espacio curricular propio, sino que los contenidos cívicos se integraban dentro de asignaturas

escolares existentes surgieron “*problemas de identidad*” (Print, 2008, p. 102) -tanto para las asignaturas existentes como para el mismo Programa- generando como resultado más común una integración poco armoniosa de *Discovering Democracy* dentro del currículo existente (Print, 2008). Esta situación dio pie a una situación en la que la mayoría de los profesores y las escuelas cubrían muy pocos aspectos de él, o sencillamente evitaban enseñarlo (Print, 2008). Es así como uno de los resultados más impactantes que encuentra el autor de este estudio de implementación era el gran número de profesores que tenía muy poca conciencia y conocimiento del programa, y de los materiales y oportunidades de desarrollo profesional asociados a él (Print, 2008, p. 103).

En otro estudio de implementación curricular, esta vez en Canadá (Hughes & Sears, 2008), se examinó el currículum de educación ciudadana llevado a la práctica y las dificultades identificadas tuvieron que ver con la desconexión que había entre la actividad de formulación de objetivos educacionales y las creencias y prácticas de los profesores (Hughes & Sears, 2008). Esta brecha provocó que a menudo los docentes no tuvieran claro qué es exactamente lo que se esperaba de ellos en esta área (Hughes & Sears, 2008). Muchos profesores experimentaban dificultades a la hora de traducir los estándares y guías curriculares a lecciones y unidades efectivas. De ahí que los autores consideren que para la implementación efectiva sea importante entregarle a los profesores un punto de partida para la práctica concreta, incluyendo en las guías curriculares -por ejemplo- afirmaciones claras y flexibles de resultados, maneras de enseñar e ideas de evaluación que sirvan de apoyo para que los profesores planifiquen y monitoreen de forma efectiva la instrucción ciudadana (Hughes & Sears, 2008).

Un último ejemplo de esta reciente atención a la implementación curricular se encuentra en el trabajo de Levinson (2007), quien para estudiar la implementación de un nuevo programa de educación cívica en México no sólo examinó documentos oficiales del currículum, sino que también entrevistó a expertos de la política educativa, a administradores de escuelas y a profesores; y observó clases de educación cívica en dos estados, todo lo cual le permitió describir cómo los educadores estaban implementando el nuevo curso de *Formación cívica y ética* (Levinson, 2007). Esa aproximación le permitió identificar una serie de problemas en la implementación del nuevo currículum ciudadano: un entrenamiento

docente insuficiente, un gobierno escolar no democrático, un énfasis en las evaluaciones estandarizadas y una estructura burocrática con pocos incentivos para que los profesores adoptaran el cambio (Levinson, 2007).

Lo que estas experiencias de investigación muestran es la importancia de atender las *experiencias escolares efectivas* (Calvert & Clemitshaw, 2003) que contribuyen a la formación ciudadana de los jóvenes. Con ellas queda claro que el estudio exclusivo de la planificación y el diseño de la política educativa no es suficiente. Es necesario ir más allá del análisis de los documentos oficiales y los textos escolares, ya que para tener un impacto el currículum debe ser implementado, es decir, debe haber un uso efectivo de él, debe ser puesto en práctica (Marsh, 2004). De este modo reconocemos que la adopción administrativa de una innovación en educación ciudadana no lleva automáticamente a su adopción efectiva, haciendo del proceso de implementación algo “problemático” (Snyder et al., 1996) y, por lo tanto, un aspecto de la educación ciudadana a ser estudiado.

¿Cómo abordar este proceso de implementación?, ¿Cuáles son sus posibles características y dimensiones?, ¿Qué hay que observar y analizar de él? A continuación daremos respuesta a estas interrogantes al presentar el enfoque con el que estudiaremos el proceso de implementación del currículum chileno de educación ciudadana.

3.2. Conceptos para abordar la implementación curricular

Estudiar la implementación curricular y atender las prácticas y experiencias concretas de profesores y alumnos no implica desatender el currículum oficial y el análisis de sus lineamientos. Es por ello que anteriormente analizamos con detención las características del currículum chileno vigente y describimos cómo está organizada actualmente la educación ciudadana en la política educativa oficial.

Tal como reconocen diversos autores, el currículum oficial ofrece determinadas narrativas y formas de la ciudadanía –pudiendo también dejar invisibles otras (Tupper & Cappello, 2012). Las afirmaciones del currículum ofrecen a los profesores y a los estudiantes nociones particulares de ciudadanía, definiendo un “espacio curricular” que indica lo que puede decirse y pensarse acerca de la ciudadanía (Tupper & Cappello, 2012). Este relato oficial puede ser más o menos abierto, más o menos sensible a la influencia de otras nociones,

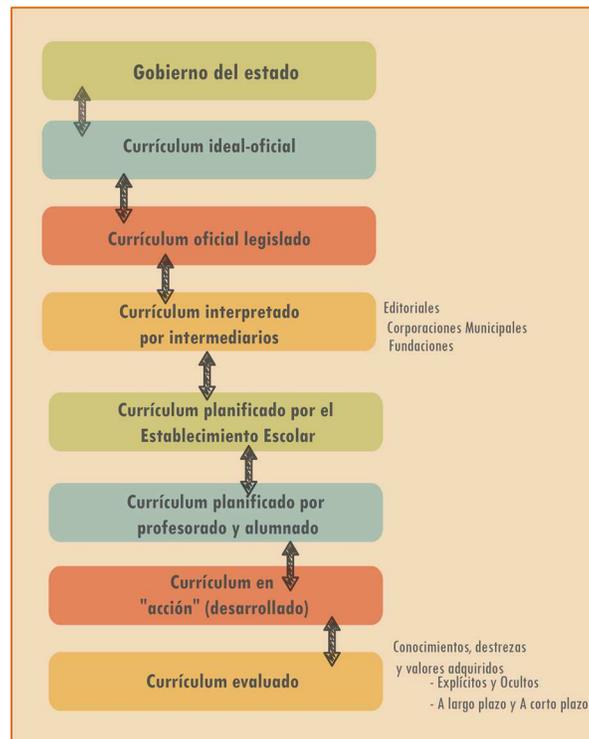
identidades o experiencias no consignadas en el currículum. Si el relato ciudadano es monolítico y poco sensible a la diversidad, el currículum fracasa en representar otras formas en que la ciudadanía y la democracia es experimentada por los individuos de acuerdo a los distintos contextos y subjetividades (Tupper & Cappello, 2012).

Ahora bien, aún enfrentados a un currículum oficial con un carácter “monolítico” (Tupper & Cappello, 2012), su influencia y poder nunca es total. Un currículum no es llevado a las aulas de manera mecánica o lineal: incluso currículums estrictamente definidos y estandarizados, con indicaciones exhaustivas de contenidos y pedagogías, fracasan y no logran ser implementados exitosamente (Snyder et al., 1996). Esto porque dentro de las instituciones escolares existe una vida dinámica que goza de una relativa autonomía (Torres, 1991).

En ese sentido, si bien se reconoce el papel que juega el currículum oficial –el documento, la prescripción, la norma, lo planificado– ha ganado terreno en el estudio del currículum una serie de enfoques que llaman a atender la multiplicidad de actores y de prácticas involucradas en la construcción curricular (Edwards, 2010). Una forma de poner en relación esa multiplicidad de actores y prácticas ha sido mediante el concepto de “traducción” (Edwards, 2010): el proceso educativo es descrito así como un incesante proceso de traducción curricular, en el que personas, espacios y artefactos intervienen y transforman el currículum prescrito (Edwards, 2010). Los documentos de la política educativa no se aplican de manera mecánica en los espacios de aula: los profesores no son meros “implementadores”, ni los estudiantes “recipientes pasivos”. En la construcción curricular junto con el rol que juega la planificación, operan también otras estructuras institucionales (la organización y clima escolar), así como las prácticas cotidianas y políticas de otros actores que son igual o incluso más importantes que la de los planificadores y curriculistas: las de los profesores y estudiantes. De este modo, aplicando el enfoque de Edwards (2010) a la educación ciudadana podemos decir que durante el despliegue efectivo de la educación ciudadana los actores involucrados -en nuestro caso el foco está puesto en profesores y estudiantes- son transformados por el currículum oficial, pero ellos mismos a su vez transforman y adaptan el currículum oficial de educación ciudadana, en un proceso incesante de negociación.

Un enfoque similar se encuentra en el trabajo de Jurjo Torres (1991) quien analiza el movimiento del currículum desde el momento de la planificación hasta el momento del desarrollo y la evaluación. Este autor reconoce así distintas etapas de “producción curricular”: que parte con la formulación de programas políticos, la elaboración de contenidos curriculares mínimos y la legislación de normativas curriculares; que pasa por la edición de textos escolares a manos de empresas editoriales; y que llega al momento en que el currículum es releído y reelaborado por profesores y estudiantes, lo que “*quiere decir que profesoras y profesores y el alumnado ya no son, ni pueden ser vistos como bloques monolíticos, acríticos y pasivos, sino que son personajes activos*” (Torres, 1991, p. 147). Este reconocimiento sensibiliza, además, nuestra mirada a contenidos no prescritos ni previstos por quienes estaban encargados de diseñar la política educativa (Torres, 1991). En la **Figura 4** observamos una representación del movimiento del currículum según este autor.

Figura 4. El movimiento de la construcción curricular



Fuente: Adaptado de Jurjo Torres (1991, p. 148)

De la multiplicidad de actores que entran en juego en la implementación curricular nos concentraremos a continuación en los dos actores cuya práctica es central para el desenvolvimiento de la educación ciudadana efectiva que tiene lugar en las aulas y que son el foco de análisis de esta tesis: los profesores y los estudiantes.

a. El rol de los profesores en la implementación curricular

Como ya afirmamos en la discusión precedente, el poder del currículum oficial no es total, aun cuando sea un currículum estandarizado y con pretensiones de homogeneización, es el profesor quien se enfrenta a estos lineamientos y quien toma decisiones en relación a ellos, interpretándolos, cambiándolos o ignorándolos. El rol del profesor es considerado así como un aspecto central, pues sus decisiones tienen un efecto importante sobre la naturaleza y el curso del aprendizaje (Ayers, Quinn, Stovall, & Ocheiern, 2009). Tal como afirma Osler (2011): *“Ni la política educacional ni las prácticas educativas pueden ser entendidas sólo a través de un análisis documental, dado que los profesores están constantemente*

interpretando las políticas oficiales y ajustando sus propias prácticas profesionales en la clase. Los profesores están involucrados en los procesos de formación de la política educativa” (Osler, 2011, p. 8). Los profesores no son simples ejecutores de planes diseñados por expertos en espacios extra-escolares, sino que son “mediadores” (Hart, 2003) entre los contenidos de un currículum y el aprendizaje de los estudiantes, y sus formas de enseñar ciudadanía están influidas no sólo por lo prescrito por el currículum, sino también por sus creencias personales, valores, acciones, y sentidos identitarios (Hart, 2003). El currículum desarrollado externamente (el programa de estudio, el documento oficial, los textos escolares) aparece de este modo más como una “herramienta” que es utilizada, manipulada (e incluso ignorada) por los profesores mientras construyen la experiencia efectiva de clase (Mccowan, 2009).

Al relevar la capacidad de acción y decisión de los profesores, la implementación aparece como un proceso de negociación y adaptación entre currículum y docente, y no tanto como la instalación o ejecución directa de un modelo curricular. Esto da lugar a la posible variación que uno puede encontrar en el uso efectivo del currículum, y es que los profesores pueden tener diferentes ideas acerca de lo que significa “*estar haciendo la innovación*” (Snyder et al. 1996, p. 408). De este modo, hay profesores que pueden sentir una sensación de imposición que impida su alineación con el currículum; profesores que no entiendan la Reforma; o profesores que interpreten creativamente el currículum oficial, de un modo que sea más enriquecedor para los estudiantes (Mccowan, 2009); entre otras muchas posibilidades. De este modo, se exige ver el currículum en términos de su reconfiguración a la luz de características locales, en donde los profesores adaptan su comportamiento a la luz del currículum, pero donde también ellos lo ajustan y lo adaptan a sus necesidades (Snyder et al., 1996).

De este modo, el cambio educativo es entendido como un “*proceso*” y no como un “*evento*” (Fullan & Pomfret, 1977), lo que implica que no se pueden tratar las innovaciones educativas de forma separada a los usos que se hacen de ellas (Snyder et al., 1996) ¿Cuáles son los efectos que el currículum tiene sobre los profesores?, ¿cómo ellos ven el currículum? Al relevar preguntas como esa, este enfoque permite que profesores se encuentren con los planificadores en los mismos términos y con la misma relevancia. Y es por ello que se vuelve

de suma importancia considerar las interpretaciones que los profesores tienen del currículum. Tal como afirma Torres (1991) los profesores tienen también sus propias concepciones de lo que debe ser el sistema educativo y de cómo se debe desarrollar el trabajo en las salas de clases (Torres, 1991), los profesores juegan así la *“tarea de mediadores entre las exigencias de los programas oficiales, los materiales curriculares y las expectativas y experiencias de sus estudiantes. De ahí la enorme diferencia de climas pedagógicos que se pueden observar en una misma aula según quien sea la profesora o profesor que se encuentra al frente”* (Torres, 1991, p. 144).

Ahora bien, para el estudio de la implementación curricular propuesto por esta tesis no sólo importa cómo el currículum es experimentado, interpretado y practicado por los profesores, sino que también por el otro actor participante en el contexto efectivo de aula. A continuación veremos entonces la importancia de analizar las formas de comprensión y experiencia estudiantiles.

b. El rol de los estudiantes en la implementación curricular.

Distintos autores han comenzado a subrayar la importancia de investigar no sólo como los profesores enseñan ciudadanía, sino que también cómo los estudiantes reciben los contenidos ciudadanos y expresan sus aprendizajes (Dilworth, 2008).

Y es que cuando se entiende que la implementación curricular es el resultado del trabajo colectivo de múltiples actores, no sólo se visibiliza la práctica docente y sus efectos, sino que también se releva el trabajo progresivo de los estudiantes en el aula (Mccowan, 2009). Esto implica conceptualizar al estudiante no sólo como alguien que recibe o es beneficiario de una innovación curricular sino también como un actor que participa de su construcción: las experiencias educacionales son creadas conjuntamente por estudiantes y profesor (Mccowan, 2009).

La entrada que tiene en el centro de su preocupación el currículum oficial suele plantear “la metáfora del conducto”, que caracteriza a los profesores como conductores que introducen los contenidos planificados en el estudiante. Sin embargo, esta metáfora omite la experiencia estudiantil y su posible diversidad, ignora la posibilidad de que los estudiantes habiten y construyan mundos subjetivos profundamente distintos a los del currículum

estandarizado. En contra de esa metáfora, identificamos y rescatamos las entradas que constatan el rol activo que juegan los estudiantes en la construcción de las experiencias educativas (Erickson & Shultz, 1996).

Tal como afirma el ya citado Jurjo Torres (1991) el análisis del currículum que se activa en cada situación educativa concreta muestra que la vida del colectivo estudiantil en las escuelas no se caracteriza por un sometimiento “sin más” a los dictados de las normas, tareas y significados que les imponen sus escuelas y docentes: los alumnos y alumnas pueden resistir y alterar los mensajes que la institución escolar les transmite (Torres, 1991).

En línea con esa constatación, Erickson y Shultz (1998) afirman que es necesario incluir las experiencias estudiantiles en los estudios de implementación curricular. Con esto se busca atender los mundos subjetivos de los estudiantes en la escuela, recogiendo sus experiencias con el currículum manifiesto (aquel efectivamente realizado en las aulas) y analizando el aprendizaje tal como ellos lo ven y lo sienten (Erickson y Shultz, 1998).

¿Cómo analizar la experiencia estudiantil en un espacio educativo concreto? Sistematizando los autores revisados podemos formular una serie de pistas conceptuales a tener en cuenta como categorías de análisis:

- analizar lo que el estudiante trae a la escena: ¿cuál es el rol de las experiencias pasadas en la construcción de la "escena educativa" en aula?
- analizar los otros actores y elementos que están presentes en la escena educativa en aula: ¿con quién y con qué se encuentran los estudiantes?;
- atender las relaciones sociales que tienen lugar en el espacio de la sala de clases: ¿cómo los estudiantes construyen y perciben estas relaciones sociales?;
- analizar cómo los estudiantes experimentan el currículum activado por el profesor y por los otros estudiantes en la sala de clases.
- ¿cuál es la relación que hay entre los relatos y prácticas pedagógicas de los profesores con las percepciones de enseñanza y experiencias de aprendizaje de los estudiantes?

La primera de estas preguntas releva el rol que juegan las experiencias previas de los jóvenes en sus relaciones con el currículum efectivo (lo que sucede en el aula). Como afirma Torres (1991) es posible que los mensajes que se le ofrecen a los jóvenes en las escuelas - presentes en las actividades propuestas por el profesorado les propone, como en los materiales curriculares- muestren algún grado de discrepancia con los mensajes provenientes de otros ámbitos sociales (Torres, 1991). Es así como las limitaciones y oportunidades que el medio escolar suele mostrar al colectivo estudiantil sobre sus posibilidades de participación e intervención en los asuntos de la comunidad de la que forman parte son reinterpretadas a la luz de las informaciones que también les llegan desde otras instituciones y espacios sociales (Torres, 1991).

Junto con esto, también es importante atender las relaciones sociales y la organización que se articulan en la sala de clases (Erickson y Shultz, 1998). En el aula se institucionalizan patrones de relaciones sociales que dan forma a determinados ambientes de aprendizaje, los que a su vez influyen sobre la experiencia que los estudiantes tienen del currículum (Erickson y Shultz, 1998). En la organización del aula se construyen determinadas "*escenas sociales de relación curricular*" (Erickson y Shultz, 1998, p. 469), entendidas como las circunstancias en las que los estudiantes se relacionan con el currículum. En esas situaciones están reunidos profesores, estudiantes y currículum, lo que quiere decir que los estudiantes no se encuentran con el currículum, ni trabajan en torno a él como mentes aisladas. La relación que los estudiantes mantienen con el currículum es una relación presenciada por otros actores, es decir, hay una "audiencia" compuesta por el profesor y por los otros estudiantes. Las salas de clase son en ese sentido "arenas semi-públicas" en las que tienen lugar distintas relaciones sociales: relaciones de competencia entre alumnos; relaciones asimétricas; distinciones de rol; jerarquías. Estas diferentes relaciones sociales contribuyen a producir diferentes "ecologías de aula" en las que los estudiantes se relacionan con el currículum (Erickson y Shultz, 1998).

Una forma de relación social típica, y que contribuye a estructurar la vida cotidiana de la sala de clase, es la que modela la atención diferenciada que entrega el profesor. Los profesores pueden poner atención así a una diversidad de atributos en la sala: conductas, emociones, identidades, jerarquías informales, muestras de conocimiento y razonamiento de

los estudiantes. Ahora bien, la atención docente nunca es total, porque no se puede estar atendiendo a todos los alumnos a la vez. Aun así la atención es ubicua: siempre está abierto el potencial escrutinio del profesor (Erickson y Shultz, 1998).

Otra forma de relación social posible es la que mantienen los estudiantes entre sí. Este tipo de relaciones sociales en ocasiones puede ser problemática. Y es que no necesariamente el espacio de aula está organizado como un espacio legítimo y confiable. De ahí que hay “ecologías de aula” en las que los estudiantes pueden preferir no aprender, pues como en las dinámicas de la sala muchas veces se pone en juego el auto-concepto y la identidad de los estudiantes muchas veces ellos pueden preferir no exponerse ni poner en riesgo ese auto-concepto (por ejemplo, por miedo al potencial ridículo que puede suponer no entender o no saber una respuesta). Es por ello que la confianza a los pares -y también al profesor- es algo central y no se puede dar por sentado (Erickson y Shultz, 1998).

Habiendo visto la relación profesor-estudiantes, y la relación entre estudiantes, queda la pregunta de ¿cómo los profesores y alumnos se relacionan con el currículum? Erickson y Shultz (1998) reconocen que esa relación también puede tomar un cariz problemático cuando profesores y/o estudiantes mantienen una “*relación alienada con el currículum*” (Erickson y Shultz, 1998, p. 471). Y es que si el currículum está prescrito y es diseñado por otros, en otros espacios y temporalidades, ¿cuál es el nivel de apropiación de profesores y estudiantes? Es por esto que es importante que tanto profesores como estudiantes tengan claro los objetivos de las tareas de aula, y tengan parte en su formulación o al menos consensuen su sentido, para facilitar así su apropiación, ya que la presencia de una relación “alienada” puede afectar la experiencia del currículum (Erickson y Shultz, 1998). McCowan (2009) denomina esta alienación como “separación”, y considera que es problemático para la educación ciudadana porque es probable que profesores y estudiantes perciban la contradicción entre objetivos democráticos y la naturaleza no democrática de la empresa educacional (McCowan, 2009).

3.3. Estrategia metodológica para el abordaje de la implementación curricular

Para responder el objetivo de investigación y **analizar de qué manera los objetivos de educación ciudadana presentes en el currículum oficial son implementados**

(traducidos, interpretados, aceptados, ignorados) por los profesores y estudiantes en situaciones de aula concreta, en esta tesis trabajamos con tres tipos de material cualitativo producidos en el marco de la investigación Fondecyt ya mencionada. A continuación reviso el enfoque metodológico que guio esta tesis; los criterios de selección de casos; las técnicas de producción de información; y los procedimientos de análisis.

a. El enfoque metodológico

El enfoque predominante de este trabajo es cualitativo, el cual permite responder las preguntas acerca de la realidad social estudiando en profundidad de los puntos de vista y prácticas de los actores sociales (Becker, 1996). Partimos así de un enfoque que busca reconstruir el esquema de observación del propio sujeto investigado, es decir, comprender el problema, fenómeno o situación no desde la mirada del cientista social, sino desde la perspectiva de los actores, abriéndose así a sus propios significados y sentidos (Canales, 2006b). De este modo, la investigación cualitativa aparece como “una escucha investigadora del habla investigada” (Canales, 2006, p. 20), una escucha que permite la emergencia de una estructura de significación, de un ordenamiento de sentidos que están articulados *desde dentro*. En este enfoque, entonces, la realidad no está dada objetivamente, de una vez y para siempre, el objeto no está “allá fuera” tomando una única forma, sino que se constituye en las prácticas y significados articulados subjetivamente. Es la subjetividad, dirá Canales, la que constituye el objeto, con sus propias distinciones y sus propios esquemas cognitivos y morales (Canales, 2006, p. 21).

Hablar de subjetividad, cabe precisar, no es lo mismo que hablar de individuos. La subjetividad no es puramente individual (única, irreplicable), ni tampoco aleatoria. La subjetividad, los significados, están regulados por códigos que circulan/se comparten en redes intersubjetivas, sociales (Canales, 2006, p. 19). Siguiendo a Pierre Bourdieu (1999) las subjetividades están informadas por las posiciones o categorías sociales a las que los sujetos pertenecen. Hablar de perspectiva apunta justamente a eso, el punto o posición desde el cual parte mi mirada determina o estructura lo que veo, lo que hago, lo que siento o lo que pienso. Un desafío para el investigador cualitativo implica así lidiar con la siguiente tensión (Bourdieu, 1999, p. 2): analizar los puntos de vista de forma objetiva (considerando la posición social del sujeto estudiado) y a la vez acercarse lo suficientemente a él como para

comprenderlo, como para “ponerse en su posición”, como para –en clave de Canales– reconstruir los significados “desde dentro”. Ese desafío sólo puede salvarse en tanto se dispongan de herramientas teóricas que lo expliciten: el del sociólogo es el punto de vista de un punto de vista. En este punto relevamos también el desafío que implica poner en juego múltiples casos, múltiples subjetividades. Rescatamos así el llamado que hace Bourdieu a renunciar a la idea de objetos simples y unidimensionales, reemplazándola por la idea de representaciones complejas, compuesta de múltiples capas, múltiples puntos de vista que pueden articular realidades similares, pero que también pueden entrar en conflicto, que pueden ser diferentes, e incluso irreconciliables (Bourdieu, 1999).

b. Descripción de la muestra

Para examinar la pregunta por la implementación curricular analizamos material de 9 escuelas chilenas, provenientes de los tres tipos de dependencia administrativa existentes en el país: dependencia municipal, particular subvencionada y particular pagada. Esa diversidad nos permite considerar el rol del contexto escolar (Hahn, 2008; Wood, 2013) -social, económico, cultural- en las experiencias de educación ciudadana activadas por profesores y estudiantes. El foco de análisis en cada uno de los colegios es un curso de 8° básico⁴ y el profesor de Historia y Geografía, ya que como vimos anteriormente, es esta asignatura en la que se trabaja la educación ciudadana en su acepción especializada.

Una descripción de las nueve escuelas y de los actores de la comunidad escolar considerados en este trabajo es presentada en la siguiente tabla:

⁴ La selección del nivel 8° básico responde a un criterio tanto operativo como académico. En términos operativos la investigación Fondecyt en la que se enmarca esta tesis deseaba producir información de estudiantes que estuviesen en el mismo grado que aquellos que fueron encuestados en el *Estudio Internacional de Educación Cívica* (ICCS, 2009), el cual fue 8° Básico; mientras que en términos académicos, consideramos que esta selección encuentra justificación en los hallazgos de la psicología del desarrollo, que reconocen que la formación de identidades políticas no tiene lugar sólo en una etapa de la vida, sino que en distintos momentos de la infancia y juventud (Sapiro, 2004), por lo que una investigación que considere jóvenes estudiantes de 8° se suma a otros trabajos que han concentrado sus esfuerzos en describir la educación ciudadana en jóvenes que se encuentran terminando su educación media (Prieto, 2001; Cisternas, 2012)

Tabla 1. Casos que componen la muestra

Caso	Dependencia	Comuna	Total estudiantes de 8° Básico	Género de profesor(a) de Historia
Escuela 1	Municipal	Maipú	37	Hombre
Escuela 2		Villarica	29	Mujer
Escuela 3		La Florida	19	Hombre
Escuela 4	Particular Subvencionado	Villarica	10	Hombre
Escuela 5		Estación Central	30	Mujer
Escuela 6		Pudahuel	34	Hombre
Escuela 7	Particular Pagado	Villarica	4	Hombre
Escuela 8		Las Condes	29	Hombre
Escuela 9		Las Condes	31	Mujer

Si bien con un tamaño de muestra de 9 casos no podemos generalizar los hallazgos a la población escolar más amplia del país, sí se incluyen escuelas de diversos contextos, por lo que esperamos generar luces parciales sobre las relaciones complejas que intervienen y configuran la implementación curricular de la educación ciudadana en los diversos espacios escolares.

c. Técnicas de producción de información

La información de estos 9 casos la produjimos mediante tres técnicas: en cada colegio realizamos observaciones no-participantes durante una clase de Historia y Geografía, entrevistamos al profesor que realizó esa clase y realizamos grupos focales de aproximadamente 6 estudiantes asistentes a la lección. Personalmente, yo realicé el terreno de 4 casos (las tres técnicas de investigación para cada caso), mientras que los 5 casos restantes fueron realizados por otras dos investigadoras⁵.

De este modo, a nivel de la producción de la información planteamos lo que Bericat (1998) denomina “*multi-método*”, en su vertiente de “*triangulación de producción de datos*” cuestión que implica observar y producir información sobre un fenómeno mediante distintas técnicas.

⁵ 3 casos fueron realizados por la coordinadora del estudio cualitativo, Macarena Bonhomme, y 2 casos por una investigadora externa, Stefania Forno.

A continuación describiremos brevemente cada uno de los tipos de materiales producidos y de qué manera su análisis permite responder la pregunta de investigación planteada.

Observación no participante de clases de Historia. Para examinar las experiencias de enseñanza un análisis de observaciones de clases expande la amplitud de fenómenos (prácticas, relaciones, interacciones, ambientes) que pueden ser considerados en el estudio de la implementación de un currículum. Esta técnica tiene como principio seguir a los actores, observándolos en sus actividades corrientes y cotidianas (Taylor & Bogdan, 1987), que en este caso nos permite atender las situaciones concretas de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en las aulas.

Gracias a este material podemos desarrollar un análisis que sea consistente con la discusión planteada en la sección anterior: las observaciones nos permiten avanzar hacia una comprensión que reconozca que el currículum es más que lo que se prescribe o diseña, atendiendo los momentos en que éste es activado o usado en una situación dada. Una observación no participante nos permite reconocer así los matices y sutilezas del contexto, que dan sentido y significado al documento oficial escrito y sensibilizarnos a los encuentros cotidianos que vinculan el currículum con los actores en las escuelas.

En términos operativos, las observaciones de clase fueron registradas en video y luego elaboramos fichas de observación para cada clase, que ponían especial atención a las actividades que tienen lugar en la sala, al clima de aula, atendiendo el flujo general de la conversación y la interacción alumnos-profesor(a), el grado en que los estudiantes discuten temas políticos o sociales, especialmente aquellos que pudieran ser controversiales y la atmósfera en la que esa discusión ocurre, para determinar si a los alumnos se les promovía o no expresar sus opiniones sobre temas controversiales en un ambiente abierto.

Si bien con esta técnica seguimos el principio propuesto en esta tesis de implementación curricular de “seguir a los actores” (escolares) en sus actividades corrientes y cotidianas, observarlos y conversar con ellos, reconocemos que la presencia del investigador en una situación de clase trae consigo efectos. Aquí es importante seguir el consejo de Bourdieu (1999): lo importante es hacer consciente la presencia, el trabajo de

construcción que implican estas técnicas, y así, más que “alejarse” o “pasar desapercibido” de lo que se trata es de dominar la naturaleza de esos actos de construcción y de los efectos que producen (Bourdieu, 1999).

Entrevistas con los profesores de Historia. La inclusión del relato docente producido mediante entrevistas semi-estructuradas nos permite conectar las prácticas de implementación curricular con las concepciones que los profesores tienen de la educación ciudadana y sus diagnósticos sobre la situación curricular chilena.

Tal como afirma Gaínza (2006), mediante una pauta definida a priori la entrevista semi-estructurada permite recoger la perspectiva y mirada propia de los sujetos cuya práctica es investigada, ahondando en la descripción y comprensión de los medios detallados que les permiten embarcarse en acciones significativas y crear un mundo propio (Gaínza, 2006, p. 239).

Este tipo de información es consistente con el objetivo de investigación porque nos acerca a la comprensión del profesor en tanto “mediador” del currículum, permitiéndonos escuchar las voces de los docentes, y examinar si acaso hay múltiples formas de interpretar, comprender y evaluar el currículum oficial de educación ciudadana en Chile.

Para ello condujimos entrevistas con 9 profesores de historia (3 mujeres y 6 hombres) en las que los docentes describieron sus formas de entender la ciudadanía y sus experiencias de enseñanza incentivados por un guion semi-estructurado. Las pautas de entrevistas estaban basadas en investigación anterior, presentando preguntas amplias sobre una diversidad de temas. Tres conjunto de preguntas guiaron las entrevistas semi-estructuradas: se ahondaron motivos y creencias sobre la educación ciudadana; comentamos la clase observada; e hicimos preguntas sobre el contexto. Las entrevistas tuvieron una duración de entre 30 y 60 minutos, fueron registradas con una grabadora digital y luego transcritas.

Grupos focales con estudiantes de la clase observada. Siguiendo las herramientas conceptuales planteadas en la sección anterior, en esta tesis nos interesa enfatizar que la construcción de las experiencias educacionales concretas, no está definida sólo por la acción del profesor, sino que los estudiantes también participan –con sus prácticas, sus percepciones, sus formas de apropiarse los contenidos y enseñanzas- conjuntamente con los profesores para

determinar la forma que tomará el currículum en cada aula. Con ello se busca cubrir el déficit de investigación que ha considerado menos las creencias de los estudiantes, reconociendo la importancia de atender las percepciones efectivas que los jóvenes tienen respecto a lo que aprenden y viven en las clases.

Operativamente realizamos 9 grupos focales, en los que participaron entre 4 y 6 estudiantes de cada clase. Hubo momentos menos estructurados (en los que se les pidió a los estudiantes que hicieran “asociación libre” de palabras o frases que relacionaban con la buena ciudadanía, por ejemplo). Y también momentos más estructurados en los que se les promovió hablar acerca de sus experiencias educacionales y de lo que creían acerca de la ciudadanía, para comprender cómo ellos vivían y experimentaban el currículum efectivamente construido en las aulas. Dado que la dirección estuvo ejercida continuamente por el investigador hablamos de “grupos focales” más que de “grupos de discusión” (Canales, 2006a, p. 278), cuestión que se ve reforzada por el hecho de que la conversación grupal tuvo como centro la discusión sobre la comprensión que los sujetos, en este caso los estudiantes, tienen de lo que hacen, hicieron o harán (en las salas de clases y en las escuelas) características también asociadas al grupo focal (Canales, 2006a, p. 279).

d. Procedimiento de análisis

Para la revisión del material cualitativo producido sobre estas 9 escuelas (fichas de observación, entrevistas y grupos focales) utilizamos una versión flexible del análisis de comparación constante propio de la teoría fundada (Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 1990).

Examinamos cada línea de texto y le asignamos a cada segmento significativo de texto un código que sugería cómo dicho segmento podía ser categorizado con otros que fueran similares. Algunos códigos se relacionan con la revisión de la literatura, mientras que otros responden más a una “codificación en vivo” (Strauss & Corbin, 1990), emergiendo más cercanamente del propio lenguaje de los estudiantes y los profesores.

La información así codificada fue organizada en temas comunes, identificando causas, condiciones, procesos y contra ejemplos (Strauss & Corbin, 1990). Pusimos un foco en las semejanzas y diferencias de los casos para desarrollar una idea de cómo el currículum

de educación ciudadana era implementado en cada uno de los diferentes contextos de aula, y cómo estas experiencias eran descritas, vivenciadas e interpretadas por profesores y estudiantes. En ese sentido, no realizamos un análisis que incorporara toda la información producida en las observaciones, entrevistas y grupos focales, sino que consideramos aquellos aspectos que entregan luces sobre la pregunta de investigación de esta tesis, quedando algunos elementos del material disponibles para futuras investigaciones y nuevas preguntas, algunas de las cuales serán discutidas en las conclusiones de este trabajo.

Para el trabajo de análisis también pusimos en operación la distinción entre “análisis extensivo” y “análisis intensivo” del material cualitativo (Silverman, 2006). De este modo, los capítulos combinan (a) estrategias analíticas que privilegian un examen detallado y en profundidad de la información, con (b) estrategias que examinan atributos relevantes de las prácticas y representaciones para todo el conjunto de los datos, privilegiando la generalidad y la vista panorámica por sobre el detalle de análisis que permite el concentrarse en una cantidad de información más limitada (Silverman, 2006).

Para desarrollar el “análisis extensivo” complementamos el uso de la teoría fundada ya descrito con un análisis cuantitativo del material que presentamos a lo largo del texto mediante tablas y/o gráficos. En ese sentido nos apoyamos en los trabajos de investigadores como Maxwell (2010) y Becker (1990), quienes argumentan a favor de la inclusión de datos numéricos en los reportes de investigación cualitativa. El uso de números en la investigación cualitativa contribuye así a la "generalización interna" (Maxwell, 2010) de los resultados, entendida esta como la capacidad de establecer si acaso los temas o hallazgos identificados son de hecho característicos del conjunto de individuos, pudiendo identificar y caracterizar la diversidad de acciones, percepciones y/o creencias del grupo estudiado, e identificando patrones que no necesariamente son evidentes mediante otras estrategias de análisis. Becker (1990) argumenta, además, que los datos numéricos en investigación cualitativa no sólo nos permiten testear y apoyar afirmaciones, sino también nos permiten evaluar la cantidad de evidencia que tenemos en nuestros datos sobre una conclusión particular.

Ahora bien, somos conscientes también que cualquier cuantificación de material cualitativo es una construcción determinada por los "lentes" conceptuales que ocupa el investigador (Maxwell, 2010). Así, a diferencia de la pre-noción que suele asumir que el

conteo es un proceso objetivo y transparente, subrayamos que esta operación depende de cómo las cosas se cuentan, se distinguen y se categorizan, lo cual es una actividad interpretativa (Maxwell, 2010). Para hacer explícito este aspecto, haremos explícitos los procesos de cuantificación esta estrategia sea utilizada a lo largo del texto.

También dentro del procedimiento analítico, consideramos que la triangulación -la puesta en relación de distintos tipos de técnicas e información- contribuye a la validez de nuestros resultados. Con ello, sin embargo, no adoptamos una visión ingenua que supone que la agregación de datos de fuentes variadas genera sin problemas "el cuadro completo" (Silverman 2006). En ese sentido, no creemos que la triangulación produzca necesariamente una descripción más "verdadera" que otras, o que permita poner en evidencia las "mentiras" o "equivocaciones" de nuestros informantes. Por el contrario, que una estrategia analítica que ocupa la triangulación lo que hace es agregarle complejidad y profundidad al análisis, permitiéndonos aproximarnos a los fenómenos sociales "*desde múltiples sitios y considerando múltiples narrativas*" (Marvasti, 2004, p. 114), entendiendo que cada uno de estos elementos aporta al análisis y al relato acá presentado.

Por último, en relación a la presentación de resultados, en cada capítulo introducimos el análisis con una descripción del currículum o de algún trabajo de investigación, para enmarcar los resultados en los desarrollos más amplios del campo. Luego continuamos con el desarrollo del análisis de manera sistemática, para cerrar cada capítulo con algunas reflexiones de corte más interpretativo, que retomamos por último en la sección de conclusiones de esta tesis.

CAPÍTULO 2

LA INTERPRETACIÓN DOCENTE DEL CURRÍCULUM

En este primer capítulo de análisis describo la relación que existe entre las perspectivas de educación ciudadana que tienen los profesores de las escuelas investigadas y los lineamientos presentes en el currículum oficial.

Siendo consistentes con el enfoque teórico presentado anteriormente, el objetivo de este primer ejercicio analítico es, entonces, mostrar cómo el currículum puede ser (re)leído y (re)elaborado de diversas formas en el relato docente. Las interrogantes guías de las siguientes páginas son: ¿cómo los profesores interpretan la educación ciudadana?, ¿cuál es la relación que tienen estas interpretaciones con el currículum oficial?

Para vincular las nociones de los profesores con los lineamientos de la política educativa presentamos en primer lugar (1) una breve reconstrucción de las perspectivas de educación ciudadana presentes en el currículum oficial, (2) luego desarrollamos las perspectivas sobre educación ciudadana identificadas en el discurso de los profesores cuya clase de Historia fue observada, (3) para cerrar este capítulo presentando la relación entre currículum y discurso docente, discutiendo las dimensiones que entran en juego en esa relación.

1. Un recuento de las perspectivas de la educación ciudadana del currículum oficial

Complementando lo presentado en el Capítulo 1, a continuación sistematizamos algunos de los elementos de educación ciudadana descritos en el currículum de Historia y Ciencias Sociales de octavo año. De acuerdo al documento oficial, se espera, por ejemplo, que cuando los profesores de Historia trabajen la Revolución Francesa caractericen “*la nueva noción de ciudadano en el pensamiento político de fines del s. XVIII*” (MINEDUC, 2009a, p. 225) reconociendo la “*importancia del legado político... en los ideales de: soberanía popular, libertad, igualdad*” (MINEDUC, 2009a, p. 225), y discutiendo las proyecciones de

esos ideales “en la actual valoración de la democracia y de los derechos humanos” (MINEDUC, 2009a, p. 225). Luego, al trabajar los contenidos asociados a la Revolución Industrial, los profesores deberán tematizar la “consolidación de las burguesías, el surgimiento del proletariado y de los nuevos conflictos entre las clases sociales” (MINEDUC, 2009a, p. 225) identificando las proyecciones “de la Revolución Industrial en la sociedad contemporánea” (MINEDUC, 2009a, p. 225). Con ello, al fin de la unidad, los estudiantes serán capaces de caracterizar “las principales corrientes ideológicas frente a la cuestión social” (MINEDUC, 2009, p. 225) y comprender “las grandes transformaciones sociales y culturales de fin de siglo” (MINEDUC, 2009a, p. 225).

En la organización del currículum la educación ciudadana el aprendizaje de conocimientos, valores y habilidades ciudadanas es integrada en los propios contenidos de Historia, tal como se observa en el siguiente extracto del documento oficial:

Figura 5. Fragmento de Objetivos Fundamentales en el Currículum de 8° Grado

4. Reconocer la influencia de los ideales de la Ilustración en la actual valoración de la democracia y los derechos humanos.	<p>OFT</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valorar la vida en sociedad (...) de carácter democrático • Conocer, comprender y actuar en concordancia con el principio de igualdad de derechos
5. Valorar la importancia de la Revolución Francesa y la Independencia de los Estados Unidos para la proyección de los ideales republicanos.	<p>OFT</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valorar la vida en sociedad (...) de carácter democrático • Conocer, comprender y actuar en concordancia con el principio de igualdad de derechos
6. Comprender el impacto que la Revolución Industrial ha tenido sobre la estructura social, el desarrollo tecnológico y el espacio geográfico e identificar proyecciones de estas transformaciones en la sociedad contemporánea.	<p>OFT</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valorar la vida en sociedad

Según el discurso de la planificación, este currículum se caracterizaría así por una noción “maximalista de ciudadanía” (MINEDUC, 2004a) que no sólo considera aspectos cognitivos y procedimentales del ámbito político, sino también las habilidades, actitudes y valores necesarios para el desarrollo de una ciudadanía democrática comprehensiva (MINEDUC, 2004a).

Los principales elementos que dan forma a esta noción de ciudadanía y de educación ciudadana más amplia los resumimos en la siguiente tabla:

Tabla 2. Los elementos de una educación ciudadana maximalista según el currículum oficial

CONOCIMIENTOS	<ul style="list-style-type: none"> • principios fundamentales de la democracia como régimen político • Estado, gobierno, y sociedad civil • organización política y mecanismos de participación política en democracia • conceptos de ciudadanía, institucionalidad democrática, soberanía, legislación • Derechos Humanos • identidad nacional y territorio nacional, patrimonio cultural • relaciones y política internacional en el contexto de la globalización • diversidad social y cultural en el país y también en el mundo • estudio de la pobreza y exclusión social • organización económica y modelos de desarrollo • desarrollo sustentable
HABILIDADES	<ul style="list-style-type: none"> • lectura y escucha comprensiva y crítica de información noticiosa y política • publicitaria distinción entre hecho y juicio, y evidencia y opinión • manejo y aplicación de habilidades comunicativas para el diálogo • capacidad de argumentación oral y escrita • capacidad de escucha y aceptación de las contribuciones de otros • flexibilidad y apertura a visiones y creencias distintas a las propias • resolución política de conflictos • demostración de autonomía y autodeterminación en ideas y decisiones • capacidad de reflexión crítica respecto de la realidad • manejo de habilidades para la resolución de dilemas morales y sociales • capacidad de trabajar en equipo • capaces de hablar y actuar por otros, y ejercer un liderazgo democrático • capacidad de identificar, analizar y resolver problemas del entorno
ACTITUDES	<ul style="list-style-type: none"> • responsabilidad por las consecuencias de las propias acciones • actitudes que favorezcan las relaciones con los demás: empatía, tolerancia, respeto por las diferencias; aceptación y valoración de la diversidad • solidaridad y actitudes de compromiso con la sociedad. • valoración de la convivencia social pacífica, el pluralismo, la colaboración y la participación responsable en la vida social democrática; • reconocimiento y respeto a los valores de la libertad, la justicia y la verdad • mirada que aprecia la política democrática y la considera constructivamente.

De la lectura de este cuadro se desprende que el currículum oficial plantea -al menos en este nivel discursivo- una noción compleja y multidimensional de la ciudadanía. ¿Cuál es la relación entre esta perspectiva de la ciudadanía desarrollada por el sistema educativo central y las perspectivas que tienen los docentes de las escuelas investigadas?

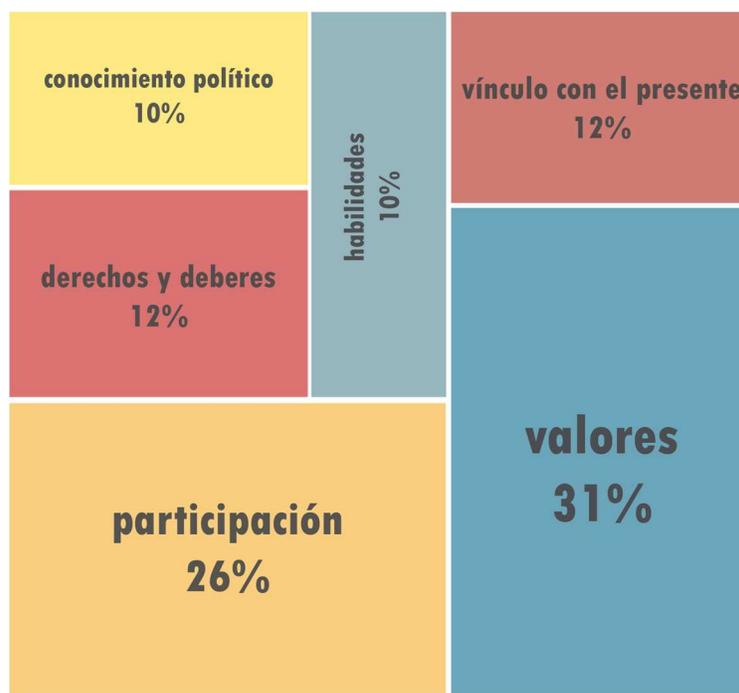
2. Las perspectivas docentes sobre la ciudadanía y la educación ciudadana

En el discurso de los profesores identificamos diferentes formas de entender la educación ciudadana y distintos elementos enfatizados que podemos distinguir analíticamente. De este modo, podemos explorar e identificar lo que algunos autores han llamado “perspectivas docentes sobre la educación ciudadana” (Anderson, Avery, Pederson,

Smith, & Sullivan, 1997) y otros “categorías del discurso docente” (Ho & Alviar-Martin, 2009) utilizadas por los profesores para hablar y describir la educación ciudadana.

El análisis de las entrevistas semi-estructuradas realizadas a los profesores nos permitió distinguir la presencia más frecuente de seis “categorías” de educación ciudadana, las que -combinadas de diferentes formas- dan lugar a distintas perspectivas docentes sobre este tema. En la **Figura 6** presentamos una representación gráfica de estas distintas categorías del discurso docente, donde el tamaño de cada elemento responde a su presencia relativa en relación al total de afirmaciones que hicieron los profesores entrevistados sobre la educación ciudadana⁶.

Figura 6. Categorías de la educación ciudadana presentes en el discurso docente



Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de las entrevistas semi-estructuradas

⁶ En términos de la operativa metodológica, esto significa que de las 124 unidades discursivas codificadas como “perspectivas o definiciones de educación ciudadana” el 31% correspondía a un fragmento sobre la formación valórica, el 26% a fragmentos en los que los profesores hablaban de la promoción de participación ciudadana, y así sucesivamente.

2.1. La educación ciudadana como desarrollo de valores

Si profundizamos en las categorías de la **Figura 6**, un primer elemento presente en el discurso de los profesores sobre la educación ciudadana tiene que ver con la “formación valórica” de los estudiantes. Observamos así una comprensión de la educación ciudadana que enfatiza el desarrollo de una valorización de la justicia y la dignidad de las personas en los estudiantes (Profesor Escuela 1); la importancia de “sacar buenos valores” en los jóvenes, que “sean útiles a la sociedad”, como el respeto, la solidaridad y la aceptación (Profesor Escuela 4); y el desarrollo de “principios que uno no debiera transar” como la tolerancia, el respeto, y la libertad, sobre los cuales el profesor “tiene esa función como de colocar elementos en ellos” (Profesor Escuela 7).

Esta formación valórica es relacionada también con factores de contexto. Hay profesores para quienes es importante contribuir a que los jóvenes “tengan claro la diversidad, la tolerancia, la libertad”, ya que son valores “que muchas veces no vienen de la casa” (Profesor Escuela 1). Mientras que otros subrayan la enseñanza de valores como elemento constitutivo de la educación ciudadana porque -afirman- trabajan en contextos donde “día a día se observa intolerancia, racismo, y segregación” (Profesor Escuela 3). Otro elemento de contexto que pone en tensión la formación valórica se encuentra en la definición de educación promovida por el sistema educativo central, con un foco puesto en el logro académico en el SIMCE, y en la PSU (Profesor Escuela 3), donde aun cuando los profesores consideren que “lo más vital pasa por la exaltación de los valores”, se enfrentan a una noción de educación “muy técnica”, que “ha abandonado justamente la formación ciudadana”, donde la pregunta por “cómo podemos construir mejor sociedad, está dentro de los objetivos fundamentales en el discurso grande, pero no en lo más cotidiano, en lo más concreto” (Profesor Escuela 8).

La noción de formación de valores tiene para varios profesores una dimensión también práctica, que se encarna en las prácticas docentes y en las interacciones que tienen lugar al interior del aula. De este modo adquiere relevancia para la formación de valores el rol del profesor como “modelo de los estudiantes”, cuestión que se expresa en el trato respetuoso que hay que tener en las relaciones con los y las jóvenes (Profesor Escuela 4); siendo importante que como profesor “tú muestres ciertos valores a los niños, mostrar

criterios valóricos, porque la guía del comportamiento son justamente los valores, y los valores son absolutos” (Profesor Escuela 8). Para esta noción, la educación ciudadana aparece como una dimensión permanente de la enseñanza, que se expresa en gestos cotidianos e informales, como *“cuando uno entra a la sala de clases y saluda, o en el comportamiento de respeto y de tolerancia hacia los compañeros”* (Profesor Escuela 5).

En otras ocasiones esta dimensión puede ser trabajada también de forma más explícita, *“haciendo una reflexión sobre convivencia escolar y bullying, trabajando la tolerancia y el respeto por la diversidad”* (Profesor Escuela 5), o llamando la atención a los estudiantes cuando se interrumpen entre sí recordando que *“dentro de eso (de las actitudes cívicas) está respetar al otro y quedarme callado”* (Profesor Escuela 6). Este aspecto más asociado a la disciplina también está presente en el discurso de otra profesora, para quien la educación ciudadana implica formar en el *“respeto y la civilidad”*, aterrizando *“cosas como la responsabilidad y la puntualidad”* (Profesor Escuela 9), de ahí que la educación ciudadana no se exprese *“sólo en la política”*, sino que también *“en cómo tú respetas a la persona que tienes al lado, a la autoridad, que es algo que se ha perdido”* (Profesor Escuela 9). Otros profesores son más sutiles en ese sentido, reconociendo que el objetivo subyacente de la formación ciudadana es lograr una buena convivencia en términos generales, fomentando que los estudiantes puedan relacionarse *“con otros tipos de identidad y de valorar lo que uno es”* (Profesor Escuela 7).

2.2. La educación ciudadana como promoción de la participación

Otra forma frecuente de hablar de la educación ciudadana en los profesores se encuentra en un discurso que promueve el desarrollo de la participación estudiantil en los ámbitos político y civil. Esta dimensión del discurso contiene afirmaciones que hablan de una educación ciudadana que permita a los estudiantes *“asumir una postura propia respecto a la participación ciudadana”*, planteando una noción amplia de participación, que no sólo considera la participación electoral sino que cualquier involucramiento público con un problema colectivo (Profesor Escuela 1). Un profesor afirma así, por ejemplo que *“establecer un ejercicio en la ciudadanía no solamente tiene que ver con la política sino que también con... gente que estén participando en un club deportivo, gente que juega fútbol, o que participa en un grupo de folklore”* (Profesor Escuela 1).

Para este discurso, el objetivo de la educación ciudadana, no sólo es cognitivo, en término de conocimientos, sino que también está asociado a la formación de disposiciones para la acción, *"formar a los chicos para que cuando salgan sean partícipes de los movimientos, y lograr tener ciudadanos... capaces de hacer cambios; activos, no pasivos, para que ellos no sean... meros receptores de información"* (Profesor Escuela 2).

Varios profesores nombraron ocasiones para promover la participación estudiantil en la misma escuela, invitando a los estudiantes *"a participar en las instancias que ofrece el colegio... participar del consejo escolar"* (Profesor Escuela 4), o cuando *"practican las votaciones para elegir centro de alumnos"*, lo que permite llevar *"la dimensión participativa de la ciudadanía a la realidad más cercana de los estudiantes, a la directiva del curso, un espacio que no necesariamente asocian con la participación ciudadana, pero que uno puede hacer el vínculo para que lo vean así"* (Profesor Escuela 5). Una profesora recuerda un ejercicio práctico que permitió introducir dinámicas participativas en la clase: a los estudiantes -junto con identificar y evaluar problemas de la escuela- también se les pidió plantear soluciones (*"porque la idea es plantear una idea constructiva, no solamente lo malo"*), actividad que permitió incentivar la participación desde el momento en que *"los niños están más pequeños"* (Profesor Escuela 6).

Con este tipo de ejercicios los estudiantes se enfrentan a una definición más amplia de participación ciudadana, no sólo restringida al ámbito político o al voto, subrayando *"otras participaciones, que son de corte social: participar en actividades del colegio; participar en el barrio"* (Profesor Escuela 6). Algo similar se observa en el relato de otra profesora quien reconoce importante enfatizar una *"formación ciudadana micro"* -en el colegio y en la sala- abogando por que los estudiantes *"se saquen de la cabeza"* ciertas nociones de participación ciudadana, de modo que entiendan que *"no es sólo ir a votar y marcar una raya, sino que es participar en parroquias, en centros de alumnos, en clubes deportivos, en juntas de vecino, en marchas"* (Profesor Escuela 9).

Esta noción amplia de práctica ciudadana enfatiza la participación en las vidas cotidianas de los estudiantes, *"con la familia, en el colegio, que son espacios cercanos donde entra en juego el respeto, la tolerancia"* (Profesor Escuela 7); lo que para un profesor viene a ser un abordaje "informal" de la educación ciudadana, que implica ayudar a que los

estudiantes participen en “*entornos que son más amplios... como centro de alumnos, en el aniversario de colegio, o incluso en la pichanga*” (Profesor Escuela 8).

Siendo consistente con esta idea de una participación que permea diversas esferas de la experiencia escolar, un profesor explicita la importancia de llevar la participación a las dinámicas mismas que se dan en el aula. De este modo, los momentos en los que se les “*traspasa la palabra al niño*” para que puedan “*compartir sus experiencias*” en la sala de clases son los considerados más productivos y más vinculados a la participación ciudadana, porque en esos momentos los jóvenes se vuelven “*un actor*” en ese espacio (Profesor Escuela 3).

2.3. La educación ciudadana con un énfasis en la enseñanza de los “deberes” ciudadanos

Otro elemento que es parte de la educación ciudadana según el discurso de los docentes entrevistados hace referencia a la enseñanza de derechos y deberes ciudadanos, con un especial énfasis en estos últimos.

Dentro de esta categoría de perspectivas docentes, encontramos el relato de un profesor que afirma la importancia de lograr que los estudiantes valoren equilibradamente tanto los derechos como los deberes, reconociendo que “*un énfasis exclusivo en los derechos puede llevar a un punto de avanzar sin transar*” (Profesor Escuela 1). Fue recurrente, entonces, escuchar a los profesores referirse a una educación ciudadana que busca hacer entender a los estudiantes que son “*sujetos de derecho, pero que a la vez tienen muchas obligaciones*” (Profesor Escuela 2).

Este énfasis en los deberes está presente también en otras narrativas docentes, que apelan a los jóvenes y los instan a reconocer que su deber es cumplir con los “*requisitos ciudadanos*”, pues de no cumplirlos “*no tengo ningún derecho*” (Profesor Escuela 4); subrayando la importancia de desarrollar “*la responsabilidad ciudadana, y no sólo los derechos*” (Profesor Escuela 6); e intentando mostrar en sus clases que el derecho está siempre acompañado del deber (Profesor Escuela 1).

2.4. La educación ciudadana como un ejercicio de vinculación con el presente

En varios discursos docentes la educación ciudadana aparece vinculada con la realización de ejercicios que relacionan la historia con el presente.

Es así como se entiende la educación ciudadana como escenas de aula en las que se trata de contextualizar las clases con la realidad de los estudiantes, o con lo que está pasando en la agenda nacional (Profesor Escuela 2), comprendiendo que *“educarlos en su parte cívica”* implica también *“que entiendan que no es algo alejado de su realidad, que ellos son los importantes”* (Profesor Escuela 2).

Un desafío en este ámbito, entonces, implica *“que el profesor traslade el hecho histórico a la contingencia actual, que el alumno no vea a la asignatura como una cosa lejana”*, siendo importante introducir *“temas que le permiten acercar al alumno a la formación ciudadana, a ser un actor de su país”* (Profesor Escuela 3). La educación ciudadana aparece en la sala de clases de Historia cuando se contextualiza con el presente y se apela a los estudiantes con *“sus referentes más cercanos”* (Profesor Escuela 3) o dando ejemplos *“de cosas cotidianas”* que permitan *“hacer anclaje con los conocimientos de ellos”* (Profesor Escuela 1) y *“aterrizar con la realidad”* (Profesor Escuela 8).

Para otro profesor es justamente esa dimensión de la educación ciudadana la que permite generar dinámicas más reflexivas, pues la vinculación con el presente permite *“que ellos puedan analizar en su vida”*, *“contextualizarlo con respecto a ellos”*, y comparar el pasado *“con problemas sociales que ocurren hoy”* (Profesor Escuela 7).

2.5. La educación ciudadana como desarrollo de habilidades

Una quinta dimensión que conforma las perspectivas docentes sobre la educación ciudadana tiene que ver con la idea de educación ciudadana como desarrollo de determinadas habilidades o competencias en los estudiantes.

Un profesor afirma que la educación ciudadana implica darles a los estudiantes los insumos para que ellos mismos puedan evaluar la política contingente, sin influir sobre el contenido de esa evaluación (Escuela 3), mientras que otro afirma que le interesa *“que los*

jóvenes o los niños tengan la capacidad de analizar y criticar las realidades” (Profesor Escuela 7).

Un desafío para la educación ciudadana consistiría en trabajar *“el cuestionamiento”*, porque *“si tenemos a un alumno crítico, en el buen sentido de la palabra... va a ser una persona reflexiva, va a ser una persona que va a poder analizar las cosas”* (Profesor Escuela 2), por lo que el objetivo que tienen los profesores es justamente *“educar a los chicos para tratar de potenciar un aparato crítico”* (Profesor Escuela 1), que los estudiantes sean *“capaces de poder ser críticos, tener una postura y ojalá ser líderes”*, *“que tengan una postura frente a un tema”* (Profesor Escuela 2).

2.6. La educación ciudadana como transmisión de conocimiento político

Finalmente, varios profesores identificaron como elemento de la educación ciudadana el aspecto más convencional que tiene que ver con la enseñanza de aspectos específicos sobre el sistema político. Un profesor afirma, por ejemplo, que hace educación ciudadana cuando trabaja *“el tema del Estado y todo lo que es administración”* (Profesor Escuela 3). La educación ciudadana aparece asociada así a la transmisión de conocimiento sobre instituciones y partidos políticos, constituciones y leyes en general (Profesor Escuela 5); teniendo como énfasis las características del sistema político chileno: *“uno le habla de los senadores, le habla de los diputados, le habla del gobierno centralizado que tiene Chile”* (Profesor Escuela 7).

2.7. ¿Perspectivas sobre la educación ciudadana en el discurso docente?

La consideración y análisis de estas 6 categorías nos habla así de perspectivas docentes sobre la educación ciudadana compuestas por distintos elementos y objetivos de aprendizaje: hay profesores que hablan de una educación ciudadana que busca explorar valores y creencias asociadas a una vida en democracia; otros que asocian esta área formativa con el trabajo sobre las expectativas de participación de los estudiantes en la escuela y en la vida cívica; en el relato docente también está presente la vinculación con el presente y un enfoque de ciudadanía centrado en los deberes; junto con algunas menciones sobre el desarrollo de habilidades de análisis y crítica; y la búsqueda de aumentar el conocimiento y entendimiento conceptual de temas políticos en los estudiantes.

¿De qué manera aparecen combinadas estas “categorías del discurso docente” (Ho & Alviar-Martin, 2009) en los 9 casos investigados? En la **Tabla 3** observamos una distribución que entrega algunos datos de referencia para responder esa interrogante. En cada fila (horizontal) se ubican las 6 categorías sobre educación ciudadana identificadas en el discurso docente, mientras que en cada casilla se presenta el número de afirmaciones que realizó cada profesor sobre esa categoría, y el porcentaje que representa esa categoría en relación al discurso de cada docente. Por ejemplo, el profesor de la Escuela 1 desarrolla una perspectiva de educación ciudadana centrada en la promoción de la “participación” (5 afirmaciones sobre esa categoría, representando un 50% de su discurso sobre nociones de educación ciudadana) y centrada en un enfoque que enfatiza los “deberes ciudadanos” (3 afirmaciones sobre esa categoría, 30% del discurso).

Tabla 3. Perspectivas de educación ciudadana en las escuelas investigadas

	ESC 1 (M)	ESC 2 (M)	ESC 3 (M)	ESC 4 (PS)	ESC 5 (PS)	ESC 6 (PS)	ESC 7 (PP)	ESC 8 (PP)	ESC 9 (PP)	Agregado
Valores	1 [10%]	0 [0%]	2 [15%]	1 [10%]	6 [40%]*	4 [21%]	12 [52%]*	6 [46%]*	6 [67%]*	38 31%
Participación	5 [50%]*	4 [33%]*	3 [23%]	3 [30%]*	3 [20%]	9 [47%]*	1 [4%]	3 [23%]	1 [11%]	32 26%
Enfoque de deberes	3 [30%]*	2 [17%]*	1 [8%]	5 [50%]*	0 [0%]	2 [11%]	0 [0%]	1 [8%]	1 [11%]	15 12%
Vínculo con el presente	0 [0%]	3 [25%]*	3 [23%]*	1 [10%]	0 [0%]	3 [16%]*	4 [17%]	0 [0%]	1 [11%]	15 12%
Habilidades	1 [10%]	2 [17%]*	3 [23%]*	0 [0%]*	0 [0%]	0 [0%]	5 [22%]*	1 [8%]	0 [0%]	12 10%
Conocimiento político	0 [0%]	1 [8%]	1 [8%]	0 [0%]*	6 [40%]*	1 [5%]	1 [4%]	2 [15%]*	0 [0%]	12 10%
Número total de afirmaciones sobre educación ciudadana	10	12	13	10	15	18	23	13	9	124

ESC=Escuela; M=Municipal; PS=Particular Subvencionada; PP=Particular Pagada

(*) Proporción superior a la proporción a nivel agregado

Aun teniendo en cuenta los límites de una sistematización de los datos como esta (la distribución y frecuencia de las categorías puede estar influida por la duración de cada entrevista y por la diferenciada profundidad con que cada profesor trató cada tema)

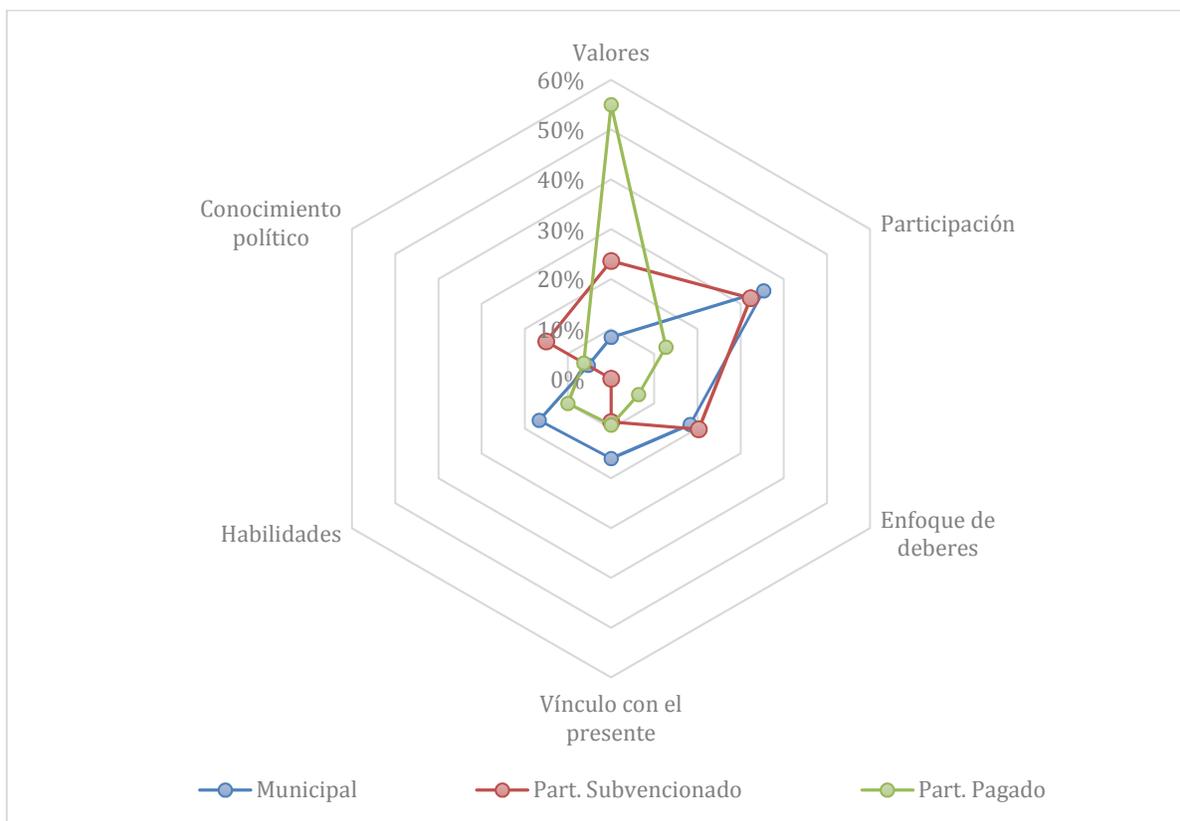
consideramos que un análisis extensivo (que resume la información para todos los casos y categorías) nos entrega más elementos para afirmar que existen perspectivas docentes sobre la educación ciudadana que son diversas, complejas y multidimensionales. De este modo, tal como está consignado en el currículum oficial, en las perspectivas docentes reconocemos nociones de educación ciudadana “maximalistas” (MINEDUC, 2004a), que no sólo están concentradas en el desarrollo de conocimientos políticos, sino que plantean objetivos de aprendizaje múltiples, que buscan trabajar distintas dimensiones en la formación estudiantil: valores y creencias, habilidades, prácticas y conexiones con la realidad presente. Si comparamos estas perspectivas con los contenidos más frecuentes del currículum vigente identificados por Cox y otros (2014) -presentados en la página 30- reconocemos consistencia temática entre ambas, aunque también algunas diferencias: el currículum enfatiza en mayor medida el desarrollo de competencias críticas que lo observado en el discurso docente; más que un enfoque centrado en los derechos las perspectivas docentes enfatizan los deberes; y más significativamente, en el relato de los profesores sobre la educación ciudadana notamos una absoluta ausencia de un discurso sobre derechos humanos, el cual tiene gran centralidad en el currículum vigente. Esta comparación debe ser considerada como un dato exploratorio debido al número limitado de profesores estudiados, pero aun así consideramos que entrega luces sobre las conexiones entre política oficial y las creencias efectivas de quienes están encargados de implementar el currículum.

Más aún, la distribución de perspectivas de la **Tabla 3** nos permite comenzar a explorar la variación que puede haber entre comunidades escolares, y nos sugiere que los distintos tipos de establecimiento -diferenciados por determinadas características sociales, económicas y culturales- pueden entregar contextos muy diferentes para aprender ciudadanía.

En el **Gráfico 2** ensayamos una comparación que considera esta posible diferencia, mostrando la presencia promedio de cada una de estas perspectivas según dependencia. Allí vemos que un discurso sobre la educación ciudadana centrada en los valores es una narrativa con mayor presencia en los profesores de establecimientos particulares pagados que participaron de este estudio, quienes en promedio hablan menos de participación, de habilidades, y del presente. En contraposición, los profesores de establecimientos

municipales de la muestra articulan un discurso en el que hay mayor presencia de una educación ciudadana que enfatiza la participación, el vínculo con el presente y el desarrollo de habilidades. Por su lado, los profesores de establecimientos particulares subvencionados entrevistados hablan en mayor medida que los otros dos tipos de docente del conocimiento político, desplegando también un discurso articulado en torno a la formación valórica.

Gráfico 2. Presencia promedio de perspectivas de educación ciudadana según dependencia



Fuente: Elaboración propia

Este ejercicio entrega pistas sobre las diferentes versiones posibles de educación ciudadana, a las que se pueden llegar a enfrentar los estudiantes, subrayando con ello la importancia de ir más allá del texto curricular, pues las situaciones de activación de este currículum supuestamente homogéneo se ven influidas también por las distintas nociones que los propios docentes -en determinados contextos y tipos de escuelas- tienen de la educación ciudadana.

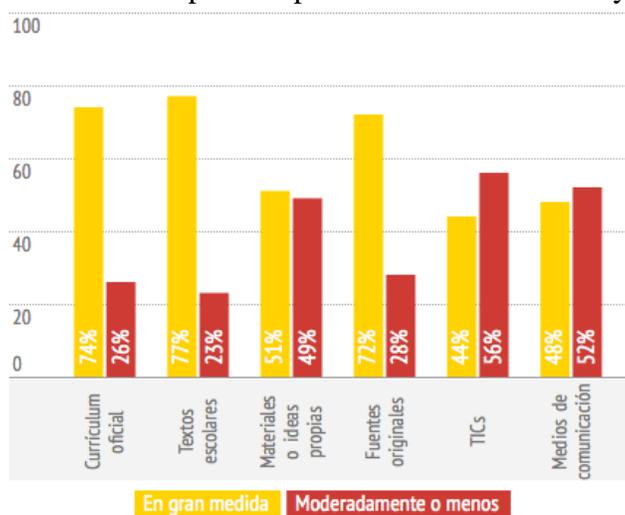
En estas perspectivas, además, identificamos las dinámicas más amplias de los patrones de participación ciudadana identificadas por sociólogos y científicos políticos. Dalton (2008), por ejemplo, identifica una transformación en las imágenes que tienen los ciudadanos respecto a los roles en la esfera política: la representación del “deber ciudadano” -que enfatiza normas de orden social y el carácter obligatorio de ciertas prácticas ciudadanas como el voto- ha ido disminuyendo con el cambio generacional, dando paso a una representación del “compromiso ciudadano”, asociada a comportamientos más amplios que la política convencional electoral, como la participación en boicots, la compra de productos por razones políticas o éticas, las manifestaciones y el activismo en internet (Dalton, 2008). En el discurso docente analizado identificamos ambas “imágenes de la ciudadanía”, por un lado una representación ciudadana más convencional que enfatiza los deberes y el conocimiento del sistema político convencional, pero también otra que releva una definición más amplia de participación, no sólo restringida al voto, sino que visibilizando otros canales de intervención, como la participación comunitaria y las manifestaciones.

Ahora bien, si encontramos esta consistencia relativa entre la noción amplia de ciudadanía prescrita en el currículum y aquella comprendida por los docentes, cabe ahora preguntarse, ¿cómo ellos describen su relación efectiva con el currículum?, ¿cómo describen su uso e influencia? Son justamente estas interrogantes las que queremos trabajar a continuación y con las que cerraremos este capítulo.

3. La relación que los profesores mantienen con el currículum

No hay mucha investigación que explore la relación efectiva que los profesores mantienen con el currículum oficial. Uno de los pocos antecedentes lo encontramos en el *Estudio Internacional de Educación Cívica* (ICCS, 2009) que le preguntó a una muestra de 232 profesores chilenos de Historia y Ciencias Sociales por los distintos materiales que utilizan para realizar las clases relacionadas con la formación ciudadana. De la lista de materiales presentados en la encuesta (fuentes originales, medios de comunicación, tecnologías de información y comunicación, etc.) dos fueron los utilizados con más frecuencia:

Gráfico 3. Uso de materiales reportado por docentes de Historia y Ciencias Sociales



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de ICCS (2009)

Un dato como este sugiere la presencia importante que adquiere el currículum en las clases relacionadas con la formación ciudadana, siendo utilizado con gran frecuencia por los profesores junto con el texto escolar, que es otra expresión operacional del currículum. Profundizando este indicador del uso extendido del currículum, nos interesa presentar ahora 4 ejes que identificamos en nuestro análisis del discurso docente y que nos permiten comprender de mejor manera la relación que los profesores mantienen con el currículum: (1) el currículum como fuerza de influencia sobre la práctica docente; (2) las adaptaciones y ajustes que los profesores hacen al currículum durante la enseñanza efectiva; (3) las evaluaciones positivas de los docentes al currículum; (4) y las valoraciones negativas que marcan el discurso docente.

3.1. ¿Cómo el currículum influye la práctica docente?

En el relato docente una primera forma de vinculación con el currículum es entendiéndolo como una fuerza que influye y moldea sus prácticas. En general todos los profesores reconocen que sus clases están estructuradas por el currículum vigente, haciendo alusión a distintos instrumentos curriculares, como el marco curricular, los Planes y Programas y los textos escolares, *"En base a los que está en los Planes y Programas se trabaja la planificación"* (Profesor Escuela 2).

El currículum y sus instrumentos operacionales “llevan el Ministerio” a la sala de clases, “guiando” el trabajo de los profesores: *"yo me guío por lo que el Ministerio, los planes de programa que tienen ahí y todo lo que el Ministerio manda a la escuela, que son los textos escolares y el material de apoyo"* (Profesor Escuela 4). Otros docentes describen la relación con el currículum hablando del “uso mandado” y de la “alineación” con el Ministerio, *"en base a eso nosotros podemos planificar nuestras clases, pero todo viene emanado del ministerio"* (Profesor Escuela 5), *"la base de los contenidos a trabajar es el programa, los Planes y Programas de octavo del Ministerio. Esa es la base"* (Profesor Escuela 7). En definitiva, fue común encontrar afirmaciones de parte de los profesores que describían una planificación *"totalmente acorde"* (Profesor Escuela 8) y *"muy relacionada"* (Profesor Escuela 9) al programa ministerial.

Otra forma que toma la influencia curricular en el discurso docente se relaciona con el énfasis que este tendría en la cobertura de contenidos. En palabras de una profesora, esta exigencia limita la acción docente, pues *"aunque uno trate de usar la imaginación, no puedo desapegarme mucho de ello (del currículum)"* (Profesor Escuela 2). Los profesores reconocen así un “enfoque curricular centrado en los contenidos” que genera en ellos una preocupación por no saltarse contenidos, limitando y restringiendo los elementos relacionados con educación ciudadana que podrían ser enfatizados en las clases:

"Siempre hay que tratar de no perder la línea, de no saltarse un contenido, o saber a qué contenido le doy más énfasis" (Profesor Escuela 5).

Algunos docentes describen más agudamente la relación con el currículum, identificando un vínculo de “obligación” o “coerción”, presentando imágenes como la de estar “amarrados al currículum” y asociando el trabajo de la ciudadanía en clases como un requerimiento que implica salirse de las directrices oficiales:

"Ese (la educación ciudadana) es un desafío que tenemos, y los profesores tenemos ese desafío día a día, (pero) como te digo, es difícil porque no está en el currículum, entonces tenemos que salirnos, y salirnos significa retroceder y no avanzar en los contenidos propios, entonces uno está un poco"

amarrado al currículum que tenemos del curso respectivo, de no irnos en el fondo por las ramas con esta formación ciudadana" (Profesor Escuela 9).

Es así como el currículum puede aparecer más como un obstáculo que como un facilitador de la educación ciudadana, contribuyendo al cansancio docente y dejando poco tiempo a los docentes para desarrollar ese tipo de clases:

"estamos muy atareados con los contenidos y con lo que hay que tratar, es principalmente eso" (Profesor Escuela 9).

El currículum le impone a la práctica docente el objetivo de cubrir todos los contenidos prescritos:

"hay que tratar de lograr todos los contenidos, de lograr el programa completo, o sea si el libro tiene seis unidades, las seis unidades completas tratadas antes de las evaluaciones" (Profesor Escuela 9).

Idea que en otros discursos aparece menos explícito pero aún presente en el vocabulario utilizado, marcado por frases como "andar bastante bien en los contenidos", "cumplir" y "alcanzar" (Profesor Escuela 7).

3.2. ¿Cómo los profesores adaptan y ajustan el currículum?

Ahora bien, el relato docente no sólo está marcado por una descripción del currículum en tanto fuerza externa que determina la práctica. Es así como identificamos en nuestro análisis variadas alusiones a momentos de "libertad docente" y al conjunto de decisiones sobre las cuales ellos tienen poder de acción en el espacio de aula. Un profesor afirma, por ejemplo, que tiene la libertad para "abrir el currículum", ejemplificando y colocando acentos en determinados aspectos y elementos de la clase. Según este diagnóstico, las restricciones a los profesores respecto a los contenidos a cubrir han ido disminuyendo cada vez más en comparación con el período histórico anterior:

"Te voy a contar un ejemplo. En una oportunidad se me acercó una jefe técnica y me hizo una consulta, me dijo 'oye, hay una planificación de otro colega en donde aparece el marxismo', te estoy hablando de los años de la

dictadura, y me dice ‘¿eso está en el programa?’, y yo le digo que “sí, sí está”, y ya cuando le mostré ella quedó tranquila de que el profesor no se había salido del tema. Eso para contrastar, porque yo creo que en los tiempos de la democracia, con todo lo que podamos criticar, yo creo que hay absoluta libertad para que el profesor abra el currículo y coloca los ejemplos y coloque los acentos, sin salirse del marco conceptual. Por eso la formación ciudadana yo la estoy tocando constantemente" (Profesor Escuela 3).

De este modo, aun reconociendo que los contenidos de clases se planifican previamente, los profesores constatan su capacidad de adecuar y modificar esa planificación:

“no, la planificación no es algo rígido, o sea uno puede ir modificando de alguna manera” (Profesor Escuela 5).

Otro profesor es más explícito en ese punto, matizando el rol de la planificación en el ejercicio docente al asemejarla con un “cronograma” que sólo entrega un listado de contenidos:

“la planificación termina siendo muy ajena al ejercicio que generalmente uno desarrolla en las clases, más que planificación termina funcionando como cronograma. En términos de que más que estarme fijando en cuáles son los objetivos o las habilidades a desarrollar, yo lo miro desde el punto de vista de los contenidos y digo ‘en octavo tengo que partir con revolución francesa, y tengo que terminar con las consecuencias de la revolución industrial’. O sea, estos son los contenidos que tengo que pasar, y me sirve más que nada como guía en función de la entrega de los contenidos, pero no de un punto de vista más filosófico de llegar a entender cuál es el objetivo de lo que quiero transmitir y dar a entender con esto" (Profesor Escuela 8).

La educación ciudadana aparece asociada a esta “libertad docente”, considerando que está dentro del margen de acción y criterio de los profesores la introducción de esta temática:

esos elementos, si es que tú quieres hablar de derechos humanos” (Profesor Escuela 7).

Es así como se enfatiza la el rol y la responsabilidad del docente en llevar la educación ciudadana al aula, siendo ellos los encargados de impartir esta área de enseñanza en las clases:

“Ahora solamente uno como profesor de historia debe trabajarlas (las materias de formación ciudadana)” de manera implícita o explícita en las diferentes materias que se pasan” (Profesor Escuela 2).

La dimensión ciudadana de la formación puede ser introducida por el profesor cuando trabaja otros contenidos,

“ese contenido (el de educación ciudadana)... uno lo puede captar en distintas partes de otros contenidos” (Profesor Escuela 7).

Esta dimensión de rol y adaptación docente frente al currículum tiene también matices en el discurso de los diferentes profesores, los siguientes ejemplos marcan dos posiciones al respecto: por un lado, para una profesora entrevistada la libertad docente toma una forma restringida, de "chispazos" de formación ciudadana en sus clases:

“Entonces, lo que uno hace es hablarles como ‘chispazos’, como tenía cinco minutos dije ‘esta clase me da para hablar un poquito, saco el tema’; ‘tenemos un poco de libertad, entre comillas, para ir modificando algunas cosas’”. (Profesor Escuela 9).

Otro profesor, en cambio, es más enfático a la hora de reconocer la dimensión de agencia en la práctica docente, afirmando la capacidad de intervenir, en sus propias palabras, con su "currículum oculto", pudiendo hacer clases que no están planificadas en el currículum, pero que se ajustan a su criterio pedagógico:

*“la intervención forma parte del **currículum oculto**, de lo que uno puede hacer, **las decisiones que uno toma** con cada clase. Por ejemplo, este año me pasó que un momento las clases estaban muy pegadas con un tema, entonces les hice una clase de cultura popular, una clase sobre el carnaval. El carnaval es historia moderna, entonces estoy en el periodo, pero **ningún programa me dice** que pase la cultura popular. Entonces **en esas cosas intervengo yo**. Pero eso lo tengo que hacer a través del currículum oculto. A través de **lo que yo***

hago con mi clase siguiendo mi criterio pedagógico. Entonces el currículum oficial ofrece menos espacio para eso". (Profesor Escuela 1)

3.3. ¿Qué evalúan positivamente los profesores del currículum?

Subyacentes a las dos dimensiones revisadas de vinculación de los profesores con el currículum vigente -“influencia curricular” y “adaptación docente”- encontramos valoraciones positivas y negativas que distinguen la posición del discurso docente frente a los lineamientos oficiales.

Por un lado, los profesores que evalúan positivamente el currículum hacen alusión a ciertas características distintivas de él. Una de ellas tiene que ver con qué tan flexible o rígido sea el currículum. Un profesor, por ejemplo, valora un currículum con oportunidades de "adaptación":

"Las bases curriculares que llegan hasta sexto básico, están muy pendientes de la formación ciudadana... porque hasta sexto las bases no están tan llenas de contenidos. Sigue siendo mucho, pero no es el mismo bombardeo de contenido. Entonces se puede trabajar más en habilidades: en análisis, en evaluación, en síntesis, en aplicaciones... Entonces, uno puede moverse dentro de eso, puedes por ejemplo mostrar un poco más de videos. (O sea, te da más libertad respecto a cómo cumplir ese objetivo.) Claro, exactamente, la libertad. Y apunta mucho más a habilidades que a contenido" (Profesor Escuela 1).

En el discurso de este profesor, entonces, los currículums se vuelven una herramienta útil para el objetivo de la educación ciudadana cuando privilegian el desarrollo de habilidades por sobre la cobertura excesiva de contenidos. De todos modos, hay profesores que, junto con el trabajo de habilidades, valoran la inclusión explícita de contenidos que entreguen oportunidades para tematizar materias ciudadanas:

"en tercero medio... hoy en día es solamente historia de Chile del siglo XX y ahí cabe y uno alcanza por ejemplo a analizar las constituciones; y ahí uno

puede justamente empezar a trabajar ciertos elementos que son más cívicos"
(Profesor Escuela 8).

Con ello se reconoce el valor de ciertas unidades curriculares que permiten trabajar dimensiones ciudadanas, como la importancia de las políticas sociales y evaluaciones del proceso electoral. Al trabajar la revolución industrial en octavo, por ejemplo, este profesor ha podido trabajar con los estudiantes *"la importancia de las políticas sociales y de vivir en una sociedad que sea armónica. Entonces cae como de cajón, si estás trabajando eso, hacer el ejercicio que ellos evalúen cuál ha sido el actual proceso electoral, cuáles son las propuestas que presentan los candidatos a presidente"* (Profesor Escuela 8).

Los profesores que subrayaron elementos positivos del currículum para la educación ciudadana, entonces, fueron aquellos que reconocieron e hicieron explícita la dimensión "transversal" que tiene subyacente, *"uno los puede captar (los contenidos ciudadanos) en distintas partes de otros contenidos. Así es que creo que está para mi gusto está bien"* (Escuela 7). Otra docente también reconoció que el currículum entrega oportunidades para trabajar "objetivos ciudadanos" y que hay contenidos específicos de la asignatura de Historia que son especialmente importantes para alcanzarlos:

"la idea es que sea transversal. Por lo tanto, la idea es irlo viendo en la medida en que los contenidos también te lo permitan. (...) Claro, no en todos voy a poder hablar de educación cívica, pero sí hay contenidos que son súper importantes y que nos permiten desarrollar la parte de educación cívica"
(Profesor Escuela 6)

3.4. ¿Qué evalúan negativamente los profesores del currículum?

Otro conjunto mayor de profesores configura un discurso marcado por una evaluación negativa al currículum, subrayando sus insuficiencias y criticando la ausencia de un espacio diferenciado para enseñar ciudadanía. Es así como encontramos profesores que consideran que la dimensión ciudadana del currículum *"esta pobre"* (Profesor Escuela 2), utilizando frecuentemente referencias a un pasado en el que la educación cívica habría tenido mayor centralidad. Actualmente, en cambio, nos encontraríamos en un presente curricular donde la educación ciudadana *"no está en ninguna parte"* (Profesor Escuela 3).

"Específicamente centrándonos en el tema de formación ciudadana yo diría que ha ido de más a menos. Yo llevo ya 41 años de profesión y en algún momento teníamos educación cívica en octavo año, en séptimo año y los alumnos aprendían. Hoy día ni quiera puedo hacer eso, porque no está el tema inserto en ninguna parte, cuales son las atribuciones de un diputado, cuales son las atribuciones de un senador. Entonces yo creo que vamos de más a menos, la formación ciudadana lamentablemente se está perdiendo. Mi colega que hace clases en segundo medio dice que va en el currículo de tercero medio y que hasta el momento no ha habido nada de educación cívica, ella tiene la esperanza que el año 2014, que entra el nuevo currículo de cuarto medio, aparezca algo, porque si no es así ya es algo desastroso, en doce años el alumno no tendría ningún acercamiento a la formación ciudadana, ninguno" (Profesor Escuela 3).

Vemos que este discurso evalúa negativamente el currículum porque asocia la enseñanza en Historia a un conjunto de contenidos que deberían estar explícitamente consignados, con su espacio y unidad propios. Hay profesores que son más explícitos en indicar las deficiencias temáticas que observan en el currículum, considerándolo insuficiente -por ejemplo- en términos de oportunidades que entrega para una participación efectiva:

"Le falta mucho [al currículo escolar], en mi opinión... (falta) la parte de la participación... como ciudadano... que hubieran instancias donde los chicos o los liceanos dijeran: 'ya po', mire, esta organización nos ofrece el gobierno'" (Profesor Escuela 4);

O también respecto al tratamiento explícito de aspectos de la política formal (sufragio, partidos políticos):

"Yo creo que hay un déficit por parte del currículo, que alguna vez existió y era mucho más fuerte, yo creo que necesitamos en ciertos niveles incorporar contenidos, incorporar en el programa varias horas o semanas de educación cívica formal, partidos políticos, sufragio, ciudadanía" (Profesor Escuela 5).

Así planteado, este discurso desconoce la noción de “transversalidad” presente en el currículum, o al menos la desestima por inefectiva debido a las presiones que ejerce el sistema educativo para impartir los contenidos que estarían presentes de forma más explícita en los lineamientos ministeriales oficiales:

"Yo pienso que hoy día la formación ciudadana y cívica, aparte de los contenidos de formación cívica que estaban incluidos en sexto, séptimo y octavo, prácticamente se han reducido a nada, por lo tanto uno no tiene un espacio dentro del currículum de cada curso para poder hablar de eso y poder tratarlo como contenido" (Profesor Escuela 9).

La situación actual se caracterizaría así por el hecho de que a los profesores les quitaron su espacio para impartir educación ciudadana pues como docentes se encontrarían *"un poco presionados y obligados a reducir esos contenidos"* (Profesor Escuela 9).

Un profesor -que sí reconoce la dimensión “transversal del currículum”- interpreta el diagnóstico negativo como resultado de una tensión entre los objetivos de educación ciudadana y los imperativos de la cobertura curricular: *"Yo creo que para los tiempos que estamos viviendo, eh... hay una contradicción importante entre “recargar el currículum” y eh... “introducir la formación ciudadana”* (Profesor Escuela 1), encontrando una salida parcial a esta tensión introduciendo aspectos ciudadanos en la medida que trabaja las unidades de la asignatura:

“Una solución salomónica (a esta tensión), y desde ya, que se puede hacer diría yo, es que el mismo contenido de Historia... hacer una especie de ‘transposición didáctica’ hacia la formación ciudadana, eso es lo que intenté hacer hoy día, el mismo contenido de Historia pasarlo, y hacer una transposición didáctica" (Profesor Escuela 1).

3.5. Síntesis: los ejes del discurso docente sobre el currículum

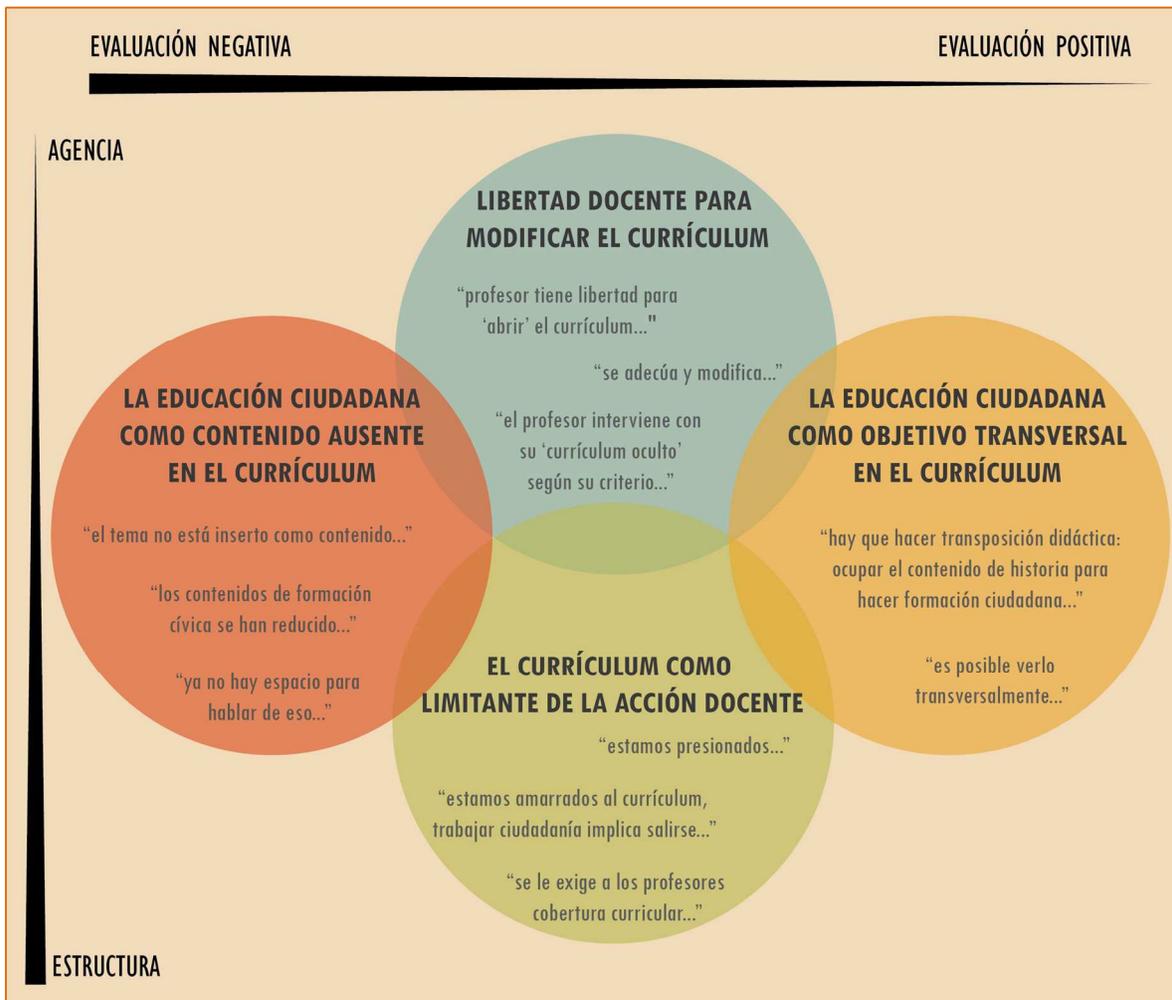
En este primer capítulo de análisis quisimos dar los pasos iniciales para entender los procesos efectivos de implementación curricular, trabajando especialmente sobre la dimensión docente al atender cómo los profesores comprenden, traducen y evalúan el currículum prescrito.

A raíz de esa descripción pudimos explorar la relación entre lo que Michele Schweisfurth (2006) denomina "agencia docente" y "estructura curricular", reconociendo ambas dimensiones en las formas en que los profesores han trabajado la política educativa que promueve la formación ciudadana de los estudiantes en Chile.

En la **Figura 7** (en la siguiente página) presentamos una representación gráfica de estas dimensiones: por un lado observamos cómo el currículum se le presenta a los profesores como una “estructura” (esfera verde del esquema) que guía, moldea y a veces limita o constriñe la práctica docente (especialmente en términos del imperativo curricular que exige la cobertura de contenidos). Por otro lado, observamos también experiencias docentes que hablan de la libertad que tienen los profesores para ajustar y adaptar el currículum (esfera celeste del esquema), desde versiones restringidas de esta capacidad, que aluden a la introducción de “chispazos ciudadanos”, a versiones que enfatizan más la capacidad de agencia de los profesores y su poder de introducir “currículums ocultos” ciudadanos a partir de sus propios criterios pedagógicos.

En las esferas horizontales, por último, vemos las valoraciones positivas y negativas que los profesores hacen del currículum, realizando diagnósticos negativos especialmente por una percepción de poco espacio y tiempo curricular dedicado a la educación ciudadana; y una evaluación positiva que rescata y ve plausible trabajar la ciudadanía como objetivo transversal en la asignatura de Historia.

Figura 7. Elementos del discurso docente sobre el currículum



Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de las entrevistas semi-estructuradas

Estos resultados muestran los obstáculos e incentivos percibidos por los profesores para lograr una buena práctica en esta área curricular, mostrando cómo algunos profesores tematizan y afirman trabajar la educación ciudadana frente a otras presiones curriculares en competencia, mientras que otros enfatizan su ausencia y desarrollan una evaluación marcadamente negativa.

El estudio de estos nueve casos nos permite acercarnos a entender cómo los profesores se perciben a sí mismos y a su trabajo en el marco de las reformas educativas que han tenido lugar en las últimas décadas, si es acaso -tal como lo dice Schweisfurth (2006)- más como

implementadores de políticas iniciadas por el gobierno, o más como agentes activos de cambio.

El análisis presentado en este capítulo sugiere que la organización de la educación ciudadana como objetivo transversal genera un espacio para que los profesores tomen las riendas y controlen el proceso de educación ciudadana ellos mismos, abriendo con ello -sin embargo- la posibilidad de que algunos profesores no lo hagan de manera efectiva debido a otro tipo de presiones curriculares más explícitamente consignadas (cobertura de contenidos, por ejemplo) y también a otras presiones de contexto (pruebas estandarizadas, presiones de la dirección, por ejemplo).

Si bien todos los profesores de la muestra son enfáticos en afirmar la importancia que tiene la educación ciudadana y la promoción de valores ciudadanos para el desarrollo de los jóvenes, no todos ellos han encontrado caminos diversos para incorporar ese compromiso con la ciudadanía en su trabajo docente.

Como vimos anteriormente, el currículum oficial espera que los estudiantes desarrollen una “ciudadanía maximalista”, que incluya el trabajo de conocimientos, habilidades y actitudes, de manera transversal en la asignatura de Historia. A este respecto vimos que hay profesores que efectivamente reconocen tener oportunidades para "usar" estas expectativas curriculares de educación ciudadana, afirmando que es posible relacionar constantemente las materias que están siendo enseñadas en Historia con la ciudadanía; mientras que otros consideran que esto no es posible debido a que la carga y la estructura rígida del trabajo escolar cotidiano a menudo limitan el compromiso con las iniciativas de educación ciudadana, concibiendo el currículum oficial más como una fuerza coercitiva que limita la práctica docente en esta área de aprendizaje.

Ahora bien, incluso los profesores que desarrollan un sentido de responsabilidad más sofisticado respecto a los temas ciudadanos -privilegiando el trabajo de estos por sobre otros imperativos curriculares- muchas veces no interpretan estos esfuerzos como una lectura estricta del currículum oficial, sino que como un esfuerzo basado en decisiones docentes propias, motivadas por las conciencias y los criterios pedagógicos personales, entendiéndolas como algo propio de "su currículum oculto" y no como un elemento que forma parte del

currículum oficial. Discutiremos y retomaremos este “desfase” observado en las conclusiones de esta tesis, para ponerlo también en relación con los hallazgos presentados en los capítulos restantes de esta investigación.

Con todo, podemos decir que esta diversidad de interpretaciones acerca de la educación ciudadana y el currículum nos confirma que la implementación curricular es menos una secuencia lineal de aplicación, y más un ciclo de creación y re-creación en el que la política sólo adquiere vida y sentido en las manos de aquellos que la activan. Es así como el "guion de política pública", aún enmarcado de manera legalista y estrictamente definido, es capaz de interpretaciones y prácticas o “performances” (Schweisfurth, 2006) diferentes. En esas interpretaciones variadas reconocemos que el discurso docente presenta un dualismo entre la “estructura curricular” y la “agencia docente”, que describe las agendas educacionales mixtas a las que está sometida la práctica docente. En ese contexto, mostramos profesores que fueron capaces de interpretar imaginativamente el currículum prescrito y así justificar sus propios objetivos en el área de la educación ciudadana, y otros para quienes los "imperativos curriculares en competencia" (Schweisfurth, 2006) fueron fuerzas más importantes sobre la actividad docente, diezmando las posibilidades de trabajar de manera adecuada la educación ciudadana en el aula.

CAPÍTULO 3

EL CURRÍCULUM EN LA PRÁCTICA

En este capítulo presentamos cómo el currículum se despliega efectivamente en los espacios de aula investigados, descansando para ello en el análisis de observación de clases y en el reporte que hacen profesores y estudiantes sobre sus experiencias en dicho espacio. (1) En un primer momento describimos la importancia de las prácticas de aula en el estudio de la educación ciudadana y de la implementación curricular; (2) Esbozamos luego un primer acercamiento a las prácticas observadas mediante el análisis intensivo de dos casos que ilustran dos formas de configurar el espacio de aula; (3) Cuestión que luego extendemos a todas las escuelas mediante un análisis panorámico de las prácticas observadas. (4) Cerramos este capítulo con una reflexión que invita a pensar las actividades que tienen en el aula como una forma de aprendizaje ciudadano en “comunidades de prácticas”.

1. Las prácticas en el aula y la educación ciudadana

El análisis de la implementación curricular no sólo implica analizar las interpretaciones que tienen los docentes del currículum y sus contenidos. Además de esta dimensión, coincidimos con Torres (1991) cuando afirma que el análisis del currículum efectivo se interesa también por las *estrategias de enseñanza y aprendizaje* que facilitan (u obstaculizan) el proceso de reflexión sobre la ciudadanía democrática (Torres, 1991).

En el campo de la educación ciudadana, la preocupación por las estrategias de enseñanza y aprendizaje se encuentra ya en obras clásicas del campo. John Dewey (1916), por ejemplo, argumentaba a favor de la inclusión de ciertas prácticas pedagógicas -como las actividades de investigación, el trabajo grupal y el estudio de problemas políticos y sociales reales- para desarrollar aspiraciones democráticas a través de la educación (Dewey, 1916).

Más contemporáneamente, diversos trabajos han ahondado empíricamente el efecto que las prácticas en el aula tienen sobre el conocimiento, las actitudes, y las prácticas ciudadanas de los jóvenes. Analizando los datos del *Estudio de Educación Cívica* (CIVED,

1999) Barber (2007) muestra la influencia de actividades docentes interactivas -como la realización de juegos de rol o proyectos grupales- sobre el conocimiento cívico, la conceptualización de ciudadanía y la participación esperada (Barber, 2007). También analizando los datos de CIVED (1999), Gainous y Martens (2012) estudian el papel que tiene la variación en los métodos de instrucción cívica en las clases para desarrollar la capacidad democrática de los estudiantes, encontrando que en ciertos contextos socio-económicos la diversidad pedagógica tiene un efecto positivo (Gainous & Martens, 2012). Otros trabajos sobre el rol de prácticas pedagógicas concretas en la educación ciudadanía han mostrado, por último, los efectos positivos del uso de la discusión en clases para la instrucción cívica (Hess & Avery, 2008) y la importancia de métodos de aprendizaje activo centrados en el estudiante para entregar modelos de ciudadanía democrática (Thornton, 2005).

La importancia de las prácticas pedagógicas en la formación ciudadana también es subrayada por la política educativa chilena. La Comisión de Formación Ciudadana del 2004 (MINEDUC, 2004b) -revisada en el capítulo 2 de esta tesis- constató que los principales desafíos para la realización del currículum de la Reforma tenían que ver más con el ámbito de la pedagogía y las capacidades de los docentes que con las características de contenido curricular, afirmando que para despertar el interés de los estudiantes por esta dimensión del aprendizaje -y asegurar un impacto duradero- eran necesarios métodos más demandantes que sólo el traspaso lectivo de información y conocimientos (MINEDUC, 2004b).

Este diagnóstico es recogido por el marco curricular ajustado el 2009, que no sólo prescribe contenidos ciudadanos, sino que también sugiere una forma de trabajo pedagógico centrado en los alumnos, con estrategias pedagógicas diferenciadas, que complementen las estrategias lectivas con estrategias que lleven a los estudiantes a desarrollar una elaboración propia (MINEDUC, 2009a). Y para el caso específico del sector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, la propuesta curricular exige estrategias metodológicas que impulsen un aprendizaje activo de los estudiantes mediante la realización frecuente de trabajos de investigación, de informes y ensayos, de foros y debates, y de trabajos grupales en los cuales se exija a los estudiantes la elaboración de un pensamiento propio (MINEDUC, 2009a). En esta tarea se enfatiza, además, la necesidad de establecer conexiones entre los temas

analizados y la realidad vivida por los jóvenes, de modo que puedan aplicar los conocimientos y habilidades al entendimiento de su propia realidad (MINEDUC, 2009a).

Teniendo esa discusión en mente, en este capítulo nos interesa examinar el currículum implementado considerando la relación que existe entre la realidad pedagógica observada en las aulas investigadas y los tipos de práctica que tanto la literatura académica como el currículum oficial vinculan con objetivos de la educación ciudadana. ¿Qué prácticas configuran las dinámicas cotidianas de las aulas observadas?, ¿cómo los estudiantes reciben y se apropian las diversas prácticas?, ¿cuáles son los límites y dificultades para poder aplicar las diferentes prácticas?

2. El currículum efectivo en la sala de clases: dos casos de prácticas docentes

Como primera aproximación a la práctica en aula efectiva, presento dos casos que ilustran dos formas diferenciadas de configurar las actividades y dinámicas que se dan al interior del aula.

2.1. Caso ilustrativo 1: una ecología de aula centrada en la interacción docente-estudiante

El primer caso (Escuela 1) corresponde a un establecimiento municipal, en el que la secuencia de la clase mostró un uso mixto del tiempo de parte del profesor, combinando exposición de contenidos acerca de la Revolución Industrial (beneficios y perjuicios, conflicto social, protestas, huelgas y doctrinas ideológicas) con actividades grupales en las que a los estudiantes se les pedía mostrar su apropiación del contenido trabajado en clases, y elaborar juicios y reflexiones personales, los que luego eran revisados colectivamente. En la **Figura 8** (en la página 87) presentamos un resumen esquemático de la secuencia de la clase, que simboliza el protagonismo diferenciado de profesor y estudiantes en los distintos momentos de la clase.

Como se observa, parte de la clase estuvo marcada por la exposición del profesor. Aunque de todos modos esta modalidad expositiva no se presentó “en forma pura”, sino que la mayoría de las veces aparecía combinada con la participación de los alumnos (incentivada por el profesor). La exposición primaba, entonces, cuando se trabajaban contenidos que los

estudiantes no manejaban, o cuando los contenidos tenían que ver fundamentalmente con la presentación de conceptos. En la siguiente escena de aula, por ejemplo, el profesor presenta una distinción conceptual que los estudiantes parecen no manejar:

“El profesor les pregunta a los alumnos si saben la diferencia entre huelga y protesta. Ante el silencio de los alumnos comenta: ‘La huelga esta institucionalizada, es una figura legal, cualquiera se puede ir a huelga, se asigna arbitro y se llegan a soluciones. La protesta es espontánea, cuando hacen un paro, paran las actividades productivas’” (Escuela 1, Notas de Campo)

Como decíamos, la exposición no se presentaba de “forma pura”, sino que se apoyaba constantemente en la participación de los estudiantes:

“El profesor continúa: ‘¿Cómo responde el Estado ante estas protestas?’. Un estudiante responde: ‘A golpes’. El profesor recoge esa intervención para su argumento, y continúa: ‘Por lo tanto se crea conflicto social, ¿qué les parece esto?’”

“El profesor se dirige a los alumnos y les pregunta: “Entonces, díganme ustedes ahora, ¿Cuáles serán las demandas de estos movimientos sociales?” Un alumno levanta la mano y dice “mejores sueldos”.” (Escuela 1, Notas de Campo)

Con este recurso el profesor capturaba la atención de gran parte de los estudiantes y a la vez podía chequear si estaban siguiendo los contenidos expuestos o no. De todos modos, en esta modalidad parcialmente participativa -pues es promovida fundamentalmente por el profesor- la mayoría de las intervenciones de los estudiantes tomó la forma de respuestas breves, a veces incluso dicotómicas:

“‘Antes de la revolución industrial lo que teníamos era un campesino sin trabajo fijo, que si no le tocaba una temporada buena se quedaba sin nada, sin estabilidad laboral... ¿Este cambio es producto de la revolución industrial, sí o no?’”, pregunta el profesor. Los alumnos contestan

afirmativamente. Algunos sólo asintiendo con la cabeza” (Escuela 1, Notas de Campo)

Ahora bien, es bajo la forma de actividades en clases que los estudiantes pueden participar de formas más complejas y elaboradas. Este tipo de actividades se realizaron en dos ocasiones: una al principio de la clase (luego de sólo 10 minutos de exposición) y otra ya más avanzada la clase (la realización de la actividad y su revisión fueron parte del último “hito” antes de terminar la clase). En la primera actividad los estudiantes tuvieron que trabajar en parejas y demostrar haber comprendido elementos de la reciente exposición del profesor (listando 5 beneficios y 5 perjuicios de la revolución industrial). También se les solicitó una participación más activa cuando se les pide no sólo repetir contenidos sino también elaborar una posición propia al respecto:

“El profesor precisa que ya se ilustró que hay de las dos [beneficios y perjuicios], pero que es necesario que como estudiantes [en la pregunta 3] asuman una posición al respecto “y que obviamente fundamenten por qué”, termina diciendo” (Escuela 1, Notas de Campo)

Este último tipo de pregunta, que exige habilidades más analíticas y el desarrollo de una posición personal sobre el tema pasado en clases también predominó en la segunda actividad:

“Anoto las preguntas que propone el profesor:

1) ¿Qué te parece que los trabajadores exijan sus derechos?

Fundamenta

2) Junto con elegir sus derechos, ¿qué deberes tienen que cumplir?

3) ¿Cómo crees que hoy en día responde el estado a las demandas sociales?” (Escuela 1, Notas de Campo)

Las actividades realizadas en clases fueron además revisadas colectivamente. En esa instancia el profesor evaluó las respuestas de los alumnos, quienes podían contribuir con sus respuestas de forma espontánea o también ser apelados de forma directa por el profesor. En

la revisión de la primera actividad el profesor instaló una suerte de discusión o debate, lo que observamos cuando buscó algún tipo de respuesta que fuera opuesta a la dada por el primer alumno participante:

*“Ya. Christopher, ¿qué opinas tú, más oportunidades o problemas?”. El estudiante responde con un “más oportunidades”. Como no elabora en su respuesta el profesor le **pregunta por qué**. “Porque hay más trabajo” profundiza el mismo estudiante... [el profesor pregunta]“**¿Alguien piensa lo contrario?**, que fueron más problemas”. “**Yo encuentro** que fueron más problemas” – responde un estudiante. El profesor les da la palabra por el nombre: “Ajá, Sebastián y Cristian”. Uno de ellos responde: “Porque hay más problemas, porque sí, **sigue viéndose pobreza, aun cuando hay más trabajos, el pobre sigue haciéndose pobre**”.*

En esta situación reconocemos que el profesor buscó intencionar la confrontación de dos posiciones contrarias (algunos alumnos pensaron que la revolución industrial trajo más beneficios, otros que trajo más perjuicios). Los alumnos planteaban su posición (con fórmulas como “*Yo encuentro que...*”) recurriendo a distintos argumentos. El segundo alumno, por ejemplo, argumenta enfatizando en el presente, y en como problemas de hace siglos siguen siendo persistentes (“*sigue viéndose pobreza, aun cuando hay más trabajos*”). Con esa última oración el alumno además reconoce la intervención del alumno anterior, pero enfatizando su punto (que de todos modos “*el pobre sigue haciéndose pobre*”).

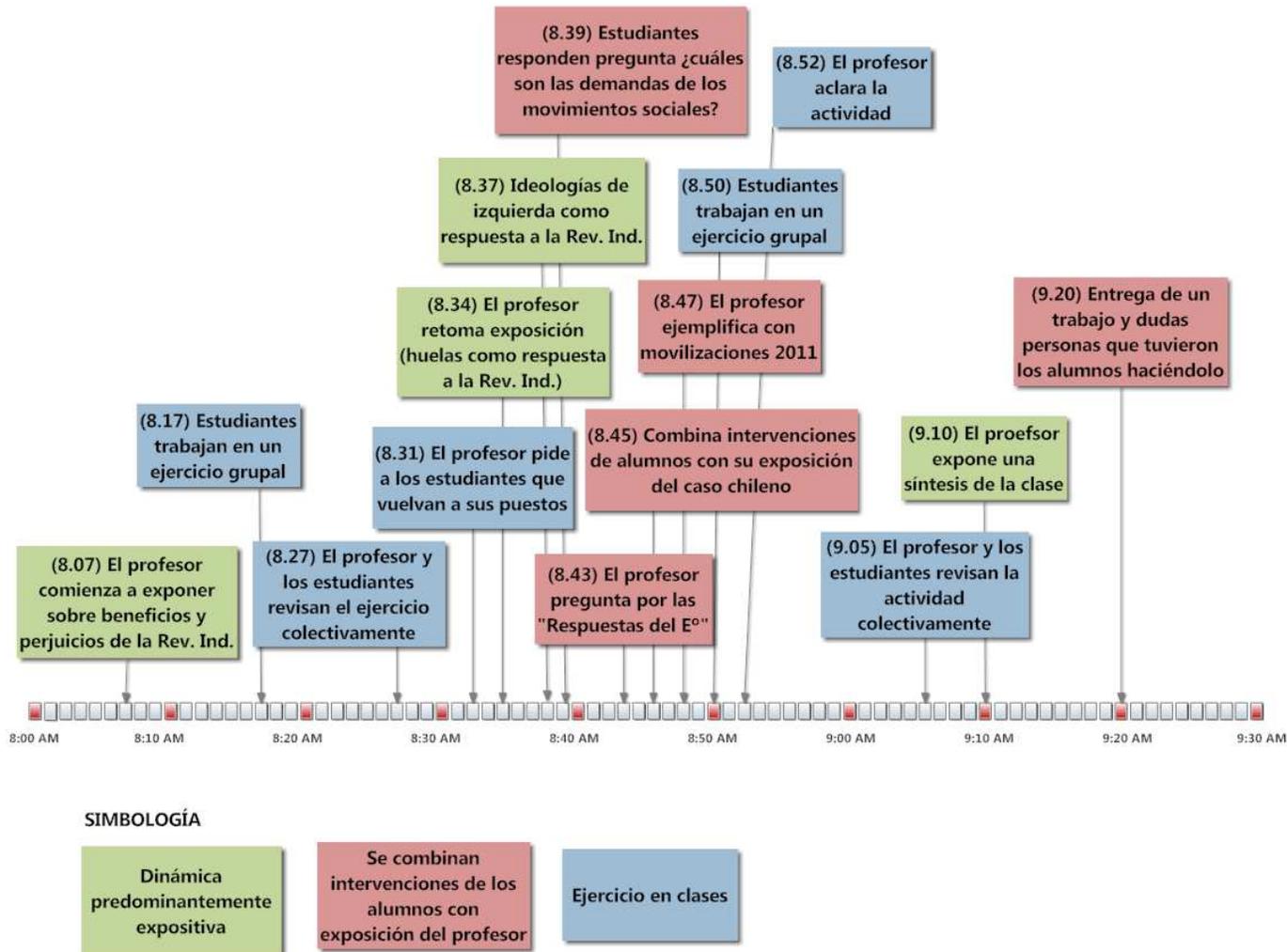
Como vemos, en esta clase se revisaron una serie de temas explícitamente relacionados con la educación ciudadana de los y las jóvenes. Además de exponer y apelar a los estudiantes a que discutieran sobre la participación informal, el profesor también trabajó el vínculo Estado-Sociedad, desarrollando un argumento que se puede resumir del siguiente modo: los ciudadanos se movilizan para hacerse escuchar, para manifestar sus demandas. Ante ello el Estado entrega distintas respuestas a dichas demandas. De ese argumento el profesor desprendió una definición o un atributo central de la democracia:

*“El profesor dice que después de la represión se llega a esta idea de los acuerdos. “Si piden por ejemplo dos días de descanso a la semana, **qué hará el Estado (alumnos responden: uno), sí, les dará uno**”.*

*“El profesor dice que es parte de la democracia llegar a puntos de acuerdo, a puntos de negociación. **“En una democracia se llega a acuerdos, hoy en día al menos, en sociedades democráticas se realiza de esa manera. Ahí está el juego democrático de llegar a un acuerdo, de establecer puntos de negociación”***

*“El profesor afirma: “Ya, pero lo que **quiero que entiendan es que eso es parte de la democracia. No porque se hagan protestas el Estado debe responder 100% al petitorio. No porque hagan cualquier huelga, implica que una parte ceda, o las dos cedan, para llegar a acuerdos.**”*

Figura 8. Secuencia de clase Escuela 1



Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de los registros de observación

2.2. Caso ilustrativo 2: una ecología de aula centrada en la transmisión de contenidos

El segundo caso (Escuela 9) corresponde a un colegio particular pagado donde la mayor parte del tiempo de la clase estuvo dedicado a la exposición de contenidos que no habían sido revisados anteriormente (el período de “La Restauración”). Antes de trabajar esa temática la profesora dedicó varios minutos a ubicar esta nueva unidad en el marco de la materia que ya había sido vista por los estudiantes, momento que permitió una mayor participación de los estudiantes promovida por la profesora. Cuando el repaso terminó siguió observándose esa dinámica expositiva-participativa, aunque por momentos las intervenciones de los alumnos fueron menos frecuentes. Finalmente la profesora dedicó los minutos finales de la clase para la realización de una actividad, aunque no para su revisión colectiva. En la **Figura 9** (en la página 92) presentamos una línea de tiempo con los principales hitos de la clase y su ubicación a lo largo de las dos horas de clase.

Como dijimos, gran parte de la clase estuvo dominada por la exposición de la profesora, quien presentaba conceptos y características de “épocas” y de “siglos históricos”, valiéndose de una presentación Power Point y de la pizarra:

*La profesora escribe distintas **características y conceptos** bajo cada **siglo**. "Voy a **retroceder en contenidos** -dice- en el siglo XVII está el Antiguo Régimen, si ustedes **recuerdan** el Antiguo Régimen fue un elemento muy importante durante siglo XVII y XVIII". La profesora enuncia y **escribe en el pizarrón** varios elementos de ese momento: rey, absolutismo, sociedad estamental, estratificada. (Escuela 9, Notas de Campo)*

En su exposición, la profesora sigue una narración secuencial, describiendo cómo avanza la historia mediante la enunciación de acontecimientos y definición de fenómenos. La profesora presentó una historia bastante personalista, poblada de grandes hombres cuya acción modeló la historia. Varios minutos fueron dedicados a hablar de Napoleón, de sus características biográficas y psicológicas.

*“La profesora continúa con una **narración más bien secuencial**, diciendo que en esos momentos comienza a desarrollarse **la Ilustración**. La que **describe***

como un movimiento de carácter intelectual (“¿recuerdan?”), dice, apelando a los alumnos). La profesora comenta que en ese momento un grupo de filósofos saca a relucir el principio de la razón, “que el hombre se diera cuenta que es capaz de cambiar las estructuras que estaban ahogando al sistema europeo”. La profesora expone” (Escuela 9, Notas de Campo)

“la profesora reconstruye la trayectoria de Napoleón... Este hombre que nació de baja estatura pero de gran porte militar logró formar un gran imperio, poner a sus familiares y darse cuenta que sí podían lograrse varias cosas”. La profesora desprende así la idea de la ambición y su relación con la historia: “La ambición puede ser un elemento necesario, se dice que si soy ambicioso soy malo, pero la ambición es necesaria, pero con la cuota necesaria. Es tremendamente importante para lograr ciertas metas”. (Escuela 9, Notas de Campo)

Luego de haber estado exponiendo por unos minutos la profesora comenzó a incentivar también la participación de los estudiantes.

“¿Recuerdan cuantos estamentos tenía esta sociedad estamental?” Un alumno responde: "Tres", y la profesora los insta a profundizar en sus respuestas: ¿Cuáles eran? Un alumno responde con uno de los estamentos y la profesora termina de responder: "Nobleza, clero y estado llano". (Escuela 9, Notas de Campo)

La profesora expone, aunque se da el espacio para preguntar: “¿recuerdan los nombres de los filósofos de la Ilustración?”, “Rousseau”, “Montesquieu” y “Voltaire”, responden tres niños distintos. (Escuela 9, Notas de Campo)

Como se observa en estas escenas de clase las primeras preguntas que promovían la participación eran bastante precisas y breves, considerando nombres de actores históricos, y palabras puntuales. La relación de los contenidos con la actualidad tampoco fue frecuente, observándose sólo un par de instancias en las que se vinculó la historia con el presente. En un momento, cuando la profesora se encontraba hablando de la soberanía popular hizo

referencia al caso de Chile, y de cómo efectivamente ese principio se iba a hacer presente el día de las elecciones, que estaban por efectuarse en ese momento.

“Antes hablé de ideales: igualdad, fraternidad... ideales propios de la democracia, de los países de hoy, que se manifiestan en cada país democrático, especialmente nuestro país, hay un proceso que se va a desarrollar el fin de semana en nuestro país, ¿de qué se trata?” (Escuela 9, Notas de Campo)

“Un estudiante dice: “el voto” y otro dice: “las elecciones”. La profesora confirma: “Las elecciones, ¿y la soberanía popular se va a expresar?”, los estudiantes responden con un sí. “El concepto de soberanía popular, aquel concepto que dice que los pueblos tienen la posibilidad de elegir sus propios gobernantes, ¿se va a cumplir eso? (alumnos asienten), ¿y cómo se manifiesta?, a través de sufragio y voto, ¿va a existir eso?, la profesora se contesta: “Por supuesto” (Escuela 9, Notas de Campo)

La profesora aprovechó la instancia para transmitir ciertos contenidos políticos locales. Especialmente para el caso de los Consejeros Regionales, cargo público que recientemente se abrió a la votación popular:

“¿Qué es el Core?”, pregunta la profesora. Un alumno dice que no sabe, mientras que otro, el que más ha participado, dice “se encargan de administrar las regiones”

“Por primera vez van a entrar a este juego de la votación popular los consejeros regionales... las palomas, ¿saben lo que son? son la publicidad, y aparece en alguna de estas palomas “Core”, Consejeros regionales, por primera vez elegidos mediante votación pública... los Core son los encargados de administrar fondos, destinados a infraestructura, tienen un papel importante los Core” (Escuela 9, Notas de Campo)

En ese sentido, el tema de las elecciones se cubrió más en el sentido fáctico (cuáles son los cargos, cuáles son las funciones de cada uno, de qué concepto se desprende esta

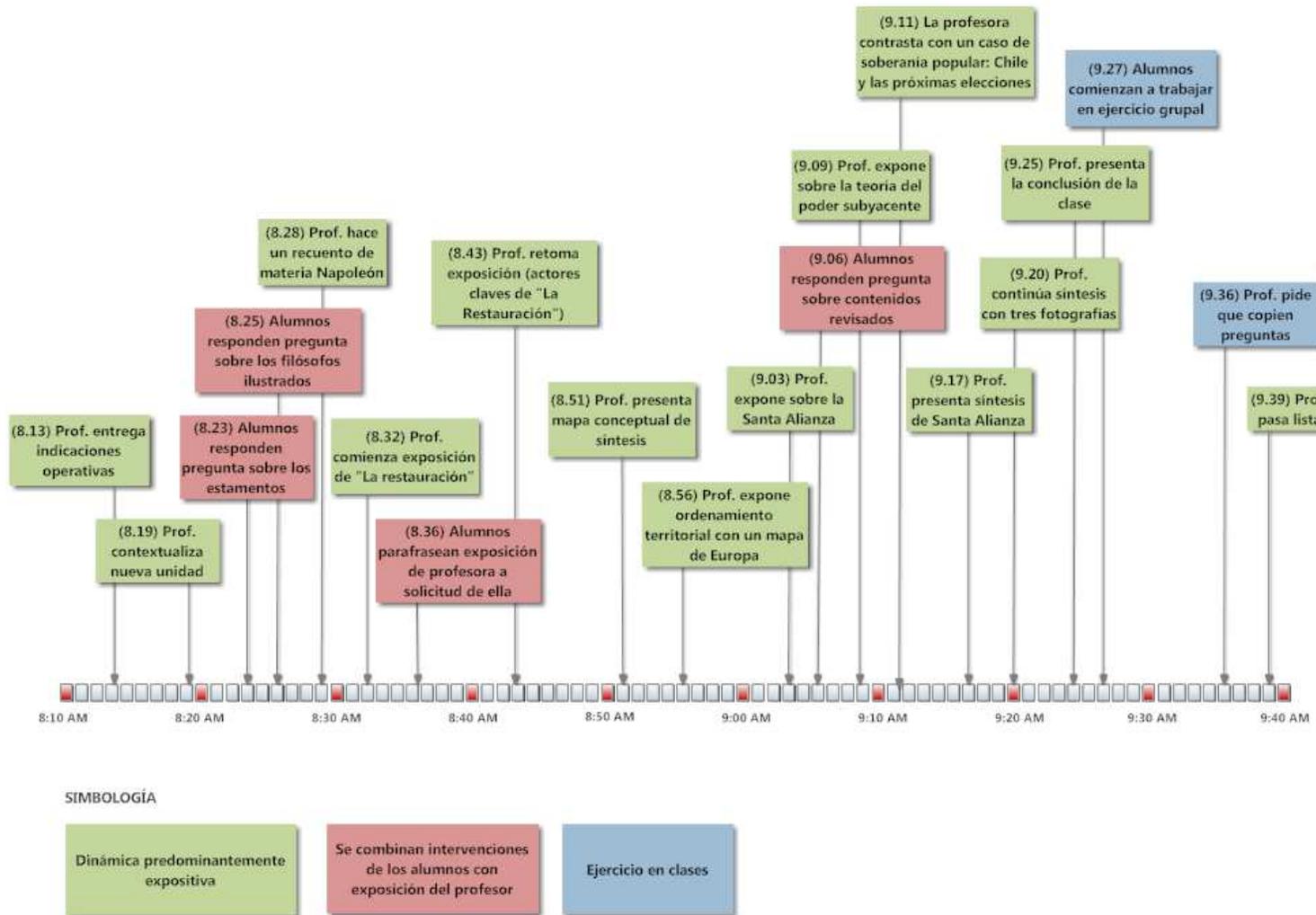
modalidad de participación) y no fue tanto una instancia para discutir sobre el contenido político de las elecciones.

“La profesora continúa: “Niños, este fin de semana elegimos en nuestro país, acá a quien elijan no interesa, el voto es secreto... elegimos a senadores y diputados” (Escuela 9, Notas de Campo)

Finalmente, casi al cierre de la clase la profesora promovió otro tipo de actividad: un ejercicio en clases relacionado con los contenidos expuestos durante ese día. Además de los apuntes del cuaderno la profesora instó a los alumnos a trabajar con el libro de historia. El ejercicio implicó realizar distintas actividades. La primera de ellas era la realización de un acróstico con la palabra Restauración. Cuando comenzaron la actividad los estudiantes empezaron a conversar más entre ellos y la profesora comenzó a pasearse por la sala monitoreando la actividad, sin embargo la clase terminó antes de poder seguir con la siguiente tarea y sin poder revisar el trabajo de los estudiantes colectivamente.

La profesora le dice a los estudiantes “A trabajar en el cuaderno niños, lo vamos a revisar, saquen el cuaderno”. Camina por la sala incentivando a los estudiantes a que empiecen: “Comencemos con la primera actividad”. (Escuela 9, Notas de Campo)

Figura 9. Secuencia de clase Escuela 9



Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de los registros de observación

Con este análisis intensivo de dos casos comenzamos a identificar las diferentes formas mediante las cuales se puede articular el aula, reconociendo clases y momentos de clase que enfatizan más activamente la participación estudiantil y que incorporan transversalmente preocupaciones ciudadanas; y otros momentos en los que el foco está puesto en la exposición y voz docente, en la transmisión de contenidos, y en la introducción acotada y puntual de temáticas ciudadanas.

Creemos que la combinación de estas distintas prácticas e interacciones da lugar a diferentes “ecologías de aula” (Erickson & Shultz, 1996), entendidas como determinadas formas de organizar la sala de clases por las actividades y relaciones sociales que tienen lugar en ella. ¿Cuáles son los perfiles o “ecologías de aula” observadas en las restantes escuelas estudiadas y cuál es su relación con el currículum oficial? Para ensayar una respuesta a esta pregunta en la segunda parte de este análisis extendemos este primer ejercicio a todos los casos estudiados, realizando un análisis extensivo sobre el corpus total de observaciones.

3. El análisis de las prácticas concretas en el aula

El “análisis extensivo” (Silverman, 2006) de las fichas de observación de las clases de Historia que presentamos a continuación analiza atributos relevantes de la práctica de aula para todo el conjunto de los datos, privilegiando la generalidad y la vista panorámica por sobre el detalle de análisis que permite el concentrarse en una cantidad de información más limitada (Silverman, 2006), tal como el que fue presentado en la sección anterior.

Para desarrollar este “análisis extensivo” generamos una matriz de prácticas docentes basada tanto en la literatura del campo como en los lineamientos del currículum oficial, identificando dos dimensiones de prácticas de aula teniendo como referencia los hallazgos de diferentes investigaciones (Barber, 2007; Evans, 2006; OECD, 2009). Podemos reconocer así:

(1) “*prácticas de protagonismo docente*” o de menor involucramiento estudiantil, asociadas a la noción de enseñanza como transmisión directa, donde el profesor juega el rol predominante; y

(2) “*prácticas orientadas al estudiante*”, que describen prácticas donde los estudiantes juegan un rol más activo y más demandante.

Para cada una de las dimensiones identificamos prácticas discretas y representativas, tal como se observa en la siguiente tabla:

Tabla 4. Tipología de Prácticas de Aula

Prácticas de protagonismo docente	El profesor expone (Barber, 2007) El profesor hace preguntas de contenidos a los estudiantes (OECD, 2009) El profesor presenta una síntesis de la clase anterior (OECD, 2009) Los estudiantes trabajan con el texto escolar (Barber, 2007) Los estudiantes trabajan con guías (Barber, 2007) El profesor presenta los objetivos de aprendizaje (OECD, 2009) El profesor revisa los ejercicios (OECD, 2009)
Prácticas orientadas al estudiante	El profesor relaciona los contenidos con temas de contingencia (MINEDUC, 2009) Los estudiantes trabajan en grupos pequeños (OECD, 2009) El profesor le pide a los estudiantes elaborar una opinión (MINEDUC, 2009) Los estudiantes participan en la planificación de actividades (OECD, 2009) Los estudiantes trabajan en proyectos de investigación (OECD, 2009) Los estudiantes participan en actuaciones, juegos de rol o simulaciones (Barber, 2007) Los estudiantes debaten asuntos sociales o políticos en clases (Martens & Gainous, 2012) Los estudiantes trabajan en la elaboración de un producto (OECD, 2009)

Teniendo esa matriz como guía de lectura, analizamos cada uno de los registros de observación para identificar cómo se distribuyen estas posibles prácticas de aula en las 9 clases observadas. En **Tabla 5** (en la siguiente página) presentamos el resumen de las prácticas de aula observadas en cada escuela. El análisis más general de esta tabla -que permite describir la presencia y combinación de ciertas prácticas- lo complementamos con recuentos y ejemplificaciones de cómo algunas de estas prácticas se despliegan en el espacio concreto de las aulas observadas.

Tabla 5. Distribución de prácticas de aula en las 9 escuelas estudiadas

	ESC 1 (M)	ESC 2 (M)	ESC 3 (M)	ESC 4 (PS)	ESC 5 (PS)	ESC 6 (PS)	ESC 7 (PP)	ESC 8 (PP)	ESC 9 (PP)	Agregado
Prácticas de Protagonismo Docente (7 prácticas)	5 [63%]	4 [57%]	4 [68%]	3 [75%]	5 [71%]	3 [75%]	4 [57%]	3 [60%]	4 [80%]	35 [66%]
El profesor expone	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9
El profesor hace preguntas de contenidos a los estudiantes	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9
El profesor presenta una síntesis de la clase anterior	1	1	1	0	1	0	1	0	1	6
Los estudiantes trabajan con el texto escolar	0	0	0	1	1	0	0	1	1	4
Los estudiantes trabajan con guías	0	1	1	0	1	1	0	0	0	4
El profesor presenta los objetivos de aprendizaje	1	0	0	0	0	0	1	0	0	2
El profesor revisa los ejercicios	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Prácticas Orientadas al Estudiante (8 prácticas)	3 [38%]*	3 [43%]*	2 [32%]	1 [25%]	2 [29%]	1 [25%]	3 [43%]*	2 [40%]*	1 [20%]	18 [34%]
El profesor relaciona los contenidos con temas de contingencia	1	1	0	1	1	0	1	1	1	7
Los estudiantes trabajan en grupos pequeños	1	1	1	0	1	1	0	0	0	5
El profesor le pide a los estudiantes elaborar una opinión	1	1	1	0	0	0	1	1	0	5
Los estudiantes trabajan en la elaboración de un producto	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
Los estudiantes trabajan en proyectos de investigación	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Los estudiantes participan en actuaciones, juegos de rol o simulaciones	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Los estudiantes debaten asuntos sociales o políticos en clases	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Los estudiantes participan en la planificación de actividades	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total tipos de prácticas observadas	8	7	6	4	7	4	7	5	5	53

ESC=Escuela; M=Municipal; PS=Particular Subvencionada; PP=Particular Pagada

(*) Proporción de tipo de práctica orientada al estudiante o alternativa superior a la proporción a nivel agregado

3.1. Prácticas de protagonismo docente en el aula

Tal como se observa en la **Tabla 5**, las *prácticas de protagonismo docente o de menor involucramiento estudiantil* son el tipo de práctica observada con mayor frecuencia en las 9 clases analizadas (correspondiendo al 66% de los tipos de prácticas de aula observada).

La práctica “el profesor expone” fue una práctica observada en todas las clases, al menos en algún momento de la lección. Los profesores utilizaron la exposición para distinguir entre los diferentes tipos de participación informal y para definir las ideologías de izquierda (Escuela 1); para ilustrar cómo los derechos ciudadanos están presentes en una serie de situaciones cotidianas (Escuela 2); o para introducir etapas, y presentar conceptos, enfatizando la transmisión de datos fácticos sobre el período estudiado (Escuela 6).

Junto con la exposición docente, otra práctica perteneciente a esta categoría y observada con frecuencia fue cuando “el profesor hace preguntas de los contenidos a los estudiantes”. La “interrogación” a los estudiantes respecto a la materia que se iba pasando fue un recurso que buscaba capturar la atención de los estudiantes y chequear su aprendizaje. En una escuela el profesor mientras exponía interrogaba a los alumnos sobre la materia de manera muy estructurada (Escuela 5), mientras que otros docentes utilizaban la interrogación dirigida para llamar la atención de los estudiantes más distraídos o que se encontraban generando desorden en ese momento (Escuela 6).

También dentro de este tipo de prácticas, constatamos que en 6 de 9 colegios “el profesor presentó una síntesis de la clase anterior” y que en 4 de 9 colegios “los estudiantes trabajaron con el texto escolar” y “los estudiantes trabajaron con guías de trabajo”.

3.2. Prácticas orientadas al estudiante en el aula

Respecto a las prácticas donde los estudiantes juegan un rol más activo y más demandante, observamos que aproximadamente una de cada tres de las prácticas observadas en las salas de clase son *prácticas orientadas al estudiante* (32%).

En 7 de 9 colegios se observan prácticas en las que “el profesor relaciona contenidos con temas contingentes”. Como vimos en el análisis anterior el profesor de la Escuela 1

frecuentemente vinculó la historia pasada con la realidad presente para lograr el objetivo de la clase. Al hablar de los beneficios de la revolución industrial el profesor no se quedó sólo con los efectos inmediatos de este fenómeno en el siglo XIX, sino que también hizo explícito cómo esos efectos seguían presentes en la actualidad, relacionando –por ejemplo- las modalidades de huelga pasadas con la participación informal actual, o presentando imágenes del movimiento estudiantil chileno del 2011 (Escuela 1). En la Escuela 2 se trajo a escena contenidos contemporáneos cuando la profesora hizo alusión a la movilización social. A partir de esa discusión los alumnos hicieron referencia a “la ley Zamudio”, lo que llevó a que la profesora explicara que fue justamente la movilización de las minorías sexual la que pidió esa ley (Escuela 2). En otro colegio esta estrategia implicó relacionar los contenidos con la realidad local (regional) de los jóvenes, contando historias acerca de Villarrica para que los jóvenes sintieran cercanía con el tema (Escuela 4). Mientras que en la Escuela 7 el profesor incitó a que los estudiantes conectaran historias sobre la revolución industrial con sus propias realidades, para que se dieran cuenta de sus comodidades y de los problemas socioeconómicos que muchos otros han tenido que pasar y todavía actualmente tienen que pasar (Escuela 7).

Otra práctica más orientada a los estudiantes se observó cuando se dispusieron a trabajar en grupos pequeños para resolver un problema o tarea, actividad que estuvo presente en 5 de los 9 colegios. Una ilustración de este tipo de práctica la observamos en la Escuela 5, donde los alumnos se sentaron de a dos o tres para responder preguntas que estaban impresas en una guía (Escuela 3) o en la Escuela 8 donde los alumnos trabajaron en una actividad en parejas, levantando la mano para hacerle preguntas al profesor y discutiendo entre ellos (Escuela 8).

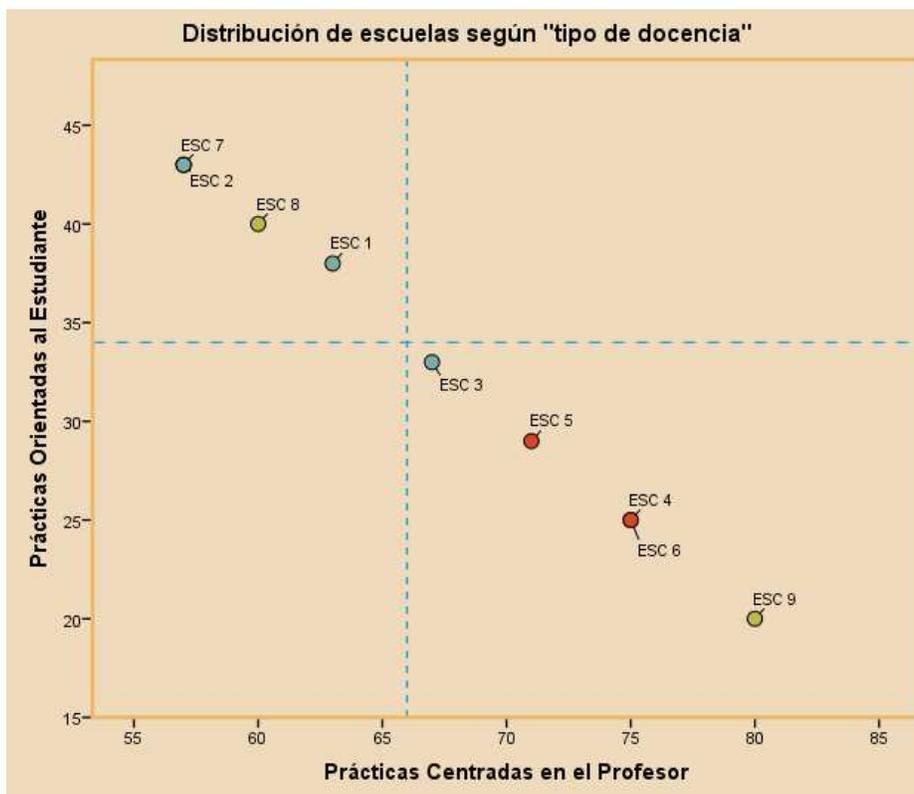
También en 5 de 9 colegios “el profesor le pidió a los estudiantes elaborar una opinión”. De este modo, los estudiantes desarrollaron una participación más activa cuando se les pidió elaborar una posición propia respecto a los contenidos. En una actividad realizada en la Escuela 1, por ejemplo, se le pidió a los alumnos desarrollar habilidades más analíticas cuando se les hizo preguntas del tipo “1) *¿Qué te parece...;* 3) *¿Cómo crees...*”, mientras que en la Escuela 7 el profesor generó instancias de reflexión individual mediante relatos históricos (Escuela 7) y en la Escuela 8 el profesor le preguntó a los estudiantes sobre sus

opiniones y sobre la materia, sobre todo cuando había ocasión de polemizar con las diferencias de derechos y condiciones laborales antiguas y actuales, generando mayor interés de parte de los alumnos (Escuela 8).

3.3. Tipos de ecologías de aula

El análisis de la distribución de prácticas en los 9 colegios estudiados permite distinguir al menos dos tipos de “ecologías de aula”: (i) una ecología de aula estructurada fundamentalmente por prácticas de “protagonismo docente” o de menor involucramiento estudiantil que caracteriza a las escuelas n° 3, 4, 5, 6 y 9; y (ii) una ecología de aula en la que -si bien las prácticas “tradicionales” son parte importante de las formas de enseñanza- se observa también una mayor proporción de prácticas “orientadas al estudiante” o “alternativas” que las observadas al nivel agregado de la muestra, sugiriendo un estilo diferenciado de aula en las escuelas n° 1, 2, 7 y 8.

Figura 10. Distribución de escuelas según tipos de prácticas predominantes

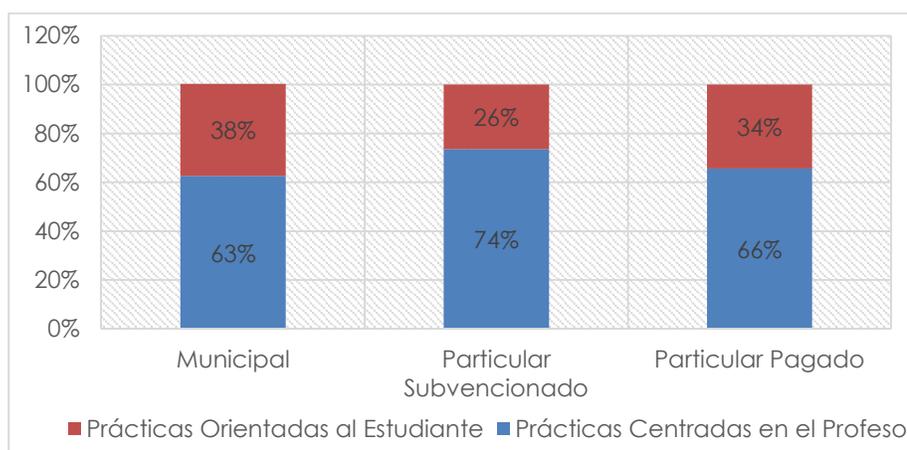


Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de los registros de observación

En la **Figura 10** presentamos gráficamente esta distribución de escuelas y constatamos el lugar que ocupan las dos escuelas analizadas intensivamente en la sección anterior: la Escuela 1 está asociada a un perfil más orientado al estudiante y la Escuela 9 asociada a un perfil más tradicional. Ahora, si volvemos a observar con detención la **Tabla 5** (página 95), constatamos que las prácticas orientadas al estudiante no necesariamente vienen a reemplazar las prácticas de protagonismo docente, describiendo una ecología de aula caracterizada por ambas formas de práctica. Esto es claro en el caso de la Escuela 1, que no sólo es el caso con la mayor frecuencia absoluta de prácticas orientadas al estudiante, sino que también presenta la mayor frecuencia absoluta de prácticas de protagonismo docente, mostrando que estos tipos de práctica no necesariamente se encuentran en oposición, sino que pueden aparecer combinadas en los espacios de aula, y -tal como se verá en el discurso de los estudiantes- generar con ello experiencias positivas de aprendizaje.

Respecto a la distribución de los tipos de docencia según el contexto, se observa en la **Tabla 5** que en 2 de las 3 escuelas municipales, y en 2 de las 3 escuelas particulares pagadas hay una ecología de aula marcada por una mayor proporción de prácticas orientadas al estudiante que la observada a nivel agregado. En las escuelas particulares subvencionadas de la muestra predomina un tipo de docencia caracterizado por las prácticas más directivas de enseñanza.

Gráfico 4. Tipos de práctica de aula según dependencia



Fuente: Elaboración propia

Para el profesor de una de las escuelas municipales la combinación de prácticas de enseñanza es un aspecto central en la producción de experiencias de aprendizaje positivas, especialmente en el contexto socio-educativo en el que se desenvuelve, cómo él afirma:

“intento que no estén mucho rato escuchándome a mí, porque se alteran súper rápido” (Profesor Escuela 1).

La amplitud de formas de enseñar se vuelve así un recurso que permite mantener la atención de los estudiantes, y que exige su participación de manera diferenciada. Son especialmente las actividades más orientadas al estudiante -como el trabajo en grupo- las que permiten lograr los objetivos de formación ciudadana:

“obviamente la convicción general en la formación es intentar generar el pensamiento crítico y para eso, sí o sí, tiene que haber trabajo en equipo” (Profesor, Escuela 1).

Ahora bien, ¿qué relación tiene la realidad pedagógica de aula descrita en este análisis con el currículum oficial de 8° básico descrito en el capítulo 2 y al inicio de este capítulo? El presente análisis describe una realidad mixta, en la que observamos ciertas prácticas relevadas por la literatura internacional (fundamentalmente trabajos en grupo) y por el currículum (vinculación de los temas con la realidad presente de los jóvenes y elaboración de pensamiento propio de parte de los estudiantes), pero describiendo a la vez espacios de aula en los que predomina métodos de enseñanza y aprendizaje centrados en el rol del profesor dirigiendo, donde priman las clases expositivas, las preguntas que evalúan la comprensión de contenidos y el trabajo con el texto escolar y con guías; actividades que no son identificadas como las más efectivas para alcanzar los complejos objetivos cognitivos, actitudinales y prácticos que se propone la educación ciudadana.

Este análisis también dio cuenta de la diversidad que puede encontrarse al observar espacios de aula concretos, reconociendo que hay clases que se acercan más que otras a los desafíos pedagógicos sugeridos por la literatura internacional y por el currículum, y que, en línea con eso, desarrollan en mayor proporción las actividades orientadas al estudiante, que se consideran más ajustadas para el desarrollo ciudadano de los estudiantes.

De todos modos, como indicación de los límites de este análisis, vale consignar que varias de las actividades presentes en los tipos de práctica “orientadas al estudiante” tienen una dimensión de proceso, que puede no estar siendo capturada de manera adecuada mediante la observación fotográfica de una clase. Un avance en este sentido sería registrar a futuro la observación de un mayor número de clases por profesor, por ejemplo, la realización de una unidad completa, para así generar cuadros más complejos de las prácticas en el aula. Aún con esa limitación en mente, consideramos que este análisis constituye una primera e importante entrada concreta para explorar las formas y actividades cotidianas ofrecidas a los jóvenes para aprender temáticas ciudadanas en el marco de la asignatura de Historia, Ciencias Sociales y Geografía.

A continuación, profundizaremos este análisis considerando además cómo los estudiantes de estas clases describen y expresan su relación con estas prácticas y actividades que tienen lugar en sus aulas.

4. Las percepciones estudiantiles de las prácticas de aula

Tal como planteamos en el enfoque teórico de esta tesis, además de relevar las perspectivas docentes para estudiar la implementación curricular, diversas investigaciones han comenzado a enfatizar la importancia de recoger “la voz estudiantil” (Morgan & Streb, 2001, p. 160) considerando la naturaleza flexible, múltiple y compleja de las percepciones juveniles sobre la educación ciudadana.

Así como reconoce Dilworth (2008), los estudios sobre prácticas pedagógicas e implementación curricular han tendido a investigar a los profesores y cómo ellos enseñan, faltando investigación respecto a cómo los estudiantes reciben los contenidos ciudadanos y expresan sus aprendizajes (Dilworth, 2008). Es por ello que en esta sección además de considerar las prácticas pedagógicas de los profesores, consideramos las relaciones que éstas tienen con las percepciones de enseñanza y experiencias de aprendizaje de los estudiantes entrevistados.

En el discurso de los estudiantes observamos cómo sus experiencias de aprendizaje están marcadas por las distintas prácticas pedagógicas que configura el profesor en la clase. Respecto a las prácticas “tradicionales”, de protagonismo docente o menor involucramiento

estudiantil, son especialmente los jóvenes de colegios particulares pagados quienes asocian su aprendizaje con este tipo de prácticas, utilizando frases relacionadas con la metáfora de la “enseñanza como transmisión” (Sfard, 1998). Tales como “*pasar la materia*” o “*grabar contenidos*” para evaluar la dinámica de la asignatura de Historia.

Yo creo que enseña bien, porque hace la materia como más simple, como que lo hace al grano, entonces eso lo hace más simple y mejor para que se nos quede en la cabeza. (Alumno Escuela 9)

Ahora estamos pasando la materia de la revolución industrial [...] por lo menos a mí se me ha quedado grabado harta parte de la materia (Alumno Escuela 7)

También asociadas a esta metáfora se cuentan las valoraciones de los estudiantes por estrategias sintéticas (esquemas en la pizarra, mapas conceptuales), explicaciones simples o exposiciones en las que se va “al grano”, ya que favorecerían el registro de los contenidos en el cuaderno.

Ahora bien, el uso excesivo de prácticas pedagógicas de transmisión de información puede generar una experiencia de aprendizaje negativa en los alumnos. Esto se observa claramente en el discurso de los alumnos de un colegio, quienes -debido a la excesiva exposición unidireccional de la profesora de Historia- definen sus experiencias de aprendizaje como unas marcadas por el “*cansancio*”, la “*desmotivación*” y el “*aburrimiento*”.

-Cuando empieza así como que habla, habla, habla, nos aburre y como que sentimos que no queremos estar más en la clase.

-Sí, están todos así (hace gesto de dormir sobre la mesa).

-Como casi durmiéndose.

-Aparte de eso, como que nosotros estamos más pendientes de las pruebas, si nosotros nos sacamos rojos es perjudicial para nuestra nota, pero no es porque a nosotros nos guste Historia, es por la nota. (Alumnos Escuela 6)

La mayoría de los profesores está consciente de los riesgos de una clase eminentemente expositiva, reconociendo que esta práctica pedagógica no es suficiente para generar experiencias de aprendizaje ciudadano satisfactorias en sus estudiantes. Es por ello que consideran vital combinar la pedagogía orientada a la transmisión con prácticas que promuevan la participación de los estudiantes. Mediante diversas técnicas –como preguntas por el conocimiento pasado del estudiante, por la comprensión actual de la materia y preguntas de opinión y valoración- los profesores incorporan la voz y las preocupaciones de los estudiantes, enfatizando con ello el rol activo que tienen en su propio aprendizaje.

*-“Se hace la clase y después viene un cuestionario de lo que ellos han revisado en la clase y trabajan con textos, **trabajan en grupos, y yo he notado que eso me da mayor valor** que una prueba coeficiente dos calendarizada” (Profesor, Escuela 3)*

*-¿Cuál es la clase de Historia? Esa en que yo le digo “Juan Pérez, ¿qué opinas tú de esto?, dame tu opinión”... y cada uno saca sus teorías y **la clase de Historia se transforma en una conversación, en algo súper entretenido** (Profesor, Escuela 4)*

Son justamente estas actividades que exigen de los estudiantes un rol más activo -que en la tipología descrita anteriormente forman parte de las “prácticas orientadas al estudiante”- son las que generan mayor sintonía entre los estudiantes. Alumnos en clases con un tipo de práctica más orientada al estudiante valoraron la realización de diversas actividades en el aula de Historia: los trabajos en grupo, las investigaciones y disertaciones, las personificaciones históricas -entre otras- fueron definidas como actividades “*dinámicas*”, “*diferentes*”, “*novedosas*” y las asociaron con buenas experiencias de aprendizaje. Los alumnos en aulas con un tipo de práctica más tradicional también tematizaron este tipo de actividades, pero más que como recuerdo de actividades efectivas, lo hicieron esperando y sugiriendo que ellas sean más frecuentes en sus experiencias de clase.

-A mí me gustan las actividades dinámicas que hace. Las muestras de videos. [El profesor] no hace sólo pruebas, pasa hartas cosas (Alumno Escuela Municipal N° 1).

-Yo creo que a todos les gustan las clases más dinámicas, con Power Point, actividades en grupo, sino la mayoría se aburre (Alumna Escuela Particular Subvencionada N° 5)

En general, son dos aspectos los que valoran los estudiantes de este tipo de actividades. Por un lado, la posición más activa que les exige este trabajo de clases: en las investigaciones tienen que escoger temas de interés y buscar fuentes, en las disertaciones tienen que presentarle al profesor y sus compañeros, y en los trabajos en grupo tienen que interactuar con otros, trabajar juntos y discutir.

-(¿Y te acuerdas de alguna actividad así que haya funcionado?) Con las preguntas al final, cuando le pregunta a mis compañeros, como que mis compañeros explican en sus palabras, que es como nos comunicamos nosotros, entonces ahí como que comprendo más. (Alumno, Escuela Particular Pagada N° 9)

Y por otro lado, estas actividades son valoradas porque rompen con la rutina, dinamizan la clase: la atención de los estudiantes es exigida de diferentes formas y con distintos recursos. La idea de combinación y diversidad aparece con gran frecuencia en el discurso de los estudiantes. Estos dos aspectos son consistentes con la investigación que se ha realizado en el campo de la educación ciudadana y que subraya la importancia de prácticas pedagógicas centradas en el estudiante, que exigen de él adoptar un rol distinto al de sólo escuchar y registrar la exposición del profesor (Barber, 2007; Thornton, 2005) y también las nociones de instrucción diferenciada, que identifican efectos positivos entre el uso de un repertorio múltiple de actividades de enseñanza y las capacidades democráticas de los estudiantes (Gainous & Martens, 2012). Es así como el interés por la clase de Historia y por los contenidos y actividades que pueden ser relevantes para el aprendizaje ciudadano de los estudiantes está relacionado con cómo esta temática se aborda y trabaja pedagógicamente. En este sentido los medios (prácticas y actividades de aula) son importantes porque anticipan el fin (desarrollo de la ciudadanía democrática en los jóvenes).

Pero encontrar espacio en el currículum para un aprendizaje participativo es desafiante. Tanto alumnos como profesores reconocen las dificultades de introducir este tipo

de pedagogía en el aula. Algunos estudiantes, por ejemplo, identifican la falta de tiempo como una de las razones que explica la menor frecuencia de actividades participativas (como la discusión y el intercambio de opiniones en clases).

-Muchas veces no alcanzan [a opinar los otros estudiantes] porque teníamos que pasar la materia. Pero igual se habla mucho de otros temas, de repente salen, de repente falta tiempo. (Alumnos, Escuela 2).

Una representación gráfica que resume la experiencia estudiantil respecto a las prácticas de aula la observamos a continuación:

Figura 11. Representaciones estudiantiles sobre las prácticas de aula



Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de los grupos focales

Esta figura nos muestra de manera resumida cómo en el discurso estudiantil aparecen descritas las distintas prácticas de aula, aquellas más orientadas a los alumnos (esferas celeste y amarilla) y también aquellas más “tradicionales” (esfera roja y verde). Esta figura sintetiza así la constatación de que al hablar con los estudiantes acerca de las clases de Historia y

Geografía –sobre las dinámicas y actividades realizadas en esta asignatura- parte importante de la conversación estuvo dedicada a tematizar las actividades que más les llamaron la atención, con las que se sintieron más motivados y con las que sintieron aprendieron más. En esa conversación -en definitiva- quedaron en evidencia las múltiples opiniones y juicios que tienen los estudiantes sobre sus clases, sobre las prácticas de los profesores, y sobre las interacciones con los estudiantes, mostrando que ellos no son sólo “receptores” de intervenciones educativas y currículos, sino que son actores que valoran y prefieren ciertas dinámicas por sobre otras, en espacios de aula que pueden ser más o menos receptivos a esa diversidad e inquietud estudiantil.

5. Las dinámicas en las sala de clases como aprendizaje en comunidades de prácticas

El análisis que presentamos en este capítulo muestra la importancia que tiene en el campo de los estudios sobre el currículum de educación ciudadana la consideración del "currículum efectivo" (Torres, 1991) o "en acto" (Snyder et al., 1996). Al reconocer esta dimensión concreta de la implementación curricular entramos en contacto con las “diversas educaciones ciudadanas” a las que se enfrentan los jóvenes, dejando con ello en evidencia la importancia del carácter contextual de esa formación.

Esta constatación la vemos también en otros trabajos que han comenzado a recurrir a “teorías de aprendizaje situado” (Lave & Wenger, 1991) para comprender los procesos mediante los cuales los y las jóvenes construyen su interés y compromiso por la política y la sociedad civil (McIntosh & Youniss, 2010; Torney-Purta et al., 2010). De acuerdo a este enfoque, los individuos construyen actitudes, identidades y disposiciones para la acción política y civil involucrándose en diversas “comunidades de prácticas”, las que están compuestas por grupos de personas que desarrollan actividades compartidas a lo largo del tiempo, recurriendo para ello a un repertorio dinámico de herramientas, conceptos y narrativas (Torney-Purta et al., 2010).

Consideramos que la noción de “comunidades de prácticas” tiene rendimiento para reflexionar en torno a los resultados presentados en este capítulo, pudiendo dar luces sobre los procesos que tienen lugar en las salas de clases en los momentos de implementación

curricular. Esto porque si entendemos que en la escuela *“las comunidades de prácticas brotan en todos lados –tanto en la sala de clases como en el patio, tanto de forma oficial como en los márgenes”* (Wenger, 2009, p. 212), entonces podemos afirmar que el análisis de las prácticas recién presentado nos habla del trabajo colectivo que desarrolla una “comunidad” mediante una serie de acciones (exposiciones de contenido, trabajos individuales y grupales, discusiones, interacciones entre alumnos y profesor, interacciones entre alumnos) y mediante la movilización de diversos conceptos y creencias (bajo la forma de relatos históricos, de opiniones de estudiantes, de lectura de textos escolares), cuestiones que explícita o implícitamente influyen sobre la formación ciudadana de los estudiantes.

Es así como a partir del análisis de las prácticas que tienen lugar en el aula pudimos constatar el “currículum efectivo” (Torres, 1991) que es activado en las salas de clase estudiadas y cómo las instituciones educativas -representadas por los profesores- se esfuerzan en hacer significativos ciertos conceptos y nociones (ciudadanía, democracia, justicia social, participación) para los estudiantes a través de una serie de prácticas y actividades (exposición, trabajo con libros, discusión en clases).

Con un concepto como el de “comunidad de práctica” valoramos el énfasis puesto en una comprensión de la educación ciudadana como una actividad social y colectiva, y no sólo como la tarea mental de un individuo aislado (McIntosh & Youniss, 2010). Algo que se hace visible en esta tesis gracias a la incorporación en el análisis de datos sociales que consideran las perspectivas y prácticas de los distintos actores participantes de estos espacios (profesores y estudiantes).

La noción de comunidad de práctica pone en juego así una nueva metáfora para hablar de los procesos de aprendizaje, subrayando las actividades y lo que efectivamente se hace en clases (Sfard, 1998), elementos que consideramos relevante para cualquier estudio de implementación curricular, en tanto enfatizan que las actividades de aprendizaje no pueden ser consideradas de manera separada al contexto en el que tienen lugar. Al hablar de “comunidad de prácticas” se busca trabajar con una representación del aprendizaje donde el estudiante ya no es un actor solitario, sino que es parte de un “equipo” (que puede ser más o menos cooperativo, más o menos “conflictivo”) constituido por el colectivo de la sala de clases. Estudiantes y profesores contribuyen a la existencia y funcionamiento de una

comunidad de practicantes. Con ello se cambia el foco de la literatura educativa: si antes la metáfora del aprendizaje predominante era la de la “adquisición”, que ponía el énfasis en la mente individual y en lo que se pone dentro de ella, la metáfora del aprendizaje como “participación” pone el foco en los vínculos que los individuos mantienen entre sí, dando mayor centralidad a las prácticas que tienen lugar en el aula, y a cómo los distintos actores de ese espacio se afectan y se informan mutuamente (Sfard, 1998). Esta representación permite de manera más clara entender que los jóvenes no sólo reciben de forma pasiva las distintas nociones y repertorios de prácticas que se despliegan en la clase, sino que también son agentes activos en su creación, interpretación y valoración (Wood, 2013). Tal como vimos en este capítulo, los jóvenes pueden entender de diversas formas las prácticas y ambientes de aula, construyendo e interpretando significados a partir de sus propias experiencias (Peck & Sears, 2005).

A veces las percepciones juveniles pueden reflejar las definiciones de sentido común presentes en los currículums oficiales, pues estos “invitan” a los estudiantes a aceptar ciertas formas normativas de entender la ciudadanía, el bien común y los valores sociales (Tupper & Cappello, 2012), y también a formas convencionales de aprenderlas mediante ciertas prácticas pedagógicas. De este modo, las actitudes y discursos de los estudiantes pueden asemejarse a los mensajes dominantes (Fairbrother, 2008), aunque también podemos observar que algunos jóvenes muestran signos de resistencia vía el escepticismo, la curiosidad y el deseo de nuevas y diferentes formas de articular las experiencias de clase. Con ello nos alineamos con investigaciones recientes (Gordon & Taft, 2011) que buscan distanciarse de las formulaciones verticales de la socialización política, y que reconocen el rol activo que juegan los jóvenes en sus propios procesos de socialización política, subrayando la importancia de los conocimientos y habilidades que ellos traen consigo en esos procesos.

Creemos, finalmente, que podemos establecer importantes relaciones entre los hallazgos presentados en el capítulo 4 y el análisis desarrollado en este capítulo. En el análisis anterior identificamos los relatos comunes y distintivos de los profesores que enmarcan lo que ellos dicen y hacen respecto a la educación ciudadana. En esa sección reconstruimos así

los “discursos”, “vocabularios” o “códigos” (Lichterman, 2013) que estructuran la habilidad de los profesores para reflexionar sobre sus clases.

En este capítulo quisimos avanzar más allá de esa reconstrucción, mostrando cómo esas representaciones sobre la educación ciudadana y sobre el currículum son utilizadas y activadas en situaciones de aula concretas, y cómo ellas son apropiadas (o no) por los estudiantes. De este modo, pudimos poner las representaciones docentes sobre la educación ciudadana “en movimiento”, investigando la “performance” (Lichterman, 2013) de la educación ciudadana y observando cómo esos “guiones sobre la educación ciudadana” son puestos en acción.

Con ello combinamos una aproximación discursiva a la educación ciudadana con una aproximación más pragmática, que pone en relación no sólo cómo profesores y estudiantes hablan de la educación ciudadana y de las experiencias de aula, sino también cómo ellos viven y movilizan esas representaciones en situaciones educativas específicas, en “configuraciones sociales situadas” (Lichterman, 2013).

En el siguiente capítulo de análisis queremos profundizar el análisis de estas “configuraciones sociales” describiendo en mayor profundidad las relaciones sociales que tienen lugar en ella, para identificar cómo otro objetivo de educación ciudadana del currículum -el del clima de la sala de clases- es trabajado en las aulas concretas.

CAPÍTULO 4

LA EDUCACIÓN CIUDADANA Y SU EXPRESIÓN EN EL CLIMA DE AULA

En este capítulo de análisis revisamos una última dimensión de la educación ciudadana consignada en el currículum chileno. Tal como vimos en el capítulo 1, en la organización curricular actual una de las manifestaciones que tiene la educación ciudadana en la escuela es como “objetivo transversal”. De este modo, se espera que en todas las asignaturas, así como en las prácticas y rituales que tienen lugar fuera de la salas de clases, se desarrolle la formación valórica, reflexiva y crítica de los alumnos, para así promoverlos a participar activamente como ciudadanos (MINEDUC, 2004a). Esta dimensión de la educación ciudadana se denomina transversal porque está asociada al conjunto de la experiencia escolar, esperando que la vivencia y los mundos subjetivos de los jóvenes en sus establecimientos educacionales estén marcados por los principios de la ciudadanía democrática (MINEDUC, 2009a). La expectativa de la teoría del currículum oficial es que estos principios y orientaciones rijan el clima organizacional y las relaciones humanas en los colegios, los que se definirían por la libertad, el respeto y la participación de parte de todos los actores (MINEDUC, 2009a). La educación ciudadana como objetivo transversal se cumplirá así cuando estos valores estén presentes en el ejemplo cotidiano que ofrecen los profesores, directivos y estudiantes del establecimiento, tanto en las prácticas de enseñanza de aula en general como en el resto de interacciones personales que mantienen los distintos actores de la comunidad escolar (MINEDUC, 2009a).

Esta preocupación transversal del clima que observamos en el currículum es consistente con la literatura académica sobre educación ciudadana, la que examina el rol que juegan los diferentes ambientes organizacionales y las distintas maneras de gobernar la escuela, y que reconoce que la experiencia escolar más amplia influye sobre la educación ciudadana de los jóvenes, siendo influyente -por ejemplo- las oportunidades de participación

que se le entregan a los estudiantes (Andolina, Jenkins, Zukin, & Keeter, 2003). Otros autores subrayan la importancia de una escuela abierta para superar las concepciones individualistas de la ciudadanía y para avanzar a un modelo republicano-cívico de educación ciudadana democrática, en donde las “políticas de la vida cotidiana” -más que las clases expositivas sobre política- son las que permiten construir una ciudadanía más activa, invitando a pensar la educación ciudadana no tanto como una asignatura, sino que como una experiencia de vida (Annette, 2008).

1. El clima y las relaciones sociales en el aula y la escuela

En este capítulo nos interesa insertarnos en esa línea de discusión, evaluando los alcances de esta idea curricular que define la educación ciudadana como “objetivo transversal”. ¿Cómo se configura el clima y ambiente de aula en las escuelas investigadas?, ¿De qué manera se despliegan las relaciones en su interior?, ¿Cuál es la relación entre estos climas de aula y las descripciones que ofrece el currículum?

Para responder estas preguntas analizamos la observación de clases, los discursos de los estudiantes en los grupos focales y los relatos docentes presentados en las entrevistas, atendiendo las relaciones sociales, la atmósfera, y las normas y valores presentes en la sala de clases. De ese análisis distinguimos 3 grandes temas relacionados con el clima: (1) las dinámicas participativas o ausencia de ellas que tienen lugar en la sala de clases; (2) la relación existente entre profesor/a y alumnos y (3) las interacciones entre estudiantes durante la clase.

En la **Figura 12** presentamos una representación gráfica de estas dimensiones del clima y sus componentes temáticos. A continuación veremos las características de cada una de ellos.

Figura 12. Dimensiones del clima



Fuente: Elaboración propia

2. Las dinámicas de participación estudiantil en el aula

Diversos estudios afirman que la discusión y participación en clases es una forma de comprometer a los estudiantes en el proceso y nociones ciudadanas (Gainous & Martens, 2012). Se supone así que, en una democracia, la preparación apropiada para la tarea de la ciudadanía es que las salas de clases se abran a la discusión de “áreas cerradas” de la sociedad, entregando oportunidades a los estudiantes para participar (Hunt & Metcalf, 1968).

Entendemos así que la identificación de la “apertura del aula” -entendida como la forma y grado en el que a los estudiantes se les promueve explorar temas en un ambiente de clase abierta (Hahn, 1998)-, nos entregará una idea del contexto en el que los estudiantes desarrollan sus ideas y disposiciones ciudadanas en las escuelas de la muestra. Para hacernos una idea de esto -tal como lo consignamos en el apartado metodológico- pusimos atención en el grado en el que los estudiantes discuten y se les incentiva la participación, y la atmósfera

en la cual estas discusiones tienen lugar. Analizamos las observaciones de clase considerando el flujo de la conversación, la interacción estudiante-profesor y la interacción entre estudiantes para identificar cómo se desplegaban las opiniones y relaciones sociales al interior del aula, y también analizamos los discursos docentes y estudiantiles para comprender las representaciones que tienen estos actores de esa misma participación.

La observación de clases nos permitió identificar momentos en que el profesor promueve la voz estudiantil; situaciones en las que los jóvenes intervienen en la clase espontáneamente haciendo preguntas o comentarios; dinámicas de clase que muestran cómo no todos los alumnos participan por igual y escenas de clase que reflejan cómo en ocasiones los profesores desplazan e incluso obstaculizan el despliegue de un clima abierto a la opinión y discusión. Ya la **Tabla 5** -presentada en el capítulo anterior (página 95)- nos entregaba información importante para analizar el clima de aula. En ella observamos el dato no menor de que en 4 de los 9 establecimientos en ninguna ocasión de la clase se le pidió a los estudiantes elaborar algún juicio u opinión, y que en ninguna de las clases observadas se registró la realización de un debate.

Respaldando este registro cuantitativo, el análisis detallado de las dinámicas de clase indica que la forma más común de participación estudiantil promovida por los profesores tomó la forma de solicitudes a los alumnos para completar frases, identificar conceptos, recordar acontecimientos, realizando preguntas cerradas (*“el profesor trata mucho de estimular la participación de los estudiantes, pero de manera muy estructurada, pidiéndoles que respondan preguntas sobre la materia”*, Notas de Campo, Escuela 5), y, también, en otras como oportunidades, de maneras más abiertas (*“¿alguien tiene alguna duda respecto de lo que hemos hablado al final, de consecuencia, de cambios?”*, Notas de Campo, Escuela 6).

En las entrevistas la mayoría de los profesores afirma decirles siempre a los estudiantes que tienen la libertad de intervenir, exponer dudas y opiniones en los momentos de exposición docente. Así, aun cuando la clase siga una modalidad más bien de transmisión de contenidos los profesores reconocen la posibilidad de que los estudiantes hagan preguntas. Esto se observó en la indicación de una clase, en la que el profesor enmarcó el clima que buscaba configurar a lo largo de las dos horas de trabajo: *“en cualquier momento, cualquiera*

levanta la mano, me interrumpe, porque prefiero que me digan al tiro ante cualquier duda, o comentario” (Notas de Campo, Escuela 3).

Ahora bien, la práctica efectiva de esta apertura de clase varió en los distintos casos. En una clase se observó que los alumnos participaban constantemente, dialogando, preguntando y opinando con el profesor (Notas de Campo, Escuela 7). Y en otra observamos la discusión sobre manifestaciones ciudadanas en las que los estudiantes conversaban y aludían a sus experiencias al respecto (Notas de Campo, Escuela 8).

La realización de actividades en clases fue un recurso práctico utilizado por los profesores para que los alumnos plantearan opiniones personales más fundamentadas y extensas. En un caso, por ejemplo, las actividades generaron instancias en las que el profesor planteaba preguntas indicando que no había necesariamente “una respuesta incorrecta y otra correcta”, valorando y legitimando el posible disenso entre los alumnos (Notas de Campo, Escuela 1).

Los materiales pedagógicos también contribuyeron a configurar un ambiente más abierto. En un caso el profesor pidió opiniones, comentarios y palabras en relación a fotografías y esquemas proyectados en la pizarra (Notas de Campo, Escuela 3). Recurso que fue aludido por algunos profesores en las entrevistas semi-estructuradas. Para una profesora, por ejemplo, el uso de imágenes y pinturas constituía una práctica de aula que permitía “recoger opiniones” e incentivar la interpretación.

“Las otras cosas que yo hago, es partir de lo más concreto para después ir a un nivel mayor de abstracción, por ejemplo presento una imagen. Entonces, cuando estábamos hablando de la revolución francesa, presento la típica imagen de una persona del tercer estado llevando a la nobleza y al clero. Entonces, les pido ver el significado de esa imagen, que ellos la interpreten. Entonces, después de eso bien concreto abstraemos las ideas más políticas... la idea es que independiente de que no resulte a la primera, es ir incentivando que ellos puedan tener apreciaciones particulares de diferentes situaciones” (Entrevista Profesora, Escuela 6).

Ahora bien, como ya notábamos, la observación de clases no fue tan consistente con esta descripción discursiva, constatando que la participación estudiantil predominante no giró en torno a discusión de opiniones y posturas, sino que más bien lo que se desarrolló fueron preguntas operativas o relacionadas con el contenido académico de la clase, constatando profesores que más que nada promueven participación sobre acontecimientos o conceptos y no reflexiones propias de estudiantes (Notas de Campo, Escuela 9) y profesores que aunque invitan la participación de los estudiantes, lo que incentivan finalmente son en general intervenciones acotadas, identificando intervenciones “correctas” e intervenciones “menos correctas” que las otras, en términos de contenidos (Notas de Campo, Escuela 3). También observamos el uso de la participación con una connotación más negativa, incentivada en un caso más como modo de control de la clase y como medida disciplinaria para estudiantes “desconcentrados” (Notas de Campo, Escuela 6).

Incluso las clases más “participativas” (Escuela 1 y 7) -que entregaban plataformas más abiertas a la discusión- no aseguraban un clima de discusión espontáneo, sino que era sostenido por el docente en casi la totalidad del tiempo: era él quien finalmente apelaba a los alumnos de forma individual para incentivar su participación, y quien ayudaba a elaborar argumentos y profundizar respuestas (Notas de Campo, Escuela 1). Además, aún en los momentos participativos, cabe decir que no todos los estudiantes intervinieron por igual, hay alumnos que aprovechan más las oportunidades de apertura de la clase, mientras que otros no dicen nada a lo largo de ella.

Ahora, si bien la tendencia en las clases de la muestra reflejó más que nada una ausencia de instancias de debate, en tres de las nueve escuelas se observaron situaciones más drásticas en las que los docentes deliberadamente desplazaron o evadieron oportunidades de discusión y debate que surgieron espontáneamente de parte de los alumnos. En una escuela se observó cómo la profesora inhibió el debate de temas controversiales planteado por estudiantes participativos. En relación a una discusión espontánea que se dio sobre un tema controversial (aborto) se observó cómo la profesora desplaza la discusión, “cerrando” con ello el clima de la clase: una alumna dice que cuando la gente aborta está incumpliendo un derecho, el de la vida. La profesora dice “correcto”. Pero luego cuando se empieza a dar una discusión (un alumno dice que debería ser legal, otra alumna dice que debería ser sólo cuando

hay violación) la profesora comenta que si discutieran este tema controversial “*podrían estar hasta las 5 pm y que este es un tema complicado que hay que plantear en la clase de Orientación y no de Historia, porque en la sala no podemos cambiar las cosas*” (Notas de Campo, Escuela 2). Al terminar la clase la profesora pregunta a los estudiantes si tienen alguna duda sobre los derechos y deberes, “*pero que no sean preguntas del aborto, para no seguir con el tema*” (Notas de Campo, Escuela 2).

En otro establecimiento, al hablar de las próximas elecciones que tendrían lugar en el país, la profesora fue enfática en decir que en el espacio de aula lo importante era conversar sobre los mecanismos electorales y la importancia de votar, más que discutir el contenido político que pudiese tener ese acto participativo: “*acá a quién elijan no interesa, el voto es secreto*” –dijo la profesora en un momento (Notas de Campo, Escuela 9). Si bien se entiende que la profesora quiso transmitir la idea del “voto secreto” también cerró la posibilidad de discutir el contenido político del voto, las implicancias en términos de proyectos diferentes de país, o el desarrollo de habilidades en los estudiantes para alcanzar esos juicios. De este modo, en esta escena de aula el énfasis estuvo puesto en una transmisión de mecanismos, articulada por la exposición de la docente sobre la importancia de las elecciones.

Por último, en una tercera clase observada, mientras el profesor exponía un diagnóstico sobre la situación actual de la clase media y las mujeres, una estudiante manifestó su desacuerdo explícito, pero más que utilizar el espacio de la sala de clases para reflexionar sobre ambos puntos de vista, el profesor zanjó el tema diciendo “*es la decisión de cada uno*” (Notas de Campo, Escuela 8) cerrando el tema inmediatamente.

Esta “clausura” contrasta con la expectativa estudiantil, pues el discurso de los alumnos da cuenta de una clara aspiración por un clima más participativo. Esto se constató en la significativa valoración que hacen los y las jóvenes a las instancias -a veces acotadas- en las que él o la profesor(a) fomentó la discusión y el despliegue de opiniones y de reflexiones.

En un colegio (Escuela 1) los alumnos valoraron la realización de una actividad en la que los alumnos fueron puestos en una situación hipotética (“*nos hace actividades recreativas. Una vez teníamos que dibujar como una pirámide social donde tenían que ir*”).

abajo los más pobres y arriba, el gran burgués”), en la que tuvieron que reflexionar posiciones valóricas (“*Y nos hizo también una pregunta de eso*”) y morales en relación a la historia (“*Fue sobre las clases: “¿En [cuál me] gustaría haber estado? En la [de] los campesinos ricos... y los otros, así los burgueses, y ¿en cuál queríamos [estar]? Y teníamos que tener en cuenta de que el mayor quería explotar al más chico. Teníamos que tener en cuenta eso*”, *Alumnos Escuela 1*). Una estudiante de ese mismo colegio recordó y valoró una ocasión en la que el profesor hizo una actividad en la que tenían que preguntarle la opinión a sus padres y luego “llevarla a clases”, para que pudieran discutirlas entre todos: “*Una vez hizo una actividad y teníamos que preguntarle a los papás cómo veían el golpe de Estado. Y ahí todos dimos nuestra opinión... Él dio unas preguntas. Y esas son las que nosotros teníamos que preguntar a nuestros papás. Y después lo debatimos entre todos*” (*Alumna, Escuela 1*).

En otras escuelas los estudiantes también hablaron de los espacios que tienen para expresar sus opiniones, especialmente en el marco de actividades en clase “*La otra vez [hicimos una actividad] sobre el trabajo infantil y con el compañero de al lado teníamos que tirar una opinión. [Teníamos que responder] una pregunta y después decirla en voz alta*”, (*Alumno, Escuela 5*); “*En todas las materias que pasamos. El profe nos dice, que es lo que nosotros, bueno nos trae una actividad, y después nos dicen qué fue lo que ustedes expusieron, como qué opinaron, que opinaron ustedes. Cuestiones así*” (*Alumno, Escuela 7*).

Hay estudiantes que también aprecian tomar el control del “guion de la clase”, valorando cuando en clases de Historia pueden en cierto sentido dirigir los contenidos de la clase e intervenir los temas sobre los que se está hablando: “*A veces estamos hablando de un tema nada que ver y le damos un opinión, y el profe se sale del tema que estaba explicando en clases y te explica. Por ejemplo estábamos hablando de la Revolución Industrial y le preguntamos por los candidatos y nos empezó a explicar, después volvimos al tema*” (*Alumno, Escuela 3*); “*yo le he preguntado (al profesor), sí, sus opiniones sobre las cosas... (sobre) Los candidatos*” (*Alumno, Escuela 7*).

También identificamos alumnos que introducen la importancia de un clima abierto valorando la introducción de la “voz estudiantil” en clases y el lenguaje de los estudiantes: “*al final siempre hace preguntas o juegos... Yo entiendo así. Ponte tú, la profe lo pasa todo,*

lo lee, lo lee y yo no comprendo así, me gusta que sea más didáctico, porque igual es más entretenido aprender así... Con las preguntas al final, cuando le pregunta a mis compañeros, como que mis compañeros explican en sus palabras, que es como nos comunicamos nosotros, entonces ahí como que comprendo más” (Alumno, Escuela 9). Los momentos en los que los estudiantes participan generan escenas de aula en las que predomina el lenguaje y las formas de hablar de los estudiantes, dando lugar a experiencias de aprendizaje más significativas que aquellas en las que predomina el discurso y la exposición docente.

La participación estudiantil genera otros ambientes de clase, una estudiante relata una anécdota en la que le pregunta a la profesora sobre un tema de la historia nacional reciente (que no era el contenido que estaba pasándose) y cuenta como se configuró allí una situación en la que participó la profesora (*“hablando de cómo era su época en su tiempo”*), en la que participaron los alumnos (*“todos comentaron de lo que escuchan de sus familias, de cómo lo sufrieron”*) y que produjo una dinámica particular y diferente de clase (*“todos estaban atentos... más que en las clases normales”, Alumna Escuela 9*).

A pesar de esta valoración positiva de la participación estudiantil y de la apertura del clima de aula, los estudiantes reconocieron que no había muchas oportunidades de hablar, especialmente sobre temas que fueran de su interés. Los estudiantes reconocen que las instancias de participación más extensa (que vayan más allá de responder preguntas puntuales sobre contenidos) son eventos más excepcionales. Es por ello que los alumnos aspiran y desean un clima de aula más sensible a la discusión, cubriendo temas que los motiven. Los alumnos de un colegio afirmaron así que les gustaría que se tratara en las clases de Historia, temas como la segregación, más contemporáneos y relacionados con sus realidades:

-Y te gustaría que se hablara más de eso, de la segregación.

-En vez de hablarnos de los burgueses y todo eso.

-Hablan de todos los que están muertos.

-Sus logros, no habla del anarquismo, por ejemplo, ahora está explicando, pero no se mete más allá

-No se explica mucho

-Son temas que te interesan...

-Solamente de lo pasado...

-No se preocupa por hablar de lo presente...

-Hablar de lo que de verdad importa. O sea a nosotros igual nos importa el pasado, porque en la sociedad siempre va ver algo del pasado, siempre te van a hacer preguntas de eso y todo, pero igual nos interesan cosas de la actualidad.

-Falta hablar de la comunidad mapuche, yo creo, nos falta informarnos más sobre eso.

-No se habla mucho de eso, o sea casi nunca se habla de eso. (Alumnos, Escuela 6).

A estos alumnos les gustaría, además, que se trabajaran con mayor frecuencia temas políticos en clases (“*Cuántos diputados hay, cómo se vota y eso*”) y que se hicieran más debates sobre temas políticos (“*Sabríamos los puntos de vista de cada uno*”), para así tener en clases más espacios para conversar, debatir, y opinar (“*Yo creo que debería haber más espacios así como para conversar de estos temas, opinar y debatir, saber que piensan los demás*”, Alumnos, Escuela 6).

Esta expectativa por generar plataformas que gatillaran opiniones y discusión también fue compartida por jóvenes de otras escuelas, quienes entre las sugerencias para mejorar las clases plantearon que “*se podría saber cuál es la opinión del otro, y si se puede comparar o es similar*” (Alumno Escuela 9), porque “*además que en los debates tú vas a buscar la información para defender tus, tus opiniones, entonces ahí tú vas a buscando información sobre el tema, entonces como que también se investiga más al hacer la actividad*” (Alumno, Escuela 9).

Los alumnos sugieren desarrollar más estas oportunidades porque sienten que no hay muchas instancias de conversación significativa en el aula. En otra escuela a los estudiantes les gustaría presentar sus trabajos de investigación para abrir un espacio de discusión e

interacción con los compañeros: *"debería hacernos disertar, que explicáramos lo que hacemos y no que él no más lo vea, sino que todo el curso los vea, pa que también opinen... Nos gusta interactuar con los compañeros, explicar, ser como la profesora y el profesor vea lo que yo expliqué, lo que yo entendí"; "Sería bacán igual hacer el trabajo uno y presentárselos a sus compañeros pa que aprendan"* (Alumnos, Escuela 3).

Son los mismos estudiantes quienes reconocen que no siempre todos los compañeros pueden compartir sus opiniones en el espacio de aula, especialmente por una cuestión de tiempo relacionada con la estructura típica de la clase, en la que es la exposición del profesor la lógica dominante, dejando menos tiempo para actividades interactivas que fomenten la expresión de opiniones: *"Es que no siempre todos dan las opiniones, como que siempre es como le habíamos dicho: el profe llega, dicta y al final da unos veinte minutos para la tarea, entonces no siempre se da el momento para dar una opinión. A veces salen preguntas relacionadas con el tema que estamos pasando pero no siempre"* (Alumno Escuela 5).

Es así como -aun cuando los profesores puedan hacer preguntas sobre temas asociados a la clase- ellas están en general dirigidas sólo a pocos alumnos debido al poco tiempo que hay, privilegiando la presentación de materia por sobre la discusión: *"Yo diría que pocas veces sucede (la realización de debates), por lo menos en historia, porque ella pregunta un tema pero más allá de unas dos respuestas, no pasa... Por ejemplo estamos pasando materia, y no hemos terminado aún, y nos dice "déjenme terminar con lo que estoy diciendo y después hablamos de eso"; "Muchas veces no alcanzan [a opinar] porque teníamos que pasar la materia. Pero igual se habla mucho de otros temas, de repente salen, de repente falta tiempo"* (Alumnos Escuela 2).

3. Relación entre profesores y alumnos

La relación existente entre profesores y alumnos es otra dimensión que compone el clima de aula, relación definida tanto por comportamientos observables en la sala de clases como por representaciones e imágenes que sostienen profesores y estudiantes.

En algunas escuelas se dibuja una relación entre profesor y estudiantes cercana, manifiesta en un trato personalizado, amable y liviano, que se mantiene incluso en momentos de llamados de atención (Notas de Campo, Escuela 1). En el caso de la Escuela 1 la

observación registra así el constante apoyo que el profesor entrega a los estudiantes, ayudándolos -por ejemplo- en el proceso de escritura de apuntes y entregándole pistas de cómo apropiarse de los contenidos (Notas de Campo, Escuela 1).

Este trato cercano fue reconocido también en el discurso estudiantil, donde el profesor de Historia aparece como *"un profesor diferente"*, que se preocupa, que pregunta e interpela a los alumnos, que les responde. Los alumnos definen su clase como un espacio dinámico, marcado por la buena disposición del docente, que explica constantemente y que incluso divierte: *"El profe no era como el año pasado. Porque el año pasado... O sea..., pasaba la materia y ahí quedaba. Pero el profe como que... "¿no entendieron chiquillos?" Ya, vuelve a explicar. "Esto pasó y esto y esto..." Y explica tantas veces. No sé poh, si preguntamos diez veces, las diez veces las explica"; "Más dinámica... las clases. El profe... como decían acá. Si no entiende lo vuelve a explicar. Tiene súper buena disposición. Eso. Son divertidas las clases"; "Más que nada lo pasamos bien... cómo ha mejorado. Las cosas en los trabajos y... no sé poh, nos ha hecho entender... muchas cosas buenas. Porque cosas malas... no. Siempre la pasamos súper bien en las clases: hacemos chistes, nos reímos, pasamos la materia, todo."* (Alumnos Escuela 1).

El apoyo y la buena disposición del profesor se observa en las distintas prácticas y actividades que tienen lugar en el aula -e incluso fuera de ella-, instancias en las que el profesor transmite confianza, generando un espacio de comodidad en el cual desarrollar las comunicaciones entre docentes y alumnos: *"Sí. Es que... es como... O sea, yo cuando salgo pienso que sólo está él, y no hay ninguno de mis compañeros. Me fijo en un punto para no ponerme nerviosa y hablo y hablo. Y explico y explico. Y él: "¿Sabes qué Cata?, te faltó esto y esto, para que mejores". Y yo... na' poh. Lo mejor. "Profe, puedo salir de nuevo y... intentar". Y...no... Lo hago... A veces nosotros lo vamos a buscar después de clases o en los recreos y ahí nos explica... como para uno, no para todo el curso. Si pone ejemplos así... "ya, ¿entendiste? ¿Sí? Ya. ¡Y qué bueno que entendiste!" Lo hace así"* (Alumno, Escuela 1). En definitiva, el profesor genera un escenario en el cual los alumnos se sienten cómodos para intervenir, el profesor pregunta, e invita a los alumnos a hablar: *"Es que siempre nos está diciendo: "¿querí dar una opinión...?""; "¿...o alguien quiere decir algo?"; "Claro.*

Siempre nos está diciendo eso. No nos deja como... “ya, ¿entendieron? Ya”. Sigue. No siempre para y: “ya chiquillos, ¿entendieron? ¿Explico de nuevo?” (Alumna Escuela 1)

Además de este caso ejemplar de una relación cercana entre profesor y estudiantes, en otros casos la relación cercana se observó, por ejemplo, en el trato personalizado y por su nombre de cada uno de los estudiantes (Notas de Campo, Escuela 3), e incluso en el “tuteo” entre profesor y estudiantes (Notas de Campo, Escuela 7). Hay profesores que conversan constantemente con los estudiantes más participativos y que ayudan a los alumnos que están distraídos, paseándose por los pasillos y aclarando dudas al momento de realizar las actividades (Notas de Campo, Escuela 5) y otros que responden positivamente, alentando a los estudiantes con frases como “muy bien!”, “súper”, “excelente” (Notas de Campo, Escuela 7).

Ahora bien, en otras escuelas se registran relaciones más problemáticas entre profesor y alumnos. En una ocasión una profesora se rio de un alumno, contribuyendo a una breve dinámica de burla colectiva hacia él (Notas de Campo, Escuela 2), también se observaron instancias en las que profesores perdían la paciencia con respuestas estudiantiles que no se ajustaban a la “intervención ideal” buscada (Notas de Campo, Escuela 3), o momentos en los que la atención dada por el profesor a los alumnos del curso no era pareja, sino que había una atención privilegiada a unos alumnos por sobre otros (Notas de Campo, Escuela 3).

La relación entre profesor y alumno tomaba un cariz más "disciplinador" en los momentos en los que el profesor hacía llamados al orden (llamados de atención, retos, solicitudes de silencio), cuando predominaba en el ambiente de ruido, el desorden o la desconcentración. Los profesores activaron un comportamiento más estricto e imperativo, “llamando al orden” de la clase (Notas de Campo, Escuela 1) cuando los estudiantes estaban conversando mucho o haciendo algo que el profesor consideraba impropio para el contexto de la clase (Notas de Campo, Escuela 3). En una ocasión una profesora le llamó la atención a los estudiantes e hizo la relación que existe entre el comportamiento de los estudiantes y la educación ciudadana: “*chiquillos, estamos hablando de derechos, y ustedes tienen que respetarlo, no se pueden reír*” (Notas de Campo, Escuela 2). En una escuela el profesor se nota nervioso por la cámara y molesto por el comportamiento de los estudiantes, lo que se refleja en un tono de voz impaciente y fuerte con el que trata de aplacar las demás voces

(Notas de Campo, Escuela 5). Mientras que en otro caso la relación entre la profesora y el grupo de estudiantes estuvo marcada muchas veces por solicitudes de silencio, dado que habían “ciclos de desorden” en el que el volumen subía (Notas de Campo, Escuela 6).

Este último caso constituye un caso ilustrativo en un sentido diferente al primero presentado. Acá se registraron diversas interacciones explícitamente antagonistas entre la profesora y los estudiantes: intervenciones de alumnos consideradas como faltas de respeto por la profesora, comentarios amonestadores de parte de la profesora, y omisiones de intervenciones estudiantiles cuando no se pedía permiso a la profesora para hablar (Notas de Campo, Escuela 6).

Tal “antagonismo” aparece también en el discurso estudiantil. Los alumnos anticipan la reacción que tendría la profesora respecto a sus posibles intereses en discutir temas políticos en la clase: “*si nosotros hablamos de eso (temas políticos o de la sociedad civil) sería como “ah, a ella le gusta el gobierno” y nos van a empezar a molestar al tiro*”; “*Yo pienso que la tía nos trataría casi de anarquistas*” (Alumnos Escuela 6). Es así como alumnos de este colegio dicen no tenerle confianza a la profesora para transmitirle sus inquietudes, pues sienten que ella no está abierta para escuchar sus opiniones: “*no me da confianza*”; “*como que ella está haciendo su clase. Ella hace no más la clase, no le importa que nosotros opinemos cosas, como que ella la hace no más*” (Alumnas Escuela 6).

Estas percepciones muestran que los estudiantes no siempre ven en los profesores un actor receptivo a sus inquietudes y opiniones, manteniendo representaciones que son opuestas a las ideas de un clima de aula abierto: “*la profe igual como que...se altera. Como que su opinión vale, o sea, la de nosotros también vale, o sea, nos deja opinar, pero una cosa es que nos deje opinar y otra cosa es que nos tome en cuenta, ¿cachai? Claro, como que nos deja opinar, pero después dice “no, no, no, si yo tengo la razón, yo soy la profe... Pero como todos los profes en realidad, casi todos son así*” (Alumna, Escuela 9).

4. Relaciones entre alumnos

Un último componente del clima que identificamos en nuestro análisis tiene que ver con las interacciones entre alumnos observadas y reportadas. Reconocemos así escenas en las que los estudiantes se apoyan mutuamente para lograr el objetivo de la clase; interacciones

informales entre los estudiantes sobre temas ajenos a la clase; y momentos de risa, burla o en los que los alumnos se ignoran entre sí.

En general fue durante la realización de actividades cuando observamos un mayor número de interacciones entre los estudiantes relacionadas con los objetivos de la clase, identificando actividades en las que, por ejemplo, se tenía que conversar y discutir lo entendido en la clase formulando una opinión conjuntamente (Notas de Campo, Escuela 1), conversar en torno a una guía y anotar las respuestas (Notas de Campo, Escuela 3) y ayudarse mutuamente en la realización de un producto colectivo (Notas de Campo, Escuela 7).

Como decíamos en otro apartado de este capítulo, en los grupos focales nos encontramos con alumnos que consideraban un aporte cuando aparecía la voz estudiantil en las actividades, *“como que mis compañeros explican en sus palabras, que es como nos comunicamos nosotros, entonces ahí como que comprendo más”* (Escuela 9), relevando la importancia de esta dimensión del clima. Los profesores también reconocen esta dimensión de “interacción entre alumnos” como un recurso a ser utilizado en las clases, afirmando que las clases son heterogéneas, y están compuestas por alumnos y alumnas con distintos intereses, conocimientos, y capacidades comprensivas, pudiendo así utilizar la participación de los estudiantes que comprendieron mejor para “traducir” los contenidos de otras formas, quizás más entendibles para los otros alumnos *“O también [le pregunto a] alguien que sí entendió muy bien, y quizás él lo puede explicar con otras palabras y que puedan entender sus compañeros, le pregunto a él también. Y así entienden sus compañeros.”* (Profesor Escuela 1).

En general, observamos climas de aula marcados por relaciones respetuosas entre estudiantes, quienes escuchaban en silencio y con atención las intervenciones de sus compañeros. Ahora bien, en algunos momentos se reconocieron ocasiones de burlas y risas entre los compañeros, por ejemplo, instancias en las que cuando un alumno se equivocaba al decir algo el resto se reía fuertemente, o momentos de burlas respecto a los modos de hablar de los estudiantes o a las preguntas que hacen (Notas de Campo, Escuela 2). En otros casos se observó desatención cuando algún alumno intervenía, reconociéndose un ambiente en que la mayoría del curso no escuchaba las respuestas de las actividades o los aportes de los estudiantes que participaban (Notas de Campo, Escuela 5) y situaciones en las que las mismas

conversaciones informales que tenían los estudiantes entre sí impedían que otros alumnos pudieran participar de la clase con intervenciones relacionadas con los contenidos, haciendo necesario que la profesora tuviera que pedir silencio y conciencia (Notas de Campo, Escuela 6).

De todos modos, el dato que nos hizo ver de manera más significativa la importancia de esta dimensión del clima no lo encontramos tanto en la observación de clases, sino en el propio discurso de los estudiantes, en el que se subrayó en numerosas ocasiones el rol que juegan los pares a la hora de generar un espacio cómodo en el que puedan expresar sus opiniones y juicios. Varios estudiantes identificaron así la existencia de burlas y bromas en el aula como obstáculos para dar opiniones, temiendo las posibles reacciones de otros compañeros: *“Siempre está ese miedo constante de que unos se rían y se burlen de lo que uno piense”, “Es que uno tiene miedo... se siente como vergüenza de que los demás se rían. O que piensen diferente a ti. Entonces, no es fácil expresar esa opinión” (Alumnas Escuela 1).*

Los alumnos reconocen dificultades para que todos los alumnos se expresen en clases en un ambiente de respeto: *“Y entonces es como que el más bruto, el que grita más intimida más al que se queda callado...”*; *“Entonces, a veces, intimida el ambiente de la sala” (Escuela 3).* Reconociendo que muchas veces en clases habría un sentimiento de vergüenza que limita la participación: *“No todos levantan la mano y hablan, son pocos los que se atreven a decir las cosas que sienten... No sé, por miedo yo creo.”*; *“Vergüenza...” (Escuela 3).*

Es así como algunos estudiantes dijeron que un clima de respeto entre estudiantes no siempre tiene lugar en la sala, comentando, por ejemplo, que en clases de Historia prefieren abstenerse de comentar o intervenir (*“creemos que si decimos algo mal se van a reír todos”*) fundamentalmente por el miedo a decir algo equivocado, y quedar en ridículo (Alumnos Escuela 6). La sensación de vergüenza que asocian a la participación en clases es explicada por los alumnos por la dinámica grupal del curso. Una alumna lo describió como *“el curso menos unido que hay” (Alumna Escuela 6),* donde si uno expresa opiniones no es extraño quedar sometido a burlas o gestos. *“Nos gustaría tener otros compañeros de clases, como estos, que entiendan como opinar... saber opinar y unirse para poder opinar”*; *“Como no podemos cambiar a nuestros compañeros, deberíamos también hacer un grupo para cada*

uno de las personas que opinan lo mismo, algo así, y los otros, no sé po, que se desordenen o no presten atención, nosotros no nos podemos concentrar con esa persona, eso” (Escuela 6). Como la participación en clases está marcada por la sensación de vergüenza y miedo de decir algo incorrecto, parece ser que los alumnos tienen en sus imaginarios de aprendizaje la existencia de sólo “intervenciones correctas” e “intervenciones incorrectas”, y que estas últimas serán probablemente objeto de risas y burlas (una alumna del colegio recién citado llegó a decir: “si uno levanta la mano y dice algo mal, es como que todo el mundo dice ‘ay la tonta, ay que estúpida’, Alumna Escuela 6). Es más, el escenario de participación parece ser aún más problemático, porque según el relato de una de las alumnas no sólo las intervenciones “incorrectas” están siendo auto-censuradas por el miedo de los estudiantes, sino que también lo son las intervenciones que se podrían hacer teniendo dominio del tema discutido (así, aún con un comentario constructivo se tiene el miedo de que los otros estudiantes molesten con comentarios del tipo “la que sabe”, “la matea”), o burlas por realizar preguntas insistentemente en la sala de clases: “hay veces que si no nos quedó claro algo, la profesora lo explica y le pedimos nuevamente la explicación. Hay compañeros que se burlan o dicen que somos tontos por así decirlo” (Alumnos Escuela 2).

5. Reflexiones finales sobre el clima de aula y la dimensión transversal del currículum

En este capítulo final de análisis pudimos identificar una serie de patrones en las interacciones que tienen lugar al interior de la sala de clases. Este examen es importante pues son estas relaciones y este ambiente los que sirven como contexto para la formación ciudadana de los estudiantes en la asignatura de Historia.

Para dar cuenta de esto, analizamos las dinámicas participativas que tuvieron lugar en las clases observadas, reconociendo variación en las escuelas de la muestra. Constatamos así ambientes mixtos de intervención estudiantil, donde la modalidad más frecuente es el profesor interrogando a los alumnos, sin dejar un mayor espacio para las opiniones y la discusión de los estudiantes, a pesar de que son precisamente estas últimas prácticas más participativas las que la literatura suele asociar con el desarrollo de disposiciones ciudadanas en los jóvenes.

También consideramos las interacciones sociales que tienen lugar en cada curso observado, tanto entre profesores y alumnos, como entre los mismos alumnos, identificando como también ellas contribuyen a generar distintos ambientes de aprendizaje, cuestión que se hizo especialmente clara en el discurso estudiantil.

Creemos que los aspectos trabajados en este capítulo son de suma importancia para la educación ciudadana de los jóvenes. Y es que se ha demostrado que el carácter y la motivación cívica de los jóvenes no se desarrollan en una “soledad social”, sino que en dinámicas colectivas caracterizadas por un empoderamiento democrático que fomentan experiencias interpersonales y de reflexión, especialmente en el marco de un ambiente de cuidado y de reconocimiento (Berkowitz, Althof, & Jones, 2008).

Es así como distintos autores reportan un compromiso mayor con la democracia y la política -y mayores niveles en la creencia en una sociedad justa en los estudiantes-, cuando, por ejemplo, los profesores son percibidos por los jóvenes como justos y respetuosos (Berkowitz et al., 2008). Por estas razones es relevante atender las relaciones que profesores mantienen con los estudiantes, y que los estudiantes mantienen entre sí, a la hora de estudiar la implementación de currículums de formación ciudadana.

En definitiva, los hallazgos presentados en este capítulo relevan la importancia de fomentar culturas escolares que promuevan un ambiente donde todos puedan participar e intercambiar libremente las ideas, aceptando la noción de que la escuela es una “micro sociedad” (Trafford, 2008), con sistemas de justicia y nociones de equidad propios, que marcan la educación ciudadana de los jóvenes. Cobra relevancia así esta dimensión más "vivencial" de la educación ciudadana que sugiere que es precisamente experimentando la ciudadanía democrática en las escuelas como los estudiantes la aprenden (Trafford, 2008).

Este tipo de constatación la podemos vincular con otros trabajos también realizados en Chile. En su tesis de magister Cisternas (2012) explora las percepciones que tienen estudiantes secundarios (17 años) sobre la formación ciudadana en la escuela, mostrando cómo los jóvenes entrevistados describen su experiencia en esta área hablando de la poca influencia que tienen en las aulas, percibiendo que sus profesores no los toman en cuenta, ni consideran las experiencias y significaciones que ellos llevan consigo a las escuelas. Es por

ello que sienten que un gran obstáculo para la formación ciudadana tiene que ver con el autoritarismo de las prácticas docentes y de las orientaciones directivas y administrativas, todo lo cual hace aparecer a las escuelas chilenas como instituciones jerárquicas, poco flexibles y rutinarias, que no son capaces de acoger las singularidades y subjetividades de los jóvenes (Cisternas, 2012).

El discurso estudiantil de los jóvenes de 8° básico con los que conversamos nos muestra diversidad de climas de aula, definidos por las distintas prácticas e interacciones que mantienen los distintos actores en la sala de clases. Tal como sugiere Torres (1991) reconocimos prácticas de aula que tienen como orientación la estimulación en los estudiantes de su capacidad de reflexión crítica, y otras más preocupadas por la imposición de autoridad y disciplina, teniendo como orientación la realización de deberes académicos con un comportamiento ajustado a la autoridad (Torres, 1991).

Ahora bien, incluso en las aulas con profesores que fomentan la apertura del clima y que buscan desarrollar relaciones de confianza con sus estudiantes, reconocemos la intervención de otros factores del ambiente escolar más amplio que pueden afectar la formación ciudadana estudiantil y las percepciones que tienen los y las jóvenes de las orientaciones democráticas en la escuela. Una conversación que tuvo lugar en uno de los grupos focales es ilustrativa al respecto:

M: *¡Claro! Y sienten que en el colegio... ustedes como que... ¿Cómo es el ambiente más general? ¿Así como que los escuchan –si ustedes tienen una opinión respecto a cómo funciona?*

F: *¿Pero respecto al colegio en general?*

M: *Sí.*

F: *Es que ahí ya no es tan así. Ahí ya como...*

C: *Ahí ya es todo lo contrario a la clase.*

F: *...a como nos sentimos en historia o consejo de curso.*

C: Es todo lo contrario al colegio. Porque nosotros nos sentimos sin libertad en el colegio. Como que no nos... no nos dejan decir nuestra opinión. Como que toman decisiones y no nos preguntan a nosotros si queremos o no. Por ejemplo, si pasa un accidente entre nosotros nos dicen: "¡Ya entonces, se van a quedar sin graduación!" y empiezan así como a retornos o a amenazarnos. Y nosotros como que... eso no nos gusta y nos sentimos como en general, encerrados.

F: Reprimidos.

C: Claro, reprimidos... en el colegio. En las clases no poh. Porque en las clases es todo lo contrario. Y todo. Pero en el colegio no.

M: Más que no nos escuchan, nos molesta que nos pasen a llevar. Y todos estamos de acuerdo con eso. Porque... es triste igual saber que no nos... que no toman nuestra opinión.

C: Claro, es triste igual saber que tú colegio...

F: Que son como... En temas de... Por ejemplo, cuando estamos en recreo los inspectores, unos que otros profesores, son como muy... son ellos y ellos y ellos. Como un yo y yo y yo y yo. Entonces, a eso como... Y son como bien... ¿altaneros? Son como altaneros. Y si hay un conflicto, como que ellos tienen la razón porque son la mayor autoridad acá.

M: Entonces, como que sienten esa... no tanta libertad a nivel del colegio.

F: Siempre está el respeto hacia ellos, pero... ellos también hacia nosotros.

M: ¿Como que les gustaría que fuese más igualitario? [Francisca: Claro]. Y los demás, ¿qué piensan chiquillos de eso?

M: No nos escuchan. Que... la directora cambió muchas reglas a como era antes el colegio. Sacó varios deportes. Había compañeros que hacían obstáculos. ¿Sabe qué es?

M: No

M: Saltar. Saltar obstáculos. Y ella... la otra directora sí nos dejaba. Y ella llegó y nos llamaba a apoderados. Y eso que no había pasado nada.

C: Como que cambió todas las reglas.

F: Fue un cambio muy radical. (Alumnos Escuela 1)

Este fragmento muestra cómo las experiencias de aula de los estudiantes pueden diferir completamente con las experiencias escolares más amplias que definen sus vidas cotidianas. Describiendo una escuela que es “todo lo contrario a la clase”, donde los jóvenes se sienten reprimidos, amenazados y no escuchados por la dirección, generando con ello una suerte de “encapsulamiento”, pues viven, por un lado, un clima marcadamente democrático en el aula -con un profesor de Historia abierto y receptivo- y, por el otro, viven también en un ambiente escolar que perciben como autoritario e insensible a sus inquietudes e intereses.

Esta tensión entre clima de aula y orientación escolar también se reconoce en el discurso del profesor de estos alumnos, quien se refiere a las dificultades de hacer trabajos en grupo en la sala:

“El trabajo en grupo es beneficioso, porque discuten, se genera otra dinámica. Pero es súper complicado porque también genera mucha indisciplina cuando se cambian de puesto. Y puede que sí se está logrando la habilidad, y es bueno. Pero puede también que justo venga la directora en ese momento y que piense que el profesor no tiene el control del curso. Entonces, uno está constantemente entre un ideal de formación y reglas de establecimientos que han estado por muchos años en la escuela chilena. Pero obviamente la convicción general en la formación es intentar generar el pensamiento crítico y para eso, sí o sí, tiene que haber trabajo en equipo.”
(Profesor, Escuela 1)

Observamos así como las actividades e interacciones más participativas -que, como dijimos, suelen estar asociadas al desarrollo de actitudes y habilidades ciudadanas- pueden entrar en tensión con las reglas organizacionales de las escuelas, las que muchas veces

enfatan la disciplina y el control, por sobre una dimensión más expresiva del ambiente escolar.

Una constatación como esta pone así de relieve que el logro de la educación ciudadana como “objetivo transversal”, cuestión que está consignada en el currículum chileno, y que espera la generación de ambientes democráticos que permeen toda la experiencia escolar de los jóvenes, es un aspecto que no puede ser alcanzado sólo mediante las acciones de los profesores de manera aislada, sino que es una dimensión de la cultura escolar que tiene que ser compartida y emprendida tanto por la comunidad docente, como por el equipo directivo de los establecimientos educativos chilenos.

CAPÍTULO 5

CONCLUSIONES

La preocupación por una educación cívica transversal ha estado presente discursivamente en los marcos curriculares chilenos desde la Reforma de los años noventa. Esta dimensión de la enseñanza se ha ajustado o reformulado, pero el objetivo de incorporar la formación ciudadana durante toda la experiencia escolar de los y las jóvenes del país es algo que se ha mantenido constante.

A pesar de esta preocupación discursiva, presente en el ámbito de los principios y orientaciones generales del currículum, reconocemos un escenario marcado por la inquietud con respecto a la formación cívica de los jóvenes. Tanto el ámbito político-representativo (diputados y senadores, por ejemplo, que argumentan un vacío o ausencia de formación ciudadana y que por ello ingresan iniciativas de ley que buscan corregir ese déficit percibido), como las evaluaciones negativas que los mismos jóvenes hacen de la educación cívica recibida en sus escuelas son aspectos críticos que marcan esta sensación ambiente. En este trabajo hicimos visible esta problemática, en la que aunque la educación ciudadana esté consignada explícitamente en el currículum desde la Reforma -como objetivo transversal y trabajada en distintas asignaturas- hay una percepción difundida de su inexistencia o de su carácter deficitario.

En Chile, los análisis sobre educación cívica y la dimensión ciudadana del currículum han tenido como énfasis el estudio de los documentos oficiales de la política educativa, especialmente los marcos curriculares y los textos escolares. Sin desestimar esa entrada, en este trabajo quisimos extender la investigación más allá del currículum intencionado o planificado, estudiando más bien cómo el currículum es *implementado*, analizando y comparando las diversas formas en que profesores entienden y presentan la educación ciudadana y el currículum y considerando también las diversas formas en que estudiantes se apropian, o no, de ella.

Afirmamos que para comprender la brecha entre “discurso de la política oficial” y “educación ciudadana efectiva” no basta con estudiar los textos curriculares o las perspectivas de los planificadores, sino que es necesario ahondar en el proceso de implementación del currículum, explorando cómo su dimensión ciudadana es puesta en práctica en espacios de aula concretos por sus "usuarios finales": los profesores y estudiantes.

La educación cívica en Chile: del texto curricular a la sala de clases

A lo largo de esta tesis una serie de preguntas fueron articulando la presentación del argumento y de los principales resultados. A su vez, el eje que guio la investigación consistió en ver cómo los objetivos de la educación ciudadana presentes en el currículum oficial son implementados (traducidos, interpretados, aceptados, ignorados) por los profesores y estudiantes en situaciones de aula concretas.

De los elementos e ideas desarrolladas en esta tesis creemos que son especialmente dos áreas del análisis las que se constituyen como un importante aporte para el estudio de la implementación del currículum ciudadano en Chile.

De un lado, mostramos el currículum como un material interpretado diversamente por los profesores en situaciones concretas. Por otro lado, y vinculado a esto, mostramos la implementación del currículum de ciudadanía como un despliegue de determinadas prácticas y relaciones sociales en el aula.

El currículum como material interpretado.

Al ahondar en las representaciones que los docentes tienen sobre el currículum y su dimensión ciudadana describimos cómo los docentes se ven afectados y toman decisiones respecto al currículum oficial, interpretándolo, ajustándolo o sencillamente ignorándolo.

Un análisis como éste constató que la política educativa no queda definida exclusivamente por su momento de diseño, sino que encontramos otro momento de su construcción cuando ella es leída y llevada a la práctica en espacios de aula reales. Esto nos permite afirmar que los profesores y las profesoras constituyen un actor central en la formación y puesta en marcha de la política educativa, cuestión que si bien puede parecer

lugar común, no lo es tanto cuando se constata el foco que la política pública y los estudios académicos del currículum ponen en la etapa de planificación.

Incluso en los casos donde los docentes perciben una importante presión del currículum oficial, ellos no se veían a sí mismos como simples ejecutores de los lineamientos del sistema educativo central, sino que hicieron referencia de manera más o menos explícita a instancias en los que se volvían mediadores entre el currículum y las experiencias de aprendizaje estudiantiles. Los profesores tenían distintas ideas de lo que significaba implementar el currículum y su dimensión ciudadana, habiendo también variación respecto a cómo este influye y la capacidad de acción del docente frente a dicha influencia. Hay profesores cuya principal clave de interpretación es la sensación de imposición; otros que no conocen nociones claves del currículum; y otros que interpretan creativamente el currículum oficial. Todas estas formas de ver el currículum -desde aquella que enfatiza más la "estructura curricular" hasta la que enfatiza más la "agencia docente"- muestran la variada capacidad de acción y decisión de los y las docentes, dibujando la implementación curricular como un proceso de negociación y adaptación entre currículum y docente y no como la mera ejecución directa de directrices curriculares.

La implementación del currículum de ciudadanía como un despliegue de prácticas y relaciones sociales en el aula.

El currículum de educación ciudadana se activa en el marco de determinadas prácticas y relaciones sociales en el aula, las que no necesariamente mantienen una correspondencia directa con el discurso docente.

Al analizar las actividades en la sala de clases pudimos constatar un repertorio relativamente amplio de prácticas que buscan hacer significativas ciertas formas de participación (participación informal, por ejemplo), conceptos (democracia, por ejemplo) y valores (convivencia, por ejemplo). Ahora bien, las observaciones dieron cuenta del predominio de prácticas donde la voz y la acción docentes son las protagonistas por sobre la participación estudiantil: exposición del profesor, preguntas dirigidas sobre las que hay una respuesta correcta, lectura del texto escolar, etc. Estas dinámicas prevalentes entran en tensión con la aspiración pedagógica consignada en el currículum y con los objetivos

cognitivos, actitudinales y prácticos de la educación ciudadana, especialmente cuando se considera que estos se encuentran más vinculados con actividades orientadas al estudiante, que exigen más de los jóvenes, haciéndolos ocupar una posición más central y activa en el aula.

De todas maneras, mostramos cómo esta configuración de la sala de clase -de nulo protagonismo estudiantil- no nos lleva a decir que los estudiantes aceptan pasivamente estas dinámicas. Al analizar cómo ellos se vinculan con los contenidos y expresan sus aprendizajes en la asignatura de Historia y Ciencias Sociales, mostramos el trabajo progresivo que llevan a cabo en el aula. En esta tarea la noción de “comunidad de prácticas” constituyó una herramienta conceptual importante, pues puso en primer plano el carácter colectivo de la tarea educativa, visibilizando la idea de que los estudiantes no son sólo receptores o beneficiarios de una determinada innovación curricular, sino que son actores que participan activamente en los procesos de su implementación: juzgándola, evaluándola, participando de ella, dudando, resistiéndose a ella. De este modo, quedó claro que aunque las decisiones y acciones del profesor tienen un efecto claro y significativo sobre la naturaleza y el curso del aprendizaje, por sí solas ellas no son suficientes (requieren de la atención y participación de los estudiantes, de su respuesta).

Subrayamos así que la implementación curricular es un proceso educativo que se activa en el marco de determinadas relaciones sociales, las que configuran determinados ambientes de aprendizaje que pueden ser más o menos consistentes con los objetivos de la educación ciudadana.

En el propio currículum chileno encontramos referencias a las relaciones sociales que deberían tener lugar en los procesos de enseñanza-aprendizaje de aula. El texto curricular inscribe como expectativa que las orientaciones democráticas aparezcan en las interacciones y trabajos más cotidianos de la sala de clases, generando ambientes marcados por el respeto y la participación.

A lo largo de este trabajo se hizo evidente que no es lo más común encontrarse con espacios escolares donde se experimente esta dimensión más vivencial de la democracia, habiendo aulas en las que los estudiantes tienen miedo a expresarse por tenerles poca

confianza a sus profesores, -o considerar que no son escuchados por ellos-, y también por el temor a la burla de sus compañeros.

Estas relaciones que tensionan la experiencia de la ciudadanía democrática en la escuela responden a distintos factores, pero, cuando hablamos de la relación profesor(a)-estudiante, creemos importante aludir a la dimensión generacional que marca esa relación.

¿Cómo interpretar las tensiones en la interacción profesor-estudiante que observamos en ocasiones en la sala de clases y de la que escuchamos hablar en los grupos focales? Al introducir la problemática generacional se puede comprender el estilo asimétrico que en general adquieren los intercambios entre profesores y estudiantes en las escuelas, como un tipo de relación que se articula desde una matriz "*adultocéntrica*" (Duarte, 2002) o "*adultista*" (Gordon & Taft, 2011), donde ser mayor implica gozar de una serie de privilegios en desmedro de los niños y jóvenes.

Es importante el énfasis que estas formulaciones ponen en lo relacional al hablar de los jóvenes (estudiantes) y de los adultos (profesores). Y es que con Bourdieu (1990) reconocemos que el ejercicio de dividir la población en edades es una forma más de estructuración social. Al distinguir entre "jóvenes" y "viejos" se imponen límites, se definen roles (quién puede hacer qué y cuándo), en definitiva, se establece un orden donde cada quien debe ocupar su lugar. La producción de este orden no es automática, ni neutral, "*la juventud y la vejez no están dadas, sino que se construyen socialmente en la lucha entre jóvenes y viejos*" (Bourdieu, 1990, p. 164). Al enfatizar en el carácter relacional y conflictivo de la construcción de la juventud Bourdieu muestra que los límites de la juventud no son resultado de un acuerdo consensuado, sino que están en disputa entrando en juego allí una lucha por la distribución del poder. Bourdieu discute también con una teoría de la acción que pone el acento en la conciencia de los sujetos, el conflicto entre generaciones no es algo que está necesariamente concientizado en los sujetos, ellos pueden asimilar esta lógica conflictiva del campo social pre-reflexivamente, mediante prácticas repetitivas, y mediante sus materializaciones en programas y formas convencionales de organización (en una sala de clases, el profesor sentado adelante, por ejemplo) que inscriben los límites y los roles de "jóvenes" y "viejos" (Bourdieu, 1990).

En la escuela observamos cómo esta relación conflictiva toma las más de las veces la forma de una asimetría social, en donde los profesores configuran su actuar definiendo unilateralmente las opciones de los estudiantes ya que estos últimos ostentan un estatus de estar “en preparación” y en “formación”, cuestión asociada a *“la matriz adultocéntrica que va guiando las relaciones sociales y en específico la convivencia escolar que día a día se construye”* (Duarte, 2002, p. 104)

En esta investigación describimos varias instancias en las que los jóvenes hacían referencias a relaciones en tensión con los profesores en el aula. En otras escuelas reconocimos, por el contrario, espacios más marcados por una orientación democrática, en las que la relación con los profesores es definida como cercana, participativa y afectiva. Cuestión que, sin embargo, no se da sin tensiones, pues esa configuración democrática más “micro” puede entrar en conflicto con dinámicas organizacionales más amplias de las escuelas, en las que vuelve a entrar en juego una relación asimétrica, que es tipificada por los jóvenes como autoritaria.

En definitiva, describimos los esfuerzos de algunos profesores por incentivar un clima participativo y reflexivo asociado a la formación ciudadana, pero también vimos frecuentemente una lógica organizativa de aula que tiene como foco central la "transmisión unilateral" de conocimientos y la revisión de materia. Tal como esbozamos en otro trabajo (Bonhomme, Tham & Lira, 2014) este último énfasis está asociado a los imperativos de un currículum centrado en la cobertura de contenidos y a la influencia de otros factores, como la evaluación de la calidad educativa en función de pruebas estandarizadas como el SIMCE y la PSU, y las culturas organizacionales jerárquicas y tradicionales de algunas de las escuelas estudiadas. De este modo, reconocemos aulas en las que se "sacrifica" la reflexión y la dimensión ciudadana del currículum para “pasar la materia”, y responder a otros imperativos curriculares que son percibidos por los docentes como más intensamente exigidos por el currículum, la dirección escolar, o las autoridades centrales.

En varias de las aulas donde sí observamos el trabajo de temáticas y habilidades relacionadas con la educación ciudadana, los profesores no reconocían necesariamente esas instancias como momentos de alineación con el currículum oficial, sino que situaciones donde insertaban el "currículum oculto" del profesor, episodios de clase que iban “a contra-

corriente del currículum”, y que por lo tanto respondían a iniciativas y compromisos propios. Parece haber así un desfase entre lo consignado discursivamente en el currículum -que sí explicita objetivos de educación ciudadana- y las expresiones de formación ciudadana que desarrollan los docentes: los profesores no necesariamente asocian su trabajo de formación ciudadana con el currículum, considerando que al hacerlo se mueven por un “carril paralelo” y diferente.

En esta sensación de contra-corriente y de toma de decisiones respecto a qué trabajar en la sala de clases la dimensión temporal apareció en varias ocasiones en el discurso docente y estudiantil: ¿qué es “pérdida de tiempo” en la sala de clases para los docentes y alumnos?, ¿qué lo es para la política pública?, ¿cuáles son los elementos que son valorados y desplazados en las configuraciones de aula? Como dijo un profesor, si bien se observa una valoración por la educación ciudadana en el "discurso grande" -"en el papel"- en la práctica cotidiana parecen ser otras fuerzas las que marcan lo que allí sucede: el énfasis en conocimiento y contenidos, y la demanda de las pruebas estandarizadas parecen poner en segundo plano los objetivos más actitudinales, valóricos, y de habilidades de la educación ciudadana.

Nociones de educación y sociedad en el currículum y su uso

Hallazgos como estos instalan la pregunta por las definiciones de educación que se privilegian no sólo al nivel discursivo del currículum, sino también aquellas que finalmente se hacen operativas en los espacios concretos de aula, reconociendo cómo esas nociones en competencia pueden poner en tensión objetivos formativos más amplios como lo son los de educación ciudadana.

Las discusiones sobre las definiciones y objetivos de la educación escolar son importantes en todo momento, y lo son aún más en un escenario de reformas que disputa un modelo educacional orientado al mercado y la competencia. Y es que las nociones de educación están vinculadas a determinadas imágenes de sociedad y a determinadas formas de justificar la sociedad deseada (Bolstanki & Thevenot, 2006), y enfatizan distintas maneras de entender lo bueno o valorable y de reconocer el bien común (ya sea subrayando un

principio de mercado, de solidaridad, de libertad individual, de pluralismo, de ciudadanía democrática, etc.).

El estudio de escenas educativas concretas, como las revisadas en esta tesis, constituyen un punto de entrada a esas imágenes y definiciones, pues el sistema educativo constituye un espacio social en el que se reproducen las tensiones que cada sociedad genera (Duarte, 2002). Es más, hay quienes afirman -y esta investigación aporta a esta mirada- que la escuela es una “micro-sociedad”, con un sistema de justicia y con nociones de equidad propios (Trafford, 2008). De ahí que sea importante el sentido de pertenencia que logren desarrollar los estudiantes en ella, en tanto es un espacio donde los jóvenes pueden aprender y experimentar el significado de la democracia.

La pregunta por las relaciones de aula que activan el currículum efectivo, especialmente cuando nos referimos a la educación ciudadana, es importante porque instala la pregunta problemática de ¿cómo se enseña democracia en sistemas escolares no democráticos?

La enseñanza de la ciudadanía tiene que ver con el desarrollo de una responsabilidad social y moral, e implica tratar a los jóvenes con respeto y darles un espacio significativo en el que sus perspectivas pueden ser escuchadas y discutidas. ¿Cómo puede implementarse de manera efectiva un currículum para la ciudadanía, que abrace temas de justicia y democracia, si los mismos estudiantes no creen que sus profesores son capaces de tal comportamiento? En ese sentido, no importa tanto lo que el currículum diga sobre la ciudadanía, si los estudiantes no experimentan cotidianamente un clima democrático, marcado por el respeto.

En ese sentido, es importante subrayar una consideración del currículum no solo de manera abstracta, enfocada en lo que el texto presenta en términos de justicia y democracia, sino también una consideración de como los estudiantes experimentan la diversidad y la participación en la escuela, la relación de confianza que pueden tener con los profesores, y sus propias percepciones de las prácticas de justicia y democracia en sus espacios de enseñanza. Cuestión que resuena con la preocupación normativa de que las escuelas no sólo sean un reflejo de la (poca) participación y democracia que hay en las sociedades, sino que sean precursores de ella (Gorard & Sundaram, 2008, p. 77), que en su estructura y

organización sean imágenes del tipo de sociedad que nos gustaría tener (Hughes & Sears, 2008).

Discusión con el campo y ramas de investigación abiertas

En términos más disciplinares, esta investigación también da luces sobre los procesos de construcción e instalación de la política educativa, visibilizando los procesos de adopción e implementación curricular y haciendo explícita una relación que no estaba desarrollada de manera profunda en la literatura del campo nacional: ¿cómo se relacionan los textos curriculares oficiales con las realidades efectivas de aula, tanto en su dimensión práctica, como respecto a las percepciones que profesores y estudiantes tienen de ellas?

Con ello nos enmarcamos en el área de estudio que atiende cómo los contextos nacionales y de política educativa más amplios influyen sobre la educación ciudadana de los jóvenes (Isac, Maslowski, & van der Werf, 2011), enfatizando la idea de que las formas de organizar la educación ciudadana en los sistemas educacionales nacionales constituyen un ámbito importante de estudio en el campo de la socialización política (Isac et al., 2011).

También en términos del campo de estudio, quisimos avanzar hacia el desarrollo de “teorías más ecológicas” en los estudios de educación ciudadana (Wilkenfeld, 2010, pp. 111-222) visibilizando los múltiples actores que participan de la construcción curricular. Esto implica considerar las influencias múltiples y en interacción que entran en juego en el desarrollo ciudadano de los jóvenes, identificando así una serie de actores y sistemas anidados que entran en relación para desarrollar la formación política y civil de los estudiantes.

Ahora bien, justamente es en relación a esta dimensión que encontramos nuevas preguntas que surgen a la luz de esta investigación.

El discurso estudiantil y docente relevó los límites de centrarnos en el espacio de aula. Se hizo evidente así que hay una serie de escenarios escolares y extra-escolares que juegan un rol en la formación ciudadana de los jóvenes y que esta vez no fueron considerados, ¿cuál es el rol de los pares en la educación ciudadana?, ¿cuál es el rol de la familia?

Las teorías con las que dialogamos dejan en evidencia que los procesos de aprendizaje situados tienen lugar en diversos contextos sociales, y no sólo en los espacios en los que intencionadamente se busca enseñar algo a alguien, como las escuelas. Como reconocemos así que el aprendizaje ciudadano tiene lugar en “comunidades de prácticas” que pueden estar organizadas tanto formal como informalmente, creemos necesario expandir la investigación hacia espacios que vayan más allá del currículum y de la sala de clases.

¿Cuál es el rol que juega la familia en la educación ciudadana? ¿De qué manera lo que los jóvenes hablan, sienten y piensan de la política es influido por la interacción que mantienen con padres y hermanos? Reconocimos así una serie de instancias que hicieron evidente las “maletas familiares” que los estudiantes traen consigo: apatía, interés, escenas hogareñas que hablan de su formación ciudadana. También queda pendiente el estudio de los vínculos entre espacios: en un par de ocasiones vimos cómo el aula podía transformarse en un espacio para reflexionar críticamente acerca de la influencia familiar, ¿de qué modo estas actividades logran ese objetivo?

Por último, también creemos que queda pendiente un énfasis más agudo sobre la influencia de los distintos contextos socio-educativos sobre el aprendizaje ciudadano, ¿en qué sentido los distintos contextos socio-educativos (económicos, culturales) ofrecen diferentes oportunidades de educación ciudadana? Hay trabajos que efectivamente identifican diferentes “geografías educativas cotidianas” asociadas al nivel socio-económico de las escuelas -por ejemplo- las que contribuyen a que alumnos reconozcan distintos temas y problemáticas ciudadanas (sociales, urbanas, políticas) y distintas escalas de ciudadanía (globales, locales) (Wood, 2013). ¿En qué sentido esto se da en Chile? En esta investigación nos acercamos a este aspecto, formulando algunas hipótesis a partir de la diferenciación de comunidades escolares de acuerdo a la dependencia administrativa del colegio, mostrando como efectivamente podían reconocerse ciertas diferencias en las representaciones predominantes, y también semejanzas, respecto al repertorio de prácticas y relaciones predominantes en los ambientes de aula de los distintos contextos. Pero aun así quedan aspectos de esta problemática a ser explorados en futuros trabajos, y que debido al foco puesto sobre los procesos de implementación curricular no pudimos desarrollar en esta tesis.

Aun considerando estos límites, rescatamos el aporte de las experiencias docentes y estudiantiles recogidos en este trabajo. Creemos que el trabajo directo con los actores - profesores y estudiantes- que están involucrados en la tarea educativa concreta constituye un área fértil de investigación y desarrollo en el campo de la educación ciudadana en Chile.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agenda Joven. (2012). La importancia de la Educación Cívica en los jóvenes. Rescatado de <http://www.cnnchile.cl>

Alexander, J. (1992). *Las teorías sociológicas desde la segunda guerra mundial*. Barcelona: Gedisa.

Alexander, J. (1994). Modern, Anti, Post and Neo. In J. Alexander, *Fin de Siècle Social Theory*. London: Verso.

Almond, G. A., & Verba, S. (1963). *The Civic Culture: Political Attitudes and Democracy in Five Nations*. London: SAGE.

Alviar-Martin, T., & Ho, L.-C. (2011). “So, where do they fit in?” Teachers’ perspectives of multi-cultural education and diversity in Singapore. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 127–135.

Anderson, C., Avery, P. G., Pederson, P. V., Smith, E. S., & Sullivan, J. L. (1997). Divergent perspectives on citizenship education: A Q-method study and survey of social studies teachers. *American Educational Research Journal*, 34(2), 333–364.

Andolina, M. W., Jenkins, K., Zukin, C., & Keeter, S. (2003). Habits from Home, Lessons from School: Influences on Youth Civic Engagement. *PS: Political Science & Politics*, 36(02), 275–280.

Annette, J. (2008). Active Citizenship, Citizenship Education and Civic Renewal. In J. Arthur, I. Davies, & C. Hahn (Eds.), *The SAGE Handbook of Education for Citizenship and Democracy*. Los Angeles: SAGE.

Arthur, J., Davies, I., & Hahn, C. (2008). Introduction to the Sage Handbook of Education for Citizenship and Democracy. In J. Arthur, I. Davies, & C. Hahn (Eds.), *The SAGE Handbook of Education for Citizenship and Democracy* (pp. 1–11). Los Angeles: SAGE.

Ayers, W., Quinn, T., Stovall, D. O., & Ocheiern, L. (2009). Teachers’ Experience of

Curriculum: Policy, Pedagogy, and Situati. In F. M. Connelly, M. F. He, & J. Phillion (Eds.), *Add to My Lists Find in print Export citation View full screen The SAGE Handbook of Curriculum and Instruction*. SAGE.

Baeza, J., & Sandoval, M. (2009). Nuevas Prácticas Políticas en Jóvenes de Chile: conocimientos acumulados 2000-2008. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez Y Juventud*, 7(2), 1379–1403.

Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. *Annals of Child Development*, (6), 1–60.

Barber, C. (2007). Teachers' practices in relation to students' civic engagement in three countries. In International Association for the Evaluation of Educational Achievement (Ed.), *The Second IEA International Research Conference: Proceedings of the IRC-2006. Volume 2: Civic Education Study (CivEd), Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS), Second Information Technology in Education Study (SITES)*. (pp. 233–248). Rescatado de <http://eric.ed.gov/?id=ED510140>

Barnes, S. H., Kaase, M. W., & Allerbeck, K. R. (1979). *Political Action: Mass Participation in Five Western Democracies*. Beverly Hills: SAGE.

Becker, H. S. (1990). Generalizing from case studies. In E. Eisner & A. Peshkin (Eds.), *Qualitative inquiry in education: The continuing debate*. New York: Teachers College Press.

Becker, H. S. (1996). The epistemology of qualitative research. *Ethnography and Human Development: Context and Meaning in Social Inquiry*, 53–71.

Bellei, C. (2001). El talón de Aquiles de la reforma. Análisis sociológico de la política de los 90 hacia los docentes en Chile. *Economía Política de Las Reformas Educativas En América Latina*, 129–146.

Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Barcelona: Ariel.

Berkowitz, M. W., Althof, W., & Jones, S. (2008). Educating for Civic Character. In J. Arthur, I. Davies, & C. Hahn (Eds.), *The SAGE Handbook of Education for Citizenship and Democracy*. Los Angeles: SAGE.

- Biesta, G. (2011). *Learning Democracy in School and Society: Education, Lifelong Learning, and the Politics of Citizenship*. Rotterdam; Boston: Sense Publishers.
- Boltanski, L., & Thévenot, L. (2006). *On Justification: Economies of Worth*. Princeton University Press.
- Bonhomme, M., Tham, M., & Lira, R. (2014). *La educación ciudadana 'en acto': prácticas docentes y expectativas de participación política en estudiantes en Chile*; Santiago: En Prensa.
- Bourdieu, P. (1990). La juventud no es más que una palabra. En *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.
- Bourdieu, P. (1999). *La miseria del mundo*. Madrid: Akal.
- Calvert, M., & Clemitshaw, G. (2003). Implementing citizenship into the english secondary school curriculum. *Pastoral Care in Education*, 21(3), 3–12.
- Canales, M. (2006). *Metodologías de la investigación social*. Santiago: Lom Ediciones.
- Canales, M. (2006a). El Grupo de Discusión y el Grupo Focal. In M. Canales (Ed.), *Metodologías de la investigación social*. Santiago: LOM Ediciones.
- Castells, M. (1999). *Globalización, identidad y estado en América Latina*. Santiago: PNUD.
- Cisternas, L. E. (2012). *Las representaciones de ciudadanía en jóvenes secundarios chilenos. Construcción de ciudadanía juvenil* (Magíster en Educación con mención en Currículo y Comunidad Educativa). Universidad de Chile, Santiago.
- CIVED. (1998). *Estudio de Educación Cívica*. Países Bajos: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Comisión. (1994). *Los desafíos de la educación chilena frente al siglo XXI*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Covacevic, C. (2013). Chile. In J. Ainley, W. Schulz, & T. Friedman (Eds.), *ICCS 2009*

Encyclopedia. Approaches to civic and citizenship education around the world (pp. 61–68). Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

Cox, C., Bascopé, M., Castillo, J. C., Miranda, D., & Bonhomme, M. (2014). *Educación Ciudadana en América Latina: Prioridades de los currículos escolares* (No. 14). Ginebra, Suiza: UNESCO Oficina Internacional de Educación.

Dalton, R. J. (2008). Citizenship norms and the expansion of political participation. *Political Studies*, 56(1), 76–98.

Dewey, J. (1916). *Democracy and Education. An introduction to the philosophy of education*. New York: Free Press.

Dilworth, P. P. (2008). Multicultural Citizenship Education. In J. Arthur, I. Davies, & C. Hahn (Eds.), *The SAGE Handbook of Education for Citizenship and Democracy* (pp. 424–436). Los Angeles: SAGE.

Duarte, K. (2002). Mundos jóvenes, mundos adultos: lo generacional y la reconstrucción de los puentes rotos en el Liceo. *Última Década*, 10(16), 95–113.

Dunkin, M., Welch, A., Merritt, A., Phillips, R., & Craven, R. (1998). Teachers' explanations of classroom events: Knowledge and beliefs about teaching civics and citizenship. *Teaching and Teacher Education*, 14(2), 141–151.

Edwards, R. (2010). Translating the Prescribed into the Enacted Curriculum in College and School. In T. Fenwick & R. Edwards (Eds.), *Actor-network theory in education* (pp. 23–39). New York: Routledge.

Ehman, L. H. (1980). The American School in the Political Socialization Process. *Review of Educational Research*, 50(1), 99–119.

Erickson, F., & Shultz, J. (1996). Students' experience of the curriculum. In P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of Research on Curriculum* (pp. 465–485). New York: Macmillan Library Reference USA. Simon & Schuster Macmillan.

Espinoza, V., & Madrid, S. (2010). *Trayectoria y eficacia política de los militantes en juventudes políticas*. Santiago: Instituto de Estudios Avanzados, Universidad de Santiago de Chile.

Evans, M. (2006). Educating for Citizenship: What Teachers Say and What Teachers Do. *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne de L'éducation*, 29(2), 410.

Fairbrother, G. P. (2008). Rethinking hegemony and resistance to political education in Mainland China and Hong Kong. *Comparative Education Review*, 52(3), 381–412.

Forbrig, J. (2005). Democratic politics, legitimacy and youth participation. In J. Forbrig (Ed.), *Revisiting youth political participation: challenges for research and democratic practice in Europe* (pp. 7–18). Strasbourg: Council of Europe Pub.

Fullan, M., & Pomfret, A. (1977). Research on curriculum and instruction implementation. *Review of Educational Research*, 335–397.

Gainous, J., & Martens, A. M. (2012). The Effectiveness of Civic Education. Are “Good” Teachers Actually Good for “All” Students? *American Politics Research*, 40(2), 232–266.

Gáinza, Á. (2006). La entrevista en profundidad individual. In M. Canales (Ed.), *Metodologías de la investigación social*. Santiago: LOM Ediciones.

Galston, W. A. (2001). Political knowledge, political engagement, and civic education. *Annual Review of Political Science*, 4(1), 217–234.

García, C., & Flores, L. (2011). Los desafíos de la formación ciudadana y la cohesión social frente a la des-subjetivación del sistema: Hacia una interpretación del fenómeno social desde la subjetividad. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 37(2), 329–344.

Garretón, M. A. (2003). La Política y los Jóvenes en el Cambio de Siglo. Hacia un replanteamiento del problema. *Revista Temas Sociológicos*, (9).

Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.

Gordon, H. R., & Taft, J. K. (2011). Rethinking Youth Political Socialization Teenage

Activists Talk Back. *Youth & Society*, 43(4), 1499–1527.

Hahn, C. (1998). *Becoming Political: Comparative Perspectives on Citizenship Education*. New York: SUNY Press.

Hahn, C. (2008). Education for Citizenship and Democracy in the United States. In J. Arthur, I. Davies, & C. Hahn (Eds.), *The SAGE Handbook of Education for Citizenship and Democracy*. Los Angeles: SAGE.

Hahn, C. (2010). Comparative civic education research: What we know and what we need to know. *Citizenship Teaching & Learning*, 6(1), 5–23.

Hart, P. (2003). *Teachers' thinking in environmental education: Consciousness and responsibility*. New York: Peter Lang Publishing.

Hess, D., & Avery, P. G. (2008). Discussion of Controversial Issues as a Form and Goal of Democratic Education. In J. Arthur, I. Davies, & C. Hahn (Eds.), *The SAGE Handbook of Education for Citizenship and Democracy* (pp. 506–519). London: SAGE Publications Ltd.

Ho, L. C., & Alviar-Martin, T. (2009). Singapore Teachers' Perspectives of Diversity and Multicultural Education. Presented at the Annual meeting of the College and University Faculty Assembly of the National Council for the Social Studies, Atlanta.

Hughes, A. S., & Sears, A. (2008). The Struggle for Citizenship Education in Canada: The Centre Cannot Hold. In J. Arthur, I. Davies, & C. Hahn (Eds.), *The SAGE Handbook of Education for Citizenship and Democracy*. Los Angeles: SAGE.

Hunt, M. P., & Metcalf, L. E. (1968). *Teaching high school social studies: Problems in reflective thinking and social understanding*. Harper & Row New York.

ICCS. (2009). *Estudio Internacional de Educación Cívica*. Países Bajos: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

INJUV. (2010). *Informe Sexta Encuesta Nacional de Juventud* (p. 180). Santiago: Instituto Nacional de Juventud, Gobierno de Chile.

INJUV. (2012). *Sondeo “Disposición y actitudes hacia el sistema de representación política”* (p. 49). Santiago: Instituto Nacional de Juventud, Gobierno de Chile.

INJUV. (2013). *Informe Séptima Encuesta Nacional de Juventud* (p. 434). Santiago: Instituto Nacional de Juventud, Gobierno de Chile.

Isac, M. M., Maslowski, R., & van der Werf, G. (2011). Effective civic education: an educational effectiveness model for explaining students’ civic knowledge. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(3), 313–333.

Jennings, M. K. (2007). Political Socialization. In R. J. Dalton & H.-D. Klingemann (Eds.), *Oxford Handbook of Political Behavior*. Oxford: Oxford University Press.

Langton, K., & Jennings, M. K. (1968). Political socialization and the high school civics curriculum in the United States. *American Political Science Review*, 3(62), 852–867.

Langton, K., & Karns, D. A. (1971). Political socialization and national development: Some hypotheses and data. Presented at the Paper presented at the convention of the American Political Science Association, Chicago.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.

Levinson, B. (2007). Forming and Implementing a New Secondary Civic Education Program in Mexico. In E. D. Stevick & A. Levinson, *Reimagining Civic Education* (pp. 245–271). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

Lichterman, P. (2013). Reinventing the concept of civic culture. In J. C. Alexander, R. Jacobs, & P. Smith (Eds.), *The Oxford Handbook of Cultural Sociology* (pp. 207–231). Oxford University Press.

Marsh, C. J. (2004). *Key Concepts for Understanding Curriculum*. Abingdon: Taylor & Francis.

Marvasti, A. B. (2004). *Qualitative Research in Sociology*. London: SAGE Publications.

Maxwell, J. A. (2010). Using numbers in qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 16(6), 475–482.

Mccowan, T. (2009). A “Seamless Enactment” of Citizenship Education. *Journal of Philosophy of Education*, 43(1), 85–99.

McIntosh, H., & Youniss, J. (2010). Toward a Political Theory of Political Socialization of Youth. In L. R. Sherrod, J. Torney-Purta, & C. A. Flanagan (Eds.), *Handbook of research on civic engagement in youth* (pp. 23–42). Hoboken, N.J.: Wiley.

MINEDUC. Establece objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios para la educación básica y fija normas generales para su aplicación, Pub. L. No. Decreto 40 (1996). Rescatado de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=8043&buscar=Decreto+N%C2%BA+40+Educa+ci%C3%B3n>

MINEDUC. (2003). *Educación Cívica y el ejercicio de la ciudadanía. Los estudiantes chilenos en el Estudio Internacional de Educación Cívica* (pp. 1–202). Santiago: Ministerio de Educación, Gobierno de Chile, Unidad de Currículum y Evaluación.

MINEDUC. (2004a). *Formación Ciudadana en el Currículo de la Reforma* (pp. 1–33). Santiago: Ministerio de Educación, Gobierno de Chile, Unidad de Currículum y Evaluación.

MINEDUC. (2004b). *Informe Comisión Formación Ciudadana* (p. 71). Santiago: Ministerio de Educación, Gobierno de Chile.

MINEDUC. (2004c). *Informe Comisión Formación Ciudadana* (p. 71). Santiago: Ministerio de Educación, Gobierno de Chile.

MINEDUC. (2009a). *Currículum: Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media (Actualización 2009)*. Santiago: Ministerio de Educación, Gobierno de Chile.

MINEDUC. (2009b). *Fundamentos del Ajuste Curricular en el Sector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales* (pp. 1–17). Santiago: Ministerio de Educación, Gobierno de Chile, Unidad de Currículum y Evaluación. Rescatado de

http://historialimagen.files.wordpress.com/2010/03/articulo_fundamentos_ajuste_historia_geografia_y_csoc_300309.pdf

Morgan, W., & Streb, M. (2001). Building citizenship: how student voice in service-learning develops civic values. *Social Science Quarterly*, 82(1), 154–169.

Naciones Unidas. (2007). *World youth report 2007: Young people's transition to adulthood: Progress and challenges*. New York: United Nations Department of Economic and Social Affairs.

Niemi, R., & Junn, J. (1998). *Civic Education: What Makes Students Learn*. New Haven: Yale University Press.

Norris, P. (2002). *Democratic Phoenix: Reinventing Political Activism*. Cambridge: Cambridge University Press.

OECD. (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments*.

Osler, A. (2011). Teacher interpretations of citizenship education: national identity, cosmopolitan ideals, and political realities. *Journal of Curriculum Studies*, 43(1), 1–24.

Parsons, T. (1955). The American Family: Its Relations to Personality and to the Social Structure. In T. Parsons & R. F. Bales (Eds.), *Family, Socialization and Interaction Process*. New York: The Free Press.

Parsons, T. (1976). *El sistema social*. Madrid: Biblioteca de la Revista de Occidente.

Peck, C., & Sears, A. (2005). Uncharted Territory: Mapping Students' Conceptions of Ethnic Diversity. *Canadian Ethnic Studies*, 37(1).

Peña, C. (2007). Educación y ciudadanía: los problemas subyacentes. *Revista Pensamiento Educativo*, 40(1), 31–43.

Pérez, C. (2013). *Promoción de ciudadanía en la escuela. Conceptualizaciones en textos escolares chilenos, 2005 y 2010* (Tesis para optar al grado de Magíster en Ciencias Sociales con mención en Sociología de la Modernización). Universidad de Chile, Santiago.

Print, M. (2008). Education for Democratic Citizenship in Australia. In J. Arthur, I. Davies, & C. Hahn (Eds.), *The SAGE Handbook of Education for Citizenship and Democracy*. Los Angeles: SAGE.

Print, M. (2009). Teaching about political and social values. In L. J. Saha & A. G. Dworkin (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers and Teaching* (pp. 1001–1014). New York: Springer.

Putnam, R. D. (1995). Bowling alone: America's declining social capital. *Journal of Democracy*, 6, 68.

Ruiz Schneider, C. (2008). Lo público y lo privado en la educación chilena. In O. Grau & P. Bonzi (Eds.), *Grafitas filosóficas: problemas actuales de la filosofía y su enseñanza*. Santiago: Cátedra UNESCO de Filosofía.

Ruiz Schneider, C. (2010). *De la república al mercado: Ideas educacionales y política en Chile*. Santiago: LOM Ediciones.

Sapiro, V. (2004). Not your parents' political socialization: Introduction for a New Generation. *Annu. Rev. Polit. Sci.*, 7, 1–23.

Schweisfurth, M. (2006). Education for global citizenship: Teacher agency and curricular structure in Ontario schools. *Educational Review*, 58(1), 41–50.

Senado. (2014). Iniciativas de Ley en Cámara de Senadores y Diputados relacionadas con la Educación Cívica. Rescatado de <http://www.senado.cl>

Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, 27(2), 4–13.

Silverman, D. (2006). *Interpreting Qualitative Data: Methods for Analyzing Talk, Text and Interaction*. (3rd ed., Ed.) (Vol. null).

Snyder, J., Bolin, F., & Zumwalt, K. (1996). Curriculum implementation. In P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of Research on Curriculum* (pp. 402–435). New York: Macmillan Library

Reference USA. Simon & Schuster Macmillan.

Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory, procedures and techniques*. Newbury Park: Sage Publications.

Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). La observación participante. Preparación del trabajo de campo. In *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (pp. 31–49). Buenos Aires: Paidós.

Thornton, S. J. (2005). *Teaching social studies that matters: Curriculum for active learning*. New York: Teachers College Press.

Torney-Purta, J. (1995). Psychological theory as a basis for political socialization research: Individuals' construction of knowledge. *Perspectives on Political Science*, 24(1), 23–33.

Torney-Purta, J., Amadeo, J.-A., & Andolina, M. W. (2010). A conceptual framework and multimethod approach for research on political socialization and civic engagement. In L. R. Sherrod, J. Torney-Purta, & C. A. Flanagan (Eds.), *Handbook of research on civic engagement in youth* (pp. 497–523). Hoboken, N.J.: Wiley.

Toro, S. (2007). La inscripción electoral de los jóvenes en Chile: Factores de incidencia y aproximaciones al debate. In *Modernización del régimen electoral chileno* (pp. 101–122). PNUD.

Torres, J. (1991). *El curriculum oculto*. Madrid: Ediciones Morata.

Trafford, B. (2008). Democratic Schools. In J. Arthur, I. Davies, & C. Hahn (Eds.), *The SAGE Handbook of Education for Citizenship and Democracy*. Los Angeles: SAGE.

Tupper, J. A., & Cappello, M. P. (2012). (Re)creating citizenship: Saskatchewan high school students' understandings of the “good” citizen. *Journal of Curriculum Studies*, 44(1), 37–59.

Urresti, M., & Balardini, S. (2000). Paradigmas de participación juvenil: un balance histórico. *La Participación Social Y Política de Los Jóvenes En El Horizonte Del Nuevo Siglo*, 177–206.

Wenger, E. (2009). A social theory of learning. *Contemporary Theories of Learning: Learning Theorists... in Their Own Words*, 209–218.

Wilkenfeld, B., Lauckhardt, J., & Torney-Purta, J. (2010). The Relation between Developmental Theory and Measures of Civic Engagement in Research on Adolescents. In L. R. Sherrod, J. Torney-Purta, & C. A. Flanagan (Eds.), *Handbook of research on civic engagement in youth* (pp. 1–22). Hoboken, N.J.: Wiley.

Wood, B. E. (2013). Participatory capital: Bourdieu and citizenship education in diverse school communities. *British Journal of Sociology of Education*, 1–20.