



PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATOLICA
DE VALPARAISO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE PEDAGOGÍA
EDUCACIÓN BÁSICA

INVESTIGACIÓN SOBRE LAS PERCEPCIONES DE LOS DOCENTES
SOBRE LA FORMACIÓN EN CIUDADANÍA EN PRIMER CICLO BÁSICO,
A PARTIR DE DOS ESTUDIOS DE CASO

TRABAJO DE TITULACIÓN PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADO EN
EDUCACIÓN Y AL TÍTULO DE:
PROFESOR DE EDUCACIÓN BÁSICA CON MENCIONES EN PRIMER CICLO Y EN
LENGUAJE Y COMUNICACIÓN.
PROFESOR DE EDUCACIÓN BÁSICA CON MENCIONES EN PRIMER CICLO Y EN
MATEMÁTICA.
PROFESOR DE EDUCACIÓN BÁSICA CON MENCIONES EN PRIMER CICLO Y EN CIENCIAS
NATURALES.

Profesor Guía

Doctora Silvia Redón

Estudiantes:

David Escobar Vial

Paz Iturrieta Serra

Gabriela Pacheco Graves

Septiembre de 2016

AGRADECIMIENTOS

Quisiera agradecer primeramente a mi amada esposa, ella es mi gran sostén e inspiración, ella tiene el don de sacar lo mejor de mí, infinitas gracias... y, por supuesto, agradezco a mis compañeras Gabriela y Paz, chicas, son secas, gracias por la gran dedicación y paciencia, son maravillosos ejemplos a seguir.

David Escobar Vial

Quisiera agradecer a mis hijos Benjamín y Francisca, por ser mis fieles
compañeros de aventuras;
a Cristian por abrazar mis sueños y compartir los suyos conmigo;
a mis padres por traspasarme los valores que guían mi vida;
a Gabriela por su amistad y compañerismo.

Finalmente, quisiera agradecer a los profesores que hicieron parte de mi
formación profesional y humana.

Paz Iturrieta Serra

Gracias a mamá y papá, Morin y Juan Pablo, grandes compañeros de vida,
que han marcado con sus huellas el camino de estos años, acompañando triunfos
y caídas con la fuerza que me regalan y me permite creer en mi misma.

Gracias Diego, parte de esta historia tiene algo de ti, de nosotros.
Gracias Paz, por soñar conmigo un mundo donde los cambios son posibles.
Gracias a nuestros profesores, sobre todo a aquellos que fueron capaces de
traspasar la sala de clases para acompañar los estudios y la vida.

Y gracias Dios por tanto regalo,
a Tu Mayor Gloria mi vida.

Gabriela Pacheco Glaves

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	4
2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	7
2.1. Desde un mirada curricular	8
2.2. El escenario histórico	12
2.3. ¿Quiénes son los docentes de Chile hoy?	16
2.4. entonces, ¿cómo mirar el problema a investigar?	18
3. MARCO TEÓRICO	20
3.1. Ciudadanía desde una mirada histórica.....	20
3.1.1. <i>antigüedad clásica: el comienzo de todo</i>	21
3.1.2. <i>El paréntesis de la Edad Media y el Despertar de las Luces</i>	22
3.1.3. <i>Época de revoluciones</i>	24
3.1.4. <i>Modernidad</i>	26
3.2. Definir ciudadanía	27
3.3. La ciudadanía en Chile y en sus escuelas.....	29
3.3.1. <i>Relación educación y ciudadanía en nuestro país</i>	30
3.3.2. <i>Los profesores de educación básica y la ciudadanía</i>	32
3.4. ¿Qué observar? Cuatro conceptos claves	34
3.4.1. <i>Creencias</i>	34
3.4.2. <i>Saberes</i>	35
3.4.3. <i>Valoraciones</i>	36
3.4.4. <i>Prácticas</i>	37
4. PRESENTACIÓN OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	38
5. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	39

5.1. Elección de Paradigma: Investigación Cualitativa.....	39
5.2. Enfoque Investigativo: Estudio de Caso Orientación Cuasi Etnográfica	41
5.3. Elección de casos: la mirada en los docentes	43
5.4. Métodos de Recolección de Información	44
5.4.1. <i>Entrevista</i>	45
5.4.2. <i>Observación</i>	46
5.4.3. <i>Análisis de documentos</i>	47
5.5. Análisis e interpretación de datos	47
6. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS	50
6.1. Etapas proceso recolección de datos y análisis.....	50
6.2. Presentación y caracterización de casos	51
6.2.1. <i>Caso 1</i>	52
6.2.2. <i>Caso 2</i>	52
6.3. Presentación de datos	53
6.3.1. <i>Informante 1</i>	54
6.3.2. <i>Informante 2</i>	62
6.4. Análisis y discusión de resultados.....	69
6.4.1. <i>Creencias</i>	70
6.4.2. <i>Saberes</i>	100
6.4.3. <i>Prácticas</i>	109
6.4.4. <i>Valoraciones</i>	115
7. REFLEXIONES FINALES.....	125
8. Bibliografía.....	129

1. INTRODUCCIÓN

La siguiente investigación se presenta como una oportunidad de contribuir al conocimiento que se posee sobre las concepciones, valoraciones y prácticas que los docentes, que se desempeñan en primer ciclo básico, mantienen sobre la ciudadanía.

Para cumplir este objetivo se colocó la mirada sobre dos docentes, pertenecientes a dos tipos de establecimientos distintos, y a partir del análisis de diversas entrevistas mantenidas con ellas, de los documentos con los cuales trabajan, y de la observación de sus prácticas y del entorno en el cual interactúan, se desprenden una serie de reflexiones emergentes que permiten comprender cómo, dentro de estas realidades, se concibe la formación ciudadana, y la valoración que se tiene de la misma desde la posición de los docentes.

Para ello, en primer lugar se realiza una presentación del problema y de las múltiples implicancias que posee, situándolo y enmarcándolo en una realidad definida, que lo sustenta y permite la problematización. A continuación se encuentra el Marco Teórico, que entrega un breve repaso por diversos autores doctos en la materia, desde los cuales los múltiples conceptos tratados en esta investigación cobran sentido, son ellos quienes permiten no sólo formar una mirada histórica de la ciudadanía, como foco de la discusión, sino también ayudan a situar las posteriores reflexiones desde el diálogo de grandes voces, permitiendo cruzar la realidad investigada, con las reflexiones propias de este estudio y con aquellas provenientes de otros que han contribuido a la construcción de este tema desde tiempos antiguos.

Concluida esta primera etapa se abre un nuevo capítulo que presenta de forma ordenada los objetivos y supuestos que dan pie a esta investigación, desde la problemática principal se desprenden los objetivos secundarios, permitiendo la formación de una idea clara sobre la discusión central que se llevará a cabo.

Con todos estos elementos claros es que se comienza la lectura del Marco Metodológico, en donde se explican las formas en que fue conducida esta investigación, sustentando las decisiones tomadas y validando los modos en que se ha trabajado la información recolectada para su posterior análisis. De esta manera se clarifica de qué formas los métodos adoptados tributan a la discusión sobre los objetivos que ya se han planteado.

Analizados los elementos recabados en sus múltiples dimensiones y acogiendo las bases teóricas que sustentan cada tópico tratado, se presenta el último apartado en donde se produce la discusión en torno a la información reunida y se exponen las diferentes reflexiones que se pueden consensuar a partir de cada una de las experiencias estudiadas.

De esta forma se cierra el proceso investigativo, planteando nuevos supuestos y abriendo la discusión a nuevas miradas, las cuales son necesarias para poder seguir posicionando en la palestra el tema de la formación ciudadana.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Lo primero que se debe hacer para comprender la investigación que sigue, es clarificar el problema sobre el cual se está discutiendo. De esta forma toda la lectura posterior que se realice tendrá sentido desde los puntos específicos en que se enmarca.

Mirar la realidad de las aulas, y preguntarse por el rol de la formación ciudadana dentro de las mismas, lleva al cuestionamiento sobre las percepciones que tienen los docentes sobre las implicancias de la enseñanza de la ciudadanía, pensándola como una práctica necesaria para la conformación de ciudadanos y ciudadanas con una base democrática sólida y dispuesta a la vida en comunidad. Es a partir de este objetivo inicial que surgen cuatro objetivos más específicos, los cuales buscan contribuir a la construcción de esta idea primera:

- Identificación de las creencias de los docentes sobre la enseñanza de la ciudadanía.
- Identificación de los saberes de los docentes sobre la enseñanza de la ciudadanía.
- Identificación de las valoraciones personales de los docentes sobre la importancia de la enseñanza de la ciudadanía.
- Identificación de las prácticas de los docentes que permiten el desarrollo de la ciudadanía.

En el encuentro directo con dos docentes de dos establecimientos educacionales de dependencia diferentes (municipal y particular subvencionado), se espera poder indagar en estos objetivos y así poder relevar cómo desde estas dos áreas educativas se posiciona la ciudadanía y se valora su enseñanza, para poder tener una idea de los pasos que se están dando en este tema dentro de las aulas.

Pero antes de ello es necesario establecer un escenario claro sobre el que situarnos, lo que permita clarificar desde donde se está mirando la problemática. Por tanto se plantean tres aristas sobre las cuales se levantan los objetivos, que entrelazadas permiten comprender la relevancia de los mismos, y lo oportuno que resulta la discusión de estos temas. Estos tres puntos de partida se definen a continuación en pos de contribuir al entendimiento de lo planteado:

2.1. DESDE UN MIRADA CURRICULAR

Cuando se habla de ciudadanía y escuela, un primer posicionamiento está dado por el marco curricular en el cual se acoge nuestro sistema educativo. En marzo del año 2016 se promulga, desde el Ministerio de Educación, la Ley 20911 que mandata que *“Los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado deberán incluir en los niveles de enseñanza parvularia, básica y media un Plan de Formación Ciudadana, que integre y complemente las definiciones curriculares nacionales en esta materia”*¹. Los objetivos planteados por este plan, y que pueden ser revisados en mayor profundidad en la ley misma, son:

- a. Promover la comprensión y análisis del concepto de ciudadanía y los derechos y deberes asociados a ella.*
- b. Fomentar en los estudiantes el ejercicio de una ciudadanía crítica, responsable, respetuosa, abierta y creativa.*
- c. Promover el conocimiento, comprensión y análisis del Estado de Derecho y de la institucionalidad local, regional y nacional, y la formación de virtudes cívicas en los estudiantes.*
- d. Promover el conocimiento, comprensión y compromiso de los estudiantes con los derechos humanos reconocidos en la Constitución Política de la*

¹ Ley N° 20911. Promulgada el 28 de Marzo de 2016. Título: “Crea el Plan de Formación Ciudadana para los Establecimientos Educacionales Reconocidos por el Estado”. <https://www.leychile.cl/N?i=1088963&f=2016-03-03&p=>

República y en los tratados internacionales suscritos y ratificados por Chile, con especial énfasis en los derechos del niño.

- e. Fomentar en los estudiantes la valoración de la diversidad social y cultural del país.*
- f. Fomentar la participación de los estudiantes en temas de interés público.*
- g. Garantizar el desarrollo de una cultura democrática y ética en la escuela.*
- h. Fomentar una cultura de la transparencia y la probidad.*
- i. Fomentar en los estudiantes la tolerancia y el pluralismo.*

De esta forma se busca formar a los estudiantes en todos los ámbitos ciudadanos, en la toma de decisiones, en la responsabilidad con la sociedad y en el fortalecimiento de los valores democráticos de las personas, de sus derechos y deberes.

Esta misma ley también se explicita la obligatoriedad de la inclusión de la asignatura de la Formación Ciudadana para 3º y 4º medio.

Es importante destacar que el plan, en su formulación, incorpora algunas acciones concretas para que los establecimientos puedan poner en marcha la propuesta, entre ellas se puede mencionar:

- a. Una planificación curricular que visibilice de modo explícito los objetivos de aprendizaje transversales que refuerzan el desarrollo de la ciudadanía, la ética y una cultura democrática en las distintas asignaturas del currículum escolar.*
- b. La realización de talleres y actividades extra-programáticas, en los cuales haya una integración y retroalimentación de la comunidad educativa.*
- c. La formación de docentes y directivos en relación con los objetivos y contenidos establecidos en esta ley.*
- d. El desarrollo de actividades de apertura del establecimiento a la comunidad.*
- e. Actividades para promover una cultura de diálogo y sana convivencia escolar.*

f. *Estrategias para fomentar la representación y participación de los estudiantes.*

Lo que se espera con estos elementos es que los establecimientos, en conjunto con la comunidad educativa completa, y basados en las orientaciones entregadas por el Ministerio de Educación, elaboren este plan de formación adaptado a su realidad particular, para lo cual *cada sostenedor podrá fijar libremente el contenido del plan de formación ciudadana... y éste podrá incluirse en el proyecto educativo institucional de los establecimientos y, o en su plan de mejoramiento educativo, según lo disponga el sostenedor.* Esta búsqueda de formación más consciente está directamente ligada a la búsqueda de una mejor calidad de la educación, *“incorporar de manera más definida la educación en derechos humanos, la formación ciudadana y el conocimiento cívico converge con los principios centrales de la Reforma, pues esta busca relevar –a través de las prácticas escolares– una visión integral de la calidad educativa”* (Ministerio de Educación, 2016, pág. 11).

Con todas estas consideraciones es que el Ministerio de Educación ha elaborado una guía práctica para que los establecimientos elaboren por si mismos sus planes de formación, lo que en corto plazo debiese estar vigente y operativo. *“El Ministerio de Educación aspira a que cada comunidad, a través de su Proyecto Educativo Institucional (PEI), defina su ideario formativo, especialmente considerando los marcos normativos vigentes”* (Ministerio de Educación, 2016, pág. 12).

Ahora cabe la pregunta ¿Por qué es la escuela la que debe velar por la promoción de la democracia y la ciudadanía?, y es el mismo Ministerio quien reconoce que *“El proceso educativo tiene un valor público innegable y se encuentra a la base de sociedades más justas, democráticas y participativas”* (Ministerio de Educación, 2016, pág. 14). Lo que da a la escuela una posición privilegiada de encuentro y ensayo para los niños, niñas y jóvenes de nuestra sociedad, siendo el Plan de Formación una manera de dejar estipulado la forma en que se ha de

promover este objetivo, no como una asignatura, sino como un rector de acciones cotidianas y canales de interacción y convivencia democrática.

Lo recién expuesto es lo nuevo, lo que debe ser integrado en las aulas a partir de este año, pero al hacer una revisión en las Bases Curriculares correspondientes a Educación Básica, se pueden encontrar distintos elementos que muestran cómo se ha explicitado en ellos la importancia de la educación para la ciudadanía. Las bases de *Historia, Geografía y Ciencias Sociales* explicita en sus énfasis el *Desarrollo de Competencias Ciudadana*, planteando que *“Es fundamental que los alumnos se reconozcan como ciudadanos y desarrollen una predisposición favorable hacia la vida en comunidad, en el marco de una sociedad democrática, poniendo en práctica los valores inherentes a ello”* (Ministerio de Educación, 2012, pág. 181), tan fundamental se ve este tema que uno de los ejes para la Educación Básica es Formación Ciudadana, desde donde se trabajan los distintos objetivos asociados a ciudadanía, este eje tiene como objetivo principal que *“los estudiantes desarrollen los conocimientos, las habilidades y las actitudes que son fundamentales para participar activa y responsablemente en una sociedad democrática”* (Ministerio de Educación, 2012, pág. 186), objetivo que se logra progresivamente, articulando diferentes temáticas y contenidos, así como también de la búsqueda del desarrollo de virtudes y valores. Cabe destacar que en estas mismas bases se explicita que *“se debe reforzar de modo transversal y permanente las disposiciones y virtudes ciudadanas que los estudiantes tienen que adquirir”* (Ministerio de Educación, 2012, pág. 186), lo que permite implicar este ámbito formativo a todo el quehacer escolar.

Otro ejemplo de cómo la ciudadanía se integra al curriculum se encuentra en las *Bases Curriculares de Lenguaje y Comunicación*, en donde también se encuentra explícita la necesidad de entrelazar las habilidades de la lengua con la sociedad, se plantea que *“un objetivo primordial del proceso educativo es que los alumnos adquieran las habilidades comunicativas que son indispensables para desenvolverse en el mundo y para integrarse en una sociedad democrática de*

manera activa e informada” (Ministerio de Educación, 2012, pág. 34). El lenguaje, desde sus objetivos particulares, promueve el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, que es fundamental para la ciudadanía, por lo que sin haber objetivos directamente relacionados con este tema, se fomentan habilidades que propenden a su desarrollo, *“los Objetivos de Aprendizaje de Lenguaje y Comunicación promueven actitudes de respeto y comportamiento cívico”* (Ministerio de Educación, 2012, pág. 43), demostrando la transversalidad de la ciudadanía.

2.2. EL ESCENARIO HISTÓRICO

La estrecha relación que hasta aquí se ha planteado entre la ciudadanía y la educación formal no comienza con la Ley promulgada este 2016, si no que existen algunos episodios que sin tener gran data, han contribuido a que la discusión sobre la importancia de educar en ciudadanía se posicione en la palestra del debate. Para entender esto se puede dar una mirada rápida al siglo XX y las grandes reformas propuestas en este periodo. El profesor Darío Salas, ya en 1913, y adelantándose visionariamente a la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria, hablaría del rol que la educación cumple para con la formación de ciudadanos:

“Urgente es, pues, que las instituciones educadoras traspasen los límites... que estudien las necesidades sociales y los medios más adecuados de satisfacerlas; que pongan el oído atento a los anhelos sociales y procuren encauzarlos; que exploren el horizonte del desarrollo social y elijan el rumbo que mejor armonice las posibilidades de la nación a quien sirven, con el bienestar de sus ciudadanos” (Salas, 1917, pág. 5)

En 1920 con la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria se inicia el ingreso masivo de los estudiantes a las aulas, en pos de contrarrestar el analfabetismo. Veinte años después le sigue la Reforma de la Enseñanza Secundaria, siguiendo con diversas

modificaciones , que pasan por numerosos proyectos e incluso el Gobierno Militar, hasta culminar el siglo con las reformas de 1995-1996 (Donoso, 2004). Pero para esta breve reseña el foco no está en la historicidad, sino en los cambios que ha presentado el nuevo siglo. En agosto del 2004 la UNESCO emite un informe sobre la educación chilena, y al fijar las prioridades para el periodo que se estaba viviendo plantea la importancia de mejorar los contenidos, en lo que se ve un eje fundamental el “*desafío moral*”, planteándolo que *“familia, trabajo y ciudadanía demandan una educación capaz de enseñar a sus alumnos a discernir, a reflexionar, evaluar y tener juicios respecto de los conflictos de valores que viven en la escuela y que vivirán fuera de ella”* (UNESCO, 2004, pág. 18). Por lo que ya se plantea una revaloración de los desafíos morales en la escuela, abriéndose a la posibilidad de ir más allá de los contenidos.

Es importante destacar que el 2004 se inscribe como un año fundamental es esta materia. Un hito importante lo marca la petición que el Ministro de Educación de la época, Sr. Sergio Bitar, hace al convocar a una comisión, con el Sr. Carlos Peña como presidente, para renovar la visión que se tenía de la formación ciudadana dentro de las escuelas, y los requerimientos propios de los nuevos tiempos para los desafíos que ésta implica, el objetivo de esta comisión es *“examinar los requerimientos formativos que plantea la ciudadanía democrática en las condiciones de la modernidad que Chile experimenta en los inicios de siglo, y como éstos están siendo abordados por la educación, proponiendo mejoras o nuevos criterios y líneas de acción al respecto.”* (Peña, 2004, pág. 10).

Para este fin la comisión conformada realizó un análisis de las tendencias y desafíos nacionales en una amplitud de ámbitos, luego se enfocó en la manera en que la formación ciudadana se inscribía en el currículo y se transformaba en prácticas, para finalmente desarrollar una serie de propuestas que no sólo se remiten a los estudiantes, sino a los desafíos que enfrentan todos los formadores de la comunidad educativa e instituciones, las que de una u otra forma intervienen en el proceso de crecimiento de los niños y jóvenes del país. De todo el análisis

realizado por esta comisión se hace preciso puntualizar las propuestas emanadas y, que desde un punto de vista educacional puntualiza que una formación en ciudadanía moderna exige (Peña, 2004, pág. 37):

- a. Conocer y comprender el sentido general de los procesos institucionales mediante los cuales una comunidad democrática adopta sus decisiones.*
- b. Conocer los rasgos generales del entorno histórico y económico en medio del que se desenvuelve la vida política.*
- c. Desarrollar una disposición hacia las diversas formas de participación civil que reconoce una sociedad democrática, especialmente, la capacidad para involucrarse en proyectos colectivos.*
- d. Desarrollar una conciencia de los derechos y de los deberes correlativos que supone la condición de miembro pleno de una sociedad democrática.*
- e. Desarrollar la capacidad de niños y jóvenes para poseer puntos de vista firmes acerca de los asuntos comunes, pero, al mismo tiempo, la capacidad para modificarlos y admitir otros a la luz de la discusión y la evidencia*
- f. Desarrollar la disposición para aceptar las diferencias y resolverlas de manera pacífica, comprendiendo que la diferencia es fruto de la pluralidad.*

Todos estos elementos deben ser leídos a la luz de un principio fundamental que queda expresado por esta comisión, y es que *“es difícil concebir a los alumnos como futuros ciudadanos activos si su experiencia de aprendizaje de la ciudadanía ha sido predominantemente pasiva”* (Peña, 2004, pág. 48). Por lo tanto no se debe desestimar la mirada que en esta época nace del rol de los estudiantes como entes activos en su proceso formativo.

Un último punto que es importante destacar del informe elaborado por esta comisión tiene que ver con el rol que cumplen los docentes dentro del proceso de formación ciudadana, por ello se explicita no sólo sus responsabilidades, sino los factores que se consideran como claves dentro de sus necesidades, y que corresponden a (Peña, 2004, pág. 56):

- *tiempos que permitan a los profesores el estudio y una relación más reflexiva con su quehacer.*
- *apoyo al desarrollo de redes profesionales de aprendizaje*
- *oferta de oportunidades de desarrollo profesional que tengan cercanía con el aula y descansen en metodologías que privilegien el conocimiento de, y reflexión sobre, prácticas de excelencia por pares e instituciones destacadas.*

De esta forma se puede propiciar una mejor preparación de los docentes a cargo de la formación de los estudiantes. Se expresa claramente que *“la formación ciudadana que imparte el sistema escolar depende, quizás más que de ningún otro factor, de la preparación de su profesorado”* (Peña, 2004, pág. 56).

Continuando con este breve recorrido, para el año 2006 el panorama cambia abruptamente con la llamada “revolución pingüina” que ubica a los estudiantes secundarios como actores reales en la toma de decisiones sociales. Este momento se posiciona en la historia de nuestro país como *“la primera movilización social masiva y de carácter nacional desde la recuperación de la democracia”* (García-Huidobro, 2009, pág. 1). La Ley General de Educación², promulgada el año 2009, explicita entre los objetivos para la educación básica que los educandos deben interiorizarse en la realidad nacional *“valorando la pertenencia a la nación chilena y la participación activa en la vida democrática”*, además de plantear en su artículo N°2 que entre las finalidades de la educación formal se encuentra la valoración de los derechos y la identidad *“capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad”*.

Como se puede ver la ciudadanía aparece de una u otra forma en diversos hitos de la educación chilena, siendo estos y otros los que serán abordados más adelante. Pero esta introducción permite entender que desde una mirada histórica

² Ley N° 20.370. Promulgada el 17 de Agosto del 2009. Título: Ley General de Educación (LGE) <http://bcn.cl/1uvx5>

el problema que se ha de plantear se posiciona como relevante, como un eje a considerar, y que debe ser reinterpretado en cada época según las diferentes necesidades que ellas plantean.

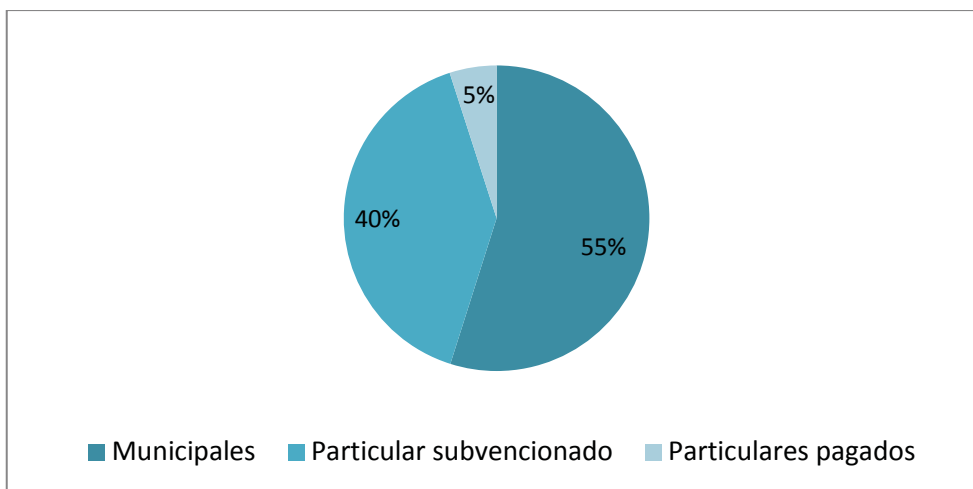
2.3. ¿QUIÉNES SON LOS DOCENTES DE CHILE HOY?

Un último escenario en el que posicionarse para comprender la mirada de la problemática presentada es desde los docentes y la importancia de reconocer quiénes son los que están en las aulas de educación básica haciendo clases. Esto, porque es a partir de ellos, sus palabras y actos que se quiere entender el rol de la ciudadanía en la escuela.

Para ello es necesario acoger algunos datos duros que permiten entender la realidad de la docencia en nuestro país, para lo cual se han utilizado los datos emanados del anuario emitido por el Centro de Estudios del Ministerio de Educación el año 2014 llamado *“Estadísticas de la Educación”*³. Según este informe se registran, al año 2014, 8491 establecimiento reconocidos por el estado a nivel nacional que imparten educación básica, 4.660 corresponden a municipales, 3.407 a particulares subvencionados, y sólo 422 a particulares pagados. Esto implica una matrícula total de niños en el sistema regular de 1.939.926 estudiantes.

³ Ministerio de Educación (2015). *“Estadísticas de la Educación 2014”*, Chile: Unidad de Estadísticas, Centros de Estudios MINEDUC, División de Planificación y Presupuesto.

FIGURA 1: Establecimientos que imparten educación básica a nivel nacional según tipo de dependencia. Año 2014.



Para atender a estos estudiantes se presenta a continuación el número de docentes que se encuentran haciendo clases en el sistema. Lo que permite entender dos elementos que son importantes para nuestro problema planteado. En primer lugar se puede observar como la gran parte de los docentes se distribuyen entre los establecimientos municipales y particulares subvencionados, correspondiendo alrededor del 91% del total de profesores ejerciendo en educación básica. Y un segundo elemento corresponde a la relación que existe entre el sexo de los docentes, siendo más común encontrar en las aulas de este nivel educativo más profesoras de sexo femenino que masculino, correspondiendo ellas a alrededor de un 78% del total de docentes.

TABLA 1: *Docentes de aula de educación básica, por dependencia administrativa, según sexo. Año 2014.*

Sexo	Dependencia Administrativa				
	Municipal	Particular subvencionado	Particular pagado	Corporación de administración delegada	Total
Hombres	11.794	9.089	1.768	6	22.657
Mujeres	36.457	34.528	7.489	18	78.492
Total	48.251	43.617	9.257	24	101.149

Fuente: Adaptado de Estadísticas de Educación. 2014. Centro de Estudios del Ministerio de Educación

Estos dos elementos nos dan un panorama inicial sobre quiénes son los docentes en aula. Pudiendo delimitar que nos enfrentamos a un corpus de profesores que en su mayoría trabajan en el sistema municipal o particular subvencionado, y que, por gran diferencia, corresponden más a mujeres que hombres. Las conversaciones que se han sostenido durante esta investigación responden a estas dos características.

2.4. ENTONCES, ¿CÓMO MIRAR EL PROBLEMA A INVESTIGAR?

Clarificados estos tres escenarios podemos posicionar el problema en un cruce de estas realidades. La mirada curricular, la histórica y la realidad actual que presentan los docentes en las aulas de educación básica, entregan una triangulación idónea a los objetivos propuestos, y es desde estos puntos que se organiza toda la reflexión que sigue.

No se debe olvidar que el foco está puesto en identificar las percepciones que los docentes tienen sobre la relevancia de la formación ciudadana, y a partir de los

elementos recabados aportar a la discusión del rol de los mismos en la formación de sus estudiantes. Para lo cual se han planteado cuatro criterios u objetivos sobre los que se desarrolla el análisis de sus ideas: creencias, valoraciones, saberes y prácticas, esperando a partir de ellos llegar a análisis más profundos y reflexivos.

3. MARCO TEÓRICO

A continuación se presenta el marco teórico que sustenta toda la investigación realizada. En este apartado se agrupan las diversas categorías conceptuales que sustentan la problemática y sus objetivos, permitiendo posicionar la discusión desde el conocimiento y las palabras de diversos estudiosos y conocedores del tema.

Para poder situarnos se comienza con un repaso histórico de la configuración de la ciudadanía, lo cual nos permite comprender como se ha orquestado su importancia hasta la sociedad de Chile actual. A ello le sigue la definición de ciudadanía sobre la cual se basa el análisis realizado en esta investigación, de ésta forma se acota la visión y se comienzan a trazar líneas más ligadas al problema y objetivos planteados. En este recorrido se relevan, para finalizar, dos aristas importantes relacionadas con los desafíos de la educación cívica en nuestro país hoy, una tiene que ver con la mirada curricular de la educación cívica, y la segunda con la realidad docente hoy, pensando en quienes son los profesores que imparten esta ciudadanía en las escuelas.

Como cierre de este capítulo se hace una revisión en la definición de cuatro conceptos fundamentales y transversales a lo que se busca plantear, y que corresponden a los ejes rectores de los objetivos propuestos, que son: creencias, saberes, valoraciones y prácticas. Esa partir de ellos que se realiza todo el análisis posterior y en base a los cuales se delimitan las percepciones de los docentes sobre estas temáticas.

3.1.CIUDADANÍA DESDE UNA MIRADA HISTÓRICA

El primer planteamiento que aquí se hace para poder entender el fundamento de lo que se habla es comprender los orígenes de la ciudadanía, no sólo planteada como concepto, sino también como realidad dinámica, para así poder entender

cómo se configura el origen de una de las necesidades humanas más importantes, la necesidad de organizarse y vivir en comunidad.

3.1.1. ANTIGÜEDAD CLÁSICA: EL COMIENZO DE TODO

Es en Grecia donde se dilucida una primera idea de ciudadanía, de esta forma, y de la mano de Aristóteles, se instaura el concepto de *zoon politikon*, definiendo al hombre como un animal político, reconociendo que éste sólo alcanza su desarrollo pleno dentro de su comunidad social y política, *“todos los hombres, pues, tienen naturalmente el deseo de vivir en semejante compañía... Porque así como el hombre, puesto en su perfecta naturaleza, es el mejor de todos los animales, así también, apartado de la ley y la justicia es el peor de todos”* (Aristóteles, 1935, pág. 17).

Lo social y político, varía de sociedad en sociedad, adquiriendo diferencias semánticas que van más allá de su definición literal. Balibar asegura que *“El problema semántico... se remonta a los orígenes mismos de la tradición política occidental”* (Balibar, 2012, pág. 10), es en su obra que el autor cita al sociolingüista francés Émile Benveniste, quien hace una detención muy acertada en los orígenes de la ciudadanía, proponiendo una multiplicidad semántica, con dos orígenes tan cercanos como divergentes: Grecia y Roma, planteándolo del siguiente modo:

“Mientras que en griego... deriva de ciudad, polis, con lo que ésta parece preexistir como realidad concreta y como comunidad individualizada, en Roma sucede todo lo contrario: el nombre de la ciudad, civitas, deriva del nombre del ciudadano, civis. Esto parece sugerir que la ciudad es el producto de la acción común o la interacción de los ciudadanos, y no al revés” (Balibar, 2012, pág. 11)

Por tanto es durante la antigüedad clásica donde dos grandes civilizaciones se configuran como las gestoras de una historia bastante extensa sobre la participación y la vinculación con otros, y que desde miradas distintas ayudan a la construcción de las ideas que sustentan todo el devenir histórico posterior. Grecia y Roma son el comienzo clave sobre este tema.

3.1.2. EL PARÉNTESIS DE LA EDAD MEDIA Y EL DESPERTAR DE LAS LUCES

Con la caída del Imperio Romano se termina la cosmovisión Greco-romana como forma de pensamiento generalizada, y con ella cae también el ideal de ciudadanía que ellos tenían, la democracia y todo el modelo organizacional de la antigüedad se desmorona, entrando en la historia los modelos políticos autoritarios, lo que abre una nueva ventana epocal llamada Edad Media.

El nuevo periodo introduce la estructura jerárquica de los poderes y la cultura completa da un vuelco teocéntrico, extendiendo entre el siglo V y XV una sociedad que, en todos sus aspectos, se configura como un paréntesis en la historia, en que Dios es juzgador de todo acto humano. El hombre para relacionarse con Dios, pero no con sus pares, aun así podemos encontrar voces que nos hacen pensar en lo social, como Tomás de Aquino, quien sin dejar a Dios fuera posa su vista en lo terrenal: *“Por eso el hombre vive en sociedad por imposición de la naturaleza. Mas el orden de la divina providencia no quita a una cosa lo que le es natural, antes bien provee a cada cual en conformidad con su naturaleza”* (De Aquino, 2004, pág. 462) quien habla de lo natural humano como la vida en sociedad.

Ya hacia el final de la edad media, se deja ver un cambio que comienza en las periferias de Italia, en donde ciudades-estado, independientes del poder eclesiástico, se abren paso como una nueva forma de entendimiento del espacio y del rol del ser humano. Son estas ciudades las que adoptan modelos republicanos que con el devenir de la historia abrirán las puertas al Renacimiento. *“Las ciudades-*

estado han dejado ideas; ideas que han dado inspiraciones en los cambios tan delicados de la historia occidental... a todos los movimientos republicanos del periodo moderno: desde los Países Bajos a la Inglaterra revolucionaria del siglo XVII hasta las grandes revoluciones americana y francesa” (Ascheri, 2006, pág. 20). Italia se vuelve fecunda en pensamiento y los Ilustradores se toman el escenario social.

Durante el siglo XV, y gracias a los múltiples cambios que se han venido dando en los años anteriores, el renacimiento se instala en la palestra histórica como un movimiento revolucionario del pensamiento, que viene a reconstruir el conocimiento ontológico y a redefinir al hombre como ser social, capaz de adquirir todo el conocimiento que antes era reservado sólo a Dios, *“Bovillus (dice): aquel que por naturaleza era meramente humano [homo] se vuelve, mediante la rica contribución del arte, doblemente humano, es decir, homohomo” (Hardt & Negri, 2000, pág. 70).*

El hombre se posiciona entonces como un constructor de su propia cultura, y es por medio de sus contribuciones que se ensalza su figura y logra adquirir la capacidad de magnificarse a sí mismo. Hardt y Negri rescatan en su libro Imperio, varias de las ideas planteadas por los ilustrados de la época, entre ellos podemos destacar a Galileo, quien sólo con leerlo presenta una buena imagen del pensamiento renacentista:

“Considerando al entendimiento como intensivo, en tanto ese término incluya intensivamente, es decir, perfectamente, múltiples proposiciones, yo digo que el intelecto humano entiende algunas cosas tan perfectamente y que posee tan absoluta certeza sobre ellas, que iguala al propio entendimiento que la naturaleza posee de ellas” (Hardt & Negri, 2000, pág. 71).

Hacia finales del siglo XVII la ilustración se presenta como un movimiento de la cultura y el intelecto que es el apresto para una serie de nuevos cambios que inscribirían al siglo XVIII en la historia como el “siglo de las luces”. El pensamiento se torna el foco de todo debate, y todo cuanto puede ser pensado adquiere una

relevancia notoria. *“Sapere aude! ¡Ten valor para servirte de tu propio entendimiento! Tal es el lema de la Ilustración”* (Kant, 2009, pág. 1). Para esta época en Inglaterra ya se escuchaba una nueva forma de ordenamiento social, que visibiliza a la persona detrás de los cargos y entregando un poder crítico a la población con declaraciones firmes como que *“todo gobierno surge de un pacto o contrato revocable entre individuos, con el propósito de proteger la vida, la libertad y la propiedad de las personas, teniendo los signatarios el derecho a retirar su confianza al gobernante y rebelarse cuando éste no cumple con su función”* (Varnagy, 2000, pág. 42).

La historia ciudadana está a punto de dar un vuelco importante, se han posicionado las bases para el cambio, y todas las piezas están dispuestas para que se produzcan dos grandes revoluciones. Francia y Estados Unidos serán los encargados de poner en el foco de la discusión los derechos y libertades de las personas.

3.1.3. ÉPOCA DE REVOLUCIONES

Los cambios sociales, los nuevos ideales y la irrupción de los derechos como un tema a tratar fijan el pensamiento político occidental en dos líneas paralelas y no exentas de conflictos: republicanos y liberales. Los énfasis toman forma y modelan dos grandes revoluciones que posicionarán intempestivamente a la modernidad en el escenario, estas son la revolución francesa y la americana.

Dentro de la revolución francesa, se puede indicar 1789 como un año clave, que se inscribe en la historia de la humanidad como un quiebre en la idea de sociedad y en la concepción de sus integrantes. La revolución francesa posiciona en el debate público tres grandes principios fundamentales, que se constituirán en discusiones venideras, en rectores de una nueva forma de plantearse las cuestiones fundamentales del ser humano como ser social, estas son: igualdad, fraternidad y

libertad, las cuales, con su aparición en la historia, abren el paso a la construcción del estado moderno.

Este mismo año deja un segundo hito importante para el análisis presentado, ya que se adjudica la promulgación de Los Derechos del Hombre y del Ciudadano, que en su introducción plantea que *“Los Representantes del Pueblo Francés, constituidos en Asamblea Nacional... han resuelto exponer, en una Declaración solemne, los derechos naturales, inalienables y sagrados del Hombre”*. Es así como se define la igualdad ante la ley, planteando a todos como ciudadanos, por lo menos desde la teoría. Lo controversial de esto es que *“no se es libre gracias a los privilegios, sino en virtud de los derechos del ciudadano que a todos pertenecen por igual”* (Sieyès, 2008, pág. 9), marcando un precedente para las futuras generaciones.

Un ícono de este periodo es Maximiliano Robespierre, quien en la línea del pensamiento de Rousseau sobre la importancia de la voluntad general, logra encarnar en su lema *“Libertad, igualdad y fraternidad”* el espíritu de la revolución. Marcando así un periodo que influirá, de una u otra forma, en la construcción posterior de muchas sociedades, incluida la nuestra.

Con la revolución francesa y la norteamericana se abren las puertas de la modernidad. A partir del siglo XVIII se comenzó a dar un vuelco conceptual que logró identificar la ciudadanía con la nación, se plantea esta dualidad reconociendo que *“el francés «nationalité» o «national» no son lo mismo que ciudadano o derecho de ciudadanía, mientras que los términos norteamericanos citizen o citizenship comprenden, en gran medida, ambos sentidos”* (Balibar, 2012, pág. 10). Balibar indica que, al parecer, surge en Estado Unidos una fusión de lo que los franceses diferencian, el sentido de pertenecer o ser parte de una comunidad, con los derechos y deberes del ciudadano como sujeto partícipe en la vida política. Esta diferencia semántica es más profunda de lo que aparenta y tiene que ver con la formación de los países americanos con una pluralidad de orígenes y diversidad

cultural, a diferencia del caso francés, nación que parte de la idea de una nación ya conformada y definida.

3.1.4. MODERNIDAD

La modernidad irrumpe en la historia fijando una nueva forma de relaciones, cambiando los paradigmas y redefiniendo el rol del hombre en la sociedad. Los cambios comienzan a sucederse en todos los ámbitos de interacción humana, planteando nuevos desafíos y la búsqueda de respuestas cada vez más comprometidas con el pensamiento. La modernidad *“desarrolla conocimiento y acción como experimentación científica, y define una tendencia hacia una política democrática, colocando a la humanidad y el deseo en el centro de la historia”* (Hardt & Negri, 2000, pág. 72).

En los últimos años hemos sido parte, como sociedad, de una vuelta al individualismo, acompañado de cambios sociales acentuados por el proceso de globalización. Pero el foco no puede ser perdido, y el individualismo mal entendido sólo nos lleva a una discusión reducida, Rancière cita a Tocqueville, quien *“entendía por “igualdad de condiciones” el fin de las antiguas sociedades, divididas en órdenes, y no del reino del individuo, ávido de consumir siempre más”* (Rancière, 2006, pág. 18), es esta idea la que se pretende conservar claramente, para poder seguir la lectura, ya que los desafíos que presenta la nueva sociedad son amplios, pero es la visión del ser humano como un todo y en encuentro con otros la que guía nuestro planteamiento.

Como se puede ver el concepto de ciudadanía que parte en la Grecia clásica no es el mismo a lo largo de la historia, y su evolución es recursiva y cambiante según la época y el espacio físico e histórico donde se ubique el observador. Hasta aquí se han tomado los elementos históricos más relevantes para los investigadores, los que permiten dar cuenta de esta flexibilidad conceptual y de las

múltiples miradas que hacen tan complejo y difícil de enmarcar los conceptos tratados, pero que a su vez llenan de riqueza y diversidad la discusión.

3.2. DEFINIR CIUDADANÍA

A partir de este breve recorrido histórico, presentado de forma concisa frente a la necesidad de plantear, en sus rasgos generales, la configuración y versatilidad del concepto de ciudadanía a lo largo de distintas épocas, se puede ver que son múltiples las vertientes que la definen y la conciben. En base a la recopilación de los postulados de diversos autores, se puede retratar a la ciudadanía no sólo desde sus usos lingüísticos, sino también desde sus múltiples significados, para así lograr una mirada amplia que permita después entrar en la realidad de nuestra sociedad particular y en el panorama actual que presenta Chile sobre este tema.

El jurista y filósofo del Derecho español, Antonio Pérez Luño, realiza una vasta recopilación de los diferentes usos lingüísticos que posee el término ciudadanía, en ello plantea que el uso más frecuente que se realiza es a nivel descriptivo, lo que reduce el término a una explicación sólo en el ámbito de ordenamiento jurídico de normas que la condicionan, por lo que plantea que *“para los estudiosos del Derecho constitucional y del Derecho administrativo, la ciudadanía se traduce en un conjunto de normas que regulan el status jurídico-político de los ciudadanos”* (Pérez Luño, 2002, pág. 7). Otra acepción diferenciada por el autor mira la ciudadanía desde un punto teórico, por lo que reconoce que *“la noción de ciudadanía se ha plasmado en un amplio panorama bibliográfico del presente”* (Pérez Luño, 2002, pág. 8). Entre estas se nombran otras, que aluden a usos específicos del término y a la correlación de los mismos con prácticas y formas de ejercer la ciudadanía en la sociedad.

De todas las formas de uso descritas por Luño se puede rescatar uno de los usos lingüísticos nombrados por el autor como *natural*, este uso es propio de *“las teorías contemporáneas de orientaciones comunitaristas”*, y la particularidad de ella

se encuentra en que concibe la ciudadanía como *“un factor innato y necesario para determinar la inserción del individuo en el grupo”* (Pérez Luño, 2002, pág. 9). Es esta forma de referencia la que conduce a una definición de lo que se entenderá por comunitarismo, visión particular de la ciudadanía en la que se enmarca la discusión que en este trabajo se propone, planteando que visto desde esta perspectiva *“la ciudadanía constituye un vínculo originario y necesario de relación entre la comunidad y sus miembros”* (Pérez Luño, 2002, pág. 10). Esta visión comunitarista se ha rescatado por sobre la visión liberal y la republicana, por una búsqueda de concordancia y mirada investigativa frente al planteamiento de los objetivos propuestos.

El comunitarismo, se centra en la comunidad por sobre el individuo, privilegiando el bien común por sobre las libertades individuales, siendo así, los vínculos grupales la médula espinal de la organización política y social (Marshall & Bottomore, 2005). Este modelo entiende la justicia desde el consenso grupal y no desde principios definidos anteriormente, cree por tanto que la idea primordial es la recuperación de los vínculos y defiende una participación política activa al servicio de lo colectivo. Así se configura el estado no desde una posición neutral sino que como un defensor del bien común y de los principios comunitarios. En este punto podemos volver a conectarnos con la historia, el pensamiento aristotélico en este modelo cobra real sentido, ya que, en su esencia plantea que no se puede desvincular al individuo de la comunidad.

Esta idea lleva a entender la ciudadanía no sólo como un vínculo político y de relación contractual entre el ciudadano y la sociedad, sino como un puente de unión que relaciona al sujeto con su entorno y con otras personas desde él mismo, y no como una relación externa.

En palabras del sociólogo británico Thomas Marshall la ciudadanía implica derechos y deberes que ligan directamente al sujeto con la sociedad, *“si se invoca la ciudadanía en defensa de los derechos, no podemos ignorar las obligaciones*

correspondientes. No es preciso que una persona sacrifique su libertad individual...pero supone que sus actos se inspiran en un vívido sentido de la responsabilidad hacia el bienestar de la comunidad” (Marshall & Bottomore, 1991, pág. 70). Esto abre el sentido de la ciudadanía, llevándolo más allá de la individualidad y poniendo a las personas en consonancia con su entorno, Marshall cree en la necesidad de una “ciudadanía social” como respuesta a la tradición del liberalismo conservador que promulga una “ciudadanía individual”.

Sabiendo que es más común la concepción de la ciudadanía limitada, que desde la tradición doctrinal del derecho público se percibe como la pertenencia a un estado, la discusión que se presenta en esta oportunidad está centrada en la mirada más amplia recién presentada, en la vinculación del sujeto con su medio, en las responsabilidades y deberes que son ejercidos por los ciudadanos, y en la vinculación de los mismos con la comunidad. Este será el punto de partida, y son las ideas que esperamos se tengan claras y a través de las cuales se analice todo lo que sigue, como un lente que permite mirar rasgos distintivos de las sociedades, de las comunidades, y en este caso particular, desde las escuelas como espacios de convivencia social.

3.3. LA CIUDADANÍA EN CHILE Y EN SUS ESCUELAS.

A partir de la visión histórica del concepto de ciudadanía, se ha logrado determinar las definiciones y acepciones por las cuales esta investigación transita, aclarando un lenguaje común y permitiendo al lector comprender a qué nos referimos al hablar de este tema.

Clarificados esos puntos es momento de introducirse en la realidad de Chile, ya no desde la amplia mirada social, sino que mirando la educación como espacio a tratar, con detención en los desafíos que presenta, los pasos que se han dado en la vinculación de la ciudadanía y la escuela, y más específicamente como este tema

se vincula y entrelaza con la labor que los docentes, dentro de las aulas de educación básica, ejercen.

3.3.1. RELACIÓN EDUCACIÓN Y CIUDADANÍA EN NUESTRO PAÍS

La primera detención necesaria tiene que ver con la historicidad cercana de nuestro país. 17 años de Gobierno Militar vienen sucedidos por años en que la concertación asume la dirección del país. En cuanto a las reformas educacionales se debe tener en consideración que, si bien, en estos últimos años las banderas de lucha son equidad y calidad, las medidas concretas tomadas se relacionan directamente con la inyección de recursos para mejorar y crear nuevos establecimientos. Es en 1996 cuando *“parte efectivamente una reforma al sistema escolar...cambio profundo del currículum que regula la experiencia formativa que se busca ofrecer a niños y jóvenes”* (UNESCO, 2004, pág. 15). Este año se caracteriza por implicar una gran reforma que también significó un replantearse la forma de enseñar la ciudadanía en la escuela.

Por ello debemos mirar los cambios curriculares en esta materia, *“antes de la reforma, existía una asignatura independiente, “educación cívica”, que se impartía en 4º medio y otra, “Economía Política”, en 3º medio”* (MINEDUC, 2003, pág. 13). Con la reforma esto desaparece y pasan a incluirse los contenidos asociados a esta materia en los Objetivos Transversales de las nuevas Bases Curriculares, apareciendo también expresamente en la asignatura de *“Medio Natural, Social y Cultural”*.

Cuando se planteó el problema ya se habló de las múltiples reformas que embargan nuestra historia reciente, junto con ellas el gasto público en educación ha aumentado notoriamente, pero el año 2000 demostró que eso no era suficiente cuando los resultados escolares demostraron ser más bajos que los esperados, *“las mediciones SIMCE y TIMSS muestran que si bien las bases del edificio de un nuevo*

sistema escolar estaba construido, las experiencias de aprendizaje en su interior estaban aún lejos de lo requerido por una sociedad integrada en un mundo globalizado y cada vez más exigente en términos de conocimiento y capacidades de las personas y las organizaciones” (UNESCO, 2004, pág. 16). Es aquí donde se inician los nuevos desafíos y se puede plantear la pregunta sobre los desafíos de educar hoy. Se puede ver una preocupación creciente por los temas relacionados a la implicancia de las nuevas generaciones con la política y la sociedad, “a fines de los noventa dos gobiernos habían sido electos democráticamente tras el gobierno militar pero, al mismo tiempo, había una sensación generalizada de “desencantamiento”, con los temas cívico-políticos” (MINEDUC, 2003, pág. 13) y eso comenzaba a preocupar, la sociedad chilena presentaba nuevas necesidades y era necesario hacerse cargo.

Los cambios se sucedieron y hoy podemos ver estos desafíos explicitados en el marco curricular nacional. Las Bases Curriculares del año 2012, para la educación básica fijan entre sus orientaciones que *“la Educación Básica debe dar la oportunidad a los alumnos para que desarrollen las actitudes y las virtudes necesarias para participar responsable y activamente en una sociedad democrática y libre”* (MINEDUC, 2012, pág. 8), lo que tiene directa relación con la necesidad de desarrollar valores, actitudes y hábitos.

Una de las dimensiones que abordan los Objetivos Transversales dispuestos por las bases es la Dimensión Socio-Cultural, y *“los objetivos que se plantean en esta dimensión sitúan a la persona como un ciudadano en un escenario democrático, comprometido con su entorno y con sentido de responsabilidad social”* (MINEDUC, 2012, pág. 18).

Los Objetivos Transversales cruzan todos los programas de estudio escolar, por lo tanto se espera que sean tratados de múltiples formas y que tiñan el currículo completo. Ya se comentó que en las asignaturas de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, y en Lenguaje y Comunicación, existe una valoración expresa en los

contenidos a la formación ciudadana, lo que hoy, iría acompañado por la nueva solicitud de incluir un Programa de Formación Ciudadana a la vida escolar.

3.3.2. LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN BÁSICA Y LA CIUDADANÍA

Entendido el espacio en que se enmarca la investigación propuesta, y habiendo entendido un poco de la historicidad que implica la educación en ciudadanía, es necesario comprender algunas características que debiesen tener los docentes que se desempeñan en las aulas de educación básica de nuestro país, para después entender cómo desde estos parámetros generales podemos apuntar hacia realidades concretas.

El Ministerio de Educación, luego de la promulgación de la Ley General de Educación el año 2009, elabora un documento llamado Estándares Orientadores, en donde, la versión dirigida a Educación Básica, recopila elementos pedagógicos y disciplinares que los egresados y las instituciones formadoras debiesen tener en consideración como elementos necesarios para ejercer la labor docente.

El texto puntualiza que el docente de Educación Básica debe poseer una base clara para poder impartir las diferentes disciplinas. En cuanto a los elementos pedagógicos, que se refiere a *“los conocimientos, habilidades y actitudes profesionales necesarias para el desarrollo del proceso de enseñanza... independiente de la disciplina”* (MINEDUC, 2011, pág. 23), los aspectos sociales se entrecruzan una y otra vez en temas como la valoración del estudiante, de su contexto y formas particulares, entre otras. Promoviendo en el docente actitudes de respeto y reflexión sobre su rol como formador en sociedad. En el caso del ámbito disciplinar se encuentra apartado dedicado específicamente a Historia, Geografía y Ciencias Sociales, se puede ver de forma explícita la necesidad de que el docente posea un verdadero compromiso con la formación ciudadana, lo que queda expresado en dos estándares de la siguiente forma:

Estándar 7: *Comprende los conceptos fundamentales de las Ciencias Sociales relacionados con formación ciudadana, identidad cultural y organización económica.* (MINEDUC, 2011, pág. 129)

Estándar 8: *Es capaz de promover en los estudiantes competencias cívicas y ciudadanas para la democracia.* (MINEDUC, 2011, pág. 131)

El objetivo de esto es que el docente tenga las capacidades para poder formar a los estudiantes en “*competencias cívicas y ciudadanas necesarias para la convivencia democrática*” (MINEDUC, 2011, pág. 117), lo que termina de aclarar la importancia que tiene en la formación de los docentes la claridad sobre el componente social que debe poseer la enseñanza.

Otro documento sobre el que posar la mirada es el Marco para la Buena Enseñanza (MBE) el cual define criterios claros sobre las distintas responsabilidades que posee un docente en su labor diaria. Es aquí donde se puede encontrar el fundamento de por qué es importante mirar a los docentes, ya que se “*supone que para lograr una buena enseñanza, los docentes se involucran como personas en la tarea, con todas sus capacidades y valores*” (CPEIP, 2008, pág. 7), lo que plantea necesario escuchar y comprender la particularidad desde la que enseñan, ya que es precisamente ese sello personal el que es transmitido a los estudiantes. A pesar de que en el marco no se encuentre explicitada la ciudadanía como tal, se debe puntualizar que uno de sus dominios es *Creación de un Ambiente Propicio para el Aprendizaje*, dentro del que se enmarca la promoción de las habilidades y actitudes propias de la ciudadanía y la convivencia democrática, como se plasma en su primer criterio, que dice: “*establece un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto*” (CPEIP, 2008, pág. 11), dejando claro que es el docente quien articula los ambientes dentro del aula, y por

tanto es su tarea promover este tipo de conductas en los estudiantes, lo que ratifica la importancia de la formación personales de los profesores dentro del aula.

3.4. ¿QUÉ OBSERVAR? CUATRO CONCEPTOS CLAVES

Ya se tiene claridad del contexto en que se enmarca esta investigación, y sobre cuáles son los conceptos claves que la definen. Ya se ha realizado un viaje a la realidad particular a observar, puntualizando la relevancia de fijar la mirada en el sistema educacional de nuestro país, y particularmente en los docentes que dentro de las aulas de educación básica se desempeñan, y que tienen en sus manos la formación ciudadana inicial de los niños y niñas de nuestra sociedad, realidad que será descrita en la mirada de dos docentes actualmente inmersas en el sistema educacional, desde las aulas de dos establecimientos diferentes.

Pero la pregunta que debe surgir en este punto es ¿Qué, específicamente, indagaremos en ellas? Para aclarar la interrogante el último apartado de esta exposición está destinado a puntualizar la forma en que se entenderán en adelante los cuatro términos claves que cruzan todo el análisis venidero, y que se inscriben como los objetivos que sustentan el problema planteado, estos son: creencias, saberes, valoraciones y prácticas. Por ello se puntualiza lo que se entenderá por cada uno de estos conceptos, a modo de clarificar la lectura de aquí en adelante.

3.4.1. CREENCIAS

Se entenderá por creencias todas aquellas ideas que *“son adquiridas de forma natural y no reflexiva a partir de la propia experiencia, que son afectivas e individuales, que constituyen factores internos relacionados con las preferencias y líneas de acción, y que son elementos estables del conocimiento profesional”*

(Contreras, 2010, pág. 25). En base a esto hay que entender que las creencias son un constituyente básico del ser humano, *“no llegamos a ellas tras una faena de entendimiento, sino que operan ya en nuestro fondo cuando nos ponemos a pensar sobre algo”* (Ortega y Gasset, 1983, pág. 4), están ahí y son parte implícita del discurso de los sujetos, por lo que se reflejan en el accionar y el decir de los mismos.

Por tanto, se hablará de creencias frente a todas aquellas ideas propias de los docentes, que por el carácter personal, profundo e histórico que puedan tener se transforman en constituyentes de la propia personalidad y vivencia de cada uno de ellos, estas ideas no ameritan discusión ni replanteamiento por tratarse de lo más propio de la persona. Al pertenecer a un sustrato muy personal algunos podrían pensar en que poseen poco valor, debido a su subjetividad, pero es eso mismo lo que las vuelve relevantes, ya que al ser implícitas son un componente fundamental en el discurso de las personas, entregando mucha información sobre la cotidianidad y formas espontáneas de pensar y actuar de las mismas.

3.4.2. SABERES

Los saberes implican otra área del discurso, relacionado directamente con el conocimiento que se posee sobre una situación o cosa. *“Saber...no implica tener una experiencia directa. No es de extrañar, por lo tanto, que pueda saber muchas cosas de un objeto sin conocerlo, o que ignore mucho de algo que conozco”* (Villoro, 2008, pág. 199). Los saberes están asociados directamente con los elementos del conocimiento adquiridos conscientemente por las personas, siendo la mayoría promovidos por lo que llamaremos educación formal. El saber se encuentra en directa relación con las teorías y el conocimiento, es lo que desde la filosofía se conoce como saber científico, y *“esta clase de saber es sectorial, ya que se ocupa de parcelas de la realidad, progresa y nos aporta información, es experimental, intersubjetivo, crítico...”* (Lozano, Marínez, López, & Figueroa, 2015, pág. 14). Por

lo que aquí se agruparán todos los elementos pertenecientes al discurso que posean bases reconocibles y sustentos teóricos estables e internalizados por los docentes, dejando fuera los elementos propios de la práctica o la experiencia directa.

Esta categoría se vuelve interesante ya que define los conocimientos adquiridos por los docentes y que les permiten dar respuestas a las problemáticas que enfrentan, corresponde a todos aquellos elementos internalizados como importantes para su desempeño, lo que implica un proceso interesante de analizar que es la forma en que la información adquirida se transforma en conocimiento aplicable, y la capacidad de los docentes de identificar esas fuentes de información original que sustentan hoy sus prácticas consagradas.

3.4.3. VALORACIONES

En esta categoría se han de agrupar los dichos o planteamientos que poseen algún juicio de por medio, tiene relación con la importancia o valor que se da a una situación u objeto, por medio de la evaluación del mismo, lo que nos da una relación bidireccional entre la evaluación y la valoración, “*evaluar es formular una valoración sobre algo*” (López, 1997, pág. 371). Es esta dualidad precisamente la que es interesante rescatar, y que vuelve importante a esta categoría, ya que se centra en las evaluaciones que los docentes realizan en sus discursos y que son transmitidas en forma de valoraciones sobre las prácticas, el sistema y sus actores, incluso sobre ellos mismos y su formación.

Se han considerado dentro de esta categoría los juicios de valor y las impresiones personales que tienen elementos valorativos, permitiéndose así la formación de ideas claras sobre cuáles son estas valoraciones y la forma en que críticamente los docentes se posicionan en su labor.

3.4.4. PRÁCTICAS

Al hablar del concepto de prácticas se deben considerar varios elementos, en primer lugar que el término *“se refiere sólo a la actividad intencional y no a actos instintivos o inconscientes”* (Villoro, 2008), idea que agrupa a todas las acciones de los docentes que son ejercidas con algún grado de intencionalidad en pos de la formación de los estudiantes.

Lo segundo es considerar que las prácticas poseen un componente observable, lo que permite hablar de acción. Por lo que esta categoría será aplicada a *“las acciones objetivas, esto es, a las que se manifiestan en comportamientos observables por cualquiera; no abarca, por lo tanto, los actos mentales, internos, ni los estados disposicionales del sujeto”* (Villoro, 2008, pág. 251). En cuanto a una mirada centrada en la labor docente, se agruparán en esta categoría los elementos observables con que el docente interactúa en virtud del desarrollo de conductas ciudadanas en sus estudiantes.

Por último, la relevancia que posee esta categorización radica precisamente en la forma de análisis que se da, y que es muy distinta a la que se puede obtener de las categorías anteriores. *“Debemos distinguir que los procesos de pensamiento de los profesores ocurren en su mente y como tales no son observables. En cambio la conducta y acciones que ellos realizan no solamente son observables, se pueden registrar e interrogar para ofrecer explicaciones, es decir se pueden someter a procesos de comprobación empírica”* (Zamudio, 2003, pág. 92). Esto permite una visión distinta, e interpretable de lo que ocurre, de lo observable y tratable, visión que viene a cerrar el análisis de la problemática planteada como una forma de contrapunto entre lo que los docentes dicen, piensan, saben y desarrollan en las aulas con sus estudiantes.

4. PRESENTACIÓN OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

Definido el sustento teórico que contiene la investigación realizada, y antes de ahondar en las decisiones metodológicas tomadas para su realización, se presenta el siguiente apartado a modo de conceptualización de los objetivos investigativos que se tienen, para así, aportar a la claridad y facilitar el entendimiento de las decisiones tomadas en torno a los mismos.

Entendido esto se desglosan a continuación los objetivos propuestos para esta investigación:

TABLA 2: *Cuadro resumen objetivos de la investigación propuesta.*

Objetivo general	Identificar las concepciones que los y las docentes de educación básica poseen sobre la formación en ciudadanía	
Objetivos específicos		Identificación de las creencias de los docentes sobre la enseñanza de la ciudadanía.
		Identificación de los saberes de los docentes sobre la enseñanza de la ciudadanía.
		Identificación de las valoraciones personales de los docentes sobre la importancia de la enseñanza de la ciudadanía.
		Identificación de las prácticas de los docentes que permiten el desarrollo de la ciudadanía.

5. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Una vez se han planteado las bases teóricas que sustentan esta investigación, y el lector ya teniendo claridad de la problemática y las múltiples directrices abordadas, se requiere hacer una breve detención en aspectos relevantes sobre la metodología utilizada. De esta forma se termina de construir el escenario que permitirá una visión completa y acabada de lo realizado, con sólidas bases en referentes doctos en la materia, que desde la teoría y los elementos propios del método seleccionado dan forma y estructura a este trabajo.

5.1. ELECCIÓN DE PARADIGMA: INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

Para la realización de este proceso investigativo la primera tarea a realizar fue la selección del paradigma sobre el cual se construiría la discusión, la importancia de esto radica en que *“los paradigmas de investigación definen para los investigadores qué es lo que están haciendo y qué cae dentro y fuera de los límites de una investigación legítima”* (Guba & Lincoln, 2002, pág. 120). En base a esto se ha seleccionado como sustento metodológico el paradigma cualitativo, ya que desde sus características particulares se puede vislumbrar de forma clara la consecución de los objetivos propuestos.

La visión cualitativa busca entender las realidades presentadas desde la perspectiva de sus actores, y son estas miradas particulares las que cobran relevancia en la investigación. Para esta propuesta el contexto es fundamental ya que juega un rol protagónico en la forma de plantear las diferentes temáticas, matizando la discusión y posicionándola en un entorno particular que la sustenta.

Esto mismo se ve avalado por las preguntas iniciales planteadas a la problemática, las que apuntan directamente al entendimiento de la ciudadanía desde la mirada particular de los docentes, quienes están insertos en un espacio

también específico. Lo que se busca es adentrarse en lo más propio del ser humano, que es su forma de relacionarse con otros y para otros. Este componente relacional es mejor abordarlo desde la mirada cualitativa debido a que *“el comportamiento humano, a diferencia de los objetos físicos, no puede entenderse sin referencia a los significados y propósitos que los actores humanos le proporcionan a sus actividades”* (Guba & Lincoln, 2002, pág. 116), y desde esta perspectiva se cumple el objetivo de reflexionar a partir de los discursos de los docentes y de la forma en que ellos se ven trasminados por el devenir histórico y práctico de la temática tratada.

Un último elemento que interesa destacar del paradigma es la relación que se presenta entre el investigador y los sujetos investigados, *“la idea de que los hallazgos son creados por la interacción entre el investigador y el fenómeno es una descripción más aparentemente válida del proceso de investigación que la idea de que los descubrimientos se dan a través de la observación objetiva”* (Guba & Lincoln, 2002, pág. 119), por eso es tan interesante el paradigma planteado, ya que desde él se tiene un acceso a las múltiples interacciones que han configurado cada discusión, permitiendo la consideración continua de estos elementos subjetivos y relacionales para la obtención de las conclusiones. Se ha buscado destacar el contacto directo de los investigadores con los sujetos y, desde ahí, dejar que el discurso se tiña de ese encuentro para conseguir un análisis profundo y enmarcado en el contexto.

Todo esto se traduce a una definición común de metodología cualitativa, la cual *“se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, hablados o escritos, y la conducta observable”* (Taylor & Bodgan, 1987, pág. 20). Estos elementos son las directrices principales de la propuesta que se presenta, permitiendo rescatar las subjetividades que plantea el tema y convirtiendo a la metodología cualitativa en escenario principal de la misma.

5.2. ENFOQUE INVESTIGATIVO: ESTUDIO DE CASO CON ORIENTACIÓN CUASI-ETNOGRÁFICA

El enfoque que se ha seleccionado para esta investigación es el de *Estudio de Caso*, decisión tomada al evaluar sus particularidades y decidir que, según los objetivos investigativos planteados, ésta es la forma más óptima de obtener la información requerida. *“El estudio de caso es un estudio de lo singular, lo particular, lo exclusivo”* (Simons, 2011, pág. 19), y es precisamente a esos elementos a los que se busca apuntar, sobre todo pensando que para poder evaluar las cuatro categorías de esta investigación, se han seleccionado dos docentes de dos establecimientos diferentes, que a través de sus particularidades y discursos personales entregan una visión completa de cómo es vista y trabajada la ciudadanía por sus principales actores. No se debe olvidar que *“la principal finalidad al emprender un estudio de caso es investigar la particularidad, la unicidad, del caso particular”* (Simons, 2011, pág. 20). Por tanto no se buscan generalizaciones, sino el entendimiento de las realidades e interpretaciones personales que estos docentes hacen con respecto al tema planteado.

Las características comunes de los Estudios de Casos son amplias y parecen relevantes para sindicarlo como el enfoque tomado en esta oportunidad, *“la entrevista abierta, la observación participante, y el análisis de documentos, y la concentración en el estudio exhaustivo de un caso singular interpretado en un escenario sociocultural y político concreto”* (Simons, 2011, pág. 19). Son precisamente estos métodos y consideraciones los que se han tomado en cuenta como líneas de acción en esta propuesta, y es a partir de ello que se han fijado las rutas a seguir en la obtención y análisis de la información.

Si se quiere profundizar en las características aún más particulares de este estudio, se hará referencia a un *Estudio de Caso de tipo Instrumental*, esto debido a que el foco no se encuentra en las particularidades que puede entregar el caso seleccionado, como sería en el caso de un estudio intrínseco, sino que a un

contrario de esto, y es que a veces *“nos encontraremos con una cuestión que se debe investigar, una situación paradójica, una necesidad de comprensión general, y consideraremos que podemos entender la cuestión mediante el estudio de un caso particular”* (Stake, 1999, pág. 16). Esta última caracterización es lo que ocurre en esta investigación, en que sin ánimos de generalizar se busca una forma de comprender la realidad presentada desde la mirada de dos de sus protagonistas. En palabras de otro autor, el Estudio de Caso Instrumental es *“cuando el caso se escoge para estudiar un tema o una pregunta de la investigación determinadas de otros ámbitos, es decir, el caso se elige para conseguir entender otra cosa”* (Simons, 2011, pág. 42). Se espera por medio de dos miradas particulares, aportar a la comprensión de un fenómeno general, estas miradas no cumplen la función de definir cómo todos los docentes se sienten frente a la ciudadanía, sino más bien, son un aporte al planteamiento de nuevas problemáticas y a la discusión de las mismas.

Un último punto a definir sobre la forma de investigación tiene que ver con la orientación que el estudio de caso posee, y que en esta oportunidad corresponde a una cuasi-etnografía.

Una etnografía es un estudio profundo y comprensivo de la realidad en que se posiciona, que no solo mira la superficie de la misma, sino que busca el entendimiento de los múltiples elementos que la componen, en toda su complejidad y profundidad. Desde el escenario que compete en esta oportunidad *el objeto de la etnografía educativa se centra en descubrir lo que allí acontece cotidianamente a base de aportar datos significativos, de la forma más descriptiva posible, para luego interpretarlos y poder comprender e intervenir más adecuadamente en ese nicho ecológico que son las aulas*” (Torres, 1988, pág. 20). En este caso, el estudio se ha denominado *cuasi-etnografía* por responder sólo a ciertos elementos de la misma, cubriendo sólo una parte específica de sus características, es decir, en este estudio se *“marca una distancia de la etnografía tradicional, en el sentido de que no arriesga una descripción completa del fenómeno que interesa, sino que se enfoca en el*

estudio de actividades particulares” (Silva & Burgos, 2011, pág. 94). La inserción de los investigadores dentro de los contextos intervenidos es parcial, apuntando al trato de las temáticas planteadas, sin abrir el espectro a otros elementos contextuales que pudiesen hacer del estudio un encuentro con miradas más amplias. Esta forma específica de trabajar, enfocada en ciertos elementos, pero con real incidencia en los espacios estudiados, le entrega a los estudios de casos realizados una orientación cuasi-etnográfica, respaldada por sus características particulares y por la forma en que fueron trabajados los diversos elementos investigados.

5.3. ELECCIÓN DE CASOS: LA MIRADA EN LOS DOCENTES

Al momento de seleccionar los casos a tratar la decisión fue basada en criterios generales propios del enfoque elegido. Lo primero es comprender que *“la investigación con estudio de casos no es una investigación de muestras”* (Stake, 1999, pág. 17) por lo que no se habla de un estudio extensivo, sino más bien de un estudio centrado particularmente en los casos abordados, en pos de construir conocimiento amplio sobre la temática. Por ello no se ha considerado un gran cuerpo de docentes, sino dos representantes del rubro, quienes trabajan en dos establecimientos educacionales diferentes. Ahora bien, *“el primer criterio debe ser la máxima rentabilidad de aquello que aprendemos... debemos escoger casos que sean fáciles de abordar y donde nuestras indagaciones sean bien acogidas... que cuenten con actores dispuestos a dar su opinión”* (Stake, 1999, pág. 17), por ello se han seleccionado como contexto dos establecimientos en los que los investigadores involucrados se encuentran actualmente trabajando como docentes, lo que ha permitido un acceso a los profesores desde una relación de pares, cotidiana y recursiva, permitiendo un acercamiento fácil y directo.

Un segundo criterio de elección pasó por seleccionar a *“personas que desempeñen un papel clave en el caso y en los sucesos que vayamos a observar, y de los que previsiblemente vamos a averiguar la mayor parte de lo relativo al tema en cuestión”* (Simons, 2011, pág. 60). Esta idea es fundamental, y por ella se ha seleccionado a dos docentes que se encuentran dentro del aula, con jefaturas en el nivel de primer ciclo básico, que posean conocimiento de la cultura escolar que las enmarca, y que, apoyadas del grado de cercanía que se tiene con ellas, puedan dar cuenta de los temas tratados desde un discurso fluido y en confianza.

Las diversas conversaciones mantenidas con las docentes seleccionadas, y la apertura que ambas manifestaron durante todo el proceso investigativo dan cuenta de una óptima selección de participantes.

Se debe recordar que no se está en busca de generalizaciones, ni de identificar una pauta común para todos los docentes que se enfrentan a la enseñanza de la ciudadanía, sino que se ha buscado tener una idea, como primera aproximación a la realidad de docentes reales dentro de las aulas, para desde ahí plantear las futuras preguntas que puedan dar forma a un debate abierto e informado sobre la importancia del rol docente en esta materia.

5.4. MÉTODOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Para la obtención de información se ha basado este estudio en los métodos más comúnmente utilizados para el análisis de casos, esto debido al tipo y nivel de información que se requiere para dar respuesta a la problemática planteada y que a través de esto medios ha sido posible recabar. Por ello a continuación se para a detallar las características que se han considerado importantes para cada instrumento, los cuales corresponden a:

5.4.1. ENTREVISTA

Las entrevistas desde la mirada cualitativa se describen como “*no directivas, no estructuradas, no estandarizadas y abiertas*” (Taylor & Bodgan, 1987, pág. 101). Esto conduce a la definición de lo que se comprenderá como entrevista en profundidad, y que se refiere a “*reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros estos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes...tal como lo expresan con sus propias palabras*” (Taylor & Bodgan, 1987, pág. 101).

Helen Simons (2011, pág. 71) define la entrevista en profundidad desde cuatro grandes objetivos:

- *Documentar la opinión del entrevistado sobre el tema.*
- *Implicación activa del entrevistador y entrevistado, lo que favorece la identificación y análisis.*
- *Flexibilidad que permite el cambio de dirección y abordar lo emergente.*
- *Potencial para develar y representar sentimientos y sucesos inobservados e inobservables.*

En base a estos cuatro objetivos es que la entrevista en profundidad se transformó en el principal método de obtención de información para esta investigación. Las conversaciones mantenidas con las docentes, abiertas y espontáneas, poseen un hilo conductor casi imperceptible que permitió por medio de las mismas recabar información variada, tener plena claridad de sus opiniones, y a su vez dar cuenta de lo más propio de cada una de ellas. Estas entrevistas, previo consentimiento de las entrevistadas, fueron grabadas para su posterior análisis, aumentando el nivel de espontaneidad de la conversación y legitimando la información extraída de las mismas en base a la confiabilidad de las transcripciones y el posterior análisis de ellas.

5.4.2. OBSERVACIÓN

Es importante puntualizar que *“la observación está presente en todo el proceso de investigación, desde que entramos en el campo hasta que salimos de él”* (Simons, 2011, pág. 86). Es por medio de la misma que se logran establecer las relaciones entre los investigadores y los actores, *“la observación de la que hablamos permite al investigador contar con su versión, además de las versiones de otras personas (protagonistas, informantes...) y las contenidas en los documentos”* (Valles, 1999, pág. 144).

Es la misma autora, Helen Simons (2011, pág. 86), quien da una idea clara de cuáles son los fundamentos de incluir la observación como punto importante en esta investigación, los cuales se pueden ordenar en cinco ideas rectoras:

- *Permite componer una imagen completa del “escenario”... que no se puede conseguir con solo hablar con las personas.*
- *La documentación de los incidentes y sucesos observados es una “descripción rica”, y base para un posterior análisis e interpretación.*
- *Permite descubrir las normas y los valores que forman parte de la cultura o subcultura.*
- *Si la entrevista privilegia a quienes tienen oportunidad de expresarse, la observación ofrece otra forma de captar la experiencia de quienes tienen menos oportunidades de hacerlo.*
- *Permite un análisis cruzado de los datos obtenidos en las entrevistas.*

Se debe recordar que en este estudio los investigadores se encuentran insertos en el contexto, cumpliendo un rol de docentes, al igual que los investigados. Por lo que las observaciones se han transformado en material muy relevante de análisis, ya que la inmersión en la cultura da una idea clara de elementos, que desde afuera, pueden pasar desapercibidos. Estas anotaciones, ideas e imágenes retenidas, son fundamentales para dar sentido a otros materiales de formulación

más formal, y complementan notoriamente la identidad de una investigación cualitativa que responde a su contexto específico no como un mero adorno, sino como un escenario que traspasa todas las situaciones observadas y registradas. Por tanto, a pesar de no adjuntarse registro de ellas, son las mismas las que nutren los análisis y permiten envolver los mismos con una mirada particular.

5.4.3. ANÁLISIS DE DOCUMENTOS

Cuando se habla de documentos se hace referencia a varios elementos, *“la palabra “documento” [se usa] en un sentido amplio, para referirse no solo a los documentos políticos formales o los registros públicos, sino a cualquier cosa que se haya escrito o producido relativa al contexto o el escenario”* (Simons, 2011, pág. 97). Por lo que en este caso, se han incluido como fuentes de información guías y cuadernos de los estudiantes, los leccionarios del libro de clase, los documentos propios del establecimiento, fotografías, entre otros. Todo esto ha contribuido a tener una mayor aproximación a los contextos observados y son fiel reflejo de las interacciones que se han querido observar.

La importancia de esto radica principalmente en que *“en los documentos escritos se pueden buscar pistas que ayuden a comprender la cultura de las organizaciones, los valores de las políticas subyacentes, y las creencias y actitudes del escritor”* (Simons, 2011, pág. 97), siendo así elementos ricos en información referente a los docentes, sus actividades diarias y sus formas de trabajo.

5.5. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

Una vez desarrolladas las tareas anteriores es necesario plantearse la misión de trabajar sobre los datos recogidos, considerando todos los elementos recabados

y sin olvidar que este estudio corresponde a un análisis de los discursos de los docentes a nivel declarativo. El análisis de datos hace referencia a *“aquellos procedimientos que nos permiten organizar los datos y entenderlos para producir conclusiones y una comprensión general del caso”* (Simons, 2011, pág. 165). La forma en que estos datos han sido trabajados es inductivamente, siguiendo una secuencia lógica de ordenamiento que, a grandes rasgos, se trata de *“descomponer los datos en segmentos o conjuntos de datos que después se puedan clasificar, ordenar y examinar”* (Simons, 2011, pág. 165). Es decir, a partir de la inserción en el contexto, se realizó el primer acercamiento a las docentes seleccionadas, se efectuó una recogida de información y una primera entrevista en profundidad, estos datos fueron ordenados, descompuestos y categorizados, así se evaluó el aporte de los mismos y se definieron las directrices para los próximos encuentros con los actores involucrados. Esto define la importancia de un proceso de construcción recursiva, de ir y volver a los informantes en pos de reunir toda la información necesaria, partiendo de la base de que *“no existe un momento determinado en el que se inicia el análisis de datos. Analizar consiste en dar sentido a las primeras impresiones, así como a los resúmenes finales”* (Stake, 1999, pág. 67).

Realizadas estas tareas, y una vez interpretados todos los datos reunidos, se ha reflexionado sobre los casos y a partir de ello se derivan las discusiones finales a modo de cierre de esta investigación. Sólo para realizar una conceptualización es necesario entender la interpretación de datos como *“un proceso cognitivo e intuitivo altamente especializado, y suele requerir una completa inmersión en los datos, la relectura de transcripciones, notas de campo, observaciones y otras formas de datos en el conjunto de éstos”* (Simons, 2011, pág. 166). Estas tareas fueron realizadas metódicamente para ir construyendo las bases de información que sustentan las conclusiones alcanzadas.

Teniendo claridad en todos estos puntos se procede a dar cierre a este apartado, que busca contribuir al entendimiento de los procesos y métodos seleccionados para el desarrollo de la investigación. Antes de ello, sólo se quiere

insistir en el carácter recursivo de este proceso, en que cada nuevo dato o entrevista es observado a la luz de los objetivos propuestos, para a partir de ello generar nuevas búsquedas y preguntas. Esta es la forma en que se ha construido el corpus de datos con el que se cuenta, y también la manera en que se han trabajado las distintas categorizaciones hasta conseguir el agotamiento de las mismas, aunque se tiene muy en consideración que la información y sus flujos son incansables.

6. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

En el siguiente apartado se comienza relatando brevemente los pasos dados para el desarrollo de esta investigación, luego se realiza una detención en la caracterización de los casos, explicitando los datos recabados, la forma de análisis y la correspondencia de los mismos con los objetivos planteados para discutir la problemática inicial, elementos que dan paso, finalmente, a la presentación de conclusiones y nuevas discusiones.

6.1. ETAPAS PROCESO RECOLECCIÓN DE DATOS Y ANÁLISIS

Se escogieron dos centros educacionales para la realización de esta investigación. Su selección se realiza principalmente bajo criterios de accesibilidad, ya que ambos lugares tienen en común que se constituye como centros de prácticas, permitiendo una conversación dialógica más fluida con sus miembros directivos y cuerpo docente, y que en ambos se encuentran investigadoras de este trabajo realizando labores de docencia estable, lo que permite una inmersión más profunda en la cultura escolar, y una relación de pares con los casos seleccionados.

De cada establecimiento se seleccionó a una docente que manifestase cercanía y apertura, así como disposición a la conversación con las investigadoras, además de tener en común que son mujeres y se desempeñan como profesoras jefes en el segundo ciclo básico.

Con ellas se mantuvieron conversaciones en paralelo, hasta poder realizar una primera entrevista abierta en profundidad que responda al protocolo construido para estos efectos, los datos recabados de esta primera experiencia fueron analizados y categorizados según los cuatro principales tópicos a estudiar. Una vez determinadas las áreas menos profundizadas por las docentes se procedió a

elaborar un segundo protocolo que permitiese guiar una nueva entrevista, de esta nueva conversación se recogieron datos que fueron ordenados y categorizados, permitiendo así construir una matriz con todos los elementos necesarios para poder abordar con propiedad el proceso final de reflexión.

En conjunto con este proceso de conversación, se realizó en análisis de diversos documentos en búsqueda de información que permitiese profundizar el análisis realizado. Para lo cual se tuvo acceso a los libros de clase de ambas docentes, los leccionarios correspondientes a Historia, Geografía y Ciencias Sociales, cuadernos de los estudiantes, guías de trabajo, fotografías y fichas diversas. De estos elementos se registraron todos los datos relacionados con los tópicos investigados, contrastándolos con el discurso propio de las docentes y permitiendo visualizar de mejor manera sus prácticas y formas de trabajo.

Obtenidos todos los datos y conformado el corpus de información necesario, se procedió al análisis acabado de la misma, la cual se presenta organizada desde las cuatro categorías que componen esta investigación. Por lo que se organizan de forma independiente tanto a nivel de casos como de tópicos.

Presentados estos análisis se proponen conclusiones finales generales, diferidas para ambos casos, las cuales permiten tener una idea amplia de discusión de la problemática inicial. Permitiendo a los investigadores, y a quien desee plantearse interrogantes sobre esta materia, una inmersión en ella desde la discusión compleja que implica cruzar los niveles teóricos de conocimiento con lo visto representado en cada caso.

6.2. PRESENTACIÓN Y CARACTERIZACIÓN DE CASOS

Se presenta la descripción de los casos seleccionados puntualizando que de este punto serán reconocidos en su individualidad y tratados de forma paralela, esto

recordando que el objetivo no está asociado a comparar o generalizar realidades, sino a contribuir a la discusión de las mismas.

6.2.1. CASO 1

El informante 1 corresponda a una profesora, de sexo femenino, con 53 años de edad, que trabaja en un establecimiento de dependencia particular subvencionada, con orientación religiosa católica, el cual se encuentra emplazado en el sector de Playa Ancha, Valparaíso, en un contexto socioeconómico medio y de amplia tradición.

La docente egresó el año 2008 como Profesora General Básica de la Universidad de Playa Ancha. Al año siguiente realizó el Postítulo de Especialista en Primer Ciclo Básico en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Es egresada del Magister de Ambientes Propicios Para el Aprendizaje de la Universidad de Playa Ancha.

Posee 8 años de experiencia laboral en el rubro de la docencia. En el establecimiento descrito actualmente es profesora jefe de 4° básico.

6.2.2. CASO 2

El informante 2 corresponde a una profesora, de sexo femenino, con 44 años de edad, que trabaja en un establecimiento con dependencia municipal, de carácter laical, que se encuentra ubicado en el sector alto de la ciudad de Viña del Mar, inserto en un contexto socioeconómico bajo.

La docente es Educadora de Párvulos de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, egresada el año 1994. Luego estudió Educación Básica en la

Universidad Humanismo Cristiano, posteriormente realizó el Magister en Desarrollo Curricular y Proyectos Educativos en la Universidad Andrés Bello.

Posee 18 años de experiencia laboral como docente, actualmente es profesora jefe del tercero básico del establecimiento mencionado y Coordinadora del Área Lenguaje y Comunicación en primer ciclo del mismo lugar, cumpliendo 10 años de permanencia en él.

6.3. PRESENTACIÓN DE DATOS

Los datos recopilados de los casos investigados se ordenan en una primera instancia en tablas, las cuales buscan clarificar al observador los diferentes tópicos a tratar. Por tanto se presentan las categorías que se han trabajado, las subcategorías que de cada una de ellas se desprende, y finalmente los diferentes nudos libres que están directamente relacionados a la organización anterior. Esta forma de presentación de datos se ha denominado árboles, los cuales se encuentran separados para cada uno de los casos, que a su vez se separa en un árbol para el análisis de las entrevistas y otro para el referente al análisis de documentos.

6.3.1. INFORMANTE 1

Se presenta árbol con nudos libres pertenecientes a las entrevistas mantenidas con la informante 1:

TABLA 3: nudos libres obtenidos a partir de entrevista informante 1.

Categorías	Sub-categorías	Nudos libres
Creencias	Alumnos	- Incapacidad de los niños de discernir entre lo que hace bien y lo que hace mal. - Los niños desean hacer bien las cosas en pro del grupo. - Los estudiantes reflexionan sobre el grupo y afloran liderazgos.
	Establecimiento	- Los establecimientos catalogan a alumnos como disruptivos cuando no siguen un liderazgo validado por la escuela. - El establecimiento debe direccionar a los docentes en la enseñanza de valores. - Las escuelas tienen responsabilidades con la sociedad y con los niños. - Los establecimientos educativos no asumen conflictos. - Las escuelas no se asumen como espacios sociales. - Los colegios entienden la enseñanza de la ciudadanía desde contenidos. - Los colegios deben hilar la ciudadanía en la comunidad escolar. - Los colegios se preocupan más de cosas administrativas que de otros elementos.

		- En las instituciones educativas las normas son impuestas y no se deja espacio a la discusión. - Las instituciones de educación tienen que estar organizada para el trabajo del bien común desde el aula. - Cree que existen colegios pagados que aseguran una buena vida futura. - Los colegios que no son pagados no hay una intencionalidad. - Como los docentes no pueden decir lo que piensan la democracia es un contrasentido. - La institución educativa tiene que ser tan potente como la familia en la formación. - Los establecimientos no trabajan con la comunidad porque si no tienen que abrirse a que la comunidad ocupe sus espacios.
	Docentes	- Un docente puede hacer sentir a los alumnos que ellos tienen poder de decisión. - El docente carga con la culpa pública, cuando el gobierno falla en las políticas educativas. - Los profesores no son preparados para ejercer un rol activo cuando la familia falla o la escuela falla. - Los profesores básicos tienen internalizado la responsabilidad de la formación integral. - Los profesores especialistas se desentienden de los otros aspectos que no son contenidos. - Los profesores de párvulo a cuarto medio deberían hacerse cargo de la formación integral del estudiante. - Los docentes no reflexionan sobre el por qué realizan ciertas acciones.

		- Los docentes no están acostumbrados a ocupar los espacios de discusión. - El profesor debe tomar sus propias decisiones. - Un docente reflexivo logra argumentar el por qué de sus prácticas en el curso. - No existe en los docentes confianza para decir lo que piensas, porque las autoridades se ofenden.
	Apoderados y familia	- Actualmente hay familias más educadas. - Familias egocéntricas. - Los padres generan expectativas de sus hijos y esto los limita. - Los padres buscan que sus hijos sean atendidos. - Las familias no se comprometen en la enseñanza de valores. - Las familias no se sienten parte de un curso, un ciclo o un colegio. - Las familias están más preocupadas en exigir funcionalidades. - Las familias ven a las instituciones educativas como guarderías.
	Estado	- Hoy en democracia se sigue imponiendo lo que se debe hacer. - Las leyes y el proyecto país no está preparado para estas nuevas familias más educadas. - Un curriculum no debe entregar libertad absoluta de acción a los docentes, estos se deben cuadrar con el establecimiento. - Hace falta un proyecto país que dé la intencionalidad en la educación.

		- Cree que la educación no puede ser un tema político, tiene que ser direccionada por las instituciones que educan. - Cree en un proyecto país en educación que no esté circunscrito al gobierno de turno. - Es mejor declarar que las escuelas municipales forman la clase obrera que declarar que todos serán profesionales.
	Ciudadanía	- Las personas han perdido el sentido de pertenecía a algún grupo o comunidad. - No existe sentido de comunidad. - Actualmente hay menos ciudadanía. - Actualmente los jóvenes pierden los ideales por proyectos personales. - En el mundo las personas están divididas. - La ciudadanía, lo político y lo social está abordado en los colegios solo desde la teoría. - Necesidad de conocer el contexto de las escuelas para tener consideraciones para la enseñanza de ciudadanía. - Se puede educar el bien común y el bien superior también.
	Enseñanza y aprendizaje	- Enseñar ciudadanía con lleva a la auto reflexión sobre comportamientos sociales. - Los niños deben ser partícipes de las decisiones del curso. - Todos los alumnos deben participar en todas las actividades desde sus propias habilidades. - El aula es una réplica de la sociedad. - Es muy importante trabajar la autonomía, la participación y el sentido de pertenencia.

		- Los niños deben aprender a elegir sus grupos de trabajo. - La aplicación de la ciudadanía depende de la sensibilidad del docente. - A partir de un estrato social medio en los estudiantes se puede entablar discusión respecto a la legitimidad de algún derecho. - Los conocimientos previos, la situación económica, geografía del lugar influyen en cómo se enseñan los derechos. - Es un descriterio enseñar los derechos a niños que han sido vulnerados en estos. - Primero se debe hacer una recolección de algunos datos sociales de los estudiantes para determinar si están preparados para abordar temas de derechos. - Comunidades reflexivas construyen saberes. - Cree que todo acto debe ser intencionado. - La institución y los docentes deben hacerse responsables de la educación de los alumnos cuando la familia falla. - Las experiencias de la vida marcan y crean empatía con los niños que pasan por lo mismo. - La educación es para formar personas que sepan convivir con los demás, a reflexionar. - Los docentes aprenden de sus estudiantes.
Saberes	Currículum Nacional	- En cuarto básico viene los conceptos de participación ciudadana, qué es ser ciudadano, los derechos. - El programa comienza con un análisis de qué es una sociedad y el docente lo va contrastando

Prácticas	Centradas en los vínculos	- Establece vínculos cercanos y empáticos con sus alumnos disruptivos. - Busca comprender por qué los alumnos disruptivos se comportan de esa forma. - Habla con sus alumnos de sus vecinos para que ellos reflexionen y hablen de sus vecinos, que los sientan parte. - Para que los estudiantes te incluyan en su mundo es necesario una dinámica donde los roles sean movibles. - Tiene como práctica una relación de confianza con sus estudiantes y esto le ayuda a formar empatía y compromiso.
	Centradas en el hacer	- Establece rutinas para crear responsabilidades del grupo con el colectivo. - Modela el comportamiento del grupo. - Al finalizar la unidad de ciudadanía en historia los niños eligen su directiva. - Incentiva a la directiva a tomar el mando y organización del curso en las actividades. - Les dice a sus estudiantes que aprende de ellos, que ella no sabe todo. - Les dice a sus alumnos cuando se equivoca.
Valoraciones	Estudiantes	- Bien que los niños a través de diálogos y debates logren hacer consensos para el grupo curso.
	Familias	- Mal el individualismo de las familias, los docentes no son cuidadores ni “nanas”.
	Establecimiento	- Bien que en los colegios se discuta y debata sobre temas importantes en educación.

		- Importante rol de la escuela como formadora integral de los alumnos. - Mal cuando la escuela se centra solo en lo administrativo. - Mal la actitud pasiva de la institución porque son ellos los responsables de establecer los valores que deben ser trabajados
	Docentes	- Mal que algunos docentes no le den la importancia de hacer el nexo del capítulo de ciudadanía con la elección de la directiva y la participación en el contexto curso. - Bien que los profesores se involucren en toda la formación y no solo en áreas de conocimiento. - Es bueno que los docentes se comprometan con los estudiantes de forma democrática, incentivando la participación y no imponiéndola.
	Aula/ciudadanía	- Bien enlazado el tema de qué hacer para ser partícipes de una sociedad. - Es importante la participación de todos en las decisiones. - Difícil enseñar ciudadanía en un curso malo.

Se presenta árbol con nudos libres pertenecientes a los documentos de la informante 1 que fueron analizados:

TABLA 4: *nudo libres a partir de documentos analizados de informante 1.*

Categorías	Sub-categorías	Nudos libres
Conceptos	Democracia	- Democracia es la elección de representantes por votación, donde todos participan. - Presidente(a) de curso: Lidera y organiza tareas para el desarrollo de proyectos. - Secretario(a) de curso: lleva el registro de proyectos, tareas y plazos, además es responsable de que se ejecuten. - Tesorero(a) de curso: Mantiene las cuentas y resguarda los fondos del curso. - Autoridades políticas de Chile y su tipo de elección (Presidente, ministros, diputados, senadores, alcaldes, concejales intendentes). - Organización Política de Chile.
	Comunidad	- Comunidad es un grupo de personas que tienen características y objetivos comunes. - Diversidad es la diferencia de características entre los miembros de la comunidad. - El curso es una comunidad cuyo objetivo es favorecer el aprendizaje. - Tolerancia es la aceptación y respeto de la diversidad.
	Derechos y deberes	- Todos somos iguales por lo tanto tenemos derechos y responsabilidades. - Los derechos de los niños los cuidan y protegen.

	Instituciones públicas	Congreso Nacional, Tribunal de justicia y Palacio de la Moneda.
Participación ciudadana	Centradas en los derechos.	Debemos exigir que se cumplan los derechos humanos.
	Centradas en los deberes.	- Responsabilidad de todos respetar y tolerar a los otros.
Valoraciones	Centradas en valores morales.	-La tolerancia y el respeto como centro de la valoración de los derechos del otro.
	Centradas en el bien común	- No se ve la diversidad como un valor agregado. - Gran importancia la elección de sus representantes de forma democrática.

6.3.2. INFORMANTE 2

Se presenta árbol con nudos libres pertenecientes a las entrevistas mantenidas con la informante 2:

TABLA 5: *Nudos libres a partir de entrevistas informante 2*

Categorías	Sub-categorías	Nudos libres
Creencias	Alumnos	- Antes los alumnos no podían opinar. - Los niños tienen sentido de pertenencia cuando se sienten queridos y donde aprenden. - Otorgarles espacio de cariño a los niños vulnerables los libera un poco de sus realidades. - A los niños les gusta ver su sala bonita y cuidada por ellos y su comunidad.

		- Los niños sienten su escuela familiar cuando está conformada por personas de su entorno cercano, de su barrio. - Los niños de pequeños saben que es bueno y que es malo. - Los niños viven en un ambiente violento, por eso se relacionan con otros con violencia.
	Establecimiento	- Algunos colegios quieren gobiernos estudiantiles con un perfil de estudiante que cumpla con el pensamiento de los directivos. - Cuando se tiene escuelas con diversidad hay una riqueza de pensamientos e ideas en los niños. - Existe una gran diferencia entre los colegios privados y públicos en cuanto a la participación de las familias en segundo ciclo, siendo en los privados donde prevalece el compromiso con el colegio y en los públicos desaparece
	Docentes	- Los docentes deben ser preparados en ciudadanía desde las universidades, a través de una asignatura común en las pedagogías. - En las instancias donde los niños pueden opinar y participar el docente debe actuar como moderador. - El docente debe ser un modelo a seguir en la convivencia social. - El docente tiene que intervenir en los casos que se vulnere un derecho de un estudiante. - Los docentes deben ser formados desde las universidades para la enseñanza de la ciudadanía. - La escuela sirve como modelo para romper el círculo de la violencia.

	Apoderados y familia	- Los papás van abandonando y dejan de participar cuando los niños entran a segundo ciclo. - Los apoderados agradecen los esfuerzos que se hacen en las escuelas de barrio por darles algunas comodidades a los niños que muchas veces no tienen en sus casas. - Los niños necesitan que en la casa los traten con dulzura. - Las familias no se involucran en la formación de sus hijos en contextos vulnerables. - En contextos vulnerables muchas mamás sienten que sus hijos son molestias. - En contextos vulnerables existe despreocupación de algunos padres por sus hijos.
	Ciudadanía	- Un curso forma una comunidad. - El conocimiento de lo que es ciudadano, logra que los niños sepan que tienen derecho. - A los jóvenes de ahora se les da la posibilidad de votar y no votan. - El concepto de ciudadanía es muy abstracto cuando se trabaja solo desde los contenidos. - La ciudadanía se construye desde los saberes y la experiencia. - Dice que la ciudadanía son las normas que nos rigen para vivir en sociedad. - Los buenos ciudadanos no generan problemas. - En algunos contextos vulnerables está aceptado y validado romper las normas sociales. - Cree que estamos muy metidos en el sistema de libre mercado que deja de lado el bien común.

		- La responsabilidad en la sociedad debe extrapolar al colegio y la familia.
	Enseñanza y aprendizaje	- Crear compromisos en las aulas crea la conciencia de la convivencia con los otros. - La convivencia que se aprende dentro del aula extrapola al ámbito familiar, a lo público. - Las elecciones estudiantiles suponen una instancia democrática. - En instancias democráticas se cubre la enseñanza de ciudadanía. - En los cursos superiores se debe enseñar ciudadanía en historia, los conceptos claves y trabajos prácticos. - Las altas expectativas influyen en los buenos resultados de la escuela en convivencia. - Curricularmente para enseñar ciudadanía hay que integrar los contenidos con las prácticas. - Las limitantes que se producen en la enseñanza de la ciudadanía en contextos vulnerables son la familia. - Un problema que se crea en la enseñanza de la ciudadanía en contextos vulnerables es que se genera un doble discurso entre el contexto social y el docente. - Siente que se está al debe en formación ciudadana, que falta mucho. - A los niños de estratos sociales más altos les enseñan a ser exitosos. - Dice que no se existen altas expectativas educacionales de los niños de estratos sociales bajos. - Dice que la educación esta segmentada.

		- Es una utopía pensar en aulas con niños de todos los estratos sociales juntos. - Todos los niños deben tener las mismas oportunidades. - Cree que hay cursos donde es más fácil de trabajar. - Disciplina muy estricta y punitiva genera aversión al aprendizaje. - Una relación democrática en la sala de clases provoca niños felices y dispuestos a aprender. - La enseñanza de la ciudadanía debería comenzar con el concepto de familia como pilar de la sociedad. - Los niños deben aprender y tener conciencia de sus derechos.
Saberes	Currículum Nacional	- Existe una progresión de los contenidos de ciudadanía desde primero a tercero básico. - Las unidades principales en tercero básico son los derechos y deberes, las instituciones y sus funciones.
	Formación	- Le enseñaron en 3º medio la constitución, los principales derechos, mucha teoría. - Está desinformada respecto a qué se enseña cuando se plantea actualmente la ciudadanía como un contenido obligatorio.
Prácticas	Centradas en los vínculos	- Siempre ha creado unión con las familias, se hacen cosas en conjunto con los apoderados. - Existen principios que te guían a trabajar mucho con la familia.

		-Ella tiene mucha comunicación con sus estudiantes para generar un clima de confianzas.
	Centradas en el hacer	- Les da la responsabilidad a los niños de crear los compromisos y las normas de lo que se debe y no debe hacer en la sala. - Para elegir la directiva del curso, se realiza una votación con papel, donde los candidatos son todos los que desean ser elegidos. - La directiva de los alumnos del curso es la encargada de la organización de eventos, como convivencias, etc. - Lleva a votación cosas importantes para el grupo, donde ellos opinan, ellos participan. - Busca que los alumnos de la escuela tengan libertades para elegir y participar. - Utiliza diversas estrategias en las clases para que los niños aprendan la ciudadanía desde la práctica.
Valoraciones	Estudiantes	- Bien que los niños participen en debates en las elecciones, les ayuda a su autoestima y adquieren más personalidad. - La opinión de los estudiantes es importante de ser considerada, y es una formación transversal.
	Establecimientos	- Espectacular tener un buen resultado a nivel nacional en convivencia.
	Docentes	- Bien que el grupo de docentes de la escuela esté alineado en la necesidad de hacer un cambio.
	Aula/ciudadanía	- La educación no está bien debe haber un cambio.

		- Muy bueno incentivar la práctica de las elecciones para escoger a sus representantes dentro de la escuela. - Es importante que los niños reconozcan que cada integrante de la familia tiene un rol y responsabilidad en la familia.
--	--	--

Se presenta árbol con nudos libres pertenecientes a los documentos de la informante 2 que fueron analizados:

TABLA 6: *Nudos libres a partir de documentos analizados de informante 2.*

Categorías	Sub-categorías	Nudos libres
Conceptos	Democracia	- Democracia es la elección de representantes por votación, donde todos participan. - Presidente(a) de curso: Lidera y organiza tareas para el desarrollo de proyectos. - Secretario(a) de curso: lleva el registro de proyectos, tareas y plazos, además es responsable de que se ejecuten. - Tesorero(a) de curso: Mantiene las cuentas y resguarda los fondos del curso. - Autoridades políticas de Chile y su tipo de elección (Presidente, ministros, diputados, senadores, alcaldes, concejales intendentes). - Organización Política de Chile.
	Comunidad	- Comunidad es un grupo de personas que tienen características y objetivos comunes.

		- Diversidad es la diferencia de características entre los miembros de la comunidad. - El curso es una comunidad cuyo objetivo es favorecer el aprendizaje. - Tolerancia es la aceptación y respeto de la diversidad.
	Derechos y deberes	- Todos somos iguales por lo tanto tenemos derechos y responsabilidades. - Los derechos de los niños los cuidan y protegen.
	Instituciones públicas	- Congreso Nacional, Tribunal de justicia y Palacio de la Moneda.
Participación ciudadana	Centradas en los derechos.	- Debemos exigir que se cumplan los derechos humanos.
	Centradas en los deberes.	- Responsabilidad de todos respetar y tolerar a los otros.
Valoraciones	Centradas en valores morales.	-La tolerancia y el respeto como centro de la valoración de los derechos del otro.
	Centradas en el bien común	- No se ve la diversidad como un valor agregado. - Gran importancia la elección de sus representantes de forma democrática.

6.4. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Los datos recopilados en forma de nudos libres son ahora discutidos, realizando la triangulación entre la teoría entregada por los autores, las apreciaciones propias de los casos, y las consideraciones de los investigadores de este trabajo, todo esto

en pos de poder organizar un hilo que permita leer la realidad de los casos planteados a la luz de los diferentes objetivos y referentes seleccionados. Para poder ser fieles a los objetivos inicialmente propuestos esta discusión se organiza según los cuatro tópicos seleccionados, dentro de los cuales se agrupan las subcategorías que tributan al entendimiento de estos cuatro ejes, por lo que el análisis de los mismos, desde sus implicancias particulares y diferenciadas para ambos casos, abre la puerta a la reflexión final en torno a los cuatro objetivos, y desde ellos a la problemática inicial.

6.4.1. CREENCIAS

Como ya se definió en primera instancia, se entenderá por creencia a todas aquellas ideas que *“son adquiridas de forma natural y no reflexiva a partir de la propia experiencia, que son afectivas e individuales, que constituyen factores internos relacionados con las preferencias y líneas de acción, y que son elementos estables del conocimiento profesional”* (Contreras, 2010, pág. 25). Por lo que todos los elementos que poseen tintes personales, emotivos, que son extraídos directamente desde espacios internos de la persona, sin juicios, ni valoraciones, sino que constituyen una radiografía de lo más propio del sujeto, todo ello se ubica en esta categoría. Han sido analizadas las entrevistas de ambas informantes, y dan luces claras sobre los pensamientos más arraigados que ambas poseen en materia de formación ciudadana.

Para poder hablar de creencias, en este caso, emerge una serie de subcategorías a partir de los discursos de las docentes, que permiten ordenar y agrupar las ideas, lo que conduce a un análisis más minucioso del mismo. Estas subcategorías son, creencias relacionadas con: el alumno, el establecimiento, los docentes, los apoderados y familia, estado, la ciudadanía, y la enseñanza y

aprendizaje. Estas serán analizadas en su particularidad, para entender el nivel de implicancia que tienen dentro del discurso de las informantes.

Creencias referidas a los alumnos

Los nudos libres emanados de las entrevistas con la docente 1, dentro de esta subcategoría, dejan entrever que los niños poseen un deseo natural de hacer el bien, pero que la capacidad de discernir, de actuar sobre este deseo inicial, es producto de una enseñanza directa. Es decir, que ese deseo intrínseco inicial debe ser educado, para así tener una incidencia positiva en la vida del estudiante.

Kohlberg, basada en las teorías piagetianas, sobre el desarrollo moral, plantea seis estadios por lo que transita la persona en pos de su desarrollo en esta área, y que van desde el espacio más egocéntrico (una moral heteronormativa), hasta la conciencia de los principios éticos universales que sostienen la convivencia con otros, propio de los acuerdos sociales. Lo importante de esta teoría es observar cómo se transita por estos estadios, y se van adquiriendo nuevos niveles de conciencia, en esta materia una primera premisa es que *“aunque el desarrollo cognitivo es una condición necesaria para el desarrollo moral, no es una condición suficiente”* (Barra, 1987, pág. 16), lo que deja de manifiesto, que la edad, o la educación formal no necesariamente producen el desarrollo de esta moralidad. Pero sí es muy importante puntualizar que son las oportunidades que entregamos a los niños de practicar en esta materia lo que permite su desarrollo, *“la influencia importante para el desarrollo moral no reside en algún grupo o institución especial, sino en la oportunidad que cualquier grupo o institución brinde para la asunción de roles. Para que el individuo se siente responsable, y participe en su ámbito social”* (Barra, 1987, pág. 16). Por lo que el crecimiento en materias morales si tiene que ver con un intercambio con otros, y por lo tanto hay un carácter de “educable” en el mismo, pero que este no necesariamente va de la mano de la escuela. Poseer

conciencia de esto permite entender las múltiples aristas que implica la labor docente frente al estudiante.

“Yo sé que lo que es bueno me hace bien, pero entonces ¿Por qué cometo errores? Porque también lo malo tiene su atractivo y tiene su gracia, entonces con respecto a enseñar a ser ciudadano, también a ti te hace revisarte, que tan buen ciudadano soy yo”⁴

En el discurso de la informante 2 se destaca una mirada que tiene de los alumnos, y como sus contextos y formas de aprendizaje determinan elementos de su formación. Sobre este punto, cuando el contexto de los estudiantes es desfavorable y la escuela se transforma en refugio y lugar de acogida, se ve como una buena forma de afrontar esta realidad, el crear un espacio de pertenencia agradable que permita la producción de buenas actitudes y sentimientos de arraigo, para así propiciar en el niño la asociación de la escuela como un lugar en que puede desarrollarse y encontrar otro modelo de relaciones, *“la posibilidad de que la escuela sea significada por el alumno como una experiencia emocionalmente positiva va a depender en gran medida del ambiente que logren crear los alumnos y los profesores en el contexto educacional”* (Ascorra, Arias, & Graff, 2003, pág. 120). Esto es fundamental ya que es finalmente el estudiante quien determina cuán positivo es el ambiente escolar, debido a sus propias experiencias de encuentro, de participación y de conexión con todos quienes lo conforman.

“Sí, tienen un sentido de pertenencia... nosotros como visión y misión nos dimos vueltas y vueltas, y claro uno espera que los niños en la escuela tengan el espacio en donde se quieran, se sientan queridos, y en donde aprenda, entonces es como de repente liberarlos un poco de las realidad que tienen en las casas”⁵

⁴ Extraído: entrevista a informante 1. Línea 12 a 15

⁵ Extraído: entrevista a informante 2. Línea 902 a 906

Un concepto que va muy de la mano con lo recién planteado es el de “escuelas comunitarias” y que conforma un tipo de espacios que puede apoyar directamente al sentimiento de pertenencia de los estudiantes, esta forma particular de conformar escuela hace referencia a una conexión directa entre el establecimiento y la comunidad en que se encuentra circunscrito, transformando los espacios en lugares de encuentro, discusión y planeación a nivel comunitario y no sólo escolar. *“La escuela se desarrolla en la comunidad y la función de la escuela es lograr la participación de las comunidades en la planificación efectiva y organizada de la gestión escolar, el cual se base en la búsqueda de mejores soluciones ante los problemas que se presentan tanto en la escuela como en la comunidad”* (Mamani, 2009, pág. 200), cuando las escuelas caminan hacia este ideal, a pesar que sea desde pequeños gestos, comienza a orquestarse un espacio común que brinda protección y acogida ya no sólo al estudiante, sino que a toda la familia del mismo.

“Yo creo que los niños igual sienten como la escuela es chiquitita, igual ellos como que sienten esta cosa, como que es familiar... allá todos se conocen, todos son vecinos, son parientes, entonces tiene como toda una onda familiar... Con los vecinos del sector, que era una toma como dice tú, pidieron una escuela justamente en ese lugar para la gente que vivía por allí, y ahí se hizo”⁶

Creencias referidas a los establecimientos

Son muchos los nudos desprendidos a partir de las creencias que se manifiestan sobre la relación que existe entre los establecimientos y las necesidades formativas de los estudiantes, esto desde el punto de vista de las responsabilidades que recaen

⁶ Extraído: entrevista a informante 2. Línea 922 a 929

sobre los mismos en pos de asegurar esta formación, responsabilidades que también pasan por la relación que se establece entre la institución y sus docentes.

Un primer punto que llama la atención tiene que ver con la relación que existe entre el equipo directivo del centro y el cuerpo docente. La informante 1 manifiesta desde este punto que el foco a nivel directivo no se encuentra puesto en los estudiantes, ni tampoco en las necesidades de estos ni de los profesores, sino más bien en una esfera distinta, imponiendo normas y formas de trabajo que muchas veces irrumpen las realidades concretas del centro.

El binomio que conforman los docentes y el equipo directivo de un establecimiento es fundamental para establecer un plan común de gestión, *“dentro de las escuelas, los equipos directivos son quienes están en mejores condiciones de habilitar un lugar en la escuela...para que los docentes se constituyan plenamente en un equipo, para que se consolide la dimensión colectiva de la enseñanza”* (Finocchio & Legarralde, 2007, pág. 42), ellos están llamados a orquestar un grupo cohesionado, por lo que no pueden desenmarcarse de los docentes y lo que realizan dentro de las aulas.

Los directivos no pueden tomar una opción lejana, sino que deben trabajar a la par con los docentes, en favor de mejorar las opciones formativas de los estudiantes, *“los equipos directivos tienen un papel sumamente importante. Su capacidad para tomar distancia adecuada de lo que sucede día a día, ponerlo en claro, criticarlo, devolverlo a los equipos docentes, proponerles prestar atención a esas situaciones es un rol que debe construirse en las escuelas, tanto como el liderazgo o la gestión”* (Finocchio & Legarralde, 2007, pág. 44). Esto no implica una mirada punitiva, sino dialógica con los profesores, transformando el liderazgo en un espacio de encuentro y conversación propia de quienes poseen un sentido común.

Los niños son la consecuencia de lo que están viviendo, por eso mismo digo que es doble responsabilidad de la escuela, de la escuela como institución dentro

de una sociedad, y eso no se conversa, eso no se discute eso no se pone en el tapete y creo que es un tema súper importante...Pero porque aquí lo administrativo va a ser más importante que esto otro ¿por qué lo administrativo? Si son todas las cosas importantes, entonces pongamos todo en una balanza y otorguemos el tiempo necesario para todo.⁷

Yo creo que también, muchas veces los colegios también se chutean los problemas y dejan cargada la mata pa' un área y no, no es bien repartida el tema de las responsabilidades y de asumir los temas como corresponde⁸

Si se sigue profundizando en las relaciones establecidas con el establecimiento, también se hace referencia en los nudos al tipo de relación que existe entre el establecimiento y la comunidad en la que se encuentra inserta, planteando la desconexión que existe entre ambos mundos, y lo nocivo de las consecuencias que esto produce.

Esta realidad atenta directamente contra el rol social que cumple una escuela inserta dentro de un espacio, *“el mal endémico característico de estas tendencias de la escuela a cerrarse sobre su mismas, y, ya dentro de sus muros, a circunscribirse en la función más rutinaria de la tarea educativa, cual es el curriculum, significa un fuerte freno para el replanteamiento y cambio exigido en la sociedad actual”* (Merino, 2009, pág. 35). Una escuela cerrada supone un recinto desprendido de su realidad, sin conexión con el entorno, y que también lleva a sus estudiantes a una relación desprendida y poco implicada.

¿Qué rol cumple el colegio XX en Playa Ancha?...tiene noventa y tantos años, está ahí, pero ¿qué rol cumple socialmente dentro de la comunidad? No tiene redes de apoyo con nadie ¿por qué? ¡Porque después te vienen a pedir favores

⁷ Extraído: entrevista a informante 1. Línea 227 a 233

⁸ Extraído: entrevista a informante 1. Línea 241 a 243

*po!, y te vienen a pedir la cancha pa' que la ocupe la gente. ¡Pero si esa es la labor que tiene el colegio!*⁹

Emerge desde el discurso de la informante 2, que existen diferencias entre las escuelas públicas y privadas, con respecto al rol que cumplen las familias, sobretodo de segundo ciclo, en las formas en que se involucran en el proceso de aprendizaje de los niños. Se puede entrever que a pesar de que el ideal está puesto en la conformación de una escuela comunitaria, íntimamente ligada a las familias y los estudiantes, pareciera que a medida que los niños crecen los padres comienzan un proceso de desvinculación con los estudiantes, y por ende también con el establecimiento, lo que, dado por múltiples factores, repercute en la forma en que los niños se sienten respaldados y acogidos. El contraste se da al plantear que en los colegios pagados la relación es distinta, y siempre habría alguien de la familia apoyando y acompañando al estudiante.

Más allá de refutar o no la posición de la docente, el análisis de esta creencia va ligado a la valoración del rol de la familia en la formación de los estudiantes, rol que no debiese desgastarse en el tiempo, sino que ser constante para así poder acompañar el proceso formativo completo del niño, y en este punto los establecimientos tienen algo que decir, sobre la manera en que convocan e incentivan a las familias a ser parte constante de estos procesos, y que no se desapeguen de ellos a medida que pasa el tiempo, los estudios prueban que cuando se rompe el nexo entre la escuela y la familia, la comunicación se debilita al punto de tener graves consecuencias, *“esa falta de comunicación repercute creando vacíos, prejuicios, conflictos y desmotivación, lo que afecta los aprendizajes”* (Villarreal & Sánchez, 2002). La conciencia de esto da a los establecimientos la responsabilidad de hacer todo lo posible por mantener vivos estos nexos.

⁹ Extraído: entrevista a informante 1. Línea 534 a 538

Ya después estos papás los van abandonando, entonces ya no participan mucho. Los dejan, ya te das cuenta que en quinto básico el de quinto se tiene que llevar al de cuarto, al de tercero, al de primero, y son como grandes... Entonces y no aparecen en las reuniones de apoderados. La cosa es bien extrema porque en el colegio X cuando llaman a reunión estamos todos los apoderados ahí, en la sala, cuando hay días de la mamá están todas las mamás... si alguna no pudo ir va la abuelita¹⁰

En otro punto abordado sobre el establecimiento, tiene que ver con la forma en que los establecimientos miran a sus estudiantes, la informante 1 se detiene en el impacto que tiene en los niños la catalogación que se hace de ellos mismos, como un elemento que fragmenta el tejido social que se debiese intentar construir. Lo complejo de la clasificación que se hace de los estudiantes es que acarrea consigo un problema cada vez más patente dentro de las salas de clase, y de las instituciones, y que tiene que ver con la exclusión, la cual no sólo hace referencia a términos económicos, sino también a las formas más solapadas de la misma, *“haciendo la distinción entre exclusión social y exclusión escolar, el “excluido” del sistema escolar, es aquel que no responde a los parámetros de comportamiento y de rendimiento establecidos por la institución”* (Rojas Retamal, 2008, pág. 82) y es a partir de esta realidad que pareciera que quedan fuera de la comunidad, que son sindicados por no cumplir con los cánones institucionalmente establecidos, situación que ubica en la palestra el cuestionamiento sobre qué pasa con estos niños y niñas que desde edades muy tempranas ven marcada su cotidianeidad por elementos muchas veces que van más allá de ellos mismos y sus capacidades cognitivas y de autocontrol.

¹⁰ Extraído: entrevista a informante 2. Línea 893 a 899

“ellos son catalogados de disruptivos porque no están de acuerdo en hacer lo que los líderes, que ya están establecidos como líderes y que son líderes que el colegio se establece también, porque son ordenados, porque son inteligentes, porque son cumplidores de las reglas, con la norma y con la institución, son declarados como líderes o son sindicados como líderes y por lo tanto, son elementos a seguir, y muchas veces estos otros alumnos también tienen una manera de pensar” ¹¹

La docente 2 manifiesta respecto a lo anterior, que las oportunidad que entrega un espacio en donde se reúne gente diversa, un establecimiento que posee un alto grado de diversidad, tiene una riqueza potencial que se visualiza en la forma en que sus estudiantes se encuentran y son capaces de plantearse desde sus perspectivas personales, permitiéndoles experimentar desde la seguridad que entrega sentirse validado por un grupo que, en sus diferencias, respeta y asume las posturas de otros, esto es un buen entrenamiento para la democracia.

Estas formas de organización parten de la base de colocar al estudiante en el centro de la vida del establecimiento, y entregarle herramientas diversa, que desde el diálogo, le permitan el encuentro con la comunidad y sus riquezas particulares, *“la escuela, por lo tanto, no puede ser una organización en la que todo está preestablecido, obstruya la actividad de los alumnos e impida que ellos expresen sus voces. Si estos no tienen voz y sus inquietudes y propuestas son desestimadas, todo les será ajeno, extraño y la mayoría de las veces incomprensible”* (Prieto, 2005, pág. 4), una escuela atenta a la diversidad y a la multiplicidad de opiniones tiene que estar dispuesta a afrontar un escenario un poco más dinámico en sus estructuras, ya que son los mismos estudiantes, por medio de la validación de sus voces, los que la van construyendo y deconstruyendo a partir de sus experiencias.

¹¹ Extraído: entrevista a informante 1. Línea 33 a 38

Uno nota que son así como plus y líderes positivos... yo creo que igual les hace bien, el hecho de estar parados ahí y contestar cosas y que sus pares los estén escuchando, validándolos, creo que es súper positivo para ellos, para su autoestima y para que adquieran más personalidad.¹²

Creencias referidas a los docentes

También existe una serie de creencias que hacen alusión al rol y responsabilidades que cumplen directamente los docentes dentro del proceso de formación ciudadana de los estudiantes.

Para ello es necesario abordar un punto en que hace hincapié la informante 1, que tiene que ver con el peso social que carga el docente, sobre el que recaen múltiples responsabilidades, muchas de ellas no atingentes a sus capacidades, pero que igualmente son asociados a su figura, por ser el elemento más visible o expuesto dentro del sistema educacional.

Son múltiples los estudios que se han detenido en abordar las principales problemáticas que afectan a los docentes, el Centro de Políticas Públicas UC, hizo el año 2010 una recopilación de los elementos que componen la valoración social de los docentes en Chile, y plantea que son múltiples las aristas que componen el agobio de los profesores, que no solamente tienen que ver con su labor dentro de las salas de clases, sino también con el peso que cargan fuera de ellas, *“entre los problemas más frecuentes destaca el trabajo excesivo y agotador, las altas dificultades administrativas que impiden desarrollar proyectos para la escuela, y el poco reconocimiento que existe de parte de las autoridades del establecimiento por el esfuerzo que realizan los profesores”* (Cabezas & Claro, 2011, pág. 8), estos

¹² Extraído: entrevista a informante 2. Línea 835 a 847

problemas trascienden a otros espacios sociales, y cargan sobre los hombros de los profesores, responsabilidades que en múltiples ocasiones van más allá de lo que pueden manejar, o de lo que tienen la capacidad de tratar.

“yo creo que la escuela lo tiene que asumir, porque la escuela es el segundo formador y si la familia ha fallado, yo creo que el gobierno también con las direcciones que le da a la educación, también falla, y ¿Quiénes son los que aplican dentro del colegio?, son los profesores y son los profesores los que se ven siempre... claro, atacados, se sienten cuestionados”¹³

También se muestra una necesidad urgente de reflexionar sobre la necesidad de ejercer un espíritu más crítico de parte de los mismos docentes, que les permitan tomar decisiones de manera más clara y reflexiva. Planteando que sólo desde aquí se puede plantear una base sólida para la formación de los estudiantes, el docente que no reflexiona no se plantea la capacidad de reformular las decisiones que toma. Esta importancia se ve incrementada al estudiar la sincronía que debiese existir entre el accionar docente y su proceso reflexivo, *“la reflexión y la acción estarían estrechamente relacionadas, esto es, la reflexión estaría cimentada en la acción o experiencia y, al mismo tiempo, la modificaría”* (Tagle, 2011, pág. 212). Por lo que el actuar docente estaría directamente mediado por la capacidad que tiene el mismo de volver sobre sus prácticas, cosa que si no se realiza, pasa a fomentar prácticas poco vinculadas a las necesidades y contingencias de los estudiantes. Sobre esto mismo es importante puntualizar que *“el análisis reflexivo es una tarea desafiante que no se desarrolla naturalmente”* (Tagle, 2011, pág. 214), es decir, no se define como una capacidad intrínseca de los docentes, sino más bien como un proceso consiente, que requiere estudio y práctica para producirse efectivamente.

¹³ Extraído: entrevista a informante 1. Línea 190 a 194

¿Nunca te has preguntado por qué está? O ¿por qué tiene que ser?... y yo ya muchas veces prefiero quedarme callada porque, de verdad que uno de repente tira cosas para discutir... pero como no estamos adaptados a ocupar estos espacios, sino que nos sentamos y, como chanchos pal matadero movemos la cabeza no más, entonces ya, hay que hacer esto, ya, hay que hacer esto otro¹⁴

El docente también juega un rol fundamental en la relación directa que fija con sus estudiantes, finalmente es quien tiene contacto cotidiano con los niños, y que por lo tanto tiene en sus manos gran parte de las relaciones que se establecen con ellos, es por eso que debe cuidar la forma en que se producen estas relaciones, gran parte de la idea de aulas democráticas pasa por el diálogo de calidad entre profesor y estudiante, y por la manera en que se establecen los nexos de convivencia dentro de la sala de clases. *“El maestro da a entender al alumno, con palabras –e incluso con gestos–, su compromiso con él, pero también lo que él espera como compromiso de su parte. Obstinadamente, la mirada que evalúa el proceso lleva al maestro a inventar las más diversas situaciones que lo ayuden a aprender y crecer: insistir con preguntas sobre la marcha de su trabajo, comprometer su palabra, hacerlo pensar sobre el sentido de la tarea, acariciarlo es una manera de apoyar el aprendizaje”* (Finocchio & Legarralde, 2007, pág. 66). Esto deja entrever, una vez más, la relación directa que existe entre los afectos y motivaciones con el aprendizaje, hacer parte al niño de la toma de decisiones, y validarlo desde diversas perspectivas, le entrega herramientas fundamentales para su desarrollo social.

¹⁴ Extraído: entrevista a informante 1. Línea 323 a 330

El aula vendría siendo una réplica así como la sociedad, sí porque además piensa tú, que en la medida que son chicos y que uno es casi unidocente, tú podí manejar este tema, de hacerlos sentir parte de las decisiones¹⁵

La informante 2 identifica el rol del docente como moderador en las instancias en que sus estudiantes dialogan, además de perfilarse como un modelo a seguir dentro de estos espacios de compartir social. Es importante profundizar en esto, en la relación personal y directa que debe existir entre el docente y sus estudiantes, como una manera de llevar a cabo un proceso de identificación recíproca. El docente debe estar atento a las necesidades de sus estudiantes, *“la actividad del profesor resultará más o menos eficaz en función de que se ajuste a la que el alumno lleva a cabo en cada momento del aprendizaje”* (Ascorra, Arias, & Graff, 2003, pág. 119), ahí radica la efectividad de su labor, que nunca debe olvidar poner al estudiante en formación en el centro del proceso. En manos del docente están las herramientas de orquestar ambientes de aula positivos que permitan el pleno desarrollo de sus estudiantes, *“hay ambientes en los cuales los alumnos se sienten respetados en sus diferencias y falencias, sienten el apoyo y la solidaridad de sus pares y profesores, se sienten identificados con un curso y una escuela particular, sienten que lo que aprenden es útil y significativo; todas éstas son características propias de climas de aula positivos”* (Ascorra, Arias, & Graff, 2003, pág. 120).

Siempre trato de llevar a votación cosas importantes... ellos opinan, ellos dicen, ellos pueden participar, entonces es como bien abierto el asunto de la participación y de la opinión, ya y ellos también saben que, y yo les he dicho que con respeto uno puede decir y puede ir comunicándose bien.¹⁶

¹⁵ Extraído: entrevista a informante 1. Línea 93 a 95

¹⁶ Extraído: entrevista a informante 2. Línea 859 a 864

Hay una contraposición ¿a quién le hago caso, a mi profesora o a mi mamá? entonces eso es lo que nos limita a nosotros como profesores, no podemos hacer nada más, o sea, aparte de entregarles aquí y ser un ejemplo, un “modelo de”, a seguir en todo aspecto¹⁷

Finalmente la docente 2 coloca la atención sobre un punto muy relevante respecto a los docentes, que tiene que ver con la importancia de la formación inicial y del rol que las casas de estudios superiores en la preparación de profesores comprometidos con la formación ciudadana. *“Los profesores son los actores privilegiados en el levantamiento de un nuevo sujeto social, por ello es vital potenciar desde su propia formación el desarrollo de una noción de ciudadanía”* (Cárcamo, 2008, pág. 33), la apropiación de los docentes de una intencionada ciudadanía, desde su propia formación, es lo que le va a permitir poder replicar dentro de otras salas de clases esos mismo modelos, y contribuir a una mejor formación de sus estudiantes.

Yo creo que deberíamos partir por la universidad, que tuvieran en alguna de sus áreas, ponte tú, en Historia que tuviera un ramo... Igual debería haber un ramo en común, o por lo menos una asignatura un semestre como una pincelada¹⁸

Creencias referidas a apoderados y familia

¹⁷ Extraído: entrevista a informante 2. Línea 988 a 990

¹⁸ Extraído: entrevista a informante 2. Línea 810 a 813

Dentro de las creencias que manifiestan las docentes sobre la relación que existe con los apoderados y la familia ante el desafío de la formación ciudadana, se desprenden varios puntos, uno de ellos a considerar en este aspecto, es la idea que plantea la docente 1 sobre la fragmentación del vínculo entre la escuela y el hogar. Esta fragmentación ha cambiado la mirada sobre la escuela, reduciéndola a su funcionalidad mínima, *“En lugar de ciudadanos activos que -en conjunción con el profesorado- contribuyen a configurar el centro público que quieren para sus hijos, un amplio conjunto de padres y madres se consideran clientes que -como tales- se limitan a exigir servicios y a elegir el centro que más satisface sus preferencias”* (Bolívar, 2006, pág. 126), esto se presenta como un síntoma de las nuevas formas de vida sociales, y la intromisión del neoliberalismo en todas las esferas de la sociedad.

El rol que cumple la familia en la formación del estudiante es fundamental, y viene a apoyar la idea de la escuela como espacio de formación social, por ende no se puede desvalorizar su sentido, *“los padres pueden no estar capacitados para intervenir en asuntos estrictamente curriculares, aun cuando su voz deba ser oída, pero su implicación en la educación del alumnado es imprescindible para la mejora del aprendizaje”* (Bolívar, 2006, pág. 130). En todo cuanto tenga que ver en la formación de los estudiantes, la familia tiene algo que decir, y la actitud recursiva dialógica que se debe mantener con ella es fundamental para propiciar estos mejores ambientes, más insertos y vinculados con la comunidad.

yo lo que más siento es que hoy en día, con el tipo de sociedad con la cual estamos, viviendo con una sociedad con familias que son tan egocéntricas, que ellos piensan en sus necesidades, en sus problemas y que no miran alrededor, y que muchas veces, no toman y no logran hacer conciencia de que también

*pertenecen a un curso, que si el curso pertenece a un ciclo, a un colegio y que esta es una institución*¹⁹

El colegio es como un recurso que utiliza la familia... Si quieren lo vienen a dejar, si quieren lo vienen a retirar, lo dejan más temprano, o dejan más tarde, es como la guardería, es como la continuación de la guardería ²⁰

Al contrario de lo anterior, la informante 2 deja entrever una relación con los apoderados que implica, en algún punto, un sentimiento de gratitud a la labor que ejerce la escuela, lo cual esta mediado directamente por la situación socioeconómica de las familias. Es decir, ella cree que el hecho de estar insertos en un ambiente social de múltiples carencias, hace que los apoderados valoren la escuela como un espacio de formación importante para sus hijos, *“las problemáticas derivadas de la inequidad y la desigualdad se vuelven más acuciantes en la experiencia de los niños y los jóvenes, enfrentados a un mundo adulto que no dispone de condiciones para recibirlos, comprenderlos y ofrecerles un horizonte de futuro”* (Finocchio & Legarralde, 2007, pág. 45), por lo que la escuela, y las posibilidades de otras oportunidades entregan a las familias la tranquilidad de contribuir a una formación más completa.

A pesar de que se puede encontrar este sentimiento de gratitud, se puede ver, como ya se mencionó en puntos anteriores, que existen dificultades para la vinculación directa de las familias con los estudiantes, y la participación de estas en el proceso formativo de los niños, lo que genera una dicotomía entre el sentir de la familia y su accionar concreto.

Los papás agradecen esto, habían muchos niños, tú sabes, que viven en un entorno, ni siquiera tienen baño con agua potable, entonces, igual allá en la

¹⁹ Extraído: entrevista a informante 1. Línea 140 a 144

²⁰ Extraído: entrevista a informante 1. Línea 531 a 534

escuela, tienen un poquito más de comodidades, no tenemos así calefacción central ni mucho menos²¹

Creencias referidas al rol del estado

Un punto que se enfatiza en las creencias de la docente 1 apuntan directamente a la forma en que el Estado se ha vinculado con la educación, y en cómo esta relación ha ido modelando el sistema educativo de una manera que pareciera carecer de un proyecto país capaz de trascender las épocas y los gobiernos, para fijar la mirada en preguntas más amplias y proyectos más vinculantes con el ideal de sociedad.

Se puede ver que este discurso está influenciado por la realidad de la educación chilena, que interpreta o aborda la libertad de la enseñanza solo desde un aspecto. En derecho internacional se establece la libertad de enseñanza como, el derecho que tienen las personas de elegir el tipo de educación que recibirán, para lo cual se debe contar con ofertas educativas diversas a las del estado para poder ejercerla. Sin embargo, en Chile este derecho desde los años ochenta se ha interpretado de manera reducida desde la mirada de la oferta y demanda; la abogada Verónica del Pozo de Educación 2020 dice al respecto *“en la constitución chilena pareciera que se invierte esta relación de subordinación de ambas libertades: en el encabezado del numeral 11 del artículo 19 se establece que “La libertad de enseñanza incluye el derecho de abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales”* (Del Pozo, 2014). Y es eso lo que podría estar provocando una fragmentación de la idea que se tiene sobre el rol que debiese cumplir el estado en materias educativas.

Yo creo que todo el rato es un tema político, yo siento que la potencia que debiera darse a la escuela como institución, colegio, universidad, lo que sea que este educando, debiera tener un sentido propio y particular²²

²¹ Extraído: entrevista a informante 2. Línea 941 a 943

²² Extraído: entrevista a informante 1. Línea 517 a 519

Esto no puede ser circunscrito a cuatro años, seis años que va a durar el gobierno, eso tiene que ser una cosa que vaya más allá, por lo tanto, por eso yo hablaba de un proyecto país, qué queremos como país... eso es lo que hace falta porque hay esfuerzos por aquí, otros por allá otros por acá, no es una cosas de que sea mancomunada²³

Se puede encontrar en este apartado un aseveración que va directamente ligada a la forma en que se concibe la educación para muchos en Chile, y que lleva la segmentación en las salas de clases a su punto más álgido, llegando a provocar la idea de que un tipo de establecimientos está determinado a formar a un tipo de sujetos, lo cual está mediado por el contexto social. *“Con el propósito de ubicar a cada uno en “su peldaño”, se naturaliza y explica la posición de cada uno de ellos en función o en nombre del respeto a la diversidad cultural o social, sin poner en tensión las posibilidades concretas y reales de los sujetos, de alterar lo dado hasta aquí, de repensar el quehacer”* (Finocchio & Legarralde, 2007, pág. 67), y se puede pensar el rol de la educación desde esta última aseveración, desde la capacidad de mirar reflexivamente a cada estudiante, posicionarlo y replantear con él sus posibilidades como sujeto único e irrepetible. Esto implica el desafío de plantear la escuela como un espacio social de crecimiento y apertura, que plantee la capacidad de dar a todos posibilidades concretas.

A la mejor podría ser hasta, no sé si es posible o permitido, que a lo mejor las escuelas municipales prepararan a la clase obrera, pero que esté determinado y que esté aclarado, no que esté en que todos vamos a ser ingenieros, médicos y abogados, porque tampoco es posible, porque la sociedad necesita de todo, pero tenemos que tener un orden²⁴

²³ Extraído: entrevista a informante 1. Línea 711 a 716

²⁴ Extraído: entrevista a informante 1. Línea 717 a 721

Creencias referidas a la ciudadanía

Dentro de las creencias establecidas por las docentes, se hará referencia a algunas de ellas que se encuentran directamente relacionadas con la ciudadanía en un nivel más profundo. Estas tienen que ver con la forma en que se concibe la ciudadanía y su relación con la educación formal.

Una primera referencia, que realiza la informante 1, tiene relación a la idea de que hoy la sociedad marca un escenario en que hay menos ciudadanía, en que la idea de lo común se desdibuja. Algunos interpretan el nuevo sistema económico como el responsable de esta realidad, otros miran a la sociedad en su conjunto, y al nuevo estilo de relaciones cada vez más despersonalizadas que se expanden en todos los niveles sociales,

Creo que hoy en día hay menos ciudadanía que antes, sí, hay menos concepto de ciudadanía²⁵

La informante 2 plantea una mirada desde el sistema económico de libre mercado que rige la sociedad, el cual ha provocado individuos competitivos e individualistas, una visión que viene a cambiar las formas de relaciones entre las personas, *“esta nueva visión emerge en un contexto marcado por el modelo de libre mercado que impide una repartición equitativa de los beneficios del sistema y reproduce tensiones, al concebir la educación como un mecanismo para superar la pobreza, buscando favorecer la mejor adecuación posible de los individuos al modelo económico establecido”* (Orellana, 2009, pág. 49), por lo que es posible encontrarse con ciudadanos exigidos desde otro puntos de vista, y con familias que

²⁵ Extraído: entrevista a informante 1. Línea 70 y 71

ven en la educación ya no sólo una posibilidad de convivencia con otros, sino también de competencia y exitismo, lo que va muy ligado al tipo de establecimiento en que se forme el estudiante, volviendo al punto de la segregación y exclusión por el contexto socioeconómico.

“yo creo que estamos muy merca (Se interrumpe) o sea, muy metidos en el sistema de libre mercado, no sé pos, y en la competencia, entonces, generalmente a los, a los niños de estratos más altos se les enseña a ser exitosos, pero a pasar por arriba de cualquiera para lograr el éxito...”²⁶

Una creencia que aparece con fuerza ante el concepto de ciudadanía tiene que ver con la idea de que la ciudadanía corresponde a la comprensión y aceptación de las normas que rigen la convivencia social, lo que la lleva a declarar que los buenos ciudadanos son quienes no generan problemas debido a que acatan estas reglas. Además, de la mano de esto, aparece en torno al concepto de ciudadanía la importancia de formar ciudadanos que sepan sus derechos y deberes, para desde ahí actuar, sin embargo al llevar estas ideas al aula, la misma docente 2 plantea que es abstracto si se trabaja solo desde los contenidos. *“Lo anterior hace que la escuela aparezca ensimismada en una lógica más bien disciplinar, en donde los contenidos tienen validez en tanto son prescritos curricularmente para ser enseñados en forma individual, pero no desde su valor de uso en el contexto social, al que los propios profesores y estudiantes pertenecen y en el que la escuela está inmersa”* (Muñoz & Torres, 2014, pág. 243), la ciudadanía no puede ser enseñada solo desde la teoría, o como un mero ejercicios de distinguir teóricamente derechos de deberes, sino que debe ser comprendida contextualmente desde la práctica en espacios diversos. *“La tarea es compleja, porque no solo se trata de efectuar una adecuada cobertura curricular de los contenidos vinculados a la temática ciudadana,*

²⁶ Extraído: entrevista a informante 2. Línea 1006 a 1009

sino que también de ofrecer al estudiantado la oportunidad de vivir en la escuela los principios y valores vinculados a ella” (Muñoz & Torres, 2014, pág. 243).

“Lo que yo entendía por ciudadanía...por ciudadanía es como los deberes y derechos de un ciudadano, o sea, las normas y las, eh... las normas en realidad de comportamiento que nos rigen, eso...dentro de la sociedad, obvio, o sea como que todos tenemos que aprender a vivir en sociedad, en conjunto, y respetar ciertas normas para eh... ser buenos ciudadanos y no, generar ni tener problemas.”²⁷

“Cada uno cumple una función dentro de su familia, cada uno tiene alguna responsabilidad, un derecho y un deber, de ahí se extrapola a la escuela, a la comunidad, o sea en cuanto, tengo que hacer yo si voy a una plaza, tengo que ¿hacer tira las plantas? ¿Tengo que botar basura al suelo? ¿Tengo que destruir los juegos? ¿Tengo que hacer grafitis? “²⁸

Al mirar la formación ciudadana desde los ojos de la educación bajo la idea que *“como la historia lo demuestra, la escuela falla donde la sociedad falla”* (Orellana, 2009, pág. 50), la escuela como espacio de réplica de la sociedad enfrenta sus propias dificultades al incluir los temas relacionados con ciudadanía en las aulas. La realidad que se visualiza es que los principios que sustentan estas materias son administrados en los estudiantes a modo de contenido, sin tener implicancias reales en el devenir no sólo de la sala de clases, sino de todo el centro, *“la participación debe asociarse igualmente a las formas de trabajo colectivo a todos los niveles de la vida del centro... cuando los problemas aumentan de modo que la escuela no puede con ellos en solitario, se impone –más que nunca– la colaboración mutua entre familias y centros educativos para la formación de la ciudadanía”* (Bolívar, 2006, pág. 128), es desde la práctica que la formación ciudadana cobra sentido,

²⁷ Extraído: entrevista a informante 2. Línea 968 a 973

²⁸ Extraído: entrevista a informante 2. Línea 1055 a 1058

desde espacio reales de encuentro, de ensayos sociales concretos y aplicables a la vida cotidiana de la comunidad. Por lo mismo, separar la ciudadanía de la experiencia real de los estudiantes, la convierte en contenido factual no aplicable, lo que incrementa la sensación de estar viviendo un entorno cada vez menos desnaturalizado en esta materia.

Parece que este tema de lo social, de lo político, lo de ciudadano, lleva un par de años metiéndose de a poco en la educación, pero cuando entramos en los centro educativos, se pasa como contenido²⁹

Por otra parte, en referencia la ciudadanía en concreto, la docente 2 plantea que existe un conflicto en la formación ciudadana cuando se trabaja en contextos que bordean lo delictivo, pues existe un doble discurso para el niño; uno que viene de la escuela que lo incentiva a sentirse responsable de la convivencia y a respetar los espacios sociales, y otro que viene de su entorno cercano que valida y fomenta la transgresión de las normas de convivencia y los espacios del otro.

En esta realidad dicotómica la ciudadanía cobra un sentido menos rígido, que tiene que buscar la forma de acoger la realidad del niño y buscar la manera de influir en su pensamiento con delicadeza, para poder transformar sus formas de pensamiento, *“las relaciones entre saberes, contextos y prácticas pedagógicas del aula son interdependientes. Y el potencial resiliente y transformativo de la práctica pedagógica se hace más evidente en contextos sociales vulnerables”* (Villalta, Martinic, & Guzmán, 2011, pág. 1141), es justamente en estos espacios donde cobra más sentido, el rol transformador de la educación.

²⁹ Extraído: entrevista a informante 1. Línea 249 a 252

“Bueno, los limitantes, yo creo que la familia es que, bueno por lo menos en esta realidad hay muchas personas que, viven al... ¿cómo se dice? Al borde de la ley, o sea, los niños de muy chicos han aprendido que no es malo “colgarse” del cable, que no es malo sacar algo del supermercado, entonces, ahí están viendo desde lo, desde digamos, el pilar que debería haber en los valores y, y todas esas cosas están aprendiendo de ellos a que eso sí se hace, por lo tanto ahí... Está permitido, por lo tanto, el ambiente donde ellos, crecen y se educan, está, están inmersos digamos en, casi la delincuencia...

...yo creo que la limitante, o sea, y lo que, lo que nos juega en contra a nosotros que estamos justamente enseñando valores el respeto digamos y, y todo la, las cosas claves para ser buenos ciudadanos, se va para atrás, yo le puedo decir: “no robes” y en la casa le dicen: “no importa que robes”, entonces, hay una... un doble discurso, claro, y hay una contraposición a quién le hago caso, a mi profesora o a mi mamá...”³⁰

Creencias referidas al proceso de enseñanza – aprendizaje

En este último conjunto de nudos libres se centra el análisis a las creencias que tienen referencia al proceso de enseñanza-aprendizaje, como una instancia propicia de formar a los estudiantes desde prácticas formales de enseñanza, pero también considerando el vínculo que posee el docente con sus alumnos en este proceso.

Un primer punto a abordar tiene que ver con el concepto de “aula democrática” en la idea de cómo se une la realidad de la sala de clases con los principios que sustentan la democracia. Esta idea coloca al centro del proceso de aprendizaje al estudiante y sus necesidades, bajo la premisa que la democracia se debe poner en

³⁰ Extraído: entrevista a informante 2. Línea 974 a 991

práctica dentro del aula para poder ser desarrollada en otros espacios de convivencia. Esto implica que la mirada no está puesta sobre el contenido, sino sobre la formación integral de la persona, *“en estos centro se aprende lo fundamental para la vida, se aprende a relacionarse con los demás, a reconocer las diferencias entre los seres humanos, el valor de la amistad y la solidaridad. En definitiva, se aprende a ser buena persona, buen ciudadano y buen intelectual”* (Feito, 2009, pág. 32). El aula democrática logra cruzar estas tres realidades, la del propio sujeto, su relación con otros y su relación con el conocimiento. Por lo que *“se entiende que una escuela democrática alienta el flujo de ideas, tiene fe en la capacidad del individuo y de la gente para resolver los problemas, promueve la reflexión y el análisis crítico para evaluar las ideas, hay una preocupación por el bienestar del otro”* (Feito, 2009, pág. 18), características que pueden cambiar la forma de relaciones no solo dentro del aula, sino que también fuera de ella.

Yo trato de darle a los alumnos participación en las decisiones, hacerlos sentir que esto que vamos a hacer como curso es lo que decidimos todos hacer, que cada uno desde su habilidad y desde sus miedos también pueden construir de a poco su personalidad³¹

La docente 2 manifiesta la importancia de establecer compromisos en la convivencia con otros, declarando que estas relaciones extrapolan al ámbito familiar y comunitario. Cree que la mantención de la disciplina no debiera ser estricta ni punitiva, pues genera una aversión al aprendizaje, en contraposición a las relaciones democráticas que ayudan a formar niños felices de aprender.

Por eso el rol del docente está en acompañar el desarrollo de estos ambientes democráticos, en pos de asegurar un buen ambiente de aprendizaje. Esto implica entender el *“aprendizaje como un proceso de construcción personal de un saber, lo*

³¹ Extraído: entrevista a informante 1. Línea 42 a 45

que implica necesariamente la actividad del estudiante a partir de procesos deliberativos e interactivos. En consecuencia, los estudiantes al operar activa, deliberada, organizada, y decisivamente pueden tomar mayor consciencia del sentido y derivaciones de esta participación” (Prieto, 2002, pág. 33), y por ende generar un proceso de aprendizaje con un mayor grado de apropiación, que pueda abrir la posibilidad de extrapolar a otros círculos de su espacio lo aprendido.

“Bueno, como parte de una comunidad digamos de igual, en clases siempre poner las normas del grupo curso digamos, siempre eso yo lo hago a principio de año, en donde ellos mismos hacen sus compromisos y ahí se norman de, lo que se debe y no se debe hacer en la sala, entonces yo creo que de ahí, parte como la consciencia de que uno no puede andar por la vida haciendo lo que se le ocurra, por tanto, esa, esa, ese pequeño granito de arena después se ve reflejado en él, no en la convivencia solamente de inter-curso, sino que después afuera en el patio con los otros compañeros, y yo digo, se tiene que extrapolar después al ámbito familiar, ya, y a los, a los espacios públicos, o sea, allá cuando ya vamos a, al macro,..., eso yo creo.”³²

“creo que también va mucho en, el sello que le den los profesores, porque si tú tienes un curso en régimen militar donde no pueden ni hablar ni respirar por sí solos, por supuesto que luego ellos eh, como que le toman más la aversión hacia el aprendizaje, porque para ellos es algo tortuoso... a lo mejor donde hay una relación más democrática entre profesor alumnos, se pueda dar mejor³³

Hay una discusión importante que se da en torno al modo en que son tratados los derechos en el aula, esta discusión se basa en el temor de la docente 1 de abordar ciertas temáticas en ciertos contextos, en otras palabras, reservar el

³² Extraído: entrevista a informante 2. Línea 775 a 782

³³ Extraído: entrevista a informante 2. Línea 1036 a 1042

tratamiento de algunos tópicos a entornos que pareciesen ser más privilegiados, privando a los estudiantes vulnerados en sus derechos del aprendizaje de los mismos, en pos de evitar conflictos.

Esta visión causa una sensación de rechazo frente a la claridad de que los derechos son universales, que corresponden a todos, y que lo que puede variar es la forma de tratarlos, pero nunca eso debiese llevar a la omisión de los mismos frente a contextos vulnerados. Es más, dentro de nuestra propia sociedad se han establecido conductos formales de trabajo frente a niños que ven vulnerados sus derechos, esto por medio de las Oficinas de Protección de Derechos del Niño (OPD) y que fijan como sujeto de atención principal a *“todos los niños, niñas y adolescentes y sus familias del territorio de la OPD que se encuentren en una situación de exclusión social o vulneración de sus derechos, con el fin de habilitarlos para que puedan superar la brecha o problema que ha generado su exclusión”* (SENAME, 2001), por lo que no es menor lo referido a la vulneración de derechos en la infancia, y entre esas vulneraciones se encuentra el no hacer consciente al propio niño de sus derechos.

En cuanto a la forma de tratar estas temáticas, un primer supuesto es que *“educar en y para los derechos humanos es una decisión consciente y necesariamente pasa por un trabajo intencionado”* (INDH, 2012, pág. 16), lo que implica un docente que tiene claridad sobre su rol formador, y que posee plena conciencia de que *“los derechos humanos son una conquista social de la humanidad, como resultado de un proceso de reconocimiento creciente de un conjunto de condiciones de vida necesarias para el resguardo de la dignidad humana”* (INDH, 2012, pág. 22), y al ser una conquista no pueden ser negados a nadie, son de conocimiento y apropiación pública, por lo que está dentro de las características de un docente comprometido con su labor social no privar a ninguno de sus estudiantes de los mismos.

Hablar de los derechos humanos... en la situación del colegio XX, donde hay un nivel medio asegurado, tú puedes hablar y puedes entablar alguna discusión respecto a la legitimidad de algún derecho, qué tanto se cumple, qué tanto nos comprometemos, qué tanto somos capaces de llevar a cabo y no solamente de ejemplificar en un dibujo, sino que hacerlo propio en nuestra sala. Sin embargo en el otro colegio tú te encuentras con niños que han sido vulnerado en sus derechos básicos, por lo tanto tú no puedes partir desde ahí, es casi un descriterio” ³⁴

Pero la formación en materia de derechos, vista desde el proceso formal de enseñanza no sólo está en manos de los docentes, es necesario hacer un cruce entre el proceso de enseñanza – aprendizaje y el rol de la familia en esta tarea, pensando en cuál es la responsabilidad que recae en el establecimiento cuando es la familia la que falla. La idea de que niños y jóvenes están sumidos en la falta de oportunidades debido a su contexto familiar desfavorable, posiciona a la escuela es un escenario distinto de inclusión y trabajo, es en estos contextos donde “la actividad de la escuela parece cobrar mayores dimensiones, porque es un punto de partida y el único puente hacia otras lecturas y otras experiencias de vida.” (Finocchio & Legarralde, 2007, pág. 83), permitiendo la apertura de una nueva serie de opciones a los estudiantes. “Ante las nuevas formas de socialización... la acción educativa se ve obligada a establecer de nuevo su papel formativo, dando un nuevo significado a su acción con nuevos modos” (Bolívar, 2006, pág. 120), esto enfrenta a la escuela al riesgo de convertirse en un espacio anacrónico que sigue pensando en un modelo del alumno y su familia dentro de estándares obsoletos, dejando afuera las nuevas exigencias y formas de vida, por lo que realmente la escuela cumple un rol de segundo formador, que debe buscar por todos los medios la conexión e inclusión de la familia dentro del espacio educativo, pero que también

³⁴ Extraído: entrevista a informante 1. Línea 377 a 385

debe estar preparada para asumir un rol mucho más fuerte y presente en la vida de sus estudiantes en el caso de ser necesario.

¿Quién forma?... Cuando la familia falla, la institución que continua en la fila, es la escuela, y el rol de la escuela hoy en día a pesar de todo lo que pueda ser cuestionando y negarse a asumir el rol importante que tiene dentro de la sociedad, yo creo que la escuela lo tiene que asumir, porque la escuela es el segundo formador³⁵

En el discurso de la informante 2 se hace referencia a que la enseñanza en ciudadanía debe seguir un hilo conductor que comienza en el reconocimiento de la familia como pilar fundamental de la sociedad y la integración de los derechos y deberes como parte fundamental del desarrollo cotidiano, esto tiene su explicación en lo progresivo y recursivo que es este proceso, que requiere de un lento caminar hacia la autonomía y que va acompañado de procesos personales de maduración y apertura del mundo, *“derechos y deberes están fuertemente ligados en un proceso de desarrollo de la autonomía. Nuestro desafío pedagógico es ir generando un proceso de responsabilización progresiva de los propios actos”* (INDH, 2012, pág. 31), incluso ante las situaciones más diarias, y para así lograr conciencia de las consecuencias que tiene el propio accionar dentro de la comunidad, *“para formar sujetos de derecho, no basta informar sobre los derechos que se tienen. Se requiere saber que estos son exigibles y ante quién es posible hacer esa reclamación”* (INDH, 2012, pág. 26).

“para comenzar a construir yo diría el concepto de ciudadanía es el hecho por ejemplo de que los niños en primero básico eh... sepan eh, sepan reconocer cuál

³⁵ Extraído: entrevista a informante 1. Línea 187 a 191

es su familia, que la familia es el pilar fundamental de la sociedad, por lo tanto, el reconocer que hay distintas familias”³⁶

“formar consciencia de cuál es nuestro derecho y nuestro deber en los espacios públicos y en los espacios privados, en la escuela eh... que ellos, como decías tú, tengan eh, claridad de dónde asistir si tienen equis problema, por ejemplo, si tuvieran un problema de convivencia, van al inspector, si les duele algo tienen que ir a la enfermería, a cuidar sus espacios...”³⁷

A pesar de la importancia que otorga, la informante 2, a todos estos elementos reconoce que falta claridad en la forma en que debe ser trabajado dentro de la sala de clases, que las directrices son poco precisas y eso provoca dificultades a los docentes. Una carencia que se arrastra desde la formación inicial, y que los mismos Planes de Estudio no han sabido cubrir. Frente a esto se debe puntualizar que *“las nuevas bases curriculares de la Educación Básica (Decreto N°439 de 2012), así como las orientaciones de la Educación Parvularia (DS N°289 de 2001) y las bases curriculares de la Educación Media (Decretos N°254 de 2009 y N°220 de 2005), han integrado los derechos humanos en cuanto a objetivos, contenidos y actitudes que se espera desarrollen los y las estudiantes y que se deben tener en cuenta en la labor docente”* (INDH, 2012), por lo que la falencia podría encontrarse no desde una perspectiva declarativa de estas materias, sino más bien de orden pedagógico didáctico, a modo de entregar pautas más claras a los docentes sobre cómo llevar al aula lo que dice el papel, *“el nuevo currículum solo lista los Objetivos de Aprendizaje Transversal. Por lo tanto, son los equipos docentes los que tienen que establecer esas conexiones y planificar su inclusión en el trabajo de aula”* (INDH, 2012, pág. 12).

³⁶ Extraído: entrevista a informante 2. Línea 1052 a 1054

³⁷ Extraído: entrevista a informante 2. Línea 1059 a 1062

“yo creo que el currículum no, o sea, de partida en la universidad no se... no hay, como habíamos hablado la otra vez, no hay una asignatura que nos enseñe a cómo trabajar la ciudadanía, en los planes y programas eh tampoco hay mucha claridad, uno intuye que va por ahí, por el concepto de familia, vivir en comunidad y todo el asunto que va enfocado hacia eso, pero, la verdad es que, como que... igual estamos como al debe, falta hartito.”³⁸

Un último punto a destacar, es que la docente 2 valida la segregación económica en la educación de nuestro país, mostrando incredulidad ante la idea de que puedan existir en un mismo curso niños de diferentes estratos sociales recibiendo la misma educación, por lo que se puede esclarecer que a pesar de que piensa que todos los estudiantes deben tener las mismas posibilidades para desarrollarse, ese desarrollo no se logrará en una sala con diversidades socioeconómicas muy marcadas. Más allá de lo real o no que pueda ser esta realidad, lo que abre las puertas a un debate mucho más profundo que estas líneas, no puede ser olvidado que ante la discriminación (de cualquier tipo) *“nuestro trabajo formativo debe ser capaz de identificar esas situaciones y abrir un debate que permita reconocer los efectos que la discriminación tiene sobre los y las demás, mostrando caminos alternativos de relación, trato y convivencia”* (INDH, 2012, pág. 35), evitando actitudes que menoscaben a los estudiantes por una realidad que no eligieron. El docente no puede olvidar que es su palabra lo que los niños escuchan y valoran como verdad, *“en ese contexto, la forma en que nos referimos a nuestros y nuestras estudiantes, a las personas que viven situaciones diversas, debe ser consciente en quienes educamos, porque con esas palabras incluimos o excluimos, valoramos o restamos valor a quienes nos rodean”* (INDH, 2012, pág. 37).

³⁸ Extraído: entrevista a informante 2. Línea 1001 a 1005

“¿En la clase todos los estratos sociales juntos? Ah, sí, pero es que eso es una utopía po, o sea, eso no, no me sabe... es una utopía, no, no. No creo que sea mejor, pero... o sea, yo creo que todos los niños deben tener las mismas oportunidades”³⁹

6.4.2. SABERES

Un segundo eje a analizar corresponde a los saberes que las docentes manifiestan poseer sobre la formación ciudadana y sus múltiples aristas. Se ha de recordar que se entenderá por saberes aquello aprendido, internalizado conscientemente, propio de un proceso, el *“saber es sectorial, ya que se ocupa de parcelas de la realidad, progresa y nos aporta información, es experimental, intersubjetivo, crítico...”* (Lozano, Marínez, López, & Figueroa, 2015, pág. 14). Por lo que de las interacciones con las docentes se han desprendido una serie de elementos reconocidos como conocimiento factual, adquirido de alguna manera y que cumple las características de ser el producto de un proceso de enseñanza – aprendizaje.

Como en el caso anterior se han diferenciado para cada informante, y además se agregan elementos propios del análisis de documentos realizado para ambos casos.

Los saberes de las docentes, al igual que en el caso anterior, han sido ordenados según subcategorías, las que permiten un acercamiento más minucioso y específico a las mismas, estas son referidas al programa curricular y a la formación. Dentro de ellas se encuentran las intervenciones mantenidas desde los saberes sobre estos dos tópicos, así como también los elementos recabados de los documentos analizados y que pertenecen a su labor docente dentro del aula.

³⁹ Extraído: entrevista a informante 2. Línea 1017 a 1021

Saberes referidos al currículum nacional

Se reconoce como saber la referencia que hacen las docentes a las bases curriculares y la presencia que allí tiene la enseñanza de la ciudadanía, específicamente se posiciona en los documentos correspondientes a tercero y cuarto básico. Es a partir de esta información que ellas construyen los distintos instrumentos que son entregados a los estudiantes, y en los cuales se pueden encontrar las definiciones de democracia, comunidad, derechos y deberes, e instituciones públicas.

Esto evidencia un manejo, por parte de las docentes, de los requerimientos que se contemplan en la organización curricular nacional, y de las definiciones que sustentan cierta terminología, pero sólo las remitidas a estos documentos que pueden ser llamados oficiales, sin evidenciar una profundización más acabada de los temas.

Al analizar las Bases Curriculares y la Guía para el Docente de 3° básico, se encuentran las referencias que la docente 2 hace a ciudadanía, organizadas en la primera unidad propuesta, que lleva por nombre “Mi papel en la comunidad”, y que en sus actividades busca abarcar tres Objetivos de Aprendizaje (MINEDUC, 2015, pág. 12):

- *Asumir sus deberes y responsabilidades como estudiante y en situaciones de la vida cotidiana, como cumplir con sus deberes escolares, colaborar en el orden y en la limpieza de los espacios que comparte con su familia, escuela y comunidad, cuidar sus pertenencias y las de los demás, preocuparse de su salud e higiene y ayudar en su casa.*
- *Reconocer que los niños tienen derechos que les permiten recibir un cuidado especial por parte de la sociedad con el fin de que puedan aprender, crecer*

y desarrollarse, y dar ejemplos de cómo la sociedad les garantiza estos derechos.

- *Investigar y comunicar sus resultados sobre algunas instituciones públicas y privadas (como JUNAEB, SERNAC, SII, Banco Estado, instituciones de previsión y salud, universidades, Hogar de Cristo y fundaciones, entre otras), identificando el servicio que prestan en la comunidad y los diferentes trabajos que realizan las personas que se desempeñan en ellas.*

Estos tres objetivos son tratados por la docente dentro de las actividades propuestas a los estudiantes, transmitiendo los saberes conceptuales desde lo que los documentos emanados por el Ministerio de Educación proponen. El discurso en torno a los conceptos presentados a los estudiantes gira alrededor de la ciudadanía enfocada en la comunidad, los derechos y deberes y las instituciones públicas y privadas, mientras que las ideas presentadas sobre la participación ciudadana están contextualizadas dentro del entorno más cercano como es la familia y el barrio, para de a poco empezar a abrirse a lo que ella denomina “derechamente ciudadanía”.

“Ahora, haciéndole clases de historia a los niños de tercero básico, bueno, yo he visto la progresión de primero, segundo, tercero. Se empieza a trabajar con el concepto que, que parte la, yo diría la ciudadanía, que es ser parte de una familia, partir siempre con la familia, del conocimiento también es otra..., parte que nosotros formamos comunidad, parte con el concepto de comunidad ¿Ya? Y ahora en tercero básico, estamos entrando derechamente a la ciudadanía, o sea, los niños tienen que aprenderse los derechos del niño, tienen que aprender acerca de lo que son las instituciones públicas y privadas, tienen que saber para qué sirve cada una” ⁴⁰

⁴⁰ Extraído: entrevista a informante 2. Línea 758 a 764

En cuanto a la labor de la docente para la transmisión de los saberes que implica la ciudadanía, se visualiza el uso del Libro del Estudiante como fuente principal de conocimiento, manteniendo lo allí planteado como el sustento de la unidad propuesta.

ILUSTRACIÓN 1: *Extracto libro del alumno 3° básico. Unidad 1 “mi papel en la comunidad”. Introducción a la unidad. Página 7.*

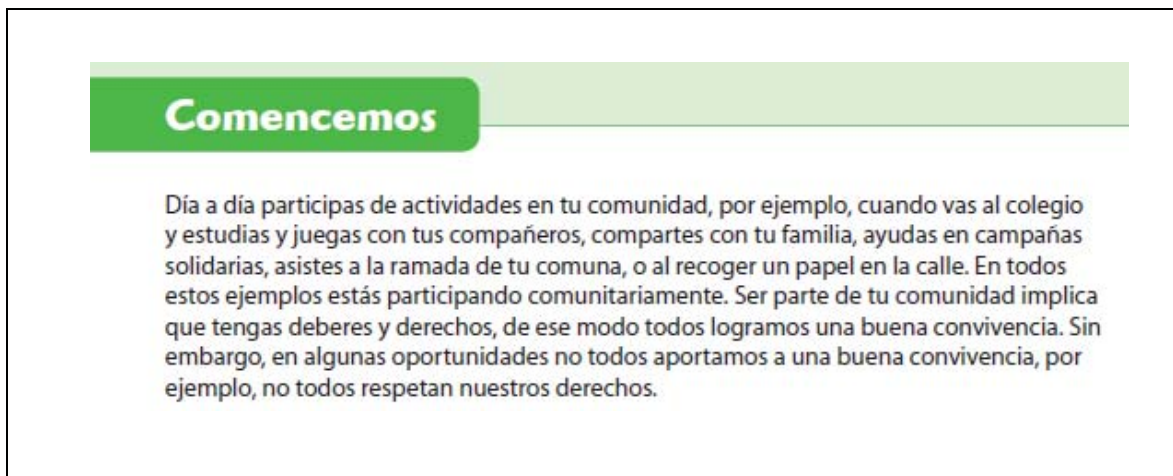


ILUSTRACIÓN 2: *Extracto libro del alumno 3° básico. Unidad 1. Plantea relación directa entre derechos y deberes. Página 29.*



Ahora tú!

1. Relaciona algunos de tus deberes con tus derechos. Sigue el ejemplo para completar las filas 2, 3 y 4. En la fila 5 debes completar las dos columnas.

	Derechos	Deberes
1	Tengo derecho a recibir una educación de calidad.	Tengo el deber de estudiar y de cumplir con mis responsabilidades escolares.
2		Tengo el deber de no rechazar ni excluir a nadie.
3		Tengo el deber de botar los papeles en un basurero.
4		Debo ir a control médico todos los años.
5		

Respecto al cuarto año básico en la Guía Docente de Historia, Geografía y Ciencias Naturales, se consigna como la primera unidad del año la correspondiente a temas de ciudadanía, pertenecientes al eje Formación Ciudadana, esta unidad, llamada “Nuestra vida en sociedad” trata los siguientes tópicos (MINEDUC, 2015, pág. 10):

- *La importancia del consejo de curso*
- *¿Cómo nos organizamos en Chile?*
- *¿Quiénes dirigen el país?*
- *¿Cómo ejercen sus funciones nuestras autoridades?*
- *¿Cuáles son mis derechos?*
- *¿Cómo podemos convivir en armonía?*
- *Resolviendo los conflictos en paz*

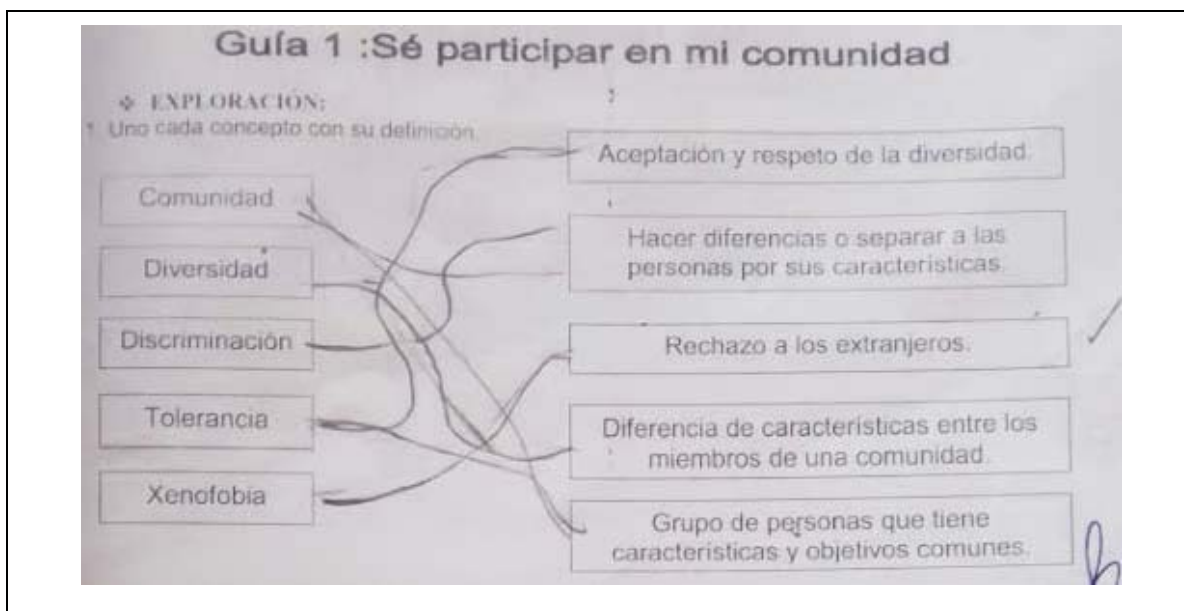
A partir de esta organización es que la docente 1 estructura sus prácticas y son los saberes entregados por el libro en los que basa cada clase.

¡Bueno! justo en el cuarto básico, viene el tema de... los conceptos de la participación ciudadana, quién es ciudadano eh, los derechos, va todo como súper cruzado y, yo encuentro que eh, va como súper bien enlazado el tema de que es lo que tienen que hacer ellos para poder ser partícipes de una, de una sociedad...empieza con el análisis de que es lo que es una sociedad, y desde ahí uno como adulto también va contrastando un poco...⁴¹

El análisis de esto, y de los documentos con los cuales trabajan directamente los estudiantes deja entrever como la ciudadanía es sólo vista desde la perspectiva de la organización política de las autoridades del país, mientras que a la formación ciudadana se le da una mirada desde los valores morales, colocando los énfasis en las ideas de tolerancia, pero sin adentrarse en el valor agregado que implica la comprensión de la diversidad como riqueza.

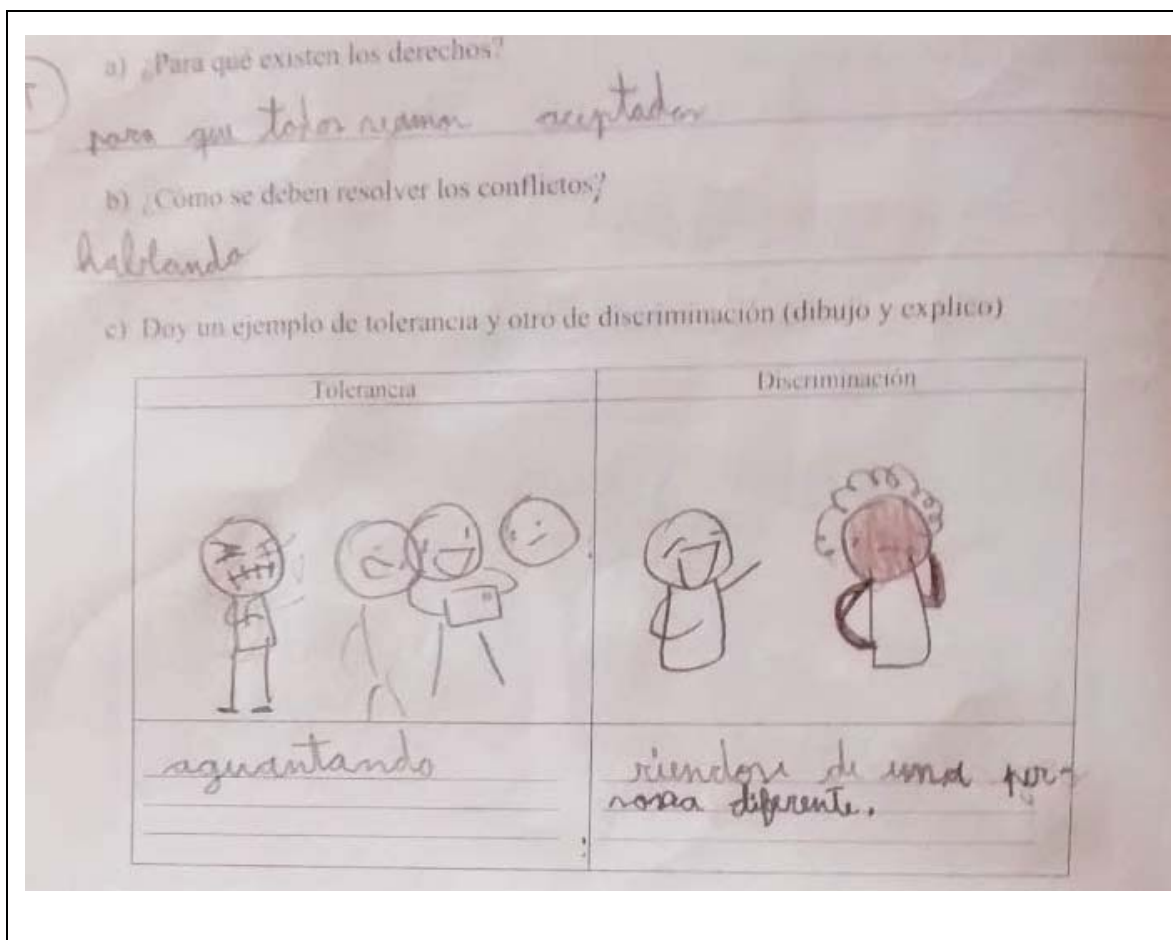
ILUSTRACIÓN 3: *Guía 1 “sé participar en mi comunidad”. 4° básico, actividad de exploración: unir términos pareados (concepto-definición)*

⁴¹ Extraído: entrevista a informante 1. Línea 1 a 6



Eso lleva a concepciones cerrada de los conceptos, que sólo permiten una definición o forma de pensarlos y que conducen, incluso, a entendimientos errados por parte de los estudiantes. Es decir, el estudiante se ve enfrentado a un concepto que queda sesgado a la definición que se le entrega del mismo, y que muchas veces carece de aplicabilidad en contextos reales, o que incluso corresponde a definiciones construidas sin la participación del estudiante. Esto convierte a conceptos que implican una serie de actitudes, procedimientos e incluso valores y prácticas sociales, en conocimiento factual a replicar.

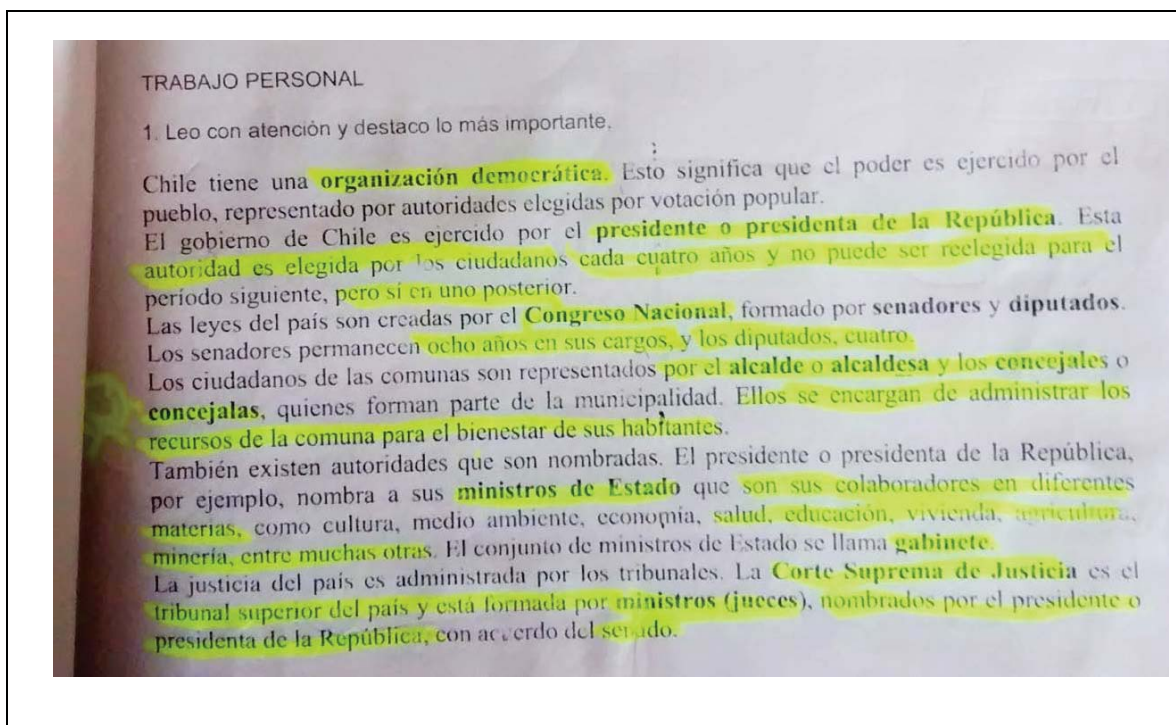
ILUSTRACIÓN 4: *Guía 3 “nuestros derechos”. Cuarto básico. Trabajo personal: reconocer y explicar la tolerancia y la discriminación*



Llama la atención encontrarse con respuestas como las que se ven en la ilustración por parte de los niños, en donde no se ha corregido el uso de ciertas palabras atribuidas a los conceptos explicitados, es decir, la asociación que el estudiante realiza entre tolerar y aguantar, pareciera errónea desde una perspectiva de formación en ciudadanía, conduciendo al mal entendimiento de ciertos elementos.

Los textos de las guías de trabajo siguen la misma lógica que ya se ha mencionado, presentando el contenido factual como centro de la labor, y centrando en los saberes la apropiación de los mismos.

ILUSTRACIÓN 5: Guía 2 “elecciones en mi país”, 4° básico. Trabajo personal: leer y destacar lo más relevante



Saberes referidos a la formación

Al conversar con la docente 2 sobre el espacio formativo en que fueron adquiridos sus saberes en torno a la ciudadanía, ella hace referencia de que estos tendrían su nicho en su propia formación escolar, en que ella, cursando enseñanza media, tenía la asignatura de Educación Cívica, en donde eran aprendidas la constitución y los derechos desde la teoría.

Al revisar los documentos históricos se consigna que en “1997 desaparece la *“Educación Cívica”* como asignatura independiente y se define como objetivo transversal al currículum nacional” (BCN, 2013). Antes de eso la asignatura, incorporada al curriculum por la Dictadura Militar, tiene como objetivos *“impartir conocimientos sobre la nueva Constitución Política del Estado, el funcionamiento del sistema político y económico, y los derechos fundamentales”* (BCN, 2013). Por

lo que, considerando los años de estudios secundarios de la docente entrevistada, estos serían los tópicos que habría abordado su formación ciudadana.

“Bueno, la verdad es que eh, como concepto de ciudadanía, se trabajó, o sea, la vi cuando estaba estudiando en la enseñanza media en tercero, cuarto medio, educación cívica; la verdad es que no recuerdo mucho, pero eh, a grandes rasgos, nos enseñaron lo que era la constitución eh, cuáles eran eh, las, las principales derechos que teníamos, y cosas así como por el estilo, mucha teoría” ⁴²

6.4.3. PRÁCTICAS

Un tercer eje a analizar en esta investigación tiene que ver con las prácticas que ambas informantes realizan para promover la formación ciudadana dentro y fuera del aula. Los datos recabados son a partir de los discursos de las docentes, además de la observación de sus labores cotidianas y de los documentos que utilizan para interactuar con sus estudiantes.

Se debe recordar que se entenderá por prácticas *“las acciones objetivas, esto es, a las que se manifiestan en comportamientos observables por cualquiera; no abarca, por lo tanto, los actos mentales, internos, ni los estados disposicionales del sujeto”* (Villoro, 2008, pág. 250). Es decir, en esta categoría se agrupan las acciones observables, realizadas no impulsivamente sino con un sentido y que pueden ser analizadas por un tercero.

Las prácticas evidenciadas por las informantes se organizan dentro de dos subcategorías, las cuales permiten entender las dinámicas que establecen dentro

⁴² Extraído: entrevista a informante 2. Línea 754 a 757

del aula y la forma en que interactúan con sus estudiantes, estas subcategorías son prácticas centradas: en los vínculos y en el hacer.

Prácticas centradas en los vínculos

La docente¹, en su conversación, declara establecer vínculos cercanos y empáticos con los alumnos, sobre todo con aquellos que se encuentran catalogados como disruptivos. Ella deja entrever que la forma de actuar muchas veces obedece a la experiencia que los niños viven en su cotidiano, y que por eso deben ser acogidos desde la comprensión, en las manos del docente y en su forma de actuar se cobijan las oportunidades de que el niño puede desarrollarse más plenamente, y *“los profesores tienen todo el poder para desarrollar estas habilidades pues son quienes deciden como realizan sus clases y si demandan o no una participación activa de sus estudiantes”* (Prieto, 2005, pág. 6). Por eso es fundamental dejar consignado, y reconocer en la propia práctica la valoración que se tiene del estudiante.

“Establecer vínculos más cercanos con los alumnos que son disruptivos, y por lo tanto, ponerme en el lugar de ellos. Muchas veces entenderlos desde su mirada, primero acogerlos para que sientan la confianza y luego ver por qué actúan de la manera que actúa, muchas veces tienen un sustento que no es tan lejano a la verdad”⁴³

Otro punto importante que la profesora recalca de sus propias prácticas, y que también tiene relación con los roles que juega con sus estudiantes, tiene que ver con poder plantear, en conjunto con ellos, una dinámica de roles móviles, cercanos y de confianza, pensando que de esta forma se pueden generar conductas de

⁴³ Extraído: entrevista a informante 1. Línea 27 a 31

empatía y compromiso. Poner en el centro del acto a los estudiantes, como un colectivo dinámico, respetando sus individuales, pero considerando su colectividad, lleva al desarrollo de buenas habilidades sociales. Un docente que entiende su rol en esta perspectiva tiene grandes posibilidades de acompañar a sus estudiantes en el desarrollo de las mismas, pensando que el centro de esto es la formación de una autonomía consciente, *“proporcionarles protección y acompañarles en este proceso de desarrollo requiere que vayamos dejando cada vez más espacios para que tomen decisiones, participen y sean protagonistas de sus propias vidas”* (INDH, 2012), este proceso de diálogo constante pone al docente en una posición también de aprendizaje constante y de cercanía con sus estudiantes.

“Yo creo que uno juega roles ahí, dependiendo de las situaciones porque tú tienes que poner al servicio de que los niños te enseñen... también, porque es súper potente que tú le digas al niño: "ah me equivoqué" o "no lo sé" y muchas veces hay niños que dicen : "pero cómo usted no lo va a saber", porque no lo puedo saber todo, o me puedo equivocar, soy humano como ustedes, y yo estoy siempre aprendiendo⁴⁴

En las prácticas que declara la docente 2, se ve una valoración reiterada y positiva al trabajo que se realiza con los padres y familias de los estudiantes. Por ello plantea que existen principios claves que guían hacia un tipo de relación cercana con ellos, lo que puede generar trabajo mancomunado, en pos del mejor desarrollo de los estudiantes. *“La participación no se reduce al mero ritualismo formalista de la constitución y sucesivas reuniones del consejo escolar de centro y sus correspondientes comisiones. Va mucho más allá, buscando fórmulas de implicación”* (Feito, 2009, pág. 18). Una familia implicada, no sólo en el centro sino

⁴⁴ Extraído: entrevista a informante 1. Línea 680 a 697

también en el aula puede ser un factor muy positivo en el desarrollo de los estudiantes y de sus capacidades de vivir democráticamente.

“Uno en párvulo trabaja mucho más con la familia, entonces hacíamos muchas más cosas en conjunto con los apoderados, y eh, juntábamos dinero para hacer paseos, un montón de cosas que uno trabajaba, porque tiene, como te digo, hay principios y cosas que te dicen que tú tienes que trabajar mucho por la familia”⁴⁵

Otro punto que se desprende de su discurso tiene que ver con la relación que debiese existir entre el docente y sus estudiantes. Una vez más se visualiza la importancia de una comunicación abierta y directa, que es algo que en la escuela debiese ser transversal, entre los estudiantes como también entre los docentes.

“Ellos siempre han tenido espacio, los alumnos, o sea, en general aquí hay una línea más o menos eh, que es una relación bastante estrecha, como es una escuela chica los profesores tenemos mucha comunicación, por lo tanto, sabemos que en todas las aulas por ejemplo, se practica el asunto de las normas, del... por ejemplo, la directiva del curso, que los niños opinen ¿ya? o sea, yo creo que es como algo transversal...”⁴⁶

⁴⁵ Extraído: entrevista a informante 2. Línea 290 a 294

⁴⁶ Extraído: entrevista a informante 2. Línea 995 a 999

Prácticas centradas en el hacer

Al observar directamente lo que la docente 1 consigna hacer se encuentran elementos relevantes en su discurso que es necesario mencionar para comprender la forma en que se vincula con sus estudiantes.

Frente a eso ella tiene como práctica establecida definir responsabilidades con el colectivo, esto implica un modelamiento y normalización de ciertas prácticas que se perfilan como necesarias para una convivencia armónica. *“El clima de aula es una dimensión emergente de las relaciones que los alumnos y profesor/res establecen entre sí. Éste se constituiría en un proceso recursivo de interacciones entre los actores educacionales; en donde el actuar del alumno y el del profesor se despliega conforme a una serie de normas, hábitos comportamentales, rituales, prácticas sociales existentes en el contexto del aula”* (Ascorra, Arias, & Graff, 2003, pág. 119). Lo importante es entender este proceso como un compartir bidireccional que implica a ambas partes desde una posición de igualdad de derechos.

“yo creo que en las rutinas es donde uno tiene que establecer, por ejemplo yo exijo que la sala quede limpia, me toque seguir con el curso o no me toque, para mí es una situación de respeto por todos el dejar la sala limpia, entonces, la típica respuesta es ese papel no es mío, yo no fui, yo no bote eso, entonces le digo ¿de quién es esta sala? De ahí ahora casi se les cae la cara, es nuestra me dicen, yo también me agacho, sí hay que ponerse a limpiar los bancos, yo también me pongo en cuatro patas a limpiar el piso, los bancos, no tengo problema en hacerlo, porque siento que es un modelar una acción, pero esa sensibilidad, cuesta mucho, el hacerte sensible a que tú participes, o sea perteneces a un curso, a un sector y a un colegio...”⁴⁷

⁴⁷ Extraído: entrevista a informante 1. Línea 163 a 172

Dentro de estas prácticas importantes, una de las que se reconocen como importantes es la elección de la directiva de curso, elección que se realizó en el contexto de la unidad de ciudadanía, como una forma de dar cierre al proceso de aprendizaje, pues ella siente que una forma de aplicar los conceptos aprendidos es por medio de ejercer un proceso democrático real dentro del aula. Es importante puntualizar que la necesidad de formar un consejo de curso está consignado dentro de las actividades que se proponen en la organización curricular, realzando la importancia de crear instancias de discusión y organización como modelo de actividades futuras dentro de la sociedad.

ILUSTRACIÓN 6: *Libro del estudiante, 4° básico Historia, Geografía y Ciencias Sociales.*



Actividad en grupo

Elijamos la directiva de nuestro curso

1. Formen cuatro grupos y con la ayuda de su profesor, discuten qué cargos debería contemplar una directiva y cuáles serían sus funciones, sus deberes y la duración del cargo.
2. Expongan al curso sus propuestas y completen el siguiente cuadro para ordenar la información y definir un criterio común.

Cargo	Funciones	Deberes	Duración del cargo

3. Los estudiantes que cumplan con los requisitos y deseen participar deben presentar sus candidaturas con una propuesta por escrito de su proyecto relacionado con algún tema del curso o de la escuela. Utilicen carteles o volantes para dar a conocer sus ideas.
4. El día de la elección el profesor jefe llama a los estudiantes por orden de lista. Cada uno firmará al lado de su nombre y luego vota en forma secreta, depositando su voto en la urna.
5. Luego, el profesor jefe cuenta los votos, los lee en voz alta y los anota en la pizarra. Finalmente, anuncia quienes son los elegidos y los resultados se publican en el mural de la sala.

La docente 1 plantea que este proceso fue realizado dentro de la sala de clases y se puede ver que los resultados son favorables desde su discurso, como un modo de acercamiento importante y directo a prácticas democráticas.

“Y termina esa unidad con eh, que ellos elijan su directiva de curso, y la directiva de curso, en la medida que ellos sean propositivos y que sean proactivos, va a tener acción...” ⁴⁸

6.4.4. VALORACIONES

Las valoraciones que se desprenden de las informantes son ordenadas a continuación siguiendo los mismos cánones ya presentados en categorías anteriores. Por lo que se analizan por medio de las subcategorías emanadas del análisis inicial de los discursos, estas se agrupan de acuerdo a valoraciones referentes a: las familias, los establecimientos, los docentes y la ciudadanía.

Cabe destacar que por valoraciones se entenderán los juicios de valor emitidos por las docentes, los cuales tienen relación con la importancia o valor que se da a una situación u objeto, por medio de la evaluación del mismo, lo que nos da una relación bidireccional entre la evaluación y la valoración, *“evaluar es formular una valoración sobre algo”* (López, 1997, pág. 371), y es a esos elementos a los cuales se apunta en este último objetivo.

⁴⁸ Extraído: entrevista a informante 2. Línea 257 a 273

Valoraciones referentes a las familias

En esta subcategoría se organizan las ideas referentes a las valoraciones de las docentes con respecto al rol que cumplen las familias en el proceso de formación ciudadana. Frente a ello la informante 1 manifiesta una visión negativa sobre las familias actuales, considerándolas individualistas, y poseedoras de una visión del sistema educacional como un servicio al cual se le puede exigir, entregándole al colegio una connotación de cuidadores, relegando la condición de formadores a segundo plano.

No se puede perder de vista que *“de la calidad de la familia y de la escuela depende que los niños y niñas aprendan, desde la más temprana edad, el sentido de justicia, la valoración de su dignidad humana y del conocimiento, así como el desarrollo de actitudes asertivas frente a todo tipo de abusos contra las personas”* (Villarroel & Sánchez, 2002), por eso es muy importante para la docente creer en este vínculo.

*“¡No! Si a la niña le robaron el lápiz, exigen y todo lo demás, entonces, yo contra eso, también lucho, y también me opongo, o sea yo no soy la nana, yo no soy la cuidadora, yo soy la formadora (hace sonar la mesa con su dedo para dar énfasis) ...”*⁴⁹

Valoraciones referentes a los establecimientos

Un punto que genera una valoración positiva por la informante 1 tiene que ver con el rol importante que cumplen los establecimientos como formadores de alumnos y ciudadanos preparados para convivir en sociedad, dando un énfasis

⁴⁹ Extraído: entrevista a informante 1. Línea 144 a 146

importante al valor que posee la reflexión sobre diversos temas educativos dentro de los centros escolares.

Una escuela que es capaz de dialogar y reflexionar sobre las necesidades de los estudiantes presenta mejores opciones de encuentro con los mismos, y de apropiación de lo que se quiere enseñar, *“la falta de contextualización de las actividades efectuadas en torno a un eje que favorezca la formación ciudadana del estudiantado y, por tanto, su inserción plena en la sociedad, hace que el alumnado juxtaponga sus intereses con los de la sociedad”* (Muñoz & Torres, 2014, pág. 239). Sin reflexión sólo se logra que es estudiante fragmente lo aprendido, y dificulta que esto pueda ser aplicado en situaciones reales y cotidianas, elementos fundamentales si se habla de formación ciudadana. Por eso considerar la reflexión como fundamental dentro del proceso es un primer paso en la implicación real con los estudiantes, sus necesidades, y las formas más efectivas de llegar a ellos.

*“esto tiene que tener un vuelco, en donde, la escuela también tome consciencia, de cuál es su rol dentro de la sociedad, y por eso es que yo digo que este problema es a un nivel más alto, no puede quedar circunscrito a la sensibilidad de un profesor, tiene que ser algo más allá, tiene que ser direccionado desde las personas que piensan en el colegio, que sueñan en el colegio, como quieren que esto vaya mutando, porque, tú podí tener un proyecto que fue fundacional, noventa años, pero la visión y la misión tienen que ir adaptándose a, lo que va mutando la sociedad, y por lo tanto, lo que querían los curas hace cien años...”*⁵⁰

A pesar de las posturas que plantea la docente 1, se puede encontrar una desvalorización de los establecimientos por considerar que no logran hacerse

⁵⁰ Extraído: entrevista a informante 1. Línea 333 a 339

responsables de direccionar los valores rectores del que hacer y el devenir de la comunidad, enfocándose en asuntos funcionales y administrativos.

Para poder formar a los estudiantes dentro de ambientes democráticos efectivos, atentos a sus necesidades y búsquedas, *“resulta esencial la mirada del equipo directivo sobre la totalidad de la formación y de la institución, sobre los docentes y la escuela como un todo, así como la permanencia de las preguntas acerca de la desigualdad y el sentido emancipatorio de la enseñanza para sus alumnos, junto con la promoción de la reflexión constante del equipo sobre la experiencia escolar y sus consecuencias en términos de la inclusión educativa”* (Finocchio & Legarralde, 2007, pág. 44), es a nivel directivo que se logra una mirada globalizadora de los procesos que lleva la escuela, y es por eso que no pueden desenmarcarse, no pueden tomar distancia, sino que con mayor ahínco deben busca posicionarse en medio de la comunidad para desde allí tomar decisiones y conducir el entramado social que es la escuela.

“Entonces esa actitud pasiva a mí me emputese, me emputese porque como institución les doy la responsabilidad al equipo directivo, porque son ellos los que deberían de tener un sello con respecto a los valores que se trabajan en el colegio, con la misión y la visión que tiene el colegio...”⁵¹

En contraposición a lo anterior, en el discurso de la informante 2 aparece una positiva mirada del alto resultado obtenido en Convivencia Escolar por la escuela, esto para ella tiene un gran valor agregado, considerando que el contexto donde está inmersa la institución presenta altos índices de violencia. Esto pasa directamente por el ambiente que se logra crear dentro de este tipo de instituciones, que protegen, acompañan y proveen de esperanzas a estudiantes que muchas veces dentro de sus contextos sociales no encuentran la valoración necesaria para

⁵¹ Extraído: entrevista a informante 1. Línea 511 a 514

desarrollarse efectivamente, si los profesores están implicados y la comunidad completa pone en el centro de su labor a los estudiantes no es de sorprender que estos la valoren como un espacio de encuentro. *“La posibilidad de que la escuela sea significada por el alumno como una experiencia emocionalmente positiva va a depender en gran medida del ambiente que logren crear los alumnos y los profesores en el contexto educacional”* (Ascorra, Arias, & Graff, 2003, pág. 120), esta relación de construcción en comunidad provee sustento a la idea de un espacio, que sin desconocer las dificultades que implica, logra ser valorado como seguro y acogedor.

*“Viste que tenemos trece puntos más arriba que los, imagínate po, que el promedio nacional, y yo, encuentro ya que es, súper... Si, y el año pasado que fue tan complicado, tuvimos ese paro gigante, yo encontré que fue espectacular el resultado, así que, bien po, yo creo que todo, todo se conjuga para que sea para bien ...”*⁵²

Valoraciones referentes a los docentes

En cuanto a las valoraciones que se plantean con respecto al rol de los docentes en la formación ciudadana, se destaca positivamente el compromiso que generan los docentes con sus estudiantes, donde se pone en valor el rol que cumplen los profesores que ejercen en educación básica, pues considera que estos poseen una formación más centrada en la integridad del estudiante.

Al revisar los *Estándares Orientadores para Egresados de Carreras de Pedagogía en Educación Básica*, se puede ver claramente la diversidad de los roles que cumple el docente, en pos de abordar integralmente la formación de sus

⁵² Extraído: entrevista a informante 1. Línea 954 a 957

alumnos, estos estándares plantean que un profesor de este nivel educativo *“conoce las características de los estudiantes en términos personales, sociales y culturales. Saben cómo aprenden e identifica las características cognitivas, biológicas, afectivas y de los procesos del desarrollo que pueden intervenir en el aprendizaje y sabe que estas características se presentan de manera muy diversa”* (MINEDUC, 2011, pág. 24), esto es fundamental tenerlo claro, sobre todo si se considera que es en este nivel donde se cimientan las bases para el desarrollo posterior en sociedad, el que va a implicar más deberes y obligaciones. Un docente que tiene claro el nivel de compromiso que debe poseer con sus estudiantes, logra comprometerse con ellos en toda esta diversidad de áreas y tareas.

*“ese rol es fundamental y no todos están preparados para ejercer ese rol, te tienes que hacer consciente de esa responsabilidad, y qué es lo que pasa, nosotros los profesores básicos tenemos internalizado ese chip, porque sabes que te tienes que hacer cargo, porque vas a estar preparada para ser unidocente, vas a estar preparada para trabajar todos los aspectos que el niño necesita, si vas a estar en el área de la pre adolescencia...”*⁵³

Existe una valoración positiva de los docentes, en cuanto a la unión de expectativas en lo que respecta a la formación de los estudiantes, en cómo pueden conformar un solo cuerpo en pos de objetivos comunes, esto es valorando ya que considera que ese alineamiento produce buenos resultados. Los docentes conforman una comunidad, reunida y llamada a aprender en el colectivo, a nutrirse para construir realidades en que los alumnos puedan desarrollarse de mejor manera, *“resulta cada vez más claro que los docentes se forman y alimentan sus prácticas no sólo con los saberes sistemáticos transmitidos en las instituciones de formación (universidades, escuelas normales, institutos) o a través de actividades*

⁵³ Extraído: entrevista a informante 1. Línea 194 a 199

de capacitación, sino también con la experiencia de sus colegas de mayor trayectoria, con su propia biografía como alumnos y alumnas, con sus lecturas y con los discursos socialmente instalados acerca de la docencia” (Finocchio & Legarralde, 2007, pág. 14). Esto puede llevar a entender la docencia como una actividad en constante diálogo y unificación en pos de objetivos comunes.

“Yo creo en eso de que hay que cambiar la cosa, los profesores que llegan allá, como que todos nos alineamos, yo cuando llegué también pasó lo mismo, como que tú enganchas con esta onda, todos tenemos el mismo sello, encuentro yo con varias diferencias, las expectativas, yo creo que nos hace tener buenos resultados”⁵⁴

Valoraciones referidas al aula/ciudadanía

En este apartado se consideran los elementos referidos a la valoración de la ciudadanía y a su trato dentro del aula. En primer lugar, y con respecto a la forma en que estos elementos son considerados dentro de las Bases Curriculares, la docente 1 realiza una valoración positiva en cuanto a los contenidos que se proponen para la enseñanza de la participación ciudadana.

Esta valoración cobra sentido al observar las Bases Curriculares correspondientes a la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, en las cuales ya en la introducción de sus principales focos plantea que *“es fundamental que los alumnos se reconozcan como ciudadanas y desarrollen una predisposición favorable hacia la vida en comunidad, en el marco de una sociedad democrática, poniendo en práctica los valores inherentes a ello”* (MINEDUC, 2012, pág. 181). Es por eso que se hace un esfuerzo especial en que la estructuración curricular y el

⁵⁴ Extraído: entrevista a informante 1. Línea 948 a 952

enlace de las diversas temáticas tratadas, así como la progresión de los aprendizajes, sobre sentido para los estudiante, permitiéndoles una valoración e implicancia importante con lo aprendido.

“En cuarto básico viene el tema, los conceptos de participación ciudadana, Quién es ciudadano, los derechos, está todo cruzado, yo encuentro que está bien enlazado el tema de qué tienen que hacer ellos, para poder ser partícipes de una sociedad.”⁵⁵

Otra arista de la formación dentro del aula al cual apunta la docente es que declara de forma manifiesta que existen “cursos malos” para poder trabajar las temáticas relacionadas con la ciudadanía, lo cual tendría relación con la falta de motivación de los niños, y de implicancia que logra en el tema.

Esta apreciación parece un poco dura, sobretodo porque implica un proceso de comparación de por medio, por eso se ve necesario *reconocer “la importancia de la fase de recolección de información, pues sus datos son los conocimientos sobre el estudiante que debemos comparar con las pautas previamente establecidas con el fin de emitir juicios lo más objetivos posibles para no caer en prejuicios, o sea, opiniones sin fundamento”* (Pasek & Briceño, 2015, pág. 10). Cuando un docente desea evaluar a sus estudiantes, debe tener a su disposición la mayor cantidad de información posible sobre los mismos, de esta forma podrá notar que no necesariamente deberá referirse al curso como “malo”, sino que a un grupo de niños con características particulares, propias de su entorno, sus motivaciones y necesidades particulares, necesidades a las cual el docente debe adaptarse y buscar formas de abordar su labor pedagógica. Es el contexto el que da pie al docente para tomar decisiones, y comparar dentro de contextos distintos sólo

⁵⁵ Extraído: entrevista a informante 1. Línea 1 a 4

produce prejuicios que entorpecen ese mismo proceso creativo de tomar decisiones atinentes a las necesidades del grupo humano que se enfrenta

*“Tengo un cuarto allí y un cuarto acá, entonces, como yo sé lo que estoy pasando acá, yo replico de alguna manera, y les pedí que hicieran una campaña, que se anotaran todos los que querían, tengo un curso malo, entonces me ha costado mucho tomar este tema de que se metan en el tema, hasta que el viernes logramos sacar una directiva, y ahora estamos en ese proceso también de ver que es lo que quieren lograr y de qué manera podemos cumplir ese objetivo que ellos quieran plantearse...”*⁵⁶

A pesar de ello, y de las complicaciones que la docente plantea frente al tener que tratar con diferentes grupos de niños, se devela una valoración positiva hacia las prácticas democráticas que se pueden conseguir con los estudiantes, sin importar el contexto en que se encuentren, las cuales incluyen elementos propios de dinámicas de consensos, diálogos y debates en diferentes decisiones del grupo.

La informante 2, también hace una fuerte valoración a las prácticas democráticas que se establecen en las aulas y en el establecimiento, manifestando lo positivo de que los niños sean escuchados en sus opiniones y validados por su entorno, esto considera que trae beneficios en la autoestima y su formación integral.

*“llegamos a un consenso qué es lo que queremos nosotros, ¡para mí esa parada me gusta! Esa parada me gusta, entonces, yo trato de..., darle a los, a los alumnos eh, participación en las decisiones, hacerlos sentir qué, esto que vamos a hacer como curso es lo que decidimos todos hacer...”*⁵⁷

⁵⁶ Extraído: entrevista a informante 1. Línea 274 a 280

⁵⁷ Extraído: entrevista a informante 1. Línea 41 a 44

“...yo creo que igual les hace bien, o sea, el hecho de estar parados ahí y contestar cosas, y, y que haya, y, y que sus pares los estén eh, escuchando y... y, ponte tú, la atención, validándolos, creo que es súper positivo para ellos, para su autoestima, y para, para, para que adquieran más personalidad.”⁵⁸

Estas ideas, que se repiten constantemente, hacen ver la significancia que se da a los estudiantes como entes valorados, en pos del desarrollo ciudadano. *“Tal vez, una de las tareas más importantes de la educación hoy sea emprender sendas y apostar a vidas más vivibles para las jóvenes generaciones, reconociendo singularidades y valorando a cada uno en los diferentes encuentros”* (Finocchio & Legarralde, 2007, pág. 69), apostar a esos encuentros, a esos espacios intencionados de formación dan orientaciones claras hacia vidas más dispuestas a ser compartidas con otros.

⁵⁸ Extraído: entrevista a informante 1. Línea 845 a 848

7. REFLEXIONES FINALES

A lo largo de los análisis de discurso y documentos de los dos casos estudiados, los que fueron vistos a la luz de las observaciones que los mismos investigadores hicieron de sus entorno, y que están destinados a develar la percepción de los docentes en su rol de formador de ciudadanía, se ha podido reconocer que, tal como se planteó al inicio de esta investigación las percepciones que tienen los docentes sobre la ciudadanía tiene implicancias en la enseñanza de esta.

Como ya se declaró anteriormente, la percepción de los docentes fue abordada desde la identificación de creencias, saberes, prácticas y valoraciones. Se pudo establecer que en el discurso de los dos casos estudiados predominaron ideas desde las creencias, que como se definieron en un inicio corresponden a todas aquellas ideas que *“son adquiridas de forma natural y no reflexiva a partir de la propia experiencia, que son afectivas e individuales, que constituyen factores internos relacionados con las preferencias y líneas de acción, y que son elementos estables del conocimiento profesional”* (Contreras, 2010). Lo anterior, lleva a pensar que las prácticas docentes en la enseñanza de la ciudadanía están sustentadas desde las experiencias personales y desde la intuición; esto significaría que la formación ciudadana no tiene una dirección clara y depende de variables personales del docente. Esto genera un desafío a nivel de la formación profesional, nos parece urgente y necesario formar a los estudiantes de las diversas pedagogías en ciudadanía desde la teoría y la práctica, como una forma de dar sustento a estas impresiones personales, y de que lo que se transmita a los estudiantes posea bases firmes, unificadas para todos y enmarcadas en un proyecto sólido a nivel país. Quizás de esta forma al consultar a los docentes sobre sus percepciones en la materia, se logren identificar más saberes en ellos, los mismos que les entregan seguridad en su labor.

Al realizar una mirada más profunda en las creencias, surgen las referidas a los establecimientos, en las cuales se puede percibir una visión de la relación vertical

que se produce entre los directivos y los profesores, donde los primeros se centran en la administración, desconociendo muchas veces la necesidad de un trabajo conjunto con los distintos integrantes de la comunidad escolar. Además, queda en evidencia que la impresión que tienen las docentes respecto a la relación de los colegios con los vecinos de las comunidades, son diferentes; la docente del colegio subvencionado religioso siente que el establecimiento no está dispuesto a abrirse a las necesidades de la comunidad, en contraposición a lo que declara la profesora de la escuela municipal que siente que la escuela trabaja con la comunidad y para la comunidad. Esta visión nos parece bastante interesante, pareciera que cuando la educación no tiene una transacción económica entre las partes involucradas, tiene un sentido más comunitario, esto creemos se debe a que la escuela pública está conformada por estudiantes que no han sido seleccionados por alguna característica, lo que implica que no se ha buscado un perfil de familia o vecino, sin embargo, esto no puede ser generalizado, ya que esta investigación es un estudio de casos, pero nos abre a la posibilidad de generar un estudio cuantitativo que permita tener una visión más general, en algún futuro, sobre todo pensando en el rol que ha de cumplir la comunidad escolar en su totalidad en la real formación ciudadana de los estudiantes..

Cuando las docentes hablan desde sus creencias, existe un discurso recurrente que devela la relación que establecen las familias con la escuela, en este se puede notar que existe una familia que busca un servicio funcional de la escuela, mostrando nuevamente una relación mercantil en la educación. Esto nos hace replantearnos el desafío de la formación ciudadana, y los tintes que posee más allá de la sala de clases, pensando que los niños se ven reforzados por sus familias, las cuales también están llamadas a tener una mirada comunitaria que permita realmente incidir en los estudiantes en formación y sus formas de relacionarse entre ellos y con la comunidad.

Ambas profesoras consideran fundamental el rol de la familia como primera formadora de los niños, sin embargo, la docente de la escuela municipal no le otorga

el nivel de importancia en sus prácticas como sucede con la otra docente, esto creemos que se genera porque la educación pública asume la responsabilidad de educar a todos los estudiantes, sin importar su origen o apoyo familiar, presentando una multiplicidad de realidades familiares que impide muchas veces la implicancia de todas ellas, a diferencia de otras realidades en donde pareciera existir otro tipo de relaciones o conciencias sobre el rol que debe cumplir la familia en la formación de los estudiantes, tema que abre una nueva ventana de preguntas.

Al analizar el discurso de las docente respecto a las creencias sobre la enseñanza de la ciudadanía, impresiona como la segmentación económica de nuestro sistema educativo se valida y naturaliza, las docentes consideran que los estudiantes deben tener oportunidades iguales pero los clasifican y miran de forma diferente, esto además, puede ser identificado en las valoraciones que manifiestan. En ningún momento las informantes hablan de las características positivas que presentan los infantes o de sus cualidades como niños, sino se remiten a valorar a algunos comportamientos o actitudes, es decir valoran su hacer y no su ser.

Estas reflexiones plantean muchas nuevas preguntas, comenzamos estas líneas proponiendo que no buscábamos respuestas absolutas, sino poner sobre la palestra elementos que permitan iniciar una conversación en tonos más profundos sobre estas temáticas, sin buscar generalizaciones, ni conclusiones absolutas. Frente a esto damos por cubiertos los objetivos propuestos formalmente para esta investigación, y también el objetivo personal que nos propusimos, y que refiere a la intención de analizar, discutir y profundizar en la ciudadanía presentada a los niños más pequeños, desde la mirada de quienes están día a día con ellos, y tienen en sus manos la labor de formarlos y acompañarlos en su desarrollo. Las conversaciones que se han dado en torno a todo lo analizado demuestran que sólo con profundizar un poco se abre una gama importante de temas y aristas que deben ser abordadas antes de iniciar cualquier plan que implique a los niños, los docentes tienen mucho que decir, y es imperioso escucharlos para poder permitirles

posicionarse de formas más seguras en estas temáticas, en pos de conseguir una real formación ciudadana.

En cuanto a nosotros, estas páginas son sólo un pequeño registro de todo lo que hemos aprendido, la investigación presentada ha permitido una apertura sin igual en el reconocimiento de nuestra labor de formar en ciudadanía, pero también en la importancia del autoconocimiento, de la valoración de las propias capacidades, acciones que ayudan a tomar decisiones y acciones que permiten autoformarnos en las temáticas en que requerimos mayor conocimiento. Todo esto respondiendo a la gran responsabilidad que significa guiar a niños y niñas pequeños en la aventura que es la vida en sociedad, sin olvidar que es un camino que se recorre con ellos y desde ellos.

8. BIBLIOGRAFÍA

- Aguirre, A. (1995). *Etnografía. Metodología Cualitativa en la Investigación Sociocultural*. Barcelona: Marcombo.
- Aristóteles. (1935). *La Política*. (P. S. Abril, Trad.) Madrid: Ediciones Nuestra Raza.
- Ascheri, M. (2006). Las Ciudades-estado Italianas de la Edad Media y la Herencia de Roma. *Revista de Historia Medieval*(14), 7-20.
- Ascorra, P., Arias, H., & Graff, C. (2003). La Escuela Como Contexto de Contención Social y Afectiva. *Revista Enfoques Educativos*, 117-135.
- Balibar, É. (2012). *Los Dilemas Históricos de la Democracia y su Relevancia Contemporánea*. California: University of California, Irvine.
- Barra, E. (1987). El Desarrollo Moral: Una Introducción a la Teoría de Kohlberg. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 19(1), 7-18.
- BCN. (2013). *Cuándo se Eliminó la Asignatura Educación Cívica*. Santiago, Chile: Biblioteca del Congreso Nacional.
- Bolívar, A. (2006). Familia y Escuela: Dos Mundos Llamados a Trabajar en Común. *Revista de Educación*(339), 119-146.
- Cabezas, V., & Claro, F. (Enero de 2011). Valoración Social del Profesor en Chile: ¿Cómo Atraer a Alumnos Talentosos a Estudiar Pedagogía? *Temas de la Agenda Pública*(42).
- Cabreiro, B., & Fernández, M. (2004). Estudio de Casos. En F. Salvador, J. Rodríguez, & B. A., *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*. Málaga: Aljibe.
- Cárcamo, H. (2008). Importancia Atribuida al Desarrollo de la Ciudadanía en la Formación Inicial Docente. *Estudios Pedagógicos*, 34(2), 29-43.

- Contreras, S. (2010). Las Creencias Curriculares de los Profesores de Ciencias: Una Aproximación a las Teorías Implícitas sobre el Aprendizaje. *Horizontes Educativos*, 15(1), 23-36.
- CPEIP. (2008). *Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago, Chile: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica (CPEIP).
- De Aquino, T. (2004). *Suma Contra los Gentiles*. México: PORRUA.
- Del Pozo, V. (7 de Mayo de 2014). *Educación 2020*. Obtenido de La Mal Entendida Libertad de Enseñanza: <http://www.educacion2020.cl/noticia/la-malentendida-libertad-de-ensenanza>
- Donoso, S. (2004). Reforma y Política Educacional en Chile 1990-2004: El Neoliberalismo en Crisis. *Estudios Pedagógicos*, XXXI(1), 113-135.
- Feito, R. (2009). Escuelas Democráticas. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 2(1), 17-33.
- Finocchio, S., & Legarralde, M. (2007). *Pedagogía de la Inclusión: Gestión Pedagógica para Equipos Directivos*. Caracas: Federación Internacional de Fe y Alegría.
- García-Huidobro, J. E. (2009). ¿Qué nos Dejó la Movilización de los Pingüinos? *Nomadías: Revista del Centro de Estudios de Género y Cultura de América Latina*, 205-207.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en Competencias en la Investigación Cualitativa. En C. Denman, & J. Haro, *Antología de Métodos Cualitativos en la Investigación Social* (págs. 113-145). Sonora: Colegio de Sonora.
- Hardt, M., & Negri, A. (2000). *Imperio*. Massachussets: Harvard University Press.
- INDH. (2012). *Ideas para Introducir los Derechos Humanos en el Aula*. Santiago, Chile: Instituto Nacional de Derechos Humanos.

- Kant, I. (2009). *¿Qué es la Ilustración? (1784)*. (R. Aramayo, Trad.) Madrid: Alianza.
- López, R. (1997). Práctica de la Evaluación en Ciencias Sociales en la Enseñanza Secundaria. En S. Pérez, *Evaluación Educativa. Teoría, Metodología y Aplicaciones en Áreas de Conocimiento*. (págs. 371-397). Honorio.
- Lozano, M., Marínez, J., López, M., & Figueroa, P. (2015). *Filosofía*. España: McGraw Hill: Education .
- Mamani, O. (2009). La Educación Comunitaria: Su Incidencia en la Escuela y la Comunidad. *Integra Educativa*, 4(2), 197-203.
- Marshall, T., & Bottomore, T. (1991). *Ciudadanía y Clase Social*. Alianza Editorial.
- Marshall, T., & Bottomore, T. (2005). *Ciudadanía y Clase Social*. Argentina: Losada.
- Merino, J. (2009). La Escuela Centrada en la Comunidad: Un Modelo de Escuela Inclusiva para el Siglo XXI. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 33 a 52.
- MINEDUC. (2003). *Educación Cívica y el Ejercicio de la Ciudadanía: Los Estudiantes Chilenos en el Estudio Internacional de Educación Cívica*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación: Unidad de Curriculum y Evaluación.
- MINEDUC. (2011). *Estándares Orientadores para Egresados de Carreras de Pedagogía en Educación Básica: Estándares Pedagógicos y Disciplinarios*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- MINEDUC. (2012). *Bases Curriculares 2012 Educación Básica*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación: Unidad de Curriculum y Evaluación.
- MINEDUC. (2015). *Guía Didáctica del Docente: Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Cuarto Básico*. Santiago, Chile: Norma.
- MINEDUC. (2015). *Guía Didáctica para el Docente. 3° básico. Historia, Geografía y Ciencias Sociales* (Tercera ed.). Santiago, Chile: Santillana.

- Ministerio de Educación. (2012). *Bases Curriculares: Historia, Geografía y Ciencias Sociales*. Santiago, Chile: Unidad de Curriculum y Evaluación: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2012). *Bases Curriculares: Lenguaje y Comunicación*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación: Unidad de Curriculum y Evaluación.
- Ministerio de Educación. (2016). *Orientaciones para la Elaboración del Plan de Formación Ciudadana*. Santiago, Chile: DEG, Dirección de Educación General.
- Muñoz, C., & Torres, B. (2014). La Formación Ciudadana en la Escuela: Problemas y Desafíos. *Revista Electrónica Educare*, 18(2), 233-245.
- Orellana, M. I. (2009). *Cultura, Ciudadanía y Sistema Educativo: Cuando la Escuela Adoctrina*. Santiago, Chile: Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos - Museo de la Educación Gabriela Mistral.
- Ortega y Gasset, J. (1983). Ideas y Creencias. En *Obras Completas*. Madrid: Alianza.
- Pajares, M. (1992). Teacher's Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Educational Research*, 307 - 332.
- Peña, C. (2004). *Informe Comisión: Formación Ciudadana*. Santiago, Chile.
- Pérez Luño, A. E. (2002). Ciudadanía y Definiciones. *DOXA: Cuadernos de Filosofía del Derecho*(25), 177-211.
- Prieto, M. (2002). Educación para la Democracia en las Escuelas: ¿Mito o Realidad? *Revista Electrónica Diálogos Educativos*.
- Prieto, M. (2005). Educación para la Democracia en las Escuelas: Un Desafío Pendiente. *Revista Iberoamericana de Educación*.

- Rancière, J. (2006). *Odio a la Democracia*. (I. Agoff, Trad.) Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Rojas Retamal, X. (2008). Reflexiones sobre la Construcción de la Percepción de la Exclusión Social en Jóvenes de Enseñanza Media: Precisiones Conceptuales y Metodológicas. * ltima Década*, 71 a 99.
- Salas, D. (1917). *Sobre Educación Popular*. Santiago, Chile: Imprenta Universitaria.
- SENAME. (2001). *Normas Técnicas para las Oficinas de Protección de Derechos del Niño*. Santiago, Chile: Servicio Nacional de Menores.
- Sieyès, E. (2008). * Qu  es el Tercer Estado?* Madrid: Alianza Editorial.
- Silva, C., & Burgos, C. (2011). Tiempo Mínimo - Conocimiento Suficiente: La Cuasi-etnografía Sociot cnica en Psicología Social. *Psicoperspectivas*(10), 87-108.
- Simons, H. (2011). *El Estudio de Caso: Teoría y Práctica*. (R. Filella, Trad.) Madrid: Morata.
- Stake, R. (1999). *Investigación con Estudio de Casos* (segunda ed.). Madrid: Morata.
- Tagle, T. (2011). El Enfoque Reflexivo en la Formación Docente. *Calidad de la Educación*(34), 203-215.
- Taylor, S., & Bodgan, R. (1987). *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación: La Búsqueda de Significados*. (J. Piatigorsky, Trad.) Barcelona, España: Paidós Ibérica.
- Torres, J. (1988). La Investigación Etnográfica y la Reconstrucción Crítica en Educación. En J. Goetz, & M. Lecompte, *Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa*. Madrid: Morata.

- UNESCO. (2004). *La Educación Chilena en el Cambio de Siglo: Políticas, Resultados y Desafíos*. Santiago, Chile: Oficina Internacional de Educación UNESCO.
- UNESCO. (2004). *La Educación Chilena en el Cambio de Siglo: Políticas, Resultados y Desafíos. Informe Nacional de Chile*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación. Oficina Internacional de Educación.
- Valles, M. (1999). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social: Reflexión Metodológica y Práctica Profesional*. España: Síntesis: Sociología.
- Varnagy, T. (2000). Capítulo II: El Pensamiento Político de John Locke y el Surgimiento del Liberalismo. En A. Boron, *La Filosofía Política Moderna: De Hobbes a Marx* (págs. 41-76). Buenos Aires: CLACSO: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Villalta, M. A., Martinic, S., & Guzmán, M. A. (2011). Elementos de la Interacción Didáctica en la Sala de Clase que Contribuyen al Aprendizaje en Contexto Social Vulnerable. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(51).
- Villarroel, G., & Sánchez, X. (2002). Relación Familia y Escuela: Un Estudio Comparativo en la Ruralidad. *Estudios Pedagógicos*(28), 123-141.
- Villoro, L. (2008). *Creer, Saber, Conocer* (18 ed.). México: Siglo Veintiuno Editores.
- Zamudio, J. I. (2003). El Conocimiento Profesional del Profesor de Ciencias Sociales. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 87 - 103.