

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/274339881>

La educación ciudadana escolar de Chile ‘en acto’: prácticas docentes y expectativas de participación política de estudiantes

Chapter · March 2015

CITATIONS

11

READS

647

4 authors, including:



Macarena Bonhomme

Goldsmiths, University of London

17 PUBLICATIONS 86 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



Cristian Cox

Universidad Diego Portales

70 PUBLICATIONS 629 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Racism and Exclusion of Latin American Migrants in Chile: Exploring the (re)making of ‘race’ and belonging in a multicultural neighbourhood [View project](#)



higher education governance project. Centro de Políticas Comparadas de Educación. [View project](#)

APRENDIZAJE DE LA CIUDADANÍA

CONTEXTOS, EXPERIENCIAS Y RESULTADOS

Cristián Cox
Juan Carlos Castillo
Editores

CENTRO DE ESTUDIOS DE POLÍTICAS Y
PRÁCTICAS EN EDUCACIÓN



ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	7
--------------------	---

SECCIÓN I:

**SOCIALIZACIÓN POLÍTICA, DEBATES ACTUALES Y
EXPERIENCIA INTERNACIONAL**

CAPÍTULO 1	
ESCUELA Y VIDA CÍVICA	25
<i>Carlos Peña</i>	
CAPÍTULO 2	
EL ESTUDIO DE LA EDUCACIÓN CÍVICA Y POLÍTICA: HISTORIA E IMPLICANCIAS PARA CHILE Y AMÉRICA LATINA	51
<i>Judith Torney-Purta y Jo-Ann Amadeo</i>	
CAPÍTULO 3	
INVOLUCRAMIENTO CÍVICO Y LA TRANSICIÓN A LA ADULTEZ	75
<i>Constance Flanagan y Peter Levine</i>	
CAPÍTULO 4	
CIUDADANÍA A NIVEL NACIONAL, REGIONAL E INTERNACIONAL: UNA REVISIÓN DE ENFOQUES, INVESTIGACIONES Y DEBATES	111
<i>David Kerr</i>	

SECCIÓN II:

**CONTEXTO POLÍTICO Y EDUCACIONAL CHILENO:
IMPLICANCIAS PARA LA EDUCACIÓN CIUDADANA**

CAPÍTULO 5	
EL PARADIGMA DE LA EDUCACIÓN CIUDADANA EN CHILE: UNA POLÍTICA PÚBLICA INCONCLUSA	145
<i>Rodrigo Mardones</i>	
CAPÍTULO 6	
PARTICIPACIÓN Y DESIGUALDAD ELECTORAL EN CHILE	175
<i>Alejandro Corvalán y Paulo Cox</i>	

CAPÍTULO 7

LA AUTONOMIZACIÓN DE LA PROTESTA EN CHILE 207

Nicolás M. Somma y Matías A. Bargsted

SECCIÓN III:

EDUCACIÓN CIUDADANA: CONTENIDOS Y PRÁCTICAS

CAPÍTULO 8

TIPOS DE CIUDADANO EN LOS CURRÍCULOS DEL AUTORITARISMO Y LA DEMOCRACIA 245

Martin Bascopé, Cristián Cox y Robinson Lira

CAPÍTULO 9

OBJETIVOS Y CONTENIDOS DE LA FORMACIÓN CIUDADANA ESCOLAR EN CHILE 1996-2013: TRES CURRÍCULOS COMPARADOS 283

Cristián Cox y Carolina García

CAPÍTULO 10

EDUCACIÓN CIUDADANA EN AMÉRICA LATINA: PRIORIDADES DE LOS CURRÍCULOS ESCOLARES 321

*Cristián Cox, Martín Bascopé, Juan Carlos Castillo, Daniel Miranda y
Macarena Bonhomme*

CAPÍTULO 11

LA EDUCACIÓN CIUDADANA ESCOLAR DE CHILE 'EN ACTO': PRÁCTICAS DOCENTES Y EXPECTATIVAS DE PARTICIPACIÓN POLÍTICA DE ESTUDIANTES 373

Macarena Bonhomme, Cristián Cox, Maximiliano Tham y Robinson Lira

SECCIÓN IV:

FAMILIA, ESCUELA Y DESIGUALDAD EN LA FORMACIÓN CIUDADANA EN CHILE

CAPÍTULO 12

LA ESCUELA COMO CONTEXTO DE SOCIALIZACIÓN POLÍTICA: INFLUENCIAS COLECTIVAS E INDIVIDUALES 429

M. Loreto Martínez y Patricio Cumsille

CAPÍTULO 13

DESIGUALDAD SOCIAL Y CAMBIOS EN LAS EXPECTATIVAS DE PARTICIPACIÓN POLÍTICA DE LOS ESTUDIANTES EN CHILE 459

Juan Carlos Castillo, Daniel Miranda y Macarena Bonhomme

CAPÍTULO 14

DESIGUALDAD Y CONOCIMIENTO CÍVICO: CHILE EN COMPARACIÓN INTERNACIONAL 487

Daniel Miranda, Juan Carlos Castillo y Andrés Sandoval-Hernández

CAPÍTULO 11

LA EDUCACIÓN CIUDADANA ESCOLAR DE CHILE 'EN ACTO': PRÁCTICAS DOCENTES Y EXPECTATIVAS DE PARTICIPACIÓN POLÍTICA DE ESTUDIANTES

MACARENA BONHOMME

Instituto de Sociología, Pontificia Universidad
Católica de Chile

CRISTIÁN COX

Facultad de Educación, Pontificia Universidad
Católica de Chile

Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en
Educación (CEPPE)

MAXIMILIANO THAM

Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile

ROBINSON LIRA*

Responsable línea constitución Comités
Locales de Desarrollo Profesional Docente
Centro de Perfeccionamiento, Experimentación
e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de
Educación de Chile, CPEIP

* Nuestro especial agradecimiento a la ayudante de investigación Stefania Forno, socióloga de la Universidad de Chile, quien colaboró en el trabajo de campo. También queremos agradecer la colaboración de los/las directores/as, docentes y alumnos/as de nueve instituciones escolares que participaron en el estudio cualitativo.

Macarena Bonhomme.

Socióloga de la Universidad Católica de Chile y MSc in Culture and Society de la Universidad London School of Economics and Political Science. Actualmente estudia un doctorado en Sociología en Goldsmiths, University of London, y es estudiante patrocinada del Centro de Estudios de Conflicto y Cohesión Social (COES). Ha participado en proyectos de investigación en el área de migraciones y fue académica asociada del Magíster en Psicología Social, de la Universidad Alberto Hurtado. Sus áreas de investigación son ciudadanía, migración, raza, racismo, exclusión, transnacionalismo, desigualdad, educación ciudadana y participación política.

Contacto: mbonhomm@uc.cl; m.bonhomme@gold.ac.uk

Cristián Cox.

Sociólogo de la P. Universidad Católica de Chile y PhD de la Universidad de Londres. Profesor asociado de la Facultad de Educación de la PUC (de la que fue su decano entre 2012 y 2014) e investigador principal del Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE). Previamente dirigió los programas MECE y la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación. Sus áreas de investigación son política educacional, formación de profesores, currículum y educación ciudadana.

Contacto: ccoxn@uc.cl

Maximiliano Tham Testa.

Licenciado en Sociología, Universidad de Chile. Estudiante del Magíster en Ciencias Sociales, mención Sociología de la Modernización, Universidad de Chile. Tesista del Proyecto Fondecyt 1120630 "Socialización política y experiencia escolar: Chile en contexto internacional".

Contacto: maxthamt@gmail.com

Robinson Lira.

Profesor y licenciado en Historia, Universidad Católica de Valparaíso. Magíster en Historia, Universidad de Santiago y doctor © en Historia, Pontificia Universidad Católica de Chile. Se desempeña en el Ministerio de Educación, Área de Desarrollo Profesional Docente del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). Su investigación doctoral tiene por foco el proceso de cambio curricular en la década de 1960, a partir de las definiciones sobre civismo.

Contacto: rhlira@uc.cl

INTRODUCCIÓN

Desde la perspectiva amplia, y a estas alturas convencional, sobre las competencias siglo XXI que la experiencia escolar contemporánea debiera comunicar, las capacidades para una vida juntos –que tiene nuevos requerimientos y mayor complejidad– ocupan un lugar central en las definiciones de mayor influencia en los currículos escolares del mundo. Desde el Informe Delors y el pilar “aprender a vivir juntos” –de hace casi dos décadas– (UNESCO, 1996) a las definiciones de competencias entregadas por la OECD a inicios de la década pasada sobre el actuar en grupos heterogéneos (Rychen y Salganik, 2001) y las competencias sociales y cívicas que subraya la Comunidad Europea –entre las ocho que orientan a sus sistemas escolares en el presente–, (European Commission, 2012), la evolución hacia la ampliación de los objetivos y dimensiones de este ámbito crucial de la experiencia educativa es consistente. A la vez, es acorde con la complejidad creciente de los asuntos sobre los que decide la política, por un lado, y con los nuevos desafíos de la cohesión social en contextos de incrementadas migraciones, movilidad social y dinámicas sin precedentes de erosión del vínculo social, por otro (Bauman, 2005; Putnam, 2000, 2007). Así, las nuevas bases de valor, de conocimientos y actitudes requeridas para el funcionamiento de la política democrática y sus capacidades de resolución de los nuevos problemas de la vida juntos demandan directamente al sistema escolar y lo que este pueda hacer en términos de educación ciudadana.

Si la participación política es el principal mecanismo que garantiza que los individuos comuniquen y articulen sus necesidades e intereses, elijan a sus representantes en el gobierno y exijan respuestas y cuentas a este, y que, al mismo tiempo, se consideren corresponsables de la construcción del bien común por el que el gobierno debe velar, la formación de competencias para ejercerla

es una de las funciones claves a satisfacer por el sistema educativo (Schlozman, Verba y Brady, 1999; Galston, 2004; Kimlicka, 2001). Desde este punto de vista, la educación ciudadana efectiva no solo debe proveer a los estudiantes de conocimientos y habilidades cívicas, sino promover actitudes ciudadanas, una creencia democrática y la misma participación política (Cho y McLeod, 2007; Cohen y Chaffee, 2012; Delli Carpini, 2009; Galston, 2001, 2004; McAllister, 1998; Owen, Soule y Chalif, 2011; Torney-Purta, 2010).

Junto a esta dimensión decisiva de construcción de capacidades para la participación, la educación ciudadana cobra especial significación desde la perspectiva de las desigualdades sociales que se traducen en desigualdad política. Bourdieu (1979), en *La Distinción*, mostró la homología entre las posiciones en el espacio social de los diferentes grupos y su toma de posición en política, descubriendo una diferencia sistemática en las formas de expresión de opinión política entre los trabajadores y los grupos profesionales y propietarios, la cual examinó específicamente a través de la no respuesta en las encuestas de opinión y la abstención en las elecciones; ambos fenómenos son reveladores de que la habilidad de manifestar una opinión política en la esfera pública, lejos de estar universalmente disponible para todos, es contingente con la posesión o no de la competencia para hacerlo (Bourdieu, 1977). En este marco, un estudio de Champagne (2005) realizado en la población adulta evidenció que los individuos tienen una tendencia desigual para expresar opiniones políticas producto del capital cultural familiar heredado. Asimismo, los resultados de un estudio a nivel escolar, basado en el estudio CIVED (Torney-Purta, Lehmann, Oswald y Schulz, 2001), señalan que estudiantes con padres que alcanzan mayores niveles de educación, junto con ser más exitosos académicamente, tienen mayores probabilidades de participar políticamente en el futuro (Kahne y Middaugh, 2008).

La investigación de que damos cuenta en este capítulo trasciende la temática curricular para establecer, como su objeto de análisis e interpretación, la implementación efectiva de las oportunidades de aprendizaje que el currículo define; es decir, la pedagogía y la evaluación que ponen en práctica los profesores y la interacción de estos con sus alumnos en el aula, a través de una metodología

cualitativa. A partir de una investigación empírica de este núcleo, el capítulo busca responder cómo la educación ciudadana en el presente es puesta en acto, abordando tres amplias preguntas: 1) ¿cuáles son los patrones identificables en las prácticas pedagógicas de los docentes?; 2) ¿qué contenidos y habilidades del currículo priorizan estos en sus evaluaciones?; 3) ¿cuáles son las representaciones de los profesores acerca de la educación ciudadana y las representaciones de los estudiantes acerca de la ciudadanía y participación política?

En la primera sección especificaremos el problema de investigación, cómo ha sido abordado por otros y los métodos y datos utilizados. Luego se analizarán las prácticas observadas en el aula, revelando los tipos o patrones de docencia que logramos distinguir. En la sección tres, se discutirá sobre el currículo evaluado por los docentes, analizando si los contenidos priorizados en sus pruebas, guardan o no relación con la formación ciudadana definida en el currículo. En una cuarta sección, se analizarán las representaciones de los docentes sobre la formación ciudadana, las representaciones de los estudiantes sobre ciudadanía, así como las expectativas de participación cívica y civil de estos. En una sección de cierre se dará cuenta de los principales hallazgos del estudio.

1. PRÁCTICAS DOCENTES, INTERACCIONES DE AULA Y REPRESENTACIONES DE PROFESORES Y ESTUDIANTES: ESTUDIO DE PUESTA EN PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN CIUDADANA

Describiremos en esta sección los términos de nuestro problema de investigación, caracterizando en primer término el currículo de educación ciudadana vigente en 2013 para el 8° grado, así como lo que la literatura internacional destaca respecto de las prácticas docentes en aula en este ámbito. Daremos cuenta del objeto de análisis construido a partir de evidencia proveniente de prácticas y representaciones de profesores y alumnos de octavo año de nueve escuelas de las tres dependencias (municipal, privada-subvencionada, privada-pagada), en comunas de las regiones Metropolitana y Novena, así como también de la metodología utilizada.

En 2013, cuando realizamos el estudio de campo del caso, el currículo relevante de Historia y Ciencias Sociales de 8° grado correspondía al definido por el Ministerio de Educación como marco de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios –Actualización 2009 (MINEDUC, 2009). En el área de Historia y Ciencias Sociales, si bien tal marco no consagró una asignatura de educación cívica al final de secundaria, resaltó un conjunto de temas y objetivos de aprendizaje que, tradicionalmente, han constituido su núcleo: institucionalidad política, orden democrático, leyes, derechos y obligaciones, participación ciudadana, entre otros. Para encauzar la enseñanza hacia su corolario cívico, el currículo definido en los noventa, desde los grados iniciales, pretende que, gradual y progresivamente, los estudiantes comiencen a comprender la realidad social y su organización política, considerando diferentes escalas (local/nacional/global), así como hitos y procesos históricos relativos al desarrollo democrático, los que se propone abordar combinando reflexión crítica y construcción de la identidad colectiva. De esta manera, en 8° año (nivel terminal de la enseñanza básica comprendido en el análisis), lo cívico está imbricado a una enseñanza de la historia que, situada en la escala global (historia universal), busca que los alumnos reconozcan “la influencia de los ideales de la Ilustración en la actual valoración de la democracia y los derechos humanos” y valoren “la importancia de la Revolución Francesa y la Independencia de EE. UU. para la proyección de los ideales republicanos”, vinculando esto a las transformaciones que sobrevinieron con la revolución industrial y sus proyecciones en la sociedad contemporánea (MINEDUC, 2009, p. 222). A estos Objetivos Fundamentales de la asignatura se suman otros transversales (los cuales cruzan toda la secuencia curricular y a todas las disciplinas), que instan a comprender las bases políticas de la modernidad y actuar en consecuencia, valorando la vida en democracia y respetando sus principios, como la igualdad de derechos. Estos no solo prescriben contenidos ciudadanos, sino que sugieren 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 del conocimiento y competencias ciudadanas (MINEDUC, 2009a). En efecto, el marco curricular de

2009 plantea estrategias metodológicas que impulsan 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). En el currículo de Historia, Geografía y Ciencias Sociales no se abordan temáticas exclusivamente ciudadanas en octavo grado; es por ello que será un foco de especial atención en el análisis observar en qué medida los docentes imparten conocimientos y habilidades cívicas en los alumnos, a través de prácticas o determinando contenidos históricos con temáticas ciudadanas contingentes.

La elección del 8° grado como objeto de análisis se debió a propósitos de conexión analítica con los resultados de los dos estudios internacionales de educación ciudadana realizados por la IEA en que ha participado Chile –CIVED en 1999 e ICCS en 2009–, que consideraron estudiantes de tal grado. Nos interesaba realizar observaciones en el aula en este mismo grado para tener comparabilidad con los datos provistos por ellos (a través de cuestionarios a docentes, directivos y alumnos) y tener evidencia en tres momentos en el tiempo de las expectativas de participación política de los alumnos y su relación con su origen social, así como con respecto a la percepción del clima de apertura (o democrático) en la sala de clases.

En el ámbito internacional, diversas investigaciones han subrayado la importancia de la dimensión social de la formación ciudadana en el aula. Campbell (2008a) sugiere que la asociación positiva entre la apertura a la discusión en la sala de clases y el conocimiento y participación cívica se relacionan con un proceso de aprendizaje social en el que los profesores operan como un modelo de comportamiento y discurso democrático. Siguiendo esa línea, un estudio de cuatro comunidades escolares realizado por Wood (2013) demostró que las prácticas y percepciones que los profesores tienen acerca de la ciudadanía influyen sobre la formación de sus estudiantes,

reconociendo, además, que los jóvenes no solo reciben de forma pasiva las distintas nociones y repertorios participativos, sino que son agentes activos en su creación. Lo que estas investigaciones tienen en común es su énfasis en entender la educación ciudadana como una actividad social y colectiva, y no solo como una transmisión de conocimientos adquirida por el estudiante de forma aislada (McIntosh y Youniss, 2010). Tal como reconoce Dilworth (2008), si bien los estudios sobre prácticas pedagógicas han tendido a investigar a los profesores y cómo ellos enseñan, aún hace falta investigación que analice cómo los estudiantes reciben los contenidos ciudadanos y se apropian de tales aprendizajes.

En Chile son pocos los estudios que han abordado las prácticas de enseñanza en las salas de clase relacionadas con la formación ciudadana. Si bien se han estudiado las creencias que tienen los profesores de Historia sobre educación ciudadana, su rol como docentes y su relación con el currículo prescrito (Magendzo y Toledo, 2009; Reyes, Campos, Osandón y Muñoz, 2013), el nivel de acuerdo que tienen los profesores con respecto al ajuste curricular en Historia (MINEDUC, 2008) o la implementación del currículo en tanto currículo evaluado (MINEDUC, 2009b), aún existe escasa investigación respecto a cómo implementan los objetivos de educación ciudadana. Esto se debe a la poca información que existe acerca de las prácticas docentes relacionadas con esta área de formación (Covacevic, 2013). Destaca el trabajo iniciado hace una década por Cerda, Egaña, Magendzo y colegas (2004), que examinó las prácticas de docentes de cuatro escuelas (dos municipales y dos privadas subvencionadas) en 5° y 6° grados, preguntándose sobre las interacciones que establecen los docentes con sus alumnos y si estas favorecerían o no las capacidades de reflexionar y participar de sus alumnos, de modo de “fortalecer actitudes, habilidades y conocimientos que apoyen un futuro ejercicio ciudadano” (Cerda *et al.*, 2004, p. 235). También existen otros estudios que se han enfocado en dimensiones particulares de las prácticas de aula de la formación ciudadana: Prieto, 2001; Reyes *et al.*, 2013; Martínez y Cumsille, en este libro). Nuestro esfuerzo pretende profundizar la investigación en este campo, aportando novedad en tres aspectos. Primero, incorpora la voz de los estudiantes, reconociendo con ello la importancia de

considerar cuáles son las representaciones que tienen los jóvenes sobre la ciudadanía, su interés y expectativas de participación política, y cómo se apropian de los contenidos y prácticas docentes que desarrollan conocimientos y habilidades ciudadanas. De esta manera, se conjugan, por vez primera, la labor docente y sus perspectivas con la apropiación activa del aprendizaje y perspectivas del estudiante; se visualizan, así y en forma más completa, las interacciones en que tienen lugar la realización de las oportunidades de aprendizaje de la ciudadanía en el contexto escolar y sus representaciones por los actores involucrados. Segundo, pone cuidado en que las prácticas observadas sean comparables desde la perspectiva del currículo: se trata de observar prácticas y métodos docentes, así como interacciones y climas de aula, referidos a los mismos contenidos definidos por el currículo nacional. Tercero, se incluye una dimensión clave de las prácticas docentes: la evaluación, que es puesta en relación con el currículo prescrito.

Características específicas del estudio empírico

Este estudio se enmarca en el proyecto de investigación “Socialización Política y Experiencia Escolar: Chile en Contexto Internacional” (FONDECYT regular N° 1120630) sobre socialización política de jóvenes en Chile. Desde este surgió la necesidad de levantar datos por medio de una investigación cualitativa, para comprender los hallazgos y examinar en profundidad las prácticas docentes, representaciones y actitudes ciudadanas de jóvenes, desde la perspectiva de profesores y estudiantes de octavo básico (curso medido en la prueba ICCS). Fueron seleccionadas nueve escuelas, tanto en la Región Metropolitana¹ como en la IX Región², con distintas dependencias administrativas y niveles socioeconómicos. El criterio del nivel socioeconómico cobra especial relevancia en Chile, donde existe evidencia de que las marcadas desigualdades en el sistema educativo inciden sobre el tipo de educación impartida (MINEDUC, 2004a; Mizala y Torche, 2012). Los tipos de docencia, junto con el contexto socioeconómico y

¹ Específicamente en escuelas de las comunas de Estación Central, Las Condes, Maipú, La Florida y Pudahuel.

² Específicamente en la comuna de Villarrica.

la dependencia administrativa de las escuelas fueron claves para comparar las nueve escuelas analizadas, ya que se constituyeron en ejes que permitieron articular tanto las representaciones y prácticas de los docentes sobre la formación ciudadana, como las representaciones de ciudadanía y las actitudes hacia la participación política por parte de sus estudiantes.

En un curso de octavo grado de cada escuela se realizó una observación no-participante en la clase de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, una entrevista en profundidad con el(la) profesor(a) y un grupo de discusión de seis alumnos. Además, se analizó la última evaluación realizada a los estudiantes, con el fin de acceder a esta dimensión clave tanto del quehacer docente como de la experiencia del aprendizaje por los alumnos en el área. Se realizó un análisis temático (Silverman, 2006) utilizando NVivo 10, cuyas categorías principales emergieron desde los mismos discursos de los participantes.

El Cuadro 1 ofrece, en forma esquemática, nuestro objeto de análisis cualitativo, junto con los contenidos cubiertos en cada clase observada.

CUADRO 1
DETALLE DEL TRABAJO DE CAMPO

Número Escuela	Dependencia Administrativa	Región	Contenidos de la clase observada
Escuela N° 1	Municipal	Región Metropolitana	Consecuencias de la Revolución Industrial
Escuela N° 2	Municipal	IX Región	Derechos y deberes ciudadanos
Escuela N° 3	Municipal	Región Metropolitana	Resumen de la Unidad sobre Revolución Industrial
Escuela N° 4	Particular Subvencionada	IX Región	Resumen de la Unidad sobre Revolución Industrial
Escuela N° 5	Particular Subvencionada	Región Metropolitana	Resumen de la Unidad sobre Revolución Industrial
Escuela N° 6	Particular Subvencionada	Región Metropolitana	Consecuencias de la Revolución Industrial
Escuela N° 7	Particular Pagada	IX Región	Consecuencias de la Revolución Industrial
Escuela N° 8	Particular Pagada	Región Metropolitana	Consecuencias de la Revolución Industrial
Escuela N° 9	Particular Pagada	Región Metropolitana	El período de La Restauración

Nota: Todas las observaciones, entrevistas y grupos de discusión fueron realizadas entre el 11 y el 26 de noviembre de 2013.

Fuente: elaboración propia.

2. PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN EL AULA DE HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES

El estudio de la relación entre pedagogía y educación ciudadana se encuentra ya en las obras clásicas de este campo de análisis. 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 en el efecto que las prácticas de los profesores 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, las conceptualizaciones de ciudadanía y la participación esperada. También analizando los datos de CIVED, 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 socioeconómicos, la diversidad pedagógica tiene un efecto positivo. Finalmente, otros trabajos sobre el rol de las prácticas pedagógicas en la formación ciudadana han mostrado los efectos positivos del uso de la discusión en clases para la instrucción cívica (Hess y Avery, 2008) y la importancia de métodos de aprendizaje activo centrados en el estudiante para entregar modelos de ciudadanía democrática (Thornton, 2005). En Chile, Cerda *et al.* (2004) examinaron las formas pedagógicas predominantes en aulas de 5° y 6° grados de la educación básica y su relación con competencias para la ciudadanía, preguntándose por la motivación y participación de los alumnos, así como por los espacios para la conexión con temas contingentes y para la reflexión, que producían los distintos métodos utilizados por los docentes. El estudio concluye que los mejores logros en relación con la participación de los alumnos en el aula se producen cuando

[...] en las escuelas existen prácticas participativas institucionales, que retroalimentan las prácticas docentes, cuando los aprendizajes de calidad están en el centro de la preocupación de los docentes

y se busca la forma de lograrlos, cuando los contenidos de aprendizaje se relacionan con las experiencias y vida cotidiana de los alumnos y se contextualizan en las realidades sociales en que estos viven (Cerdea *et al.*, 2004, pp. 239-240).

La importancia de las prácticas pedagógicas en la formación ciudadana también es subrayada por la política educativa chilena. La Comisión de Formación Ciudadana del año 2004 (MINEDUC, 2004b) constató que los principales desafíos para la realización del currículum de la reforma de los años noventa tenían que ver más con el ámbito de la pedagogía y las capacidades de los docentes, que con las características del contenido curricular (aunque sobre este también hubo importantes propuestas de ajuste)³. Asimismo, afirmó que para despertar el interés de los estudiantes por esta dimensión del aprendizaje –y asegurar un impacto duradero– eran necesarios métodos más demandantes que el solo traspaso lectivo de información y conocimientos (MINEDUC, 2004b). Nuestra investigación de las prácticas intentó evaluar, justamente, cuáles eran estos métodos docentes en 2013, observados en nueve aulas de 8° grado de otras tantas escuelas estratégicamente seleccionadas, y si eran identificables, en tales formas de proceder de profesoras y profesores, elementos de innovación orientados según los criterios que están en las orientaciones establecidas por la Comisión de 2004 y que fueron recogidas en el Marco Curricular de 2009.

La operación de investigación esencial respecto a las prácticas consistió en la observación de clases y en el esfuerzo metodológico y analítico de comparar las prácticas pedagógicas con un conjunto de categorías relevantes, para así distinguir la pedagogía de cada uno de los casos y el patrón emergente para el conjunto. Con estos parámetros, entre el 11 y el 26 de noviembre de 2013, se observaron nueve clases de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, la mayoría de ellas referida a la Unidad N° 6 del currículum de octavo grado denominada “La Revolución Industrial, sus proyecciones económicas, sociales y geográficas”. Para el análisis se elaboró una matriz de prácticas docentes basada en la literatura internacional sobre prácticas para la educación ciudadana y en las sugerencias de métodos pedagógicos

³ Ver sendos capítulos de Mardones, y Cox y García de este libro.

establecidos en el marco curricular de octavo grado del currículum chileno. Las categorías de esta matriz se organizaron en tres dimensiones de prácticas de enseñanza identificadas en la Encuesta Internacional de Enseñanza y Aprendizaje (TALIS) de la OCDE (2009): 1) *prácticas tradicionales*, asociadas a la transmisión directa del contenido y al monitoreo de estudiantes; 2) *prácticas orientadas al estudiante*, que describen un clima de apoyo y sintonía con el estudiante, e instrucción individualizada; y 3) *prácticas alternativas o constructivistas*, que implican la participación activa del estudiante en la producción de conocimiento, el cual se construye en el aula desde la interacción docente-estudiantes. Partimos del supuesto de que los docentes pueden realizar diversas prácticas durante sus clases y que sus preferencias por unas u otras dan origen a patrones identificables con ciertos tipos de docencia, los que se pueden ordenar en una tipología como la identificada por el referido estudio TALIS de la OECD. El objetivo fue categorizar los patrones o perfiles de docencia que caracterizan a los profesores participantes.

CUADRO 2
TIPOS DE PRÁCTICAS DOCENTES

Prácticas tradicionales (tipo de docencia tradicional)	<ul style="list-style-type: none"> • 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). • El profesor revisa tareas para la casa (OECD, 2009).
Prácticas orientadas al estudiante (tipo de docencia orientada al estudiante)	<ul style="list-style-type: none"> • 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 realizan tareas diferenciadas según sus habilidades (OECD, 2009). • Los estudiantes realizan actividades de autoevaluación (OECD, 2009). • Los estudiantes participan en la planificación de actividades (OECD, 2009). • El profesor realiza simulaciones electorales (Evans, 2006). • Uso de TICs (Powerpoint, videos, etc.).
Prácticas alternativas (constructivistas) (tipo de docencia constructivista)	<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes trabajan en la elaboración de un producto (OECD, 2009). • Los estudiantes debaten asuntos sociales o políticos en clases (Martens y Gainous, 2012). • Los estudiantes trabajan en proyectos de investigación (OECD, 2009). • Los estudiantes participan en actuaciones, juegos de rol o simulaciones (Barber, 2007). • Los estudiantes producen ensayos (OECD, 2009). • Los estudiantes realizan análisis de medios (Martens y Gainous, 2012).

Fuente: elaboración propia.

De esta manera, este análisis en particular se basa en la distribución de las prácticas pedagógicas de los profesores en estos tres tipos de docencia. Se codificaron los registros de observación de cada clase, asignándole un “1” a la escuela cuando se constataba la presencia de la actividad. El resumen de esta distribución de prácticas pedagógicas por escuela se presenta mediante la siguiente tabla de contingencia, donde cada columna (vertical) es un caso y cada fila (horizontal) un tipo de práctica de enseñanza. El número que aparece en cada casilla es el número de prácticas observadas para cada categoría de la tipología; el porcentaje que aparece entre corchetes es el número de prácticas de esa categoría, dividido por el número total de prácticas observadas. Aparecen señaladas con un asterisco las escuelas cuya proporción de prácticas orientadas al estudiante o de prácticas alternativas es mayor al porcentaje observado a nivel agregado (última columna).

TABLA 1
TIPOS DE PRÁCTICAS DOCENTES OBSERVADAS
EN CLASES POR ESCUELA

	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 Tradicionales (8 prácticas)	5 [63%]	4 [57%]	4 [68%]	3 [75%]	5 [71%]	3 [75%]	4 [57%]	3 [60%]	4 [80%]	35 [66%]
Prácticas Orientadas al Estudiante (7 prácticas)	3 [38%]*	3 [43%]*	2 [32%]	1 [25%]	2 [29%]	1 [25%]	2 [29%]	2 [40%]*	1 [20%]	17 [32%]
Prácticas Alternativas o Constructivistas (6 prácticas)	0 [0%]	0 [0%]	0 [0%]	0 [0%]	0 [0%]	0 [0%]	1 [14%]*	0 [0%]	0 [0%]	1 [2%]
Total tipos de prácticas observadas	8	7	6	4	7	4	7	5	5	53
Tipo de docencia	Orient. al estud.	Orient. al estud.	Trad.	Trad.	Trad.	Trad.	Orient. al estud.	Orient. al estud.	Trad	53

ESC=Escuela; M=Municipal; PS=Particular Subvencionada; PP=Particular Pagada; Orient. al estud.= Tipo de docencia más orientada al estudiante o constructivista; Trad.= Tipo de docencia predominantemente tradicional; (*) Proporción de tipo de práctica orientada al estudiante o alternativa superior a la proporción a nivel agregado.

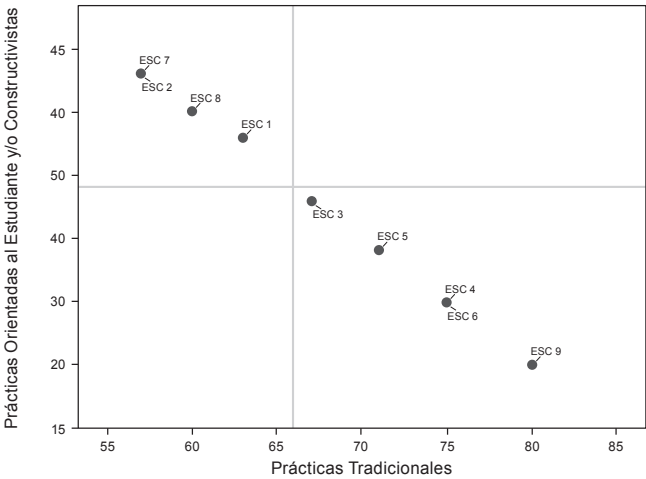
Fuente: elaboración propia.

Las prácticas tradicionales son el tipo de experiencias observadas con mayor frecuencia en las clases analizadas (66%). Dos prácticas tradicionales fueron observadas en todas las lecciones examinadas: “el profesor expone” y “el profesor hace preguntas de los contenidos a los estudiantes”. En 6 de 9 escuelas “el profesor presentó una síntesis de la clase anterior” y en 4 de 9 escuelas “los estudiantes trabajaron con el texto escolar” y “con guías de trabajo”. Aproximadamente una de cada tres de las prácticas observadas en las salas de clases son prácticas orientadas al estudiante (32%). En 7 de 9 colegios se observan prácticas en las que “el profesor relaciona contenidos con temas contingentes” y en 5 de 9 escuelas “los estudiantes trabajaron en grupos pequeños para resolver un problema o tarea” y “el profesor le pidió a los estudiantes elaborar una opinión”. Solo en un establecimiento se observó una práctica alternativa o constructivista, donde “los estudiantes trabajan en la elaboración de un producto” (en este caso, los estudiantes trabajaron en la clase en la construcción de una maqueta relacionada con la materia de la unidad). Cabe mencionar que, si bien no fueron observadas por nuestro estudio en la clase en cuestión, este tipo de actividades sí fueron mencionadas por alumnos de establecimientos de nuestra muestra: en una escuela municipal los alumnos valoraron la realización de una simulación de dilema moral y en otro establecimiento –también municipal– los jóvenes recordaron la realización de una personificación histórica que había tenido lugar con meses de anterioridad.

Teniendo este análisis en consideración, es posible distinguir al menos dos tipos de docencia: 1) un tipo de docencia estructurado fundamentalmente por prácticas de tipo tradicional que caracteriza a las escuelas n° 3 (municipal), 4, 5, 6 (particular subvencionadas) y 9 (particular pagada); y 2) una docencia 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 que las observadas a nivel agregado de la muestra, siendo posible identificar así un patrón más complejo y rico de enseñanza. Este tipo de docencia caracteriza a las escuelas n° 1, 2, (municipales), 7 y 8 (particular pagadas). Si se observa con detención la Tabla 1, se constata que en este segundo tipo de docencia las prácticas orientadas al estudiante o alternativas no reemplazan las prácticas tradicionales

de enseñanza, sino que, más bien, se revela un patrón de docencia caracterizado por la combinación de ambos tipos. Esto es claro en el caso de la Escuela 1, que posee la mayor frecuencia absoluta tanto de prácticas orientadas al estudiante como de prácticas tradicionales, constatándose que estos tipos de práctica no se encuentran necesariamente en oposición, sino que pueden aparecer articulados en los espacios del aula.

GRÁFICO 1
DISTRIBUCIÓN DE ESCUELAS SEGÚN TIPO DE DOCENCIA



Nota: ESC 1, ESC 2, ESC 3 corresponden a escuelas municipales; ESC 4, ESC 5, ESC 6 corresponden a escuelas particulares subvencionadas; y ESC 7, ESC 8, ESC 9 corresponden a escuelas particulares pagadas.

Fuente: elaboración propia.

Respecto de la distribución de los tipos de docencia según el contexto socioeconómico, el Gráfico 1 da cuenta de que son las escuelas municipales y particulares pagadas, las que, en su mayoría, revelan 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 tradicionales de enseñanza. En este sentido, la dependencia administrativa y contexto socioeconómico de la escuela no se constituye como el único determinante en los tipos de docencia de los profesores, ya que prácticas orientadas al estudiante o incluso constructivistas

no serían características de escuelas particulares pagadas como se esperaría. Una de ellas, incluso, es la que presenta una docencia que utiliza mayormente prácticas tradicionales.

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 socioeducativo en el que se desenvuelve, ya que como él afirma: “intento que no estén mucho rato escuchándome a mí, porque se alteran súper rápido” (profesor Escuela N°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. Tal como plantea este mismo profesor, “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 N°1).

Ahora bien, ¿qué relación tiene la realidad pedagógica del aula descrita en este análisis con la evidencia presente en la literatura internacional revisada al inicio? El presente análisis describe una realidad mixta, en la que se observan 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 por parte de los estudiantes), pero describiendo a la vez espacios de aula en los que predomina un abordaje pedagógico tradicional, donde priman las clases expositivas, las preguntas que evalúan la comprensión de contenidos y el trabajo con el texto escolar y 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 nacional, y que, en línea con eso, desarrollan en mayor proporción las actividades orientadas al estudiante y constructivistas que se consideran más alineadas con el desarrollo ciudadano de los estudiantes.

Sin embargo, considerando los límites de un análisis transversal como el nuestro, vale consignar que varias de las actividades presentes en los tipos de prácticas orientadas al estudiante y alternativas tienen una dimensión de proceso, la cual puede no estar siendo capturada a cabalidad mediante una sola observación, ya que esta representa solo una fotografía del momento. Pese a ello, este análisis constituye una primera e importante entrada, concreta además, para explorar las formas y actividades cotidianas ofrecidas a los jóvenes para aprender temáticas históricas y ciudadanas en el marco de la asignatura de Historia, Ciencias Sociales y Geografía. A continuación, se profundizará este análisis considerando además cómo los estudiantes de estas clases describen su relación con tales prácticas docentes.

Representaciones estudiantiles sobre la pedagogía

En el discurso de los estudiantes se observa cómo sus experiencias de aprendizaje están marcadas por las distintas prácticas pedagógicas que realiza el profesor en clases. Respecto a las prácticas tradicionales, son especialmente los estudiantes de colegios particulares pagados quienes asocian su aprendizaje con este tipo de trabajo, utilizando frases como “pasar la materia” o “grabar contenidos” para evaluar la dinámica de la asignatura de Historia. Sin embargo, el uso excesivo de prácticas pedagógicas tradicionales de transmisión de información puede generar una experiencia de aprendizaje negativa en los alumnos. Esto se observa claramente en el discurso de los estudiantes de una escuela particular subvencionada, quienes –debido a la excesiva exposición unidireccional de la profesora– definen sus experiencias de aprendizaje como 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).
(alumnas de Escuela Particular Subvencionada N° 6).*

Las actividades que exigen de los estudiantes un rol más activo –que en la tipología descrita anteriormente forman parte de las

prácticas orientadas al estudiante y las prácticas alternativas– son las que generan mayor sintonía entre los escolares. Alumnos de profesores con un tipo de docencia más orientada al estudiante o constructivista valoraron la realización de diversas actividades en el aula: los trabajos en grupo, las investigaciones y disertaciones, las personificaciones históricas, entre otras, fueron definidas como actividades “dinámicas”, “diferentes” y “novedosas” y fueron asociadas con buenas experiencias de aprendizaje.

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

En general, son dos aspectos de este tipo de actividades los que valoran los estudiantes: adquirir una posición más activa en clases (escoger temas de interés, presentar contenidos, interactuar con compañeros y discutir) y el hecho de que estas actividades rompen con la rutina y dinamizan la clase.

Clima de apertura en la sala de clases

Existe una vasta evidencia que enfatiza el rol crucial del entorno escolar y el clima de apertura en la sala de clases en el proceso de aprendizaje de competencias ciudadanas, ya que promueve la adquisición de conocimientos y habilidades cívicas, contribuye a una cultura democrática compartida y, por sobre todo, influye en la participación política futura (Alivernini y Manganelli, 2011; Campbell, 2008b; Ichilov, 2003, 2007; Solhaug, 2006; Torney-Purta, 2010). Siguiendo la definición de Campbell (2008b), se entenderá por clima de apertura o democrático en la sala de clases un ambiente que promueva el intercambio respetuoso, libre y abierto de ideas. Se argumenta que el aula es el único lugar donde los estudiantes pueden desarrollar confianza y autonomía en sus ideas para prepararse para la futura vida política. Campbell (2008b) plantea que aquellos estudiantes que perciben la existencia de una mayor discusión dentro de la sala de clases estarán más involucrados en política, ya que un clima democrático y la discusión política permiten el desarrollo de habilidades cívicas activas y hábitos de involucramiento, incrementando la probabilidad de que los estudiantes se visualicen como votantes informados en el futuro. En términos generales, un

clima democrático constituye un atributo de la práctica docente, ya que la atmósfera, las normas y valores presentes en la sala de clases son producto de la interacción entre profesor(a) y alumnos (OECD, 2009). Así, lo crucial no es la cantidad de instrucción cívica, sino más bien la calidad de esta, por lo tanto, lo relevante es la naturaleza de la discusión sobre política (Campbell, 2008b) y los estilos de enseñanza utilizados (Campbell, 2012). En esta misma línea, Youniss (2012) sugiere que el conocimiento cívico esté acompañado por prácticas democráticas. En el contexto chileno, hay nueva investigación que ha corroborado que el clima de apertura en la sala de clases es un factor que mitiga el efecto del origen socioeconómico en el logro académico en asuntos cívicos, resultado especialmente relevante cuando se toma en cuenta que el conocimiento cívico en los estudiantes está significativamente influenciado por variables de contexto socioeconómico (Castillo, Miranda, Bonhomme, Cox, y Bascopé, 2015).

En general, este estudio exhibe que un clima más o menos abierto y democrático en el aula no depende necesariamente del nivel socioeconómico de la escuela, sino más bien de la dinámica que se observa entre el profesor y los alumnos, la confianza y promoción de participación y, a su vez, de su intento para que los estudiantes se respeten entre sí. Específicamente, las observaciones en la sala revelaron tres aspectos sobre el clima de apertura que resultan relevantes de revisar para orientar y promover futuras prácticas docentes que potencien climas más democráticos y abiertos, con el fin de que los estudiantes se expresen y discutan libremente. Primero, se constató que, en general, existen pocas instancias para que los estudiantes participen y puedan discutir sobre temas asociados a la educación ciudadana. Segundo, hay casos en los que la discusión no solo está ausente, sino que, cuando emerge espontáneamente por parte de los estudiantes, es desplazada deliberadamente por los docentes con el fin de transmitir todos los contenidos curriculares planificados para la clase. Por último, en las clases analizadas existe un clima poco abierto y democrático establecido por las relaciones entre los alumnos, donde se evidencia escasa participación debido a la vergüenza, miedo a las burlas y la potencial desaprobación de los pares. Sobre este tema, detallaremos mínimamente tres aspectos importantes en los párrafos siguientes, relacionando lo observado

en el aula con lo planteado por los estudiantes en los grupos de discusión.

Pocas instancias de participación y discusión. Solo los profesores de algunas escuelas pedían la opinión de los estudiantes con relación a determinados hechos históricos y en materia de derechos humanos. Sin embargo, estas instancias más participativas que pedían que los estudiantes elaboraran un juicio u opinión y reflexionaran sobre la actualidad, eran dirigidas directamente por el docente la totalidad del tiempo: era él/ella quien finalmente apelaba a los alumnos de forma individual para incentivar su participación, y quien ayudaba a elaborar argumentos y profundizar sus respuestas, sin generar espacios de discusión donde diversas ideas fluyeran e involucrara una participación espontánea de los estudiantes. Incluso, en 4 de los 9 establecimientos, los profesores no crearon tales instancias ni se observaron debates propiamente tales. Esto evidencia que existen pocas instancias para que los estudiantes participen y puedan hablar sobre temas contingentes, describiendo un espacio de aula con bajos niveles de debate y discusión. Pese a esta evidencia, los alumnos en los grupos de discusión sí reconocen su interés por instancias más participativas de discusión.

La discusión es desplazada deliberadamente por los docentes. Si bien la tendencia en todas las clases observadas es la ausencia de instancias de debate, en 3 de las 9 escuelas se observaron situaciones en las que los docentes deliberadamente desplazaron o evadieron oportunidades de discusión y debate que surgieron espontáneamente por parte de los estudiantes. Un caso extremo se observó en una escuela donde la profesora inhibió el debate de temas controversiales planteado por estudiantes muy participativos (sobre el aborto y juicios sobre la clase política, específicamente), sosteniendo que la discusión de estos temas no era significativa, ya que el aula no era un espacio desde el cual se pudieran realizar cambios sustantivos y, por lo tanto, no valía la pena discutir asuntos contingentes. En cierta forma, era prioritario concluir los contenidos curriculares planificados para la clase. Este episodio fue un ejemplo de cómo las prácticas docentes pueden desincentivar no solo el interés por asuntos sociales y políticos y las expectativas de participar en el futuro por parte de los alumnos,

sino minar la percepción de autoeficacia en temas de política y el valor del debate en sí mismo.

Clima poco abierto y democrático por parte de los compañeros. En general, si bien una gran mayoría de los estudiantes en los grupos de discusión señaló que los profesores los motivan a expresarse y participar, esto no significó la existencia –al menos observada– de un clima democrático en que se promoviera la discusión de temas políticos y sociales. Además, a excepción de una escuela particular, se evidencia la existencia, muy inhibitoria, de burlas y bromas en el aula. Así, el papel que juegan los pares a la hora de generar un espacio cómodo en el que puedan expresar sus opiniones y juicios resulta crucial para la constitución de un clima de apertura, el cual no está garantizado solo por las instancias provistas por los profesores. La mayoría, sino todos los estudiantes, señala que las burlas y bromas se convierten en obstáculos para opinar y discutir diversas temáticas en el aula.

“Es que como dijeron... no es que uno... 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. Si uno está de acuerdo o no con la materia que está pasando o con lo que dice el profe (alumno de Escuela Municipal N°1).”

Por ejemplo, los alumnos de la escuela municipal N°1 se mostraron participativos y con opiniones claras en el grupo de discusión con respecto a sus percepciones sobre la política, lo cual se condice con los espacios y confianza otorgados por el profesor para plantear opiniones personales más fundamentadas y extensas –tal como fue observado en el aula–, legitimando cualquier disenso existente entre los alumnos. Esto implica a grandes rasgos que, a pesar del intento de algunos docentes por promover la participación y generar en sus alumnos la percepción de un clima democrático, los estudiantes se abstienen muchas veces de participar porque temen las posibles reacciones de sus pares. Este diagnóstico pone de relieve lo altamente complejo del desafío que enfrentan los docentes a la hora de generar un clima de apertura a la discusión, que promueva la aceptación y tolerancia para un intercambio libre y respetuoso de ideas: este, además de concernirle al docente y su metodología, involucra las dinámicas relacionales de los alumnos y el poder inhibitorio alto de la participación que tienen algunas de ellas.

3. EVALUACIONES DE LOS PROFESORES: ¿QUÉ CONTENIDOS Y HABILIDADES PRIORIZAN LAS PRUEBAS?

La evaluación condensa el significado del dispositivo pedagógico, escribió Bernstein (1990) hace un cuarto de siglo: en ella es posible observar la visión del que enseña (no solo el docente del caso, sino también de la institucionalidad que lo sostiene), acerca de lo que vale la pena que sea aprendido y permanezca incorporado como saber y forma de ser del alumno. Es difícil exagerar, entonces, la importancia de esta dimensión de la puesta en práctica de un currículo y su intención formativa. En esta sección expondremos los resultados de nuestro análisis de los ítems de las pruebas elaboradas por los 9 profesores cuyas clases observamos, para analizar cómo evalúan los aprendizajes de sus alumnos. Las preguntas subyacentes a nuestro análisis fueron: ¿qué tipo de propósito de aprendizaje y de interacción pedagógica subyace a las preguntas formuladas?; ¿cómo se relacionan estas con lo que el currículo oficial prescribe en el ámbito cívico/ciudadano?

Las pruebas de los docentes analizadas se enmarcan en la prescripción oficial para la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en 8° grado. Esta promueve que el estudio se centre en las raíces del mundo moderno y contemporáneo y sus proyecciones, enfocándose en las consecuencias de orden político. Lo cívico forma parte del contenido y la propuesta para su transmisión insta a la discusión y contextualización de procesos fundantes de la democracia moderna, mediante el desarrollo de habilidades de pensamiento que relacionan lo político con lo económico y cultural, y que conectan el estudio de la historia con la realidad presente.

Con respecto a los contenidos evaluados –principalmente a través de preguntas de selección múltiple– se observa que responden a la prescripción oficial, en cuanto manejo de información y de procesos históricos. Menor consideración tiene el interés por generar comprensiones que actualicen el legado de la organización democrática y permitan asumir sus retos de cara al siglo XXI. Las habilidades, por otra parte, tienden a la apropiación de información parcial y puntual sobre el pasado, y la relación con conceptos y procesos históricos,

aunque esto último de forma menos acentuada. Excepcionalmente en algunas preguntas –específicamente de desarrollo– se aprecia el interés de los docentes por conectar el pasado con el presente y el relato histórico con la realidad vivida, uno de los propósitos que justifican esta área del currículo y de la experiencia escolar.

En general, lo que revela nuestro análisis de 221 ítems de pruebas es un cuadro homólogo al de las prácticas docentes, en el sentido de que existe un predominio de preguntas tradicionales, orientadas a verificar la información o conocimiento que debe poseer el alumno; y una presencia menor, pero consistente, de interrogantes orientadas a habilidades cognitivas superiores. En efecto, se repiten en la instancia evaluativa preguntas que se limitan a demandar del estudiante una respuesta precisa y ya elaborada, la cual fue transmitida por el docente y/o estaba contenida en el texto escolar. A ello apunta el grueso de las preguntas de selección múltiple y la totalidad de los ítems de verdadero/falso, términos pareados, y que llevan a completar oraciones y ubicarse en mapas. Al mismo tiempo, en la mayoría de las preguntas de desarrollo y en una minoría de ítems de selección múltiple se observan dispositivos que se relacionan con métodos que hemos categorizado como orientados al estudiante y constructivistas. Se trata de problemas que demandan una aproximación crítica del pasado y que inquietan la opinión de los estudiantes en relación con el conocimiento histórico aplicado al presente; “conocimiento como entendimiento”, como esgrime el marco curricular nacional, es decir, información relacionada con marcos explicativos e interpretativos mayores que dan pie a los discernimientos y juicios que una conciencia ciudadana reclama.

Ampliaremos sobre lo señalado, ofreciendo la evidencia y el método en que nos basamos. Siguiendo investigaciones realizadas por la Unidad de Currículo y Evaluación (UCE) del Ministerio de Educación (MINEDUC, 2009b), clasificamos las 221 preguntas de la muestra en tres categorías de acuerdo a qué demandan del estudiante: 1) identificación y manejo de información simple; 2) aplicación de conceptos y manejo de información compleja; 3) análisis y evaluación propia de eventos o procesos.

De acuerdo al esquema referido, encontramos que 57% del total de 221 ítems inquiriere por información en términos de la primera categoría: identificar (nombres, actividades, conceptos), reconocer, completar información, ubicar en un mapa. Así, en poco más de la mitad de las preguntas de pruebas acerca de contenidos sobre el pasado, se pide al estudiante situar un fenómeno (“¿En qué país se desarrolla la revolución industrial?”) y referir las principales manifestaciones del mismo (“Indica cuatro inventos más relevantes de la Revolución Industrial”). En todas las escuelas observadas las preguntas relativas al manejo de la información son predominantes. Esto se aprecia en consultas sobre acontecimientos, lugares y personajes históricos que el estudiante debe manejar, con tendencia a detalles puntuales, como, por ejemplo, saber el material con que se construyó la fortaleza de la Bastilla que los revolucionarios franceses asaltaron en julio de 1789.

Respecto a la segunda categoría de preguntas, encontramos que 26% de los ítems correspondían a ella, con presencia más marcada en escuelas particulares pagadas. Corresponden a esta categoría los ítems que consultan por información puesta en contexto y que implican un manejo de conceptos interpretativos de los sucesos o eventos históricos. Por ejemplo, el ítem de selección múltiple que sigue, que llama a inferir de un texto clave, *El espíritu de las leyes de Montesquieu*, el concepto de la separación de poderes como resguardo contra la tiranía.

19. “Cuando el poder legislativo y el poder ejecutivo se reúnen en la misma persona o el mismo cuerpo, no hay libertad; falta la confianza, porque puede temerse que el monarca o el senado hagan leyes tiránicas y las ejecuten ellos mismos tiránicamente”. Montesquieu, *El Espíritu de las Leyes*.

A partir del texto se concluye:

- A) la necesidad de centralizar el poder en una sola persona
 - B) la importancia de mantener el Absolutismo
 - C) la falta de leyes tiránicas en las monarquías absolutas
-

Por último, respecto a la tercera categoría de preguntas, que demanda la habilidad de producir una opinión fundada, argumentar una conclusión o interpretar acontecimientos, encontramos que es la menos frecuente en las evaluaciones. Solo 17% de la muestra de 221 ítems responde a la construcción de conocimiento propio, que se expresa en ítems como los del siguiente ejemplo:

3.- Partiendo de la base que entiendes el derecho a huelga ¿qué opinas de él?

4.- ¿Qué opinión te merece que como estudiante puedes conocer de la lucha de los trabajadores, ¿crees que podrá ser un aporte para ti?, explica tu respuesta

Cabe indicar que las preguntas que apelan a la construcción (producción) de conocimiento son mayoritarias en establecimientos municipales, los mismos que también concentran preguntas de tipo reproductivo, como puede observarse en la Tabla 2, que resume la evidencia acerca del tipo de preguntas y su distribución en los establecimientos observados.

TABLA 2
NÚMERO Y PORCENTAJE DE PREGUNTAS SEGÚN
HABILIDAD Y DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA

Dependencia Administrativa Escuelas	Identificación y manejo información simple	Aplicación de conceptos y manejo de información compleja	Análisis y evaluación propios de eventos y procesos	Total
	Identificar nombres, actividades, conceptos	Describir información sobre hechos históricos	Análisis personal sobre eventos o procesos históricos	
	Conocer	Aplicar conceptos	Entregar opinión fundada	
	Nombrar	Ordenar información	Interpretar hechos o textos	
	Reconocer	Hacer definiciones	Deducir/ inferir a partir de un texto	
	Completar información	Reconocer períodos históricos y caracterizarlos	Comparar interpretaciones históricas	
	Describir hechos o conceptos específicos	Describir causas o consecuencias de hechos o procesos	Sintetizar un texto	
	Ubicar dentro de planos	Leer gráficos		
Municipal	57 [59%]	19 [20%]	21 [21%]	97 [100%]
Particular Subvencionado	29 [54%]	17 [31%]	8 [15%]	54 [100%]
Particular Pagado	39 [56%]	23 [33%]	8 [11%]	70 [100%]
Total	125 [57%]	59 [26%]	37 [17%]	221 [100%]

Fuente: elaboración propia.

El cuadro agregado de la evidencia acerca de las prácticas evaluativas de los profesores muestra con claridad la homología con las prácticas de trabajo pedagógico en aula a que nos referimos anteriormente: hay un predominio de ítems evaluativos tradicionales (57%) que coexisten con la presencia significativa (26%) de reactivos que apuntan a habilidades de mayor nivel cognitivo como es la aplicación de conceptos, y también con la presencia menor (17%), pero observable en las tres dependencias, de preguntas que demandan análisis, evaluación y construcción propia. Vemos esto como réplica, en la dimensión evaluativa, de la combinación de prácticas de enseñanza de tipo tradicional que coexisten con prácticas orientadas al estudiante y constructivistas, lo que se muestra especialmente marcado en el sector municipal, siendo la escuela N° 1 el caso más representativo. Lo observado en aula y en los ítems de prueba reflejan que los distintos tipos de prácticas no se oponen, sino que, más bien, se yuxtaponen. Es importante resaltar esto para indicar que la educación pública o municipal si bien está marcada por prácticas tradicionales que dan cuenta de bajas expectativas respecto de sus alumnos (Ruffinelli y Guerrero, 2009) está lejos de ser refractaria a la innovación que la formación ciudadana reclama. Como se verá a propósito de las representaciones ciudadanas del docente de la escuela N° 1, la privación social de sus estudiantes no se traduce en una desesperanza educativa, sino, por el contrario, en un estímulo para nivelar hacia arriba, potenciando la discusión grupal y el tratamiento de temas históricos, que son examinados en sus correlatos contemporáneos y en sus implicancias políticas y de cambio social. Para fortalecer esta línea es importante que la política educacional dé señales más explícitas respecto del talante cívico que busca imprimir a través del currículum, la evaluación externa (SIMCE) y el desarrollo profesional docente.

4. REPRESENTACIONES DE PROFESORES Y ESTUDIANTES, Y PARTICIPACIÓN ACTUAL Y FUTURA

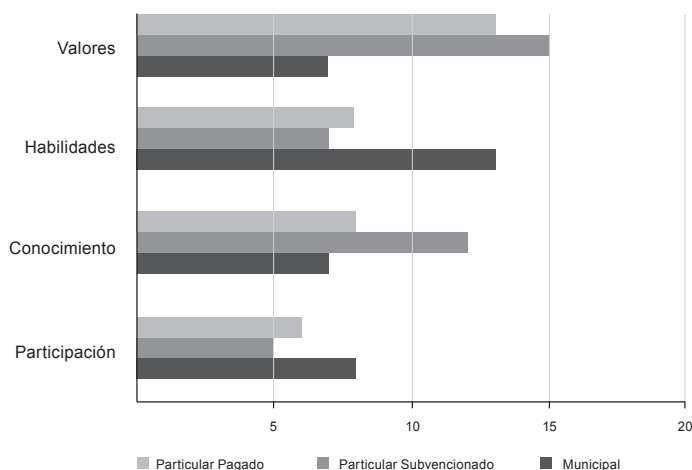
Las representaciones analizadas aquí se obtuvieron de las entrevistas con los profesores y los grupos de discusión de los estudiantes. Para los profesores, las preguntas analizadas estaban relacionadas con los significados que la formación ciudadana tenía para ellos, indagando, a su vez, el rol que se adjudicaban en esta tarea educativa. En el discurso emergieron objetivos de enseñanza respecto de contenidos y habilidades

ciudadanas que predominaron, tales como un énfasis en un enfoque de deberes o valórico, o en habilidades críticas, por nombrar algunos ejemplos. Con respecto a los alumnos, se profundizó en los significados que emergían sobre ciudadanía o el concepto de ciudadano(a), el interés en asuntos políticos y sociales, sus percepciones y expectativas de participación cívica y civil, la participación actual en distintas actividades y, finalmente, el interés que presentaban sus familias con respecto a temáticas políticas y cuán frecuentemente se discutían tales temas en sus hogares.

Representaciones de docentes y de estudiantes acerca de la formación ciudadana y ciudadanía

En términos generales, todos los profesores le otorgan gran relevancia a la educación ciudadana, considerando que es crucial para formar buenos ciudadanos, relacionándola con distintos objetivos de aprendizaje como la formación valórica, la adquisición de conocimientos y habilidades, y la promoción de participación. Pese a concordar en estos objetivos, los significados de ciudadanía y el énfasis que debiese tener la educación ciudadana varían según los tipos de docencia previamente descritos y la dependencia administrativa de las escuelas.

GRÁFICO 2
REPRESENTACIONES DE DOCENTES SOBRE EDUCACIÓN
CIUDADANA SEGÚN DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA



Fuente: elaboración propia.

Como se observa en el Gráfico 2, las representaciones sobre la educación ciudadana de los profesores de escuelas particulares subvencionadas y pagadas se basan principalmente en fundamentos valóricos que relacionan la educación con una dimensión civil, es decir, la importancia de formar ciudadanos para su desarrollo en la comunidad cercana y en sus relaciones con otros, más que con el sistema político en sí mismo. Esta formación valórica, cuyo enfoque de deberes predomina en los discursos, es mayormente enfatizada por los profesores que ejercen un tipo de docencia tradicional.

No podemos dejar de pensar que debemos preparar a personas, a ciudadanos... tenemos que enseñarles cómo vivir en sociedad, cómo es mejor, cómo tenemos que desenvolvernó, qué derechos tenemos, qué deberes tenemos que cumplir... por algo existen los semáforos... ahí hay una regla, una norma (profesora de Escuela Particular N° 9).

“Y, sus deberes, ¿cuáles son?” Entonces, los niños como que los deberes... “Primero, mis derechos y, después, mis deberes”. - “No”, les dije, “usted cumple con sus deberes y tiene derecho a la otra parte. Si usted no cumple con sus deberes, no puede reclamar derechos, porque derechos y deberes van de la mano, las dos cosas. Tu deber es venir al colegio, tu deber es llegar a la hora... responder a las actividades, cumplir con tus tareas. Esos son tus deberes. Si tú no cumples con eso, entonces, no puedes reclamar tus derechos” (profesor de Escuela Particular Subvencionada N°4).

Coincidentemente, cuando se pidió a los docentes que priorizaran un listado de temas asociados a la educación ciudadana⁴, casi todos señalaron que la temática más importante a abordar en la formación ciudadana son los principios y valores cívicos, y, en segundo lugar, la dimensión ciudadanos y participación democrática⁵. Sin embargo, las

⁴ En la entrevista se les entregó a los profesores una lista con temáticas relacionadas con la formación ciudadana, basadas en un marco utilizado para evaluaciones internacionales (ver el capítulo de Cox, Bascopé et al., en este libro), que considera seis dimensiones o ámbitos –valores cívicos y principios, ciudadanos y participación democrática, instituciones, identidad nacional y regional, convivencia, y contexto económico y global– y algunos de sus ítems respectivos.

⁵ En tercer lugar se encuentran las Instituciones como tema prioritario, y finalmente la identidad nacional y regional. Aquellos temas que fueron percibidos por los docentes

representaciones de los profesores de establecimientos municipales de nuestro estudio se diferencian sustancialmente de aquellos de escuelas particulares subvencionadas y pagadas, ya que en sus discursos sobresale, en primer lugar, la importancia de desarrollar en los alumnos habilidades consideradas básicas para formar ciudadanos activos, como una actitud crítica y reflexiva, por sobre una formación valórica relacionada con un enfoque de deberes y membresía en una comunidad (véase Gráfico 2).

Creo que la formación debe ser para que ellos no sean estos meros receptores de información, y que tengan la capacidad de ver si es así o no, o que tengan una postura frente a un tema (profesor de Escuela Municipal N°2).

Dos profesores municipales plantean que es fundamental que los estudiantes adquieran habilidades analíticas, argumentativas y críticas. Por lo tanto, más que transmitir contenidos sobre el sistema político y promover una memorización, su énfasis es formar personas activas respecto a su aprendizaje, en general, y en su relación con los medios de comunicación, en especial.

El discurso de los profesores, por otra parte, reveló sus percepciones sobre la responsabilidad que tienen de formar futuros ciudadanos, que, en general, ellos mismos se autoadjudicaron. Todos concuerdan con el compromiso de enseñar, más allá de los contenidos básicos de historia correspondientes a octavo grado, los conceptos y habilidades claves de educación ciudadana a través de su intención en tal dirección, y, mediante diversas formas, los contenidos de la asignatura en el aula. Sin embargo, en el cumplimiento de su rol de formar futuros ciudadanos, la percepción de las dificultades se estratifica. Los docentes de escuelas municipales se diferencian de forma significativa del resto, ya que constantemente hacen mención de las dificultades que enfrentan en este proceso, principalmente aquellas que se relacionan con el capital cultural de los estudiantes,

como menos importantes y poco considerados al enseñar educación ciudadana, pese a que algunos de ellos justamente se están convirtiendo en relevantes a nivel nacional, fueron convivencia pacífica, movimientos sociales, igualdad de oportunidad y género, contexto macroeconómico, migración y multiculturalidad; por último, el tema considerado menos prioritario fue medios de comunicación.

quienes provienen en su mayoría de familias de bajos recursos. Como señala un docente, “las condiciones juegan un poco en contra. Entonces, ¿qué se hace? Encontrar un término medio” (profesor de Escuela Municipal N°1). Tal como plantea este docente, en la medida que exista mayor heterogeneidad en la sala de clases (en este caso, estudiantes más reflexivos y con mayor capital cultural) –coincidente con lo recomendado por la literatura (Ichilov, 2007)–, mayores posibilidades encuentra su accionar y mejor base para sus propósitos de nivelación de la desigualdad hacia arriba.

Entonces, uno puede llegar a un curso; claro, hay alumnos más destacados y menos destacados, y eso ayuda mucho a que interactúen. Yo prefiero eso a que sean todos los alumnos destacados y que todos los alumnos sean seleccionados. Prefiero que se genere este efecto de nivelación. Ahora, el profesor lo que hace es nivelar hacia arriba. Eso, eso quizás es particular... de mi pensamiento. Que creo que la nivelación tiene que ser hacia arriba. Yo veo que tienen problemas argumentativos, que tienen problemas de redacción. Pero no por eso no les voy a pedir redacción, no les voy a pedir argumentar. Entonces, al contrario, más pedirles. Entonces, lo que yo veo (...) es el resultado de años de desventaja. (...) Y en este colegio se hacen esfuerzos. En general, en la educación pública se hacen muchos esfuerzos (profesor de Escuela Municipal N°1).

Mientras los profesores de escuelas particulares subvencionadas plantean que solo abordan aspectos de formación ciudadana en la medida en que los contenidos les permitan relacionarlos con ellos, aquellos de establecimientos particulares pagados se autoadjudican la responsabilidad de la formación ciudadana sin explicitar limitantes o dificultades para encontrar diversas formas de transmitir habilidades y conocimientos ciudadanos. Tal como plantea una profesora (Escuela Particular Pagada N°9): “en el fondo los profes siempre tenemos una alternativa para relacionar los contenidos con la formación ciudadana o con la parte valórica”.

Si bien todos los docentes plantean la necesidad apremiante de que el Ministerio otorgue instancias, programas o un curso específico de educación ciudadana para los estudiantes, también aquellos de establecimientos particulares subvencionados y municipales enfatizan

tal carencia como un obstáculo para ejercer su labor, ya que la transversalidad postulada en el currículo para la formación ciudadana se perdería en las necesidades apremiantes de estas escuelas.

Yo pienso que hoy día, la formación ciudadana y cívica, además los contenidos de formación cívica que estaban incluidos en los contenidos de sexto, séptimo y octavo, prácticamente se han reducido a nada por lo tanto uno no tiene un espacio dentro del currículum de los cursos para poder hablarles de eso y poder tratarlo como contenido. Entonces, lo que uno hace es hablarles como “chispazos”, yo tengo cinco minutos, y decía esta clase me da para hablar un poquito (...), pero no hay un espacio que nosotros los profesores tengamos, nos han ido quitando ese espacio de formación cívica. Y yo diría que hoy en día es tremendamente importante, porque en el fondo los jóvenes de octavo básico todavía son moldeables, todavía son jóvenes influenciables, sí... pero en el buen sentido llamarlos al deber cívico, llamarlos que cuando sean jóvenes voten, a desterrar el concepto de no estar ni ahí, a todo ese tipo de cosas. Entonces, cuando uno les habla, los llama a participar, ellos, en realidad, se notan muy receptivos, “sí” dicen... “yo voy a votar” (profesora de Escuela Particular N° 9).

Esta estratificación respecto a la percepción de dificultades en la tarea de formación ciudadana es un reflejo de la alta segregación socioeconómica existente en el país y que tiene lugar también en el aula, donde prima un alumnado homogéneo, con similar capital cultural (Mizala y Romaguera, 2002; Mizala y Torche, 2012). Esto justamente explica la imagen que tienen los profesores de los jóvenes a quienes enseñan, ya que aquellos de escuelas particulares pagadas explicitan una imagen más positiva respecto a las capacidades reflexivas de sus estudiantes, las cuales, pese a estar invisibilizadas por el desinterés en materia política de la mayoría de estos jóvenes, son deber del profesor promover y desarrollar. Por el contrario, los profesores de escuelas municipales y particulares subvencionadas perciben a sus estudiantes como “literales”, “desinteresados”, “distráidos” y con bajos niveles de reflexión. Además, explicitan aquellos aspectos contextuales que dificultan realizar ciertas actividades, como por ejemplo, la ausencia de Internet en sus casas y la gran cantidad de alumnos por curso

que impide realizar dinámicas de debate, junto a un currículum “sobrecargado”.

Justamente con el objetivo de cumplir el currículum a cabalidad, muchas veces la promoción de participación en la sala de clases se deja a un lado; esto es corroborado en las entrevistas con los docentes, ya que como objetivo de formación ciudadana solo alcanzó un tercer nivel de importancia, enfatizando la necesidad de enseñarles a vivir en una sociedad más que a cómo relacionarse con el sistema político. Solo un profesor municipal plantea que es necesario enseñarles a participar desde niños en su propio contexto social, como condición previa a promover una participación política formal.

- ¿Refuerzas o no refuerzas el tema de la participación futura, el tema del voto?... y esa relación más institucional con el sistema político...

- *No tanto. No tanto. No porque no quiera, sino porque tampoco el currículum da pa' tanto. Y creo que es un paso posterior. Creo que primero está asentar valores como la participación y después el voto. ¿Por qué? Porque ellos perfectamente, con el nivel de raciocinio, dicen: “bueno, un voto menos un voto más” (...) prefiero hacer que se empiecen a involucrar en la sociedad (profesor de Escuela Municipal N° 1).*

Representaciones de ciudadanía de los estudiantes

Existieron diferencias entre escuelas con respecto a lo que significaba la palabra ciudadanía para los jóvenes. Para los alumnos de una escuela particular subvencionada (N°4), una escuela municipal (N°3) y algunos alumnos de dos escuelas particulares pagadas (N°7 y 8), los ciudadanos son simplemente representados como personas que habitan una ciudad; y algunos de ellos, desde una perspectiva valórica-moral, como personas que cuidan su ciudad y ayudan a su comunidad. La mayoría no relacionó el concepto de ciudadanía con la participación política, evidenciando bajos niveles de conocimiento respecto al papel y características del ciudadano. Este carácter de buen ciudadano se corresponde con el mayor énfasis evidenciado por profesores de escuelas particulares subvencionadas y pagadas. Es

destacable dar cuenta de que dos de esas escuelas (Escuela Particular Pagada N°7 y Escuela Particular Subvencionada N°4) corresponden a la IX región, y una de ellas es rural, lo cual no era obstáculo para que el discurso de su profesor se refiriera a que preparaba a sus alumnos para la vida en la ciudad.

El énfasis en formar ciudadanos críticos y activos por parte de los profesores de dos de las tres escuelas municipales del estudio (N°1 y 2), que justamente utilizan prácticas de enseñanza orientadas a los estudiantes (junto con las prácticas tradicionales), se corresponde con la diferencia en el discurso y mayor conocimiento que tienen sus alumnos. Mientras que para el resto de los alumnos la ciudadanía se relacionaba principalmente con una dimensión civil –relaciones con el entorno cercano–, estos alumnos enfatizaron los dos aspectos que conciernen a la ciudadanía: un enfoque de deberes y derechos, mencionando los deberes que tiene un ciudadano, como el respeto –una mirada civil– y el derecho a participar –una mirada cívica–. Estos alumnos provienen de dos escuelas municipales con características relevantes que deben tenerse en cuenta: uno corresponde a un establecimiento municipal Bicentenario (Escuela Municipal N°2), con alumnos seleccionados, y por tanto, con un mayor capital cultural o con una especial orientación al logro educativo; y el otro cuenta con un profesor altamente involucrado con la formación ciudadana y con especial preparación⁶ (Escuela Municipal N°1). Lo señalado para ambos casos se corresponde con alumnos más informados que el resto acerca del sistema político. En el caso de la Escuela Municipal N°1, su docente ha sido capaz de generar en los estudiantes, aunque primariamente, dimensiones más políticas del concepto de ciudadanía, como evidencian las siguientes citas.

Los derechos que tienen... cada ciudadano para... Por poner una... unas reglas que se necesita, cada requisito, para... para poder ser un trabajador normal. Y tener... opiniones.

Yo creo que la palabra es unidos. Porque nosotros en la clase de historia como que nos conectamos y como que todos hablamos de lo mismo, y como que todos tenemos cosas en común. No... y si la

⁶ En efecto, al momento de realizar el trabajo de campo del estudio, el profesor estaba realizando un diplomado en educación ciudadana.

misma sociedad... si todos quieren algo... tiene que unirse y pelear por eso. ¿Sino cómo van a ganar?

*¡El pueblo unido jamás será vencido! (Risas).
(alumnos de Escuela Municipal N°1).*

A su vez, los alumnos de la escuela particular N°9, pese a recibir una docencia de tipo tradicional (lectiva), se destacan incluso respecto del resto de los establecimientos particulares pagados analizados, ya que demuestran tener una visión de ciudadanía más politizada, expresando que la ciudadanía se relaciona directamente con el sistema estatal. Por ejemplo, una estudiante plantea: “Un ciudadano, una persona que forma parte del Estado y que todos los ciudadanos tienen el mismo derecho, según las leyes de la ciudad, como votar y tener libertad de expresión”. Sin embargo, es preciso destacar que estos mismos alumnos señalaban que eran un grupo de excepción en su curso, ya que la mayoría no prestaba importancia a asuntos políticos.

Representaciones de los estudiantes acerca de participación política

Analizar las actitudes de los estudiantes hacia la participación política permite comprender cómo se han apropiado de los contenidos y de las prácticas de enseñanza utilizadas por sus docentes, en ámbitos como la percepción de clima democrático en el aula, la participación actual intra y extracurricular y las expectativas de participación en el futuro, tanto a nivel civil como cívico.

Existe diversidad en la importancia que tienen los asuntos políticos y sociales para los estudiantes de cada escuela analizada, constatándose un patrón en que, por un lado, no hay relación directa entre el tipo de docencia a la que son expuestos y la representación de la importancia de la participación política. Por otro lado, la relación de estas representaciones con el contexto socioeconómico de los estudiantes tampoco es directa ni unívoca: hay opiniones politizadas en los diferentes contextos socioeconómicos (y dependencias) que sobresalen respecto de un trasfondo común de representaciones que destacan más la dimensión civil que cívica de la ciudadanía. Los alumnos de escuelas municipales muestran interés en asuntos controversiales y contingentes, como la legalización de la marihuana,

el derecho a educación gratuita o los derechos de las diversidades sexuales, pero ellos mismos diferencian y desmarcan tales asuntos de la institucionalidad política y sus representantes, frente a los cuales dicen no tener interés. Así, su disposición se dirige más a temas civiles que cívicos. Por el contrario, los estudiantes de dos escuelas particulares subvencionadas con un tipo tradicional de docencia e, incluso, de dos escuelas particulares pagadas que cuentan con una docencia más orientada al estudiante, en su mayoría dicen no estar interesados en política, argumentando que actualmente se enfocan en divertirse más que en discutir tales temáticas.

Que todavía es fome porque todavía no sé mucho de eso, quizás cuando sea más grande me va a interesar (alumna de Escuela Particular Subvencionada N°5).

No entendemos como todos los temas que hablan y todas esas cosas (alumno de Escuela Particular Subvencionada N°5).

A mí me aburre, porque yo creo que es todo mentira, prometen algo y no lo cumplen (alumna de Escuela Particular Subvencionada N°6).

No sé, no me interesa la política. Es como algo tan raro y problemático que no me importa... la política es como siempre, como un puro conflicto, alegato, no sé presidente, diputados, todas esas tonteras. Y al final siempre dicen que van a hacer algo, no lo hacen... ¿Así que, para qué? (alumno de Escuela Particular N°7).

Los relatos de los alumnos son armónicos con el enfoque principal sobre formación ciudadana que tienen sus profesores, que es justamente de índole civil, sin vincular a los estudiantes directamente con el sistema político, especialmente en el caso de escuelas particulares subvencionadas y pagadas. En su mayoría, los estudiantes de estas dependencias señalan estar interesados en temas ecológicos, medioambientales y por los animales. Sin embargo, otros estudiantes de un establecimiento particular pagado, quienes se manifiestan como los únicos interesados en temáticas políticas, critican justamente que sus compañeros vivan en una “burbuja”; plantean que, debido a su “vida acomodada”, no están interesados en la política, careciendo también de opinión y argumentos frente a diferentes temas –algo que ellos mismos consideran preocupante–. Por el contrario, la mayoría

de los estudiantes de las escuelas municipales N° 1 y 2, y un grupo de alumnos de una escuela particular subvencionada que contaba con una docencia de tipo tradicional, manifiestan la importancia de conocer y discutir sobre temáticas políticas y sociales, aludiendo, un grupo específicamente, a la relevancia que tiene disminuir la brecha de desigualdad existente entre ricos y pobres, siendo ellos mismos, que pertenecen a un contexto rural en la IX región, los que señalaban necesitar equilibrar tal brecha para acceder a una igualdad de oportunidades.

La crítica al sistema político actual emergió en todos los grupos de discusión, pese a no estar considerada como una temática especial en el estudio. Los estudiantes revelaron principalmente la deslegitimación y desprestigio que tiene para los jóvenes la clase política en Chile, resultados que coinciden con la evidencia internacional sobre socialización política desde los años 60, en que se repite la visión negativa que tienen los jóvenes de los partidos políticos (véase capítulo de Torney-Purta y Amadeo en este libro). Algunas de las opiniones esgrimidas respecto a los políticos dejan entrever una profunda desconfianza hacia el sistema político en general, sin confiar en que los gobiernos de turno sean capaces de generar cambios sustanciales: “Es que no cumplen con lo que dicen”; “siempre gana el que tiene más plata, poh. Los pobres... no sacan ni un voto”; “ladrones” y “se llenan de plata nomás”. También opinan que los votantes son muy influenciables y “se venden” a las ofertas de los políticos, por ejemplo, por los bonos que ofrecen. Es el grupo de alumnos de la escuela N°1, sin embargo, uno de los más críticos con la clase política y que esgrime argumentos un poco más informados que el resto. En general, para los estudiantes es como si los políticos “mancharan” el concepto de política, del cual los estudiantes, especialmente los provenientes de escuelas públicas y según demuestran de diversas formas, sí quieren ser partícipes con sus opiniones e involucramiento activo para formar parte de los cambios que desean vislumbrar.

El día de mañana, cuando seamos mayores de edad... tenemos que... O sea, conocer a los políticos, y ver cuál es el mejor para el país. Y... nada. Yo digo que hay que meterse en eso igual... Claro, y hay que tener siempre... Saber de las propuestas que plantea

cada político. Porque... igual después sale, votan por tal, después sale y se andan quejando. Y siendo que ellos mismos lo eligieron (alumna de Escuela Municipal N°1).

Es que nosotros tenemos que revolucionar, sobre todo nosotros que recién estamos aprendiendo de la vida... igual nosotros tenemos que revolucionar y no ser todo... lo de siempre, no siempre la misma política (alumna de Escuela Municipal N° 3).

Pese a ello, la mayoría de los alumnos de escuelas municipales, particulares subvencionadas y particulares pagadas (exceptuando un grupo) tiene expectativas de participar electoralmente en el futuro. Sin embargo, los estudiantes de escuelas municipales (N°1 y 3) muestran un alto interés e involucramiento político y creen que el voto es un mecanismo de participación efectivo, percibiendo una autoeficacia política.

Obviamente que influye [...] Como es democracia, el voto va a ser el que va a decidir. O sea, tu voto puede... hacer varios cambios (alumna 1 de Escuela Municipal N°1).

Es que no es cosa de participar de... si uno quiere, si no también porque uno debe. Porque el día de mañana, cuando uno sea mayor de edad, con los presidentes, uno también tiene que estar votando... tiene que estar metido en ese tema (alumno 2 de Escuela Municipal N°1).

Es que si vai a votar, tendríai que participar en política. Y saber... Bueno, vota, pero después no te quejé (alumna 3 de Escuela Municipal N°1).

Votai nulo y listo no más. (alumno 4 de Escuela Municipal N°1).

Es que hay que votar porque... eh... hay que luchar por los derechos (alumno 2 de Escuela Municipal N°1).

Es que a nosotros nos deberían dejar votar porque tenemos una visión más nueva, es como no es a la antigua (alumna de Escuela Municipal N°3).

A los alumnos también se les preguntó qué forma de participación –cívica o civil– creían que era más efectiva, comparando

específicamente la protesta o movimientos sociales con el voto electoral. Los resultados revelan que no existe una relación directa con los tipos de docencia por parte de los profesores, ya que el interés familiar en política pareciera cobrar mayor relevancia en este aspecto. La mayoría de los alumnos señala que el voto es más efectivo, tal como es posible destacar en las citas expuestas previamente. Sin embargo, los grupos de alumnos de las escuelas municipales N°2 y 3, junto con la escuela particular N°9, enfatizan la creciente importancia de los movimientos sociales y protestas como forma de participación activa para reivindicar derechos específicos que van más allá de la representatividad que implica el voto, percibiéndolos también como vías eficaces para hacer escuchar sus demandas y presionar al gobierno.

Yo igual pienso que, igual una protesta o cuando salen a igual se propaga una idea, de una buena forma. Ni importa... de una forma bastante efectiva igual (alumno de Escuela Municipal N°2).

Saben quién está presente, en cambio, un voto nadie da la cara en ellos, pero en una protesta hay personas, individuos que participan en ella, y que... eso (alumno de Escuela Municipal N°2).

Marchar, porque votar, igual uno no sabe si cambiaron un voto o algo, porque el gobierno es sucio, o sea, no todos, pero... (alumna X de Escuela Particular N°9).

Es que cuando uno vota, son muchas personas que votan... Con ideas diferentes, y cuando uno marcha, todos tienen la misma idea (alumna Y de Escuela Particular N°9).

Con respecto a la participación actual de los estudiantes, si bien ningún alumno del estudio participaba en ese momento en organizaciones juveniles, religiosas o políticas (se trata, recordemos, de alumnos de 8° grado), cerca del 38% de los estudiantes participantes realizaban alguna actividad extraprogramática en sus escuelas. Sin embargo, si se compara por dependencia administrativa, se observa que son los alumnos de escuelas municipales los que más participan, y específicamente en actividades fuera de la escuela, donde señalan hacer nuevas amistades (por ejemplo, talleres de deportes, andar en skate, malabarismo, entre otros). Incluso algunos señalaron que

también han participado en movimientos sociales (especialmente en el movimiento estudiantil) y que asisten a ciertas protestas y marchas de su interés. Son estos mismos estudiantes, que participan en estas actividades de tipo civil, quienes también revelan expectativas de participar políticamente en el futuro. Plantean, incluso, que actualmente es más necesaria su participación en movimientos sociales, marchas y protestas, ya que no solo creen que son un medio efectivo para que sus demandas sean escuchadas, sino porque consideran que su generación, por ser más abierta y tolerante, juega un rol esencial.

Pero es que igual, podemos marchar, pero nunca vamos a poder cambiar nada, porque la gente no tiene ese cambio en la mente, sobre todo los más grandes. Los más chicos, como nosotros, los que estamos aprendiendo, apoyan la marihuana, el matrimonio homosexual y todo eso, pero los grandes como que ya no entienden, como que dicen ‘ya tengo toda mi vida hecha y así no ma’, no vamos a cambiar nada” (alumna de Escuela Municipal N°3).

Es necesario precisar que los tipos de docencia que emergieron en este análisis, cuya distribución se especificó en el Gráfico 1, dan cuenta de que las prácticas docentes no son un factor que influya directamente (o de forma exclusiva) sobre el interés en asuntos sociales y políticos de los estudiantes y sus expectativas de participar activamente, tanto en el presente como en el futuro. Variantes interesantes al respecto ocurren cuando observamos las escuelas particulares. Por ejemplo, es posible observar que, si bien la escuela particular pagada N°9 (como se constató en las observaciones en el aula) es de aquellas que utiliza casi únicamente prácticas tradicionales, enfocándose solo en la transmisión de conocimiento, sus alumnos en el grupo de discusión demuestran ser altamente participativos e informados en asuntos políticos en comparación con el resto de los alumnos participantes en este estudio. A su vez, las otras dos escuelas particulares pagadas, a pesar de tener profesores que se caracterizan por prácticas docentes más orientadas al estudiante, sus alumnos demostraron estar poco informados y con un marcado desinterés en la política. Pese a ello, y considerando que se observó solo un docente con prácticas del tipo constructivista (en un colegio privado), cabe la

pregunta de si tales prácticas establecerían una diferencia relevante en el interés en participar y discutir cuestiones sociales a partir del involucramiento activo de los estudiantes que suscitan.

Las diferencias observadas en las representaciones de ciudadanía y en el interés por asuntos políticos y sociales y expectativas de participación ciudadana, y las variadas relaciones de estas con las prácticas docentes a que los estudiantes del caso fueron expuestos, revelan los límites de la docencia y la experiencia escolar en general, y la particular importancia en este ámbito de los conocimientos y actitudes heredadas de las familias. En efecto, cuando se les preguntó a los estudiantes (en los grupos de discusión) por el interés de sus familias en asuntos políticos, pudimos observar una estrecha relación entre el interés político de los padres y el conocimiento y expectativas de participación de los hijos, tal como plantean Kahne y Middaugh (2008). El interés de los padres respecto de la política varía en forma independiente de los contextos socioeconómicos. Por ejemplo, se observa que aquellos alumnos más participativos e interesados en asuntos sociales y políticos del conjunto de los grupos de discusión observados, en su mayoría tenían padres que discutían temas políticos cuando veían televisión o estaban comiendo en familia, lo que se corresponde con los conocimientos sobre el sistema político y asuntos sociales contingentes que tienen estos estudiantes por sobre sus compañeros. Esto confirma la relación encontrada en la literatura entre un mayor conocimiento y capacidad argumentativa y de discusión en estudiantes, y padres que se interesan por temas políticos, siendo el espacio del hogar uno que permite poner en práctica actitudes y habilidades cívicas y civiles necesarias para la formación de los estudiantes como futuros ciudadanos.

CONCLUSIONES

El presente estudio arroja luces sobre cómo se llevan a cabo los propósitos del currículum nacional respecto de la formación ciudadana al finalizar la educación básica. El análisis de las prácticas docentes en distintos contextos institucionales y socioeconómicos, de las evaluaciones elaboradas por los profesores y de las representaciones

tanto de los docentes como de sus alumnos acerca de la educación ciudadana y la ciudadanía, permiten construir un cuadro variado y complejo en relación con la trama interactiva y simbólica en que tiene lugar la formación ciudadana en el contexto escolar. En esta sección de cierre resumiremos tal cuadro en términos de los tres ejes articuladores de nuestra investigación: las prácticas docentes, la evaluación y las representaciones de los actores.

Las observaciones no participantes de las clases de Historia, Geografía y Ciencias Sociales (en el 8° grado de 2013), junto con el análisis de evaluaciones realizadas por los profesores, revelan que las prácticas docentes más frecuentes (66% del total) son tradicionales, es decir, en las que el profesor expone, hace preguntas de contenido, sintetiza clases anteriores, revisa ejercicios y tareas para la casa, y donde los estudiantes escuchan, toman apuntes y trabajan con textos y con guías. Asimismo, respecto a la evaluación, constatamos el predominio de instrumentos (57% de los ítems) que demandan la reproducción de información transmitida, más que análisis, reflexión o generación de conocimiento propio a partir de la misma.

Junto a lo señalado se constata la presencia significativa de prácticas y evaluaciones que nuestras categorías caracterizaron como orientadas al estudiante y de aplicación de conceptos y manejo de información compleja, respectivamente; estas contribuyen a formar un cuadro de combinación de tradición e innovación pedagógica, rico y matizado, lejos de las simplificaciones usuales acerca de prácticas de aula en nuestro país como tradicionales y atrasadas. En efecto, el análisis del quehacer en aula de los profesores reveló la presencia significativa (32% del total) de prácticas orientadas al estudiante; y el estudio de los tipos de prueba utilizados para evaluar aprendizajes reveló que un 26% de los ítems analizados correspondían a aplicación de conceptos y manejo de información compleja. Así, pese a no observarse sino excepcionalmente el tipo de prácticas cercano a la categoría de práctica constructivista o alternativa del modelo utilizado (en que los estudiantes trabajan en una investigación, elaboran un producto, participan en actuaciones y juegos de rol, hacen análisis de medios, etcétera), se está, al mismo tiempo (en las nueve escuelas de este estudio), lejos de la situación de una enseñanza puramente

lectiva y que culmina en unas preguntas de prueba que demandan recolección de información simple. En ambos planos encontramos un patrón de prácticas que combina elementos lectivos tradicionales con actividad e involucramiento de nuevo tipo de los estudiantes, a la vez que ítems evaluativos demandantes de conocimiento y habilidades cognitivamente más complejas y generativas que la simple identificación o reconocimiento de información.

El estudio comprobó que las prácticas docentes más orientadas a los estudiantes (que relacionan los contenidos con temas de contingencia, recurren al trabajo en grupos pequeños, demandan elaborar opiniones, realizan simulacros de elecciones, utilizan tecnología, etcétera) no se relacionan unívocamente con la dependencia administrativa de la institución escolar: dos de las tres escuelas municipales observadas tienen una docencia orientada a la participación activa de los estudiantes, de mismo perfil metodológico que una (la más innovadora) de las tres escuelas particulares pagadas observadas. Por otra parte, al analizar a través de los grupos de discusión de estudiantes, sus intereses y actitudes respecto del sistema político, no se observaron las relaciones convencionalmente postuladas en la literatura pedagógica, de que las pedagogías más orientadas al estudiante producirían un mayor interés en la política. Si bien estas prácticas de enseñanza son valoradas por los alumnos y permiten cristalizar aspectos ciudadanos relevantes, a la hora de relacionarse con el sistema democrático y problemáticas de la sociedad actual, ellas por sí solas no se revelan como suficientes para motivar el interés político de los alumnos y sus expectativas de participación cívica y civil futura. Por otra parte, constatamos la existencia de grupos de estudiantes altamente interesados en participar políticamente, con una visión articulada sobre la ciudadanía y que habían tenido clases lectivas tradicionales. En otra importante perspectiva, de los grupos de discusión con los estudiantes se pudo inferir con certeza que el contexto familiar de estos, específicamente el interés de los padres por asuntos ciudadanos y la discusión que emerge en el hogar tienen un rol esencial al momento de explicar el interés y expectativas de participación en el ámbito político.

Respecto a su experiencia de clases y trabajo escolar en temas de educación ciudadana, es clara la preferencia de los estudiantes por métodos activos y participativos. Sin embargo, surgió en forma convergente como factor inhibitorio de la participación, el temor a las críticas y/o burlas y bromas del grupo de compañeros; esto revela la carencia de un clima de apertura en las salas de clases y, por tanto, una limitación más para reproducir ambientes democráticos y participativos que la educación ciudadana reclama. Hay aquí un desafío pedagógico importante y poco tematizado: que el establecimiento de condiciones de confianza relacional para la participación.

La representaciones de los profesores sobre qué priorizan en su enseñanza son ordenables en torno a dos visiones: la que prioriza la enseñanza de valores y la relación con otros en la vida cotidiana –que entendemos como énfasis civil– y la que prioriza la enseñanza de habilidades críticas y argumentativas para formar ciudadanos con opinión propia y con expectativas de participación futura en la vida política –que entendemos como énfasis cívico o político–, enfatizada en mayor medida por docentes de escuelas públicas. De acuerdo a esta distinción, la mayoría de los profesores entrevistados enfatizan una orientación civil, que es replicada por la mayoría de los alumnos en los grupos de discusión. Para los docentes con esta perspectiva, el educar acerca de las relaciones entre los estudiantes, con el entorno y su comunidad cercana, se constituye como condición de posibilidad para hacerlo acerca de las relaciones con el sistema y jerarquías políticas; por tanto, es una etapa previa a promover la participación política a través del voto. Esto es armónico con los estudiantes que están mayormente interesados en una participación más de tipo civil que cívica, relevando tanto la relación con un otros y un entorno cercanos, como el papel que juegan los movimientos sociales y la necesidad de participar en ellos para generar cambios en la sociedad. En contraste, los profesores de dos de las tres escuelas municipales y el de una de las tres escuelas particulares subvencionadas sustentan un enfoque más directamente político. Los profesores municipales que priorizan la enseñanza de habilidades críticas y argumentativas para formar ciudadanos con opinión propia y futuros participantes en la vida política, trabajan en contextos socioeconómicos desfavorecidos, lo

que los hace ver su propia tarea de formar ciudadanos comprometidos como una forma de igualar hacia arriba. Al mismo tiempo, estos docentes revelan tener más dificultades para cumplir a cabalidad su rol en la formación ciudadana de sus alumnos, debido a que enfrentan currículos sobrecargados y alumnos con bajo capital cultural, por lo que la tarea a enfrentar se vuelve especialmente desafiante. Con todo, los alumnos de este tipo de docentes, en estos contextos de desventaja socioeconómica, exhiben una visión coherentemente política de ciudadanía, haciendo muy evidente el impacto de su institución y de sus formadores. En este aspecto, es interesante destacar tanto la mayor participación civil actual y expectativas de participación futura de estos estudiantes en relación con el resto, como su alto interés por discutir temáticas ciudadanas y políticas; lo cual puede ser producto de dos aspectos: 1) la presencia de docentes comprometidos; y/o 2) el efecto del contexto socioeconómico, que, de ser así, indicaría una prevalencia de la *teoría de conflicto*, donde un mayor nivel de desigualdad percibido por los estudiantes genera un mayor interés para movilizarse políticamente, con el fin de superar sus condiciones actuales (Meltzer y Richard, 1981) –lo cual sería consistente también con el mayor involucramiento de los jóvenes en el movimiento estudiantil actualmente en Chile–. Esto último coincide también con el hallazgo que da cuenta del mayor desinterés en política y, a su vez, desinformación de la mayoría de los alumnos de contextos privilegiados, a pesar de contar con profesores que ejercen docencias más orientadas al estudiante.

La relación de los docentes del estudio con la prescripción curricular nacional es, en términos gruesos, diferenciada según dependencia: para las profesoras y profesores de los colegios particulares pagados, el currículo no presenta limitaciones a lo que el docente pueda hacer para conectar con temáticas que perciben como más directamente relacionadas con ciudadanía; en los docentes de las escuelas municipales y particulares subvencionadas, en cambio, existe la opinión de que los contenidos constriñen posibilidades y que lo que consideran como el exceso de los mismos no permite hacer debates, por ejemplo. Los profesores de los colegios municipales, especialmente los dos más políticamente orientados, tienen una

representación del currículo nacional que llama la atención por su desconexión con lo que este plantea como contenidos y propósitos formativos en ciudadanía. Se constata una notoria distancia entre lo que explicita la prescripción curricular y la visión acerca de esta de los profesores; de hecho, es patente que no hay conocimiento ni diálogo de estos docentes con la prescripción curricular oficial, docentes que, en este estudio, figuran como los que más consistentemente trabajan en pro de una educación con foco cívico (o político).

La visión de los docentes sobre sus alumnos es estratificada como lo son también los contextos socioeconómicos a que pertenecen los distintos tipos de establecimientos de nuestra muestra. Así, los profesores de las instituciones particulares pagadas tienen una visión positiva sobre las capacidades reflexivas de sus alumnos. En contraste, los profesores de las otras dos dependencias perciben bajas capacidades de reflexión en sus estudiantes, esbozándose como una dificultad a la hora de enseñar. En disconformidad con esta diferenciación de las representaciones, inseparable del origen socioeconómico de los estudiantes, su demanda por oportunidades de capacitación en educación ciudadana es transversal a los distintos profesores de las instituciones estudiadas.⁷

Las representaciones de los alumnos sobre ciudadanía convergen mayoritariamente hacia el polo que hemos denominado civil, donde la referencia a valores y relaciones con los cercanos y la comunidad anclan los significados principales y más reiterados de los grupos de discusión de la mayoría de los establecimientos observados. Al mismo tiempo, en dos grupos de discusión, ambos de establecimientos municipales, se constató la presencia de una visión más completa de ciudadanía, es decir, que abarcaba sus dimensiones civil y cívica (o directamente relacionada con el sistema político).

Los alumnos de 8° grado de esta investigación presentaron en forma prácticamente consensual una opinión altamente crítica del sistema político y de los políticos. Pese a ello, los estudiantes en su mayoría plantean que votar es un deber ciudadano. Si bien estos mismos

⁷ Esto es coherente con lo que diagnostica el capítulo de Rodrigo Mardones en este libro, respecto a la carencia de formación inicial específicamente referida a educación ciudadana en el campo de la formación de profesores del país.

grupos de alumnos con visión e intereses políticos (incluido aquel de una escuela particular pagada) relevan la importancia de participar en movimientos sociales y protestas, la mayoría concibe que para lograr cambios sociales reales es más efectivo votar en las elecciones.

En suma, este estudio cualitativo revela un cuadro de consistente combinación en las distintas escuelas de métodos expositivos tradicionales, que predominan claramente, junto a métodos con foco en la actividad de los estudiantes. Una combinación similar de tradición e innovación se constata respecto a las evaluaciones de los aprendizajes. Junto a estos hallazgos sobre enseñanza y la evaluación, el estudio reveló la complejidad y carácter suelto (*loose coupling*) de las relaciones entre métodos pedagógicos de los profesores y tipo de formación ciudadana manifestada en las representaciones de los estudiantes: estas varían con independencia del tipo de experiencia de aula vivida. Al mismo tiempo, constatamos el poder formativo de la docencia enfocada en competencias ciudadanas de foco cívico o político, a través del caso de un profesor municipal, que en contra de la influencia de factores socioeconómicos y culturales de desventaja que portan sus alumnos y que, en términos sistémicos, influyen en la dirección de la reproducción intergeneracional de la desigualdad respecto a las competencias para la participación política, como señala la teoría y la evidencia (Bourdieu, 1977; Schlozman *et al.*, 2012; Corvalán y Cox en este libro), es capaz de establecer en ellos niveles de reflexión política, expectativas de participación y actitudes de responsabilidad y crítica ciudadanas, que hacen visible el potencial de interrupción de tal reproducción que tiene la educación escolar.

REFERENCIAS

- Agencia de la Calidad. (2013). *Informe territorial de la Municipalidad de Recoleta*. Santiago: Agencia de la Calidad. Gobierno de Chile. División de Evaluación y orientación de desempeño. Inédito.
- Alivernini, F. y Manganeli, S. (2011). Is there a relationship between openness in classroom discussion and students' knowledge in civic and citizenship education? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 3441–3445. DOI: 10.1016/j.sbspro.2011.04.315

- Barber, C. (2007). Teachers' practices in relation to students' civic engagement in three countries. En 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). Recuperado de <http://eric.ed.gov/?id=ED510140>
- Bauman, Z. (2005). *Liquid Life*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. (1977). Questions de politique. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 16, 55-89.
- Bourdieu, P. (1979). *La Distinction: Critique Sociale du Jugement*. París: Les Editions de Minuit.
- Campbell, D. E. (2008a). Voice in the Classroom: How an Open Classroom Climate Fosters Political Engagement Among Adolescents. *Political Behavior*, 30, 437–454. DOI: 10.1007/s11109-008-9063-z
- Campbell, D. E. (2012). Civic Education in Traditional Public, Charter, and private Schools: Moving from Comparison to Explanation. En D. E. Campbell, M. Levinson y F. M. Hess (Eds.), *Making Civics Count: Citizenship Education for a New Generation* (pp. 229–246). Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Castillo, J. C., Miranda, D., Bonhomme, M., Cox, C. y Bascopé, M. (2014). Mitigating the political participation gap from the school: the roles of civic knowledge and classroom climate. *Journal of Youth Studies*, 1–20. DOI:10.1080/13676261.2014.933199
- Cerda, A. M., Egaña, M. L., Magendzo, A., Santa Cruz, E. y Varas, R. (2004). *El complejo camino de la formación ciudadana. Una mirada a las prácticas docentes*. Santiago: LOM.
- Champagne, P. (2005). 'Making the People Speak': On the Social Uses of and Reactions to Public Opinion Polls. En L. Wacquant (Ed.), *Pierre Bourdieu and Democratic Politics: The Mystery of Ministry* (pp. 111–132). Cambridge: Polity Press.
- Cho, J. y McLeod, D. M. (2007). Structural Antecedents to Knowledge and Participation: Extending the Knowledge Gap Concept to

- Participation. *Journal of Communication*, 57(2), 205–228. DOI: 10.1111/j.1460-2466.2007.00340.x
- Cohen, A. K. y Chaffee, B. W. (2012). The relationship between adolescents' civic knowledge, civic attitude, and civic behavior and their self-reported future likelihood of voting. *Education, Citizenship and Social Justice*. DOI: 10.1177/1746197912456339
- Covacevic, C. (2013). Chile. En J. Ainley, W. Schulz y T. Friedman (Eds.), *ICCS 2009 Encyclopedia. Approaches to civic and citizenship education around the world* (pp. 61–68). Ámsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Delli Carpini, M. X. (2009). The Psychology of Civic Learning. En E. Borgida, C. M. Federico y J. L. Sullivan (Eds.), *The Political Psychology of Democratic Citizenship* (pp. 23–51). Nueva York: Oxford University Press.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education. An introduction to the philosophy of education*. Nueva York: Free Press.
- Dilworth, P. P. (2008). Multicultural Citizenship Education. En J. Arthur, I. Davies y C. Hahn (Eds.), *The SAGE Handbook of Education for Citizenship and Democracy* (pp. 424–436). Los Ángeles: SAGE.
- European Commission. (2012). *Citizenship Education in Europe*. Bruselas: EACEA-Eurydice.
- Evans, M. (2006). Educating for Citizenship: What Teachers Say and What Teachers Do. *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne de L'éducation*, 29(2), 410-435. DOI: 10.2307/20054170
- Gainous, J. y Martens, A. M. (2012). The Effectiveness of Civic Education. Are 'Good' Teachers Actually Good for 'All' Students? *American Politics Research*, 40(2), 232-266.
- Galston, W. A. (2001). Political Knowledge, Political Engagement, and Civic Education. *Annual Review of Political Science*, 4(1), 217–234. DOI: 10.1146/annurev.polisci.4.1.217
- Galston, W. A. (2004). Civic education and political participation. *Political Science and Politics*, 37(02), 263–266. DOI: 10.1017/S1049096504004202
- Hess, D. y Avery, P. G. (2008). Discussion of Controversial Issues as a Form and Goal of Democratic Education. En J. Arthur, I. Davies y

- C. Hahn (Eds.), *The SAGE Handbook of Education for Citizenship and Democracy* (pp. 506–519). Londres: SAGE Publications Ltd.
- Ichilov, O. (2003). Education and Democratic Citizenship in a Changing World. En D. O. Sears, L. Huddy y R. Jervis (Eds.), *Oxford Handbook of Political Psychology* (pp. 637–669). Nueva York: Oxford University Press.
- Ichilov, O. (2007). Civic knowledge of high school students in Israel: personal and contextual determinants. *Political Psychology*, 28(4), 417–440.
- Kahne, J. E. y Middaugh, E. (2008). *Democracy for some: The civic opportunity gap in high school* (Working Paper No. 59) (pp. 1–30). College Park, MD: The Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement. Recuperado de <http://www.civicyouth.org/wp-content/uploads/2010/09/WP59Kahne.pdf>
- Kimlicka, W. (2001). *Politics in the Vernacular. Nationalism, Multiculturalism, and Citizenship*. Oxford: Oxford University Press.
- Lehmann, R. H. y Torney-Purta, J. (2001). *IEA Civic Education Study, 1999: Civic Knowledge and Engagement Among 14-Year-Olds in 23 European Countries, 2 Latin American Countries, Hong Kong, Australia, and the United States*.
- Magendzo, A. y Toledo, M. I. (2009). Educación en Derechos Humanos: Currículum Historia y Ciencias Sociales del 2º año de Enseñanza Media. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 35(1), 139-154.
- Martens, A. M. y Gainous, J. (2012). Civic Education and Democratic Capacity: How Do Teachers Teach and What Works? *Social Science Quarterly*, 94(4), 956–976. DOI: 10.1111/j.1540-6237.2012.00864.
- McAllister, I. (1998). Civic education and political knowledge in Australia. *Australian Journal of Political Science*, 33(1), 7–23.
- McIntosh, H. y Youniss, J. (2010). Toward a Political Theory of Political Socialization of Youth. En L. R. Sherrod, J. Torney-Purta y C. A. Flanagan (Eds.), *Handbook of research on civic engagement in youth* (pp. 23–42). Hoboken, N.J.: Wiley.
- Meltzer, A. H. y Richard, S. F. (1981). A rational theory of the size of government. *Journal of Political Economy*, 89(5), 914-927.

- MINEDUC. (2004a). *Informe Comisión Formación Ciudadana*. Santiago: Ministerio de Educación, Gobierno de Chile.
- MINEDUC. (2004b). *Informe Comisión Formación Ciudadana*. Santiago: Ministerio de Educación, Gobierno de Chile.
- MINEDUC. (2008). *Informe Consulta Pública Ajuste Curricular*. 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). *Evaluación de aula en enseñanza básica y media. Subsector Historia y Ciencias Sociales* (pp. 1–37). Santiago: Ministerio de Educación, Gobierno de Chile, Unidad de Currículum y Evaluación.
- Mizala, A. y Romaguera, P. (2002). Equity and Educational Performance (Documento de Trabajo No. 136). *Serie Economía. Centro de Economía Aplicada, Universidad de Chile*, 136, 44-49.
- Mizala, A. y Torche, F. (2012). Bringing the schools back in: the stratification of educational achievement in the Chilean voucher system. *International Journal of Educational Development*, 32(1), 132–144. DOI: 10.1016/j.ijedudev.2010.09.004
- OECD. (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments*.
- Owen, D., Soule, S. y Chalif, R. (2011). Civic Education and Knowledge of Government and Politics. En *SSRN eLibrary*. Seattle, Washington. Recuperado de http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1903270
- Prieto, M. (2001). Educación para la democracia en las escuelas: Un desafío pendiente. *Revista Iberoamericana de Educación (OEI)*. Recuperado de <Http://www.Rieoei.org/deloslectores/497Prieto>.
- Putnam, R. (2000). *Bowling alone. The collapse and revival of American community*. Nueva York: Simon & Schuster.
- Putnam, R. (2007). E Pluribus Unum: diversity and community in the twenty-first century. *Scandinavian Political Studies*, 20, 139-174.
- Reyes, L., Campos, J., Osandón, L. y Muñoz, C. (2013). El profesorado y su rol en la formación de los nuevos ciudadanos: desfases entre las comprensiones, las actuaciones y las expectativas. *Estudios*

- Pedagógicos (Valdivia)*, 39(1), 217-237. DOI: 10.4067/S0718-07052013000100013
- Ruffinelli, A. y Guerrero, A. (2009). Círculo de segmentación del sistema educativo chileno: Destino laboral de egresados de Pedagogía en Educación Básica. *Calidad en la Educación*, 31, 19-44.
- Rychen, D. S. y Salganik, L. H. (Eds.). (2001). *Defining and selecting key competencies*. Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers.
- Schlozman, K. L., Verba, S. y Brady, H. E. (1999). Civic Participation and the Equality Problem. En T. Skocpol y M. P. Fiorina (Eds.), *Civic Engagement in American Democracy* (pp. 427-459). Washington, D.C.: Brookings Institution Press. Recuperado de <http://www-management.wharton.upenn.edu/guillen/Verba/Verba.Civic%20Participation.pdf>
- Schlozman, K. L., Verba, S. y Brady, H. E. (2012). *The unheavenly chorus: unequal political voice and the broken promise of American democracy*. Princeton y Oxford: Princeton University Press.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D. y Losito, B. (2011). *ICCS 2009 International Report: Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower secondary school students in 38 countries*. Ámsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Silverman, D. (2006). *Interpreting Qualitative Data: Methods for Analyzing Talk, Text and Interaction*. (3ª edición). Londres: Sage Publications.
- Solhaug, T. (2006). Knowledge and Self-efficacy as Predictors of Political Participation and Civic Attitudes: with relevance for educational practice. *Policy Futures in Education*, 4(3), 265-278. DOI: 10.2304/pfie.2006.4.3.265
- Solt, F. (2008). Economic Inequality and Democratic Political Engagement. *American Journal of Political Science*, 52(1), 48-60. DOI: 10.1111/j.1540-5907.2007.00298.x
- Thornton, S. J. (2005). *Teaching social studies that matters: Curriculum for active learning*. Nueva York: Teachers College Press.
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald H. y Schulz, W. (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries: Civic Knowledge and engagement at the age of 14*. Ámsterdam: IEA.

- Torney-Purta, J y Amadeo, J. A. (2004). *Fortaleciendo la democracia en las Américas a través de la educación cívica: un análisis empírico que destaca las opiniones de los estudiantes y los maestros*. Washington, DC: Organización de los Estados Americanos (OEA).
- Torney-Purta, J. (2010). The School's Role in Developing Civic Engagement: A Study of Adolescents in Twenty-Eight Countries. *Applied Developmental Science*, 6(4), 203–212. DOI: 10.1207/S1532480XADS0604_7
- UNESCO. (1996). *La Educación Encierra un Tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI*. París: UNESCO.
- Wood, B. E. (2013). Participatory capital: Bourdieu and citizenship education in diverse school communities. *British Journal of Sociology of Education*, 1–20. DOI:10.1080/01425692.2013.777209
- Youniss, J. (2012). How to Enrich Civic Education and Sustain Democracy. En D. E. Campbell, M. Levinson y F. M. Hess (Eds.), *Making Civics Count: Citizenship Education for a New Generation* (pp. 115–133). Cambridge, MA: Harvard Education Press.