

EDUCAR PARA LA CIUDADANÍA:

Fundamentos, metodologías y
desarrollo profesional docente.

Álvaro Ramis
Marcela Peña Ruz
(Compiladores)



EDUCAR PARA LA CIUDADANÍA:

Fundamentos, metodologías y desarrollo profesional docente.

Álvaro Ramis
Marcela Peña Ruz
(Compiladores)



Primera edición: Saberes Docentes, Centro de Estudios y Desarrollo de Educación Continua para el Magisterio de la Universidad de Chile.

2019 Álvaro Ramis; Marcela Peña Ruz (Compiladores)

Educación para la ciudadanía: Fundamentos, metodologías y desarrollo profesional docente. Santiago: Saberes Docentes, Centro de Estudios y Desarrollo de Educación Continua para el Magisterio de la Universidad de Chile, 2019.

208 pp. 23 x 15.5 cm.

© Saberes Docentes, Centro de Estudios y Desarrollo de Educación Continua para el Magisterio de la Universidad de Chile

© Álvaro Jorge Ramis Olivos y Marcela Peña Ruz (Compiladores), 2019.

Edición de textos: Elena Águila

Diseño y diagramación Pablo Valenzuela Bascuñán

ISBN: 978-956-19-1148-2

Todos los derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida ni en todo ni en parte, por ningún medio, sin el permiso previo, por escrito, de la editorial. Los contenidos previos del presente estudio son responsabilidad de los autores. Prohibida su comercialización.

Impreso en Chile – Printed in Chile.

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN: Un contexto para esta publicación:

REFLEXIONES Y PRÁCTICAS DE LA UNIVERSIDAD DE CHILE EN EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA / Álvaro Ramis 07

Perspectivas pedagógicas en educación ciudadana.....	08
La concreción curricular de la educación ciudadana	08
Énfasis, modelos y priorizaciones curriculares	12
La importancia para Chile de la Ley 20911	14
Procesos desarrollados en formación ciudadana por Saberes Docentes: evaluación y proyección.....	17
Capacitación a escala nacional	18
Proyectos a nivel regional.....	20
Intervención a escala comunal-municipal.....	23
Cooperación internacional en educación para la ciudadanía	24
Análisis de las experiencias a partir de la voz de algunos/as de sus destinatarios/as	26
Sobre los desafíos, problemas y necesidades de implementar un plan de formación ciudadana en los establecimientos	27
Sobre el proceso de acompañamiento de la Universidad de Chile en la implementación del Plan de Formación Ciudadana en los establecimientos	31
Sobre los elementos pendientes relacionados al plan de formación ciudadana	33
Conclusiones	35
Referencias	38

PARTE I / CIUDADANÍA EN LA SOCIEDAD CONTEMPORÁNEA Y EN LA ESCUELA 41

LA CIUDADANÍA, LO PÚBLICO Y EL RÉGIMEN DE LO PÚBLICO

<i>Fernando Atria</i>	43
Introducción.....	43
Lo público bajo la hegemonía neoliberal	44
Lo público como el aseguramiento de bienes públicos	45
Consecuencia del concepto neoliberal de lo público.....	47
Reconstruyendo lo público como la esfera de la ciudadanía	51
Una concepción ciudadana de lo público.....	51

La cuestión de la propiedad y el régimen de lo público.....	52
El sentido de lo público.....	55
El Régimen de lo público.....	56
El régimen de lo público y el mercado.....	57
El régimen de lo público frente al Estado	60
Lo público y la ciudadanía en tiempos posneoliberales.....	61
Referencias.....	63

FORMACIÓN EN CIUDADANÍA, PEDAGOGÍA DE LA EXPERIENCIA Y EXPERIENCIAS

CRÍTICAS EN EDUCACIÓN / Ernesto Águila Zúñiga.....	65
Democracia, política y neoliberalismo: el complejo lugar de la ciudadanía	66
Formación ciudadana: problematizar la definición de la política y ampliar el concepto de ciudadanía	68
Escuela chilena hoy: el nexo roto entre educación y democracia.....	70
Pedagogía de la experiencia y formación ciudadana	71
Experiencias críticas y formación ciudadana	73
Referencias.....	77

“POLITIZAR” LAS ASIGNATURAS ESCOLARES: AMPLIANDO HORIZONTES PARA LA

FORMACIÓN CIUDADANA / Luis Osandón Millavil.....	79
Una propuesta de dimensiones de la formación para la ciudadanía.....	81
La construcción normativa de la convivencia social	82
La naturaleza del poder y el aprendizaje de las formas de regulación sociopolítica.....	83
La asociatividad y el compromiso colectivo como medios para la adaptación/ transformación del orden (local y mundial)	84
Ética del convivir.....	86
¿Cómo pueden aportar las asignaturas a la educación ciudadana?.....	87
Más específicamente aún, nos concentraremos en Sexto Básico, atendiendo al logro de los siguientes Objetivos de Aprendizaje (OA):.....	88
Conclusión.....	94
Referencias.....	95

ETERNO RESPLANDOR DE LA MEMORIA Y DE LOS DERECHOS. POR UNA PEDAGOGÍA CONSCIENTE Y REFLEXIVA PARA LA COMPRENSIÓN DEL PRESENTE Y DE LOS TIEMPOS QUE LO CRUZAN / Estela Ayala Villegas

99	99
Preámbulo contextual.....	99
Aproximación a la noción de memoria.....	102
Memoria-acción y Pedagogía de la Memoria.....	103
Volver sobre los monstruos para que no nos devoren otra vez	105

Para nuestra agenda	109
Referencias.....	110

PARTE 2 DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE PARA LA FORMACIÓN CIUDADANA..... 113

FORMACIÓN DE FORMADORES/AS EN LA ESCUELA: INDAGACIÓN Y REFLEXIÓN COMO CLAVES PARA EL APRENDIZAJE PROFESIONAL / Pablo González Martínez 115

Introducción.....	115
Desarrollo profesional docente: la centralidad del contexto escolar.....	117
Formación de formadores/as: desafíos para la educación continua en el marco del desarrollo profesional docente	121
Saber pedagógico y reflexividad: las claves de los/as formadores/as en el contexto escolar.....	126
Conclusiones	133
Referencias.....	135

COMUNIDADES PROFESIONALES DE APRENDIZAJE: REPENSAR LA ESCUELA PARA UNA CONSTRUCCIÓN DEMOCRÁTICA DEL SABER / Marcela Peña Ruz..... 139

¿Por qué hablar de comunidades profesionales docentes?.....	139
¿Qué son las comunidades profesionales de aprendizaje?.....	143
¿Cómo aprenden los y las docentes en comunidad?.....	147
Reflexiones/ideas para el desarrollo de comunidades profesionales docentes.....	151
Referencias.....	155

FORMACIÓN CIUDADANA EN COMUNIDAD DE APRENDIZAJE / Rodrigo Vera Godoy..... 159

Cinco acuerdos fundantes de una comunidad de aprendizaje.....	159
Para terminar: un acuerdo sobre la convocatoria.....	170
20 frases de Paulo Freire que invitan a una formación ciudadana mediante comunidades de aprendizaje.....	170
Bibliografía.....	173

NARRATIVAS BIOGRÁFICAS DOCENTES: NUESTRAS EXPERIENCIAS DE CIUDADANÍA

Mauricio Núñez Rojas - Carolina González Bozo	175
Trabajando la experiencia vicaria para la formación ciudadana.....	177
Autobiografías, cuerpo y memoria	182
El disueño o el diseño de los sueños	185
Relatos de experiencia y casos.....	188
Referencias.....	194

RESEÑA DE LOS AUTORES..... 197

INTRODUCCIÓN

Un contexto para esta publicación: REFLEXIONES Y PRÁCTICAS DE LA UNIVERSIDAD DE CHILE EN EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

Álvaro Ramis

La Universidad de Chile, por la naturaleza de su misión institucional y por la raigambre histórica que la ha configurado, se comprende como una institución republicana, constructora de un sentido de Estado que debe permear el conjunto de su trabajo. Toda su práctica académica debe buscar el desarrollo de capacidades, aptitudes, hábitos y convicciones que permitan el ejercicio de una ciudadanía activa. Este criterio ya aparece en el discurso inaugural pronunciado por Andrés Bello, al iniciar la labor de esta Universidad:

La libertad, como contrapuesta, por una parte, a la docilidad servil que lo recibe todo sin examen, y por otra a la desarreglada licencia que se rebela contra la autoridad de la razón y contra los más nobles y puros instintos del corazón humano, será sin duda el tema de la Universidad en todas sus diferentes secciones (Bello, 1843).

La educación desde y para la libertad constituye el centro, sentido y fin de la educación ciudadana, en tanto condición de posibilidad para la vida en sociedad. Bajo este objetivo la Facultad de Filosofía y Humanidades ha desarrollado en los últimos años un conjunto de prácticas académicas que han buscado, explícitamente, la configuración de un enfoque propio en este ámbito, generando marcos de fundamentación, y criterios metodológicos apropiados y pertinentes a esta tarea. En ese objetivo ha aportado un conocimiento específico el Centro Saberes Docentes, espacio académico dedicado a los estudios y al desarrollo de la educación continua para el Magisterio.

Este es el contexto que explica la edición de este libro que tiene como propósito problematizar la educación para la ciudadanía, vinculándola a discursos

y prácticas concretas, examinando sus alcances e implicancias sociales y pedagógicas. Para ello, la primera parte realiza una revisión documental de sus fundamentos teóricos y desde ese marco se examinan diversos procesos de implementación de estos enfoques formativos a nivel del sistema escolar, pasando por la gestión directiva hasta llegar al aula y su actividad curricular cotidiana. La segunda parte explora los requerimientos y exigencias que la educación para la ciudadanía demanda a la formación docente, dando especial relevancia a la formación permanente del profesorado.

Estas reflexiones no hubieran sido posibles sin el apoyo de la Agencia Chilena de Cooperación Internacional al Desarrollo (AGCID) y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) que han contribuido a que la Facultad de Filosofía y Humanidades, por medio del Centro Saberes Docentes y del Programa Transversal de Educación (PTE), compartiera estos enfoques y experiencias con el Ministerio de Educación de El Salvador a través de un proyecto de cooperación Sur-Sur implementado entre agosto de 2017 y julio de 2019. De esta manera la Universidad de Chile ha colaborado con el proceso de puesta en marcha del nuevo Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) de El Salvador, institución que busca atender los requerimientos de educación continua del magisterio en ese país.

Este artículo presentará el itinerario que la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile ha recorrido en los últimos años en el campo de la formación ciudadana, con el fin de clarificar cómo se ha desarrollado este proceso y el contexto que ha permitido la internacionalización de nuestra actividad académica. Se busca así dar un marco introductorio al conjunto de los artículos incluidos en este libro, los que se inscriben en esta búsqueda de un marco de fundamentación y aplicación para este campo tan relevante de la educación actual.

I. Perspectivas pedagógicas en educación ciudadana

I.1 La concreción curricular de la educación ciudadana

La historicidad específica de la ciudadanía y las perspectivas e intereses que moviliza exige implementar curricularmente una educación ciudadana activa e integral –civil, política, económica, social y cosmopolita–, orientada a generar aprendizajes y a formar en actitudes que permitan un ejercicio variado de todas sus dimensiones: elegir representantes, formular opiniones libremente, a la vez que participar directamente, criticar la facticidad y comprometerse colaborativamente en acciones colectivas (Magendzo y Arias, 2015, p. 106).

Esta complejidad explica el hecho de que en América Latina se haya implementado más de una perspectiva curricular en materia de educación para el ejercicio de la ciudadanía. En efecto, es posible identificar una diversidad de enfoques en los currículos latinoamericanos, cuyas diferencias deben analizarse a la luz de los diversos modelos de Estado y democracia que conviven en la región. Ello obliga a preguntarse por la forma en que se construyeron los Estados nacionales, es decir, quiénes y cómo han decidido sobre la distribución del poder en estas sociedades.

La escuela latinoamericana se ha visto atravesada en este campo por la adscripción normativa a unos marcos legales redactados en clave liberal (derechos y deberes) pero tensionados por la asociatividad local de las comunidades que impulsan procesos de acción y transformación que operan en claves transliberales (Salazar, 1998). La existencia de esta racionalidad “transliberal” explica la autonomía con la que cuentan, y por la que pugnan, los movimientos sociales que afirman desde su práctica una ruptura entre la esfera de lo social y la esfera de lo político. Este quiebre es valorado de distinta forma, desde diferentes perspectivas políticas. Mientras las miradas institucionalizantes interpretan esta situación como un déficit grave, que obliga a educar en el valor cívico de la participación en los marcos que prescribe fácticamente la legislación, otras perspectivas señalan los déficits crónicos de la institucionalidad vigente y, por lo tanto, tienden a validar esa ruptura que potencia una ciudadanía transformadora.

Esta diferencia de perspectiva explica una gran dicotomía que atraviesa a la escuela en cuanto a su rol en la formación ciudadana. En clave liberal la formación ciudadana debe concentrarse en articular virtuosamente lo político y lo social, generando formas de “alfabetización cívico-constitucional” que enfatizan la información e interpretación de los marcos normativos vigentes y que conduzcan a la participación activa desde los cauces establecidos: partidos políticos, elecciones, asociaciones sociales con personalidad jurídica, juntas de vecinos, consejos de participación ciudadana instituidos desde los organismos públicos, etc. En cambio, desde una perspectiva “transliberal” el rol de la escuela se debería orientar a la crítica de esos mecanismos, a los que se observa con sospecha o con abierta hostilidad. Esta perspectiva enfatiza la movilización espontánea a partir de iniciativas que combinan la organicidad social no instituida en los marcos jurídicos y la acción cultural que propone y genera transformaciones en el *habitus* (Bourdieu, 1995), entendido este como el esquema generativo a partir de los cuales los sujetos perciben el mundo y actúan en él. Esta diferencia de perspectiva representa una tensión central de las disputas ideológicas por la educación de la ciudadanía. Este dilema lo ha analizado Pagès por medio de la

siguiente pregunta: “¿Cabezas llenas y dirigidas o cabezas bien ordenadas y autónomas?” (Pagès, 2011, p. 68). Su respuesta es que el currículo de muchos países y las prácticas docentes de una gran mayoría del profesorado de enseñanza básica y media han optado más por llenar cabezas que por ordenarlas. De acuerdo al mismo Pagès (2009) la concepción curricular y las prácticas actualmente dominantes se pueden caracterizar por:

- Contenidos básicos pero exhaustivos y repetitivos.
- La realidad geográfica e histórica entendida como una realidad objetiva y no como interpretación construida.
- Los hechos y los personajes objeto de estudio entendidos como “elementos naturales”, no estableciéndose las diferencias entre personajes y casi-personajes.
- Protagonistas alejados de las inquietudes cotidianas y de las personas comunes.
- Metodología transmisiva centrada en el profesorado y el saber

En Chile este modelo tuvo su apogeo desde inicios de siglo XX hasta la reforma educativa de 1998, ya que la formación ciudadana se asumía fundamentalmente a través de una asignatura de educación cívica que se impartía solo en 3° y 4° medio, priorizando contenidos vinculados a nociones de patriotismo, familia, constitución y convivencia (Bascopé, Cox y Lira, 2015). Sin embargo, no se debería pensar que esta orientación ha dejado de impregnar el currículo oculto y que no sigue permeando el sentido dominante en buena parte de los establecimientos. Esta situación revela la actualidad de la crítica esbozada por Dewey a inicios del siglo XX cuando denunciaba “simple acumulación de información” en esta clase de procesos educativos que redundan en la falta de significatividad de este tipo de currículo:

No hace falta decir que si la geografía y la historia se enseñan como materias pre-elaboradas, que una persona estudia solo porque la hacen ir a la escuela, entonces se puede deducir muy fácilmente que aprenda un gran número de afirmaciones sobre cosas remotas y extrañas a su experiencia de cada día. La actividad se divide y se construyen dos mundos separados que ocupan la actividad en períodos de tiempo separados. (Dewey, 1985, pp. 148-149)

Frente a esta situación se debería renunciar a las pretensiones holísticas clásicas y enfrentar el proceso de selección de contenidos y prácticas educativas con

el fin de aportar a un aprendizaje orientado al comprender, pensar y actuar, en la línea esbozada por el informe Delors (1996). Esto presupone que los contenidos curriculares ligados a la ciudadanía no constituyen realidades absolutas, totales y homogéneas, ajenas a personas que le dan vida, sino problemas reales, cambiantes y dinámicos. La sociedad dispone de más información que nunca en la historia, pero esa misma información también caduca de un modo muy vertiginoso. El carácter cambiante de los procesos sociales contemporáneos contrasta con la relativa inmutabilidad del currículo y con el predominio de metodologías pedagógicas pasivas y transmisivas. De acuerdo a este punto de vista la educación ciudadana debe centrarse en contextualizar la información y enseñar a salir de los propios marcos de referencia para poder valorar la legitimidad de un hecho, concepto o tema concreto, pensando hermenéuticamente a partir de un sistema de relaciones y no de forma aislada (Pagès, 2011). En consonancia con esta perspectiva, Pagès (2009) ha propuesto unos criterios orientadores de la educación ciudadana que permiten ampliar el marco curricular y que orientan la formación en ciudadanía hacia estos objetivos:

- 1) Construir una mirada lúcida sobre el mundo y un sentido crítico que permita interrogar las ciudadanía existentes.
- 2) Adquirir madurez política activa y participativa como ciudadanos del mundo.
- 3) Desarrollar el pensamiento social y la conciencia histórica y ciudadana.
- 4) Trabajar sobre problemas sociales y políticos, y sobre temas y problemas contemporáneos protagonizados por hombres y mujeres de cualquier clase, etnia, cultura o condición sexual.
- 5) Aprender a debatir; a construir opiniones propias, a argumentar, a criticar, a elegir; a analizar los hechos y los procesos, a juzgar por sí mismo/a, a saber pasar por el filtro de la propia razón y los propios valores las informaciones recibidas sobre el pasado y sobre el presente.
- 6) Desarrollar la propia identidad como hombre o mujer; defender la diversidad en todos los ámbitos e intentar comprender a los demás.
- 7) Analizar e interpretar los discursos, y aprender a relativizar y a verificar los argumentos de las demás personas.
- 8) Defender los principios de la justicia social y económica, y rechazar la marginalización de las personas, en particular de las más débiles social y económicamente, a la vez que practicar una solidaridad activa.

- 9) Recuperar las memorias populares y objetos patrimoniales en todos los ámbitos posibles.
- 10) Colaborar activamente con la comunidad en todo tipo de actividades y problemas tendientes a su mejora.

1.2 Énfasis, modelos y priorizaciones curriculares

A partir de este marco teórico cabe analizar las aproximaciones a la formación ciudadana en los sistemas educativos, especialmente en nuestro contexto, tratando de delimitar sus modelos de concreción curricular. La experiencia parece indicar que los países de nuestro contexto regional han optados por dos vías para introducir la formación ciudadana en los currículos.

La primera vía ha sido la incorporación de una asignatura o área de aprendizaje específica. Dentro de esta opción podemos distinguir entre los países que han radicado la asignatura o área específica en los últimos años de educación media o secundaria (tal como se hizo en Chile con la asignatura de Educación Cívica hasta 1998) y los que han ampliado la cobertura a más niveles educativos, como por ejemplo lo ha hecho El Salvador, estableciendo la asignatura Moral, Urbanidad y Cívica (MUCi) por medio del decreto legislativo 278/16 que reformó la Ley General de Educación y estableció esta asignatura en todos los niveles escolares (Mined, 2018).

Otra vía ha sido la transversalización curricular, estableciendo objetivos a ser trabajados en todos los sectores de aprendizaje y en todos los espacios de desarrollo curricular que componen la institucionalidad escolar. Se ha buscado, así, impactar la cultura escolar; todas las asignaturas, las prácticas de enseñanza y de aprendizaje en el aula, el clima organizacional del centro escolar, abarcando las relaciones humanas, actividades recreativas y de libre elección, el consejo de curso y, en general, todas las actividades periódicas, además del sistema de disciplina y convivencia escolar.

Tradicionalmente, en Chile, la educación ciudadana estuvo cubierta mediante la asignatura de Educación Cívica, impartida en tercer y cuarto año medio y centrada en temáticas de educación constitucional, patriotismo y convivencia. La reforma curricular de 1998 terminó con esta asignatura y ubicó la formación ciudadana en el despliegue de los objetivos transversales. Esta decisión buscó ensanchar las instancias de formación ciudadana, abarcando el conjunto de la trayectoria escolar, en todos sus niveles. Para ello se incorporaron objetivos transversales ligados a ciudadanía en las áreas de Historia, Orientación, Psicología y Filosofía (Cox y García, 2015).

Desde esa reforma la formación ciudadana está presente explícitamente en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, desde primer año de educación básica hasta cuarto año de educación media, considerando aprendizajes tales como los siguientes: conocer y tomar conciencia de los propios derechos y responsabilidades; comprender los ideales y prácticas en las que se sustenta la ciudadanía y el Estado de derecho; desarrollar herramientas para participar de forma activa, informada y responsable en la sociedad; analizar las instituciones que sustentan nuestra organización política y social, y comprender el rol central de estas en las sociedades democráticas; conocer distintas formas de participación; y desarrollar destrezas de comunicación y resolución pacífica de conflictos.

Al mismo tiempo, en la asignatura de Orientación, desde primer año de educación básica hasta segundo año de educación media, se desarrolla en las y los estudiantes el sentido de pertenencia e involucramiento en los espacios sociales de los que forman parte, fomentando el compromiso y la responsabilidad ante estos. Para ello, se promueve su capacidad para insertarse en estos espacios de forma responsable, activa y democrática, favoreciendo una actitud de interés y sensibilidad ante los asuntos de carácter público, y la adopción de compromisos de participación en sus espacios de acción cotidianos. Todo esto sobre la base de procedimientos y formas de participación propias de la convivencia democrática, esto es, garantizando el respeto por la dignidad de las personas, así como la búsqueda de acuerdos y toma de decisiones por medio del diálogo y la deliberación.

En 2012, el Ministerio de Educación (Mineduc) publicó una actualización curricular de estas bases de 1998, donde se define un eje de “Formación ciudadana”, situado en el área de Historia, Geografía y Ciencias Sociales y expresado en todos los niveles de enseñanza, y un segundo eje de “Participación democrática”, ubicado en el área de Orientación (Cox y García, 2015). A la vez, en 2017, se publicaron nuevas bases curriculares para educación parvularia, donde la educación en ciudadanía aparece como núcleo de aprendizaje con objetivos específicos (Mineduc, 2018). De esta forma, en el caso de Chile, la transversalización curricular abarca todo el sistema educativo, en todos sus niveles.

Tanto el primer modelo, asignaturista, como el segundo, transversalizador, presentan ventajas que es necesario reconocer. El primer modelo permite garantizar que las escuelas registren de manera más explícita las acciones y contenidos con los cuales abordan la formación ciudadana, visibilizando este campo de aprendizaje y posicionándolo con cierta prioridad en la dinámica cotidiana de la planificación escolar. Por su parte, el segundo modelo permite conectar y articular los saberes de los distintos sectores de aprendizaje, dotando de sentido a los aprendizajes disciplinares, estableciéndose conexiones entre lo instructivo

y lo formativo. De esa forma, la educación ciudadana se hace parte de todos los sectores de aprendizaje, incluyendo el espacio de consejo de curso y abarcando todas las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, tanto en el aula como fuera de ella, impactando en el clima organizacional y de relaciones humanas del centro educativo, las actividades recreativas y de libre elección, las actividades especiales periódicas, el sistema de convivencia y disciplina escolar, etc. Mientras la crítica al modelo asignaturista radica en su priorización de contenidos por sobre las dimensiones activas del aprendizaje de la ciudadanía, la limitación del modelo transversal se ubica en la ubicuidad de sus mecanismos de explicitación conceptual y actitudinal, los que se pueden diluir por la debilidad de las instancias intencionadas que los contengan.

La evidencia es clara en mostrar que nuestro país tiene que avanzar en la calidad de su formación ciudadana ya que la información pública disponible sobre los aprendizajes alcanzados en esta área muestra que estos son deficitarios. El Estudio Internacional ICCS 2009, en relación con la pregunta “¿cuánto saben los estudiantes chilenos de octavo año básico respecto de educación cívica y formación ciudadana?”, constató que se encuentran exactamente por debajo de lo que saben en promedio las y los estudiantes de los otros países participantes en el estudio, aunque por encima de los de América Latina que participaron en el proyecto (IEA, 2009).

1.3 La importancia para Chile de la Ley 20911

Una forma de integrar ambos modelos es lo que se ha propuesto en Chile por medio de la Ley 20911, que intenta combinar, todavía de modo inacabado, ambas modalidades. La promulgación de esta Ley en 2016 fue una respuesta a las recomendaciones entregadas por el “Consejo asesor contra los conflictos de interés, el tráfico de influencias y la corrupción”, el cual subrayó explícitamente la necesidad de fortalecer la formación ciudadana y así promover la convivencia, la participación y la formación en base a valores desde el sistema escolar:

Prevenir y disminuir la incidencia de actos de corrupción y de faltas a la probidad requiere un sistema educacional que forme en valores cívicos de respeto a la convivencia y fomento del bienestar común. Una educación para los desafíos que enfrenta el país debe poner la formación cívica como un eje transversal que permita preparar a niños/as y jóvenes para enfrentar dilemas éticos a lo largo de sus vidas (...). En este sentido, el sistema educacional debe entregar herramientas a nuestros niños, niñas y jóvenes en al menos cuatro ámbitos: (1) para

que desarrollen una identidad individual autónoma, con capacidad de tomar decisiones; (2) para que sean capaces de convivir en una sociedad respetuosa de las diferencias y de participar en la construcción del país, contribuyendo como ciudadanos en diversos ámbitos; (3) para que sean personas con fuerte formación ética, capaces de convivir e interactuar en base a principios de respeto, tolerancia, transparencia, cooperación y libertad, y (4) para que contribuyan a que el país pueda avanzar a partir de un desarrollo económico sustentable con el entorno y con los otros. (Comisión Engel, 2015, pp. 89-90)

Aunque el proyecto de ley, iniciado por el ejecutivo el 8 de mayo de 2015, no contemplaba el restablecimiento de un área de aprendizaje orientada a este fin, en el transcurso del trámite parlamentario se acogió una indicación según la cual el Mineduc deberá diseñar una asignatura de Educación Ciudadana para tercero y cuarto medio, proceso que todavía está en curso y deberá adaptarse al ajuste curricular general de estos dos niveles educativos. Junto a lo anterior la Ley señala que todos los establecimientos educacionales deben contar con un Plan de Formación Ciudadana que cubra todos los niveles de enseñanza y permita “la preparación necesaria para asumir una vida responsable en una sociedad libre y de orientación hacia el mejoramiento integral de la persona humana, como fundamento del sistema democrático, la justicia social y el progreso” (Ley 20911). Para eso la ley define nueve objetivos que deben ser logrados por medio de ese Plan:

- a) Promover la comprensión y análisis del concepto de ciudadanía y los derechos y deberes asociados a ella, entendidos estos en el marco de una república democrática, con el propósito de formar una ciudadanía activa en el ejercicio y cumplimiento de estos derechos y deberes.
- 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 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.

Para abordar estos objetivos, la Ley sugiere el desarrollo de actividades como la planificación curricular; la realización de talleres y actividades extraprogramáticas, el desarrollo de estrategias para fomentar la representación y participación, entre otras. La Ley enfatiza que el Plan de Formación Ciudadana debe responder y ajustarse a las peculiaridades de cada comunidad educativa, la que debe desarrollarlo de manera autónoma conforme a su proyecto educativo.

Entre mayo de 2016 y septiembre de 2017, el Mineduc hizo pública una tríada de documentos que buscan asesorar y orientar la elaboración del Plan de Formación Ciudadana enfatizando que el proceso de su diseño e implementación debe tener un carácter participativo de manera que los actores de la comunidad escolar compartan y *co-elaboren* en su construcción, para lo cual se requiere consensuar una visión compartida que vincule el Plan de Formación Ciudadana con el proceso de redacción e implementación tanto del Proyecto Educativo Institucional (PEI) como del Plan de Mejoramiento Educativo (PME). Esta política supone que los establecimientos escolares poseen un marco de autonomía relevante, ya que su única limitación es el anclaje a los objetivos definidos por la Ley 20911. El diseño de las actividades y las líneas de intervención pueden, así, adaptarse al contexto de la escuela, a los ritmos y estilos de aprendizaje de su alumnado, y al carácter cambiante y emergente de los temas que pueden acoger estas propuestas. En esta lógica el Plan de Formación Ciudadana se concibe como una herramienta de gestión integrada al PEI y al PME con la finalidad de explicitar las acciones pedagógicas que intencionadamente abordan la formación ciudadana. De esta forma no solo se visibiliza la formación ciudadana, sino que se le da la posibilidad de adquirir una atención prioritaria, si la comunidad escolar la asume de esa manera.

En forma complementaria, y respondiendo a la exigencia de la Ley 20911, en el año 2017 el Mineduc presentó al Consejo Nacional de Educación (CNE) un proyecto de reforma al currículum vigente para tercero y cuarto año de educación media. Para eso la Unidad de Currículum y Evaluación (UCE) recogió y levantó evidencias y criterios que permitieron generar una propuesta específica

para estos dos últimos años de la educación media. Además, fruto de una alianza con el PNUD, se estableció una mesa curricular intersectorial de trabajo. Sin embargo, esta dimensión de la Ley, que debería desembocar en una asignatura o área curricular, continúa su trámite en el CNE.

Por otra parte, la implementación, en sus primeros dos años, de los Planes de Formación Ciudadana de acuerdo a la Ley 20911 ha revelado las dificultades y límites implícitos en esta modalidad curricular. La evaluación encargada por el Mineduc al PNUD (2018) afirma en sus conclusiones las siguientes observaciones críticas:

Luego de una primera fase inicial de desarrollo la política del plan de formación ciudadana ha consolidado en la mayoría de los establecimientos el diseño y la implementación del plan pero se advierte todavía una lógica de elaboración poco participativa, basada en la existencia de un docente “encargado del plan” y con una muy limitada participación de la comunidad educativa que solo valida su aplicación. Otra limitación radica en que el espacio curricular y de vinculación con el medio son todavía ámbitos desatendidos en las estrategias de los planes que diseñan los establecimientos. Y se advierte baja presencia del conocimiento cívico en estos planes. De acuerdo a este diagnóstico el proceso autónomo de planificación de los planes requiere de un fortalecimiento de capacidades de las comunidades educativas, de forma que su diseño e implementación esté acorde y alineado con los propósitos de esta política. (PNUD, 2018, p. 54)

De esta forma, no es posible afirmar que una de las dos modalidades curriculares pueda excluir las posibilidades y potencialidades de la otra. Se aprecia la necesidad de una convergencia de enfoques que complejice la intervención pedagógica. La exigencia *sine qua non* radica en el fortalecimiento de capacidades de las comunidades educativas, lo que requiere una acción permanente y sistemática de parte de diversos actores involucrados.

2. Procesos desarrollados en formación ciudadana por Saberes Docentes: evaluación y proyección

Motivada por este contexto la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile, mediante el Centro Saberes Docentes, ha acumulado una relevante experiencia en el campo de la capacitación de equipos directivos y personal docente, tanto en el desarrollo de programas de apoyo a la implemen-

tación de planes y proyectos de formación ciudadana como en el plano de la reflexión teórico-práctica sobre este campo educativo. Tras estas intervenciones se puede constatar una convicción: la formación en ciudadanía requiere como condición de posibilidad un cuerpo docente altamente motivado, capacitado y posibilitado de intervenir activamente en este ámbito.

Saberes Docentes ha desarrollado sus intervenciones tanto en modalidad presencial como a distancia, y a nivel comunal, regional, nacional e internacional. En este apartado se detallarán, en primer lugar, las características de estos cuatro niveles de intervención para en un segundo momento presentar un resumen de los proyectos. Finalmente se propondrán algunos análisis y conclusiones obtenidos a partir de entrevistas a actores involucrados en este proceso, tratando de relevar aprendizajes institucionales alcanzados, para lo cual se establece una relación con el marco teórico pedagógico ya desarrollado en la primera parte de este artículo.

2.1 Capacitación a escala nacional

En el ámbito nacional cabe destacar la implementación, en 2015, del Diploma de Extensión “Formación ciudadana y Derechos Humanos” que tuvo registro de perfeccionamiento del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica (CPEIP). Su finalidad fue acompañar el Plan Nacional en Formación Ciudadana y Derechos Humanos, política pública desplegada por el Mineduc desde 2015 a la fecha.

Este Diploma se concretó mediante la realización, entre abril y diciembre de 2015, de un curso a escala nacional donde participaron 500 establecimientos educacionales a través de la capacitación de sus equipos directivos en temas relacionados con la implementación de planes de gestión para la formación ciudadana, atendándose en total a 1.500 docentes. Este curso incluyó el desarrollo de una fase presencial y de una fase a distancia a través del uso de la plataforma virtual de educación a distancia desarrollada por el Programa Transversal de Educación de la Universidad de Chile, *eduabierta.cl*. La fase presencial consistió en 4 seminarios de difusión, realizados en Iquique, Santiago, Concepción y Puerto Montt, abiertos a todo el público interesado, y en un curso para directivos y docentes de 500 establecimientos del país. El curso se desarrolló entre los meses de agosto y noviembre, involucrando, bajo la modalidad presencial, 48 horas cronológicas, divididas en 2 sesiones presenciales y 92 horas vía *e-learning*. De esa forma se logró certificar a más de 1.000 profesores, de un total de 1.500 que participaron en el proceso.

Los objetivos de aprendizaje del Diploma fueron los siguientes:

- a. Comprender los principales debates contemporáneos en torno a ciudadanía, democracia y derechos humanos y el modo en que pueden orientar el trabajo escolar de formación ciudadana.
- b. Elaborar una perspectiva situada histórica, social y culturalmente de la construcción social de la niñez y la juventud como elementos centrales de toda intervención pedagógica orientada a la formación ciudadana y la promoción de los derechos humanos.
- c. Desarrollar capacidades de análisis curricular, de profundización del trabajo en asignaturas y de articulación de estrategias didácticas que potencien y enriquezcan los procesos formativos de la escuela en ciudadanía y derechos humanos.

El plan de estudios del Diploma se orientó a que los equipos docentes desarrollaran capacidades de transferencia de sus aprendizajes a la gestión de la vida de las escuelas en las dimensiones curricular, didáctica, del desarrollo profesional y de la relación escuela-comunidad. Para eso se implementó un programa conformado por los siguientes módulos:

1. *Democracia, derechos humanos y ciudadanía.* Debate sobre el concepto de ciudadanía, su trayectoria y vínculo con las concepciones de democracia y el rol de la política en las sociedades contemporáneas.

2. *Juventudes, infancias y política: nuevos imaginarios ciudadanos.* Principales modos de comprender a la infancia y la juventud como categorías sociales que se explican histórica y culturalmente, demarcando un territorio nuevo de comprensión, tanto para la sociedad como particularmente para la escuela, en clave política.

3. *La ciudadanía en el currículum nacional: análisis y debate.* Aproximación conceptual y empírica a las tensiones curriculares sobre las formas de abordar la formación en ciudadanía en la escuela.

4. *Estrategias didácticas para la formación ciudadana.* Estrategias que tienen un alto potencial de optimización del trabajo pedagógico en escuelas y que se orientan al fortalecimiento de la formación ciudadana: cine y educación, temas controversiales, aprendizaje en servicio y escuela-comunidad.

5. *Gestión escolar al servicio de la formación de ciudadanos/as.* Al tener el carácter de un módulo transversal al Diploma, este módulo se orienta a un proceso de distintas fases y focos de atención. El primero de ellos dice relación con el aná-

lisis de las creencias y representaciones personales de los participantes sobre ciudadanía y el rol de la escuela en estos asuntos.

La fase virtual contempló un conjunto de medios de apoyo para el aprendizaje autónomo y colaborativo, según las necesidades de cada módulo, que incluyó textos seleccionados en versión digital, capsulas audiovisuales sobre temas del módulo con la participación de académicos expertos de la Universidad de Chile, vínculos a contenidos disponibles en la web (audiovisuales, imágenes, textos), además de guías de trabajo de contenidos, de trabajo colaborativo, de transferencia y de contextualización al medio escolar donde se desempeñaban los y las estudiantes (directivos y docentes); junto a lo anterior, se incluyó también las evaluaciones necesarias para verificar el avance de los y las estudiantes en el proceso de formación.

La propuesta de la Universidad de Chile tuvo como foco principal el desarrollo de capacidades en docentes y equipos directivos de los establecimientos educacionales en el diseño e implementación de Planes de Formación Ciudadana y Derechos Humanos en el marco de sus PEI y de sus PME. Saberes Docentes buscó que este proceso se realizara en diálogo permanente con los intereses de los diferentes actores de la escuela, especialmente de niñas, niños y jóvenes, reconociendo sus formas de participación y organización, y las lógicas asociativas de todos/as quienes forman parte de la comunidad escolar.

2.2 Proyectos a nivel regional

Durante los años 2016-2018, Saberes Docentes desarrolló dos convenios de colaboración con el Mineduc que tuvieron como principal foco el desarrollo, en equipos de docentes y directivos, de capacidades pedagógicas para diseñar, implementar y evaluar sus Planes de Formación Ciudadana escolar. Estos convenios buscaban apoyar la puesta en marcha de la promulgación de la Ley 20911 y se desarrollaron por medio de una serie de componentes, tanto formativos como ligados a la asesoría en terreno, orientados a que los establecimientos educativos seleccionados, provenientes de las regiones de Arica y Parinacota, Tarapacá y Metropolitana, pudieran llegar a elaborar un Plan de Formación Ciudadana que visibilizara explícitamente los objetivos vinculados con el desarrollo de la ciudadanía, la ética y una cultura democrática.

En síntesis, Saberes Docentes ha apoyado el proceso de apropiación de la Ley 20911 por medio de los siguientes componentes e iniciativas:

- Entre 2016 y 2017: asesorías a 80 establecimientos educacionales de las regiones de Arica y Parinacota, Tarapacá y Metropolitana (25 establecimientos en las región del norte y 30 en la Región Metropolitana).
- Entre 2017 y 2018: asesorías a 56 establecimientos educacionales de las regiones de Arica y Parinacota y Tarapacá (28 establecimientos en cada región).

En este plano regional los principales aportes de Saberes Docentes tuvieron que ver con la capacidad de revisar los planes desde una mirada externa y a la vez experta la cual permitió hacer una lectura objetiva de los Planes de Formación Ciudadana y el impacto que estos podían tener en el proceso educativo y formativo. Por otra parte, el acercarse a los establecimientos y entregar una asesoría en persona permitió que los/as encargados/as de los Planes de Formación Ciudadana pudiesen consultar cómo potenciar las acciones desarrollados en estos. Esta asesoría permitió también revisar los Planes en su estructura (concordancia con los objetivos de la Ley y pertinencia de sus acciones) y otorgar orientaciones metodológicas. En este proceso se logró diagnosticar de forma precisa el estado de avance en la elaboración de los Planes de Formación Ciudadana, identificando las dificultades y nudos críticos ligados a este proceso. Es un hecho que el grado de impacto de los aportes de las asesorías dependió del estado de avance de los respectivos planes. En general, las acciones implementadas por Saberes Docentes contribuyeron a hacer coherentes los objetivos generales y específicos, a mejorar la redacción y lógica de algunos planes, y a redefinir algunas acciones de manera que se incorporara la ciudadanía a nivel curricular y que junto con sistematizar las acciones que la escuela ya realiza, se pudieran incorporar otras más creativas.

Los nudos mayores que emergieron en todo este proceso tienen que ver con la cultura escolar y los equipos de gestión que no permiten innovar en las prácticas y se anclan en temas únicamente curriculares. De esta manera, asocian los Planes a una concepción anacrónica de la educación cívica. Otro nudo detectado es la falta de tiempo con la que cuentan los colegios para generar experiencias de aprendizaje que fortalezcan los procesos participativos. Aquellos colegios que quieren innovar no cuentan con el tiempo para hacerlo. Persiste la dificultad de articular el plan con el currículum y una percepción de agobio de los docentes en términos de las exigencias de la planificación escolar. Algunos establecimientos consideran que es excesiva la “demanda externa”, la fiscalización, las exigencias, etc., y perciben el Plan de Formación Ciudadana como “un plan más”. Además, y este también es un nudo crítico, se constató que la implementación del Plan depende del interés y compromiso del director o directora: si no hay un real

compromiso por parte de ellos/as, el Plan solo se cumple formalmente. Finalmente, en muchos casos, existe la tendencia a repetir acciones y actividades que carecen de creatividad y, por lo tanto, su impacto es limitado.

Cabe destacar que las actividades generales, como foros y paneles, en las que participó toda la cohorte tuvieron una muy buena recepción. Este tipo de actividades incentivó el diálogo entre los/as docentes y los/as estudiantes como pares. En ellas se logró referenciar buenas prácticas, al invitar a algunas escuelas a exponer sus experiencias, relatándolas en primera persona, y repensarlas en un marco de participación activa.

Otro hito destacable es el diseño de una metodología lúdico-participativa tendiente a dar cumplimiento a los objetivos propuestos durante el lapso de estas jornadas. Esta metodología se concretó en la producción de un tablero de juego, material que ha sido puesto a disposición de los establecimientos y que puede ser replicado tanto a nivel del trabajo en el aula, como también en actividades entre diferentes niveles escolares, reuniones del consejo escolar o del consejo de profesores/as, jornadas con padres, madres y apoderados/as, etc. Este material ha tenido muy buena recepción y permitirá contar con un recurso que facilite la realización de talleres y actividades extraprogramáticas, actividades de apertura del establecimiento a la comunidad, estrategias para fomentar la representación y participación de los y las estudiantes, y actividades para promover el diálogo y la sana convivencia escolar; entre otros eventos propios del quehacer que se desarrolla en los establecimientos educativos.

Finalmente, se elaboró, como obra de trabajo en conjunto entre el Archivo Andrés Bello de la Universidad de Chile y el Equipo de Educación para la Ciudadanía de la Facultad de Filosofía y Humanidades, un libro pedagógico para docentes destinado a apoyar el proceso de capacitación en formación ciudadana que realiza Saberes Docentes y el Departamento de Estudios Pedagógicos de la Universidad de Chile. Este material se articula con los objetivos de aprendizajes (bases curriculares) de enseñanza media para promover experiencias pedagógicas basadas en la educación en derechos. Este libro pedagógico propone la realización de actividades reflexivas dentro de los procesos institucionales de la escuela para fortalecer, así, la democratización de los espacios educativos. Las tesis fundamentales que cruzan el libro, sus contenidos y reflexiones, apuntan a la vinculación entre la educación en derechos y el mundo escolar. Este libro posee una sección desplegable que permite visualizar los conceptos sobre los que se propone reflexionar; la propuesta general y las ideas principales. Se brinda una visión global, no jerárquica ni lineal, de los conceptos, que permite que los/

as estudiantes puedan transitar por el libro guiados por sus propios intereses, lo que permite lecturas diferentes. A partir de los conceptos de representación, libertad, igualdad, soberanía y la ley, la letra y la voz, el texto busca plantear una serie de preguntas que inviten a la reflexión, a la vez que instalar temáticas relacionadas con la educación en derechos. Se trata, de esta manera, de abordar temas como la participación estudiantil, la inclusión, la diversidad en la escuela y los consejos escolares, entre otros.

2.3 Intervención a escala comunal-municipal

La promulgación de la Ley 20911 motivó a la Municipalidad de Santiago, a través de la Dirección de Educación Municipal, a solicitar al, en ese entonces, Programa de Educación Continua del Magisterio (PEC) de la Universidad de Chile (hoy Saberes Docentes) la formulación y ejecución de un Diploma de Especialización para profesoras y profesores que estuviesen dictando la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Este Diploma tuvo una sección diferenciada para las/os docentes de educación básica y otra para las/os docentes de educación media y se llevó a cabo entre mayo y diciembre del año 2016, contando con cinco personas expertas en Formación Ciudadana, quienes conformaron el equipo de relatores/as especializados/as. Para el caso de este Diploma, las/os docentes pudieron vivenciar instancias de salidas a terreno. Como elemento metodológico, estos espacios extraaula fueron protagónicos para reforzar temáticas como derechos humanos y memoria, junto a la vinculación entre formación ciudadana y las fuentes de archivo. De modo pormenorizado, cabe relevar los siguientes aspectos en la ejecución del Diploma:

- Abordaje multi e interdisciplinario de la formación ciudadana y de las diversas concepciones sobre esta, con énfasis en la Historia y las Ciencias Sociales, en su tratamiento teórico-conceptual, lo que fue valorado por las/os estudiantes.
- Dominio de los contenidos y metodologías por parte de las/os relatoras/es en sus respectivos módulos.
- Amplitud y variedad en las estrategias metodológico-didácticas implementadas en las sesiones de los cinco módulos, enriqueciendo la trayectoria formativa. Ello, de alguna manera, contribuyó a responder a la demanda inicial de las/os estudiantes de disponer de insumos para su praxis pedagógica.
- Contextualización permanente de cada una de las sesiones en razón de coyunturas externas, las que fueron instaladas como parte de la discusión y/o actividades de la mayoría de los módulos, tomando en cuenta algunos

eventos cívico-nacionales, como las elecciones municipales o la organización de reuniones vinculadas con el proceso constituyente.

- La incorporación de las particularidades de las experiencias y contextos institucionales de las/os docentes.
- Apertura para la instalación de espacios para el diálogo y la discusión de las/os docentes (no planificados) cuando las/os participantes así lo requirieron.
- La gestación de propuestas de interés en formación ciudadana emprendidas por las/os participantes, asentadas en la realidad de los establecimientos escolares, pertinentes y viables, lo que permite vislumbrar las posibilidades de innovación y flexibilización curricular para salir del modelo conservador y autoritario de ciudadanía e instalar, con el trabajo y los saberes docentes informados, una formación ciudadana acorde a los nuevos sujetos, contextos y recursos, entre otros aspectos.
- Se valoró de modo muy positivo, los resultados de aprendizaje del curso, cuyo promedio fue alto (6,0), considerando que se trataba de un Diploma de largo aliento, que corrió en paralelo con gran parte del año escolar.
- La retroalimentación entre participantes y relatores/as: el equipo académico fue también un aprendiz, recogiendo los saberes, críticas y reflexiones de las/os docentes, lo que, en definitiva, alude a una democratización y horizontalidad de la formación.

2.4 Cooperación internacional en educación para la ciudadanía

Las experiencias descritas han permitido que Saberes Docentes, en colaboración con otras unidades de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile, desarrolle un proyecto de cooperación internacional en el Ministerio de Educación de El Salvador, financiado por la Agencia Chilena de Cooperación Internacional (AGCID). Esta iniciativa tuvo por objeto apoyar la apropiación e implementación de los procesos de formación ciudadana entre especialistas docentes salvadoreños/as. Para ello se implementó un Diploma semipresencial denominado “Educación y democracia. Formación ciudadana para la escuela de hoy”, diseñado para generar un proceso de fortalecimiento docente en estas materias. También se desarrolló un proceso de transferencia de capacidades para quienes están a cargo de la plataforma de educación a distancia del Instituto Nacional de Formación Docente (Infod) que facilita sus habilidades de aprendizaje para el desarrollo de la gestión en la modalidad *e-learning*.

El proceso de capacitación seleccionó como destinatarios/as directos/as a un conjunto de 74 especialistas de El Salvador en las áreas de formación ciudadana y convivencia a través de asistencia técnica y de intercambio de experiencias y metodologías pedagógicas innovadoras. Paralelamente se inició un proceso de transferencia de tecnologías apropiadas para la construcción de una plataforma educativa digital que permitiera replicar las metodologías, herramientas y experiencias. El equipo de EduAbierta transfirió e instaló las competencias y capacidades esenciales propias de una unidad productiva de recursos educativos digitales. El programa curricular del Diploma se resume en el siguiente esquema:

- Módulo 1. *Ciudadanía, convivencia, organización y cultura escolar.* Tuvo por finalidad introducir los conceptos bases para la comprensión de los vínculos existentes entre formación ciudadana y convivencia, organización y cultura escolar; identificando metodologías y enfoques contextuales adecuados para el desarrollo de una cultura para la paz.
- Módulo 2. *Juventud, ciudadanía y violencia.* Invitó a reflexionar en torno a la conceptualización de niñez y juventud, y cómo esta se relaciona con el desarrollo de una formación ciudadana que contribuya a una convivencia escolar para la paz, identificando distintas perspectivas para su análisis en la escuela.
- Módulo 3. *Convivencia, inclusión y enfoque de derechos.* Desafió a comprender la formación ciudadana en un contexto más amplio de participación, considerando la escuela como un espacio donde converge la diversidad y en el cual se debe desarrollar un enfoque de derecho que permita fundamentar una cultura de la paz.
- Módulo 4. *Experiencias para la innovación en formación ciudadana.* Tuvo por finalidad propiciar el intercambio de experiencias de formación ciudadana desarrolladas en Chile y El Salvador y, de este modo, identificar aquellos elementos que podrían ser implementados en otros contextos educativos.
- Módulo 5. *Formación ciudadana, currículum y pedagogía.* Invitó a desarrollar estrategias didácticas y curriculares pertinentes a la formación ciudadana en el aula, abordando críticamente el currículum desde sus posibilidades y vínculos, entregando herramientas de análisis e implementación en el contexto educativo.
- Módulo 6. *Bases para la formación de formadores/as.* Invitó a reflexionar y desarrollar estrategias para la formación de formadores/as docentes que puedan potenciar el desarrollo de capacidades afianzando el trabajo colaborativo a través de comunidades de aprendizaje para el fortalecimiento de la formación ciudadana.

Las temáticas que abordó el Diplomado en su fase virtual incluyeron ciudadanía, convivencia escolar, organización y cultura educativa, bases conceptuales pedagógicas de este proceso, considerando tópicos referidos a sociología de la juventud actual, violencia juvenil y pandillerismo en América Central, inclusión y enfoque de derechos, etc. Para eso se hizo énfasis en presentar experiencias relevantes de formación ciudadana, tanto en Chile como en El Salvador. Para abordar esas temáticas, el Diplomado ofreció la oportunidad de aprender mediante el diálogo con objetos audiovisuales y textuales, animados por dos tutoras virtuales que incentivaron la interacción entre las/os participantes. Este conjunto de objetos y actividades de aprendizaje también consideró instancias de diálogo y de evaluación de los aprendizajes que permitieron a las/os participantes enriquecer sus perspectivas de análisis y constatar los avances de su proceso formativo.

A partir de estos fundamentos de teoría y praxis, el Diplomado culminó proponiendo a las/os participantes la elaboración de un proyecto de intervención en sus centros escolares que efectivamente incidiera en una formación ciudadana democrática, reflexiva y crítica. El proceso general del Diplomado permitió consolidar en el Infod a una cohorte de especialistas en este ámbito, que ya están actuando como bases para la formación de formadores/as en el sistema educativo que atiende el Infod.

El proyecto de cooperación “Intercambio de experiencias pedagógicas entre El Salvador y Chile” definió la realización de una pasantía en nuestro país con el fin de colaborar al objetivo de generar experiencias significativas que no se pudieran transferir mediante la exposición didáctica del Diplomado en su versión presencial o a distancia. Para este objetivo el programa definido no buscó la realización de clases o espacios de formación en un aula, sino que ante todo priorizó el abordaje en terreno de vivencias y discusiones directas en diálogo y debate con actores educativos que están implementando prácticas e iniciativas en el ámbito de la educación ciudadana. De esa forma se esperaba que los pasantes pudieran a su regreso a El Salvador transferir esta experiencia ya que sus relatos y aprendizajes podían retroalimentar el desarrollo de esa fase del programa.

3. Análisis de las experiencias a partir de la voz de algunos/as de sus destinatarios/as

Entre agosto y septiembre de 2018 se realizaron 23 entrevistas. Una parte significativa de las entrevistas estuvo dirigida a los encargados de implementar el Plan de Formación Ciudadana en establecimientos de educación básica, media

y preescolar en las comunas de Arica e Iquique, con el propósito de conocer su percepción sobre la implementación del Plan de Formación Ciudadana y el programa de acompañamiento de la Universidad de Chile al mismo. También se realizó una entrevista al coordinador del Infod, quien tuvo a su cargo la implementación del plan en El Salvador y a la encargada del Plan de Formación Ciudadana de la Municipalidad de Santiago que formó en la materia a docentes de Historia y Geografía y de Filosofía, el año 2016. Todos estos actores contaron con la asesoría técnica de la Universidad de Chile para la implementación del Plan de Formación Ciudadana en las instituciones en las que se desempeñan.

La totalidad de las entrevistas de Arica e Iquique fueron estandarizadas con un cuestionario de tres preguntas abiertas. En primer lugar, se consultó acerca de los desafíos, problemas o necesidades que se presentaron en los establecimientos con relación a la solicitud de elaborar un Plan de Formación Ciudadana. En un segundo momento se indagó sobre el proceso de acompañamiento de la Universidad de Chile en la implementación del Plan de Formación Ciudadana. En una tercera sección se preguntó sobre los elementos o temas pendientes relacionados con el Plan de Formación Ciudadana en los establecimientos que de acuerdo a la percepción de los actores debieran trabajarse en 2019.

En el caso de la entrevista internacional y municipal el cuestionario también estuvo referido a las tres preguntas antes descritas, pero se incorporaron otras para recoger la experiencia en mayor profundidad, al contarse solo con un informante calificado en cada caso. A continuación, se presenta un análisis cualitativo de los principales hallazgos extraídos de las entrevistas.

3.1 Sobre los desafíos, problemas y necesidades de implementar un plan de formación ciudadana en los establecimientos

Desde la Municipalidad de Santiago admiten que al conocerse la Ley 20911 les surgió la necesidad de demandar asesoría técnica a la Universidad de Chile con el objeto de formar al profesorado de la comuna:

Esto fue una solicitud explícita de la Municipalidad de Santiago desde el DAEM, para formar a profesores del área de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en el tema de formación ciudadana y especialmente en el contexto de la nueva ley. (Entrevistada Municipalidad de Santiago)

Dada la extensión de la demanda comunal se originaron dos diplomados: uno orientado a los profesores de educación básica y otro a los profesores de ense-

ñanza media extendiéndose la oferta no solo a los profesores de Historia sino también a los de Filosofía.

En el caso de los establecimientos educacionales, parte de las personas entrevistadas coinciden en que en un inicio el Plan de Formación Ciudadana les representó una carga adicional de trabajo emanada desde el Mineduc y que no contaban con las directrices y claridad suficiente para su elaboración. Al respecto, se hace referencia en las entrevistas a incertidumbre sobre cómo empezar a realizarlo, desconfianza y falta de tiempo para la elaboración del Plan.

En cuanto a la incertidumbre, complejidad inicial y desconfianza, una de las percepciones más explícitas es la que manifestó un entrevistado de un establecimiento de la comuna de Arica quien señaló: “no fue sencillo porque esto llegó de repente, dieron un plazo, había que sacarlo, se hizo... pero, bueno, esto fue el 2016, cierto, teníamos dudas obviamente, nadie nos podía ayudar en esa fecha, darnos una respuesta porque nadie sabía”. De la misma manera, un entrevistado de un establecimiento de Iquique afirmó: “El primer impacto fue el desconocimiento, el temor, qué es esto, otro plan más que nos pide el Ministerio de Educación (...) no hay una preparación previa”.

Se percibe una cierta “orfandad” al enfrentarse por primera vez al Plan, falta de claridad, apoyo y acompañamiento previo a la intervención técnica de la Universidad de Chile. En esta línea destacan las siguientes afirmaciones de distintos entrevistados de establecimientos de Arica: “siempre hay como una especie de incertidumbre frente a estos múltiples cambios que tiene el Ministerio de Educación que uno tiene que obviamente adaptarse porque nosotros dependemos de ellos”; “lo abordamos con un poco de desconfianza, era algo nuevo... no había muchos antecedentes tampoco al principio, entonces para las colegas era como extraño y lo abordaron con cierto temor”; “fue compleja la ignorancia en términos de cómo tratar el tema, puesto que no había sido un tema antes claro”.

Sobre la falta de tiempo una de las personas entrevistadas, también de un establecimiento de Arica, señaló que “las dificultades vienen por ahí mismo, un poco la falta de tiempo para realizar las cosas, para poder evaluar y en el fondo tener más herramientas”.

En términos prácticos los actores tuvieron que empezar indagando qué es un plan de formación ciudadana en lo teórico–conceptual, dado el desconocimiento que existía sobre la materia. Tuvieron que comprender que la formación ciudadana es mucho más amplia que lo que tradicionalmente se ha entendido por educación cívica y que puede aludir a una multiplicidad de contenidos y

acciones que van más allá de los emblemas patrios y la elección del centro de estudiantes; y que no solo compete a los/as docentes de Historia y Ciencias Sociales sino a toda la comunidad educativa. Sobre esto una entrevistada de un establecimiento de Arica señaló:

en primer lugar fue un poco contextualizar qué es lo que era el Plan de Formación Ciudadana en primera instancia, debido a que hubo que hacer una investigación bibliográfica (...). Entonces fue todo el trabajo de análisis conceptual y las nuevas miradas hacia la formación ciudadana y contextualizarlo a la realidad de nuestro establecimiento educacional.

Al respecto otro actor de la misma localidad también afirmó que “la primera inquietud fue relacionada con fuentes bibliográficas, adónde acudir para poder fundamentar el proyecto”.

Además, existió en algunos actores confusión respecto a si debían realizar acciones para cada uno de los objetivos específicos del plan o escoger los que para ellos fueran más relevantes. En cuanto a esto una de las entrevistadas de Arica señaló:

Al leer las instrucciones tuvimos bastantes dudas, en cuanto a si el Gobierno daba un objetivo general claro, los objetivos específicos eran de la letra a) hasta la letra i) y pensamos que solo debíamos tomar los más relevantes (...). Luego tuvimos la orientación que tenían que ser abarcados todos los objetivos específicos y de ellos entró la inquietud de dónde colocarlos porque siempre en un colegio quieren que abarquemos mucho pero no nos dan el tiempo para trabajar en forma correcta.

Se requirió, por lo tanto, un proceso de adaptación e internalización en los/as encargados/as del Plan respecto a la necesidad de contar con el Plan de Formación Ciudadana en los establecimientos y disipar la percepción de que solo se trata de una carga adicional a sus quehaceres cotidianos.

Por otro lado, un diagnóstico compartido y mencionado en la totalidad de las entrevistas realizadas es que la asesoría técnica prestada por la Universidad de Chile fue fundamental para identificar que muchas de las acciones que ya se realizaban en los establecimientos podían enmarcarse en el Plan de Formación Ciudadana. Este reconocimiento de que acciones habituales de los colegios podían formar parte del Plan, siempre y cuando fueran “traducidas” al formato

requerido por el Mineduc, significó un alivio para los/as encargados/as de formación ciudadana. En palabras de una entrevistada de un establecimiento de Arica:

Y más que nada fue ordenar porque nos fuimos dando cuenta, cuando se fue buscando, que muchas de las cosas ya estaban, ya eran prácticas, solo que había que tener un lineamiento general y abocarse a lo que era específico de la Ley.

En la misma dirección otro entrevistado de un establecimiento de Arica señaló:

Logramos ver que estábamos realizando muchas acciones, muchas actividades que tenían que ver con la propia formación de lo ciudadano (...). Entonces de a poco fuimos orientándonos también a poder integrar dentro de este Plan actividades que ya veníamos realizando.

Otro entrevistado de la ciudad de Arica también se refirió a lo sorprendente de constatar que varias de las actividades ya se encontraban en ejecución: “lo primero que nos trae como impacto es darnos cuenta de que hacíamos muchas actividades relacionadas con la formación ciudadana de forma individual”. Otro actor de la misma comuna al relevar el aporte fundamental de la Universidad de Chile señaló: “ahí nos dimos cuenta que habían muchas opciones, las cuales correspondían a un Plan de Formación Ciudadana que dentro del aula ya se estaban haciendo, pero había que modificarlas un poquito y darles un carácter más de formación”.

Una vez identificadas las acciones que podían formar parte del Plan, un desafío adicional fue cómo involucrar a los distintos estamentos en la implementación del mismo, principalmente, en tres ámbitos, esto es, involucrar al profesorado distinto al de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, a los/as estudiantes, y a los/as apoderados/as. El aspecto más débil y preocupante para las personas entrevistadas continúa siendo la incorporación de los/as docentes de otras asignaturas. Sobre la incorporación de los actores, un entrevistado de un establecimiento de Iquique señaló: “Y también nosotros conversábamos el tema de tratar la formación ciudadana con una mirada transversal que no quede limitada a la asignatura de Historia y Geografía sino que es algo que nos compete a todos”. Por su parte, otro entrevistado de la misma localidad agregó: “fue necesario conversar con diversos actores dentro del colegio, entiéndase UTP, profesor de Historia, inspector general y también los directivos para, digamos, tener una línea general respecto de lo que se podría hacer en el colegio”.

Una situación bastante diferente es la que tuvo lugar en el Área de Educación de la Municipalidad de Santiago donde desde el inicio existió mayor claridad

respecto a la Ley y sus objetivos, así como a los alcances conceptuales de la formación ciudadana. Esto permitió que los Diplomas pudieran ser diseñados en conjunto con los/as docentes como lo destacó la entrevistada de la Municipalidad:

Entonces podemos decir que, además, ambos Diplomas, tanto para los profesores de básica como de media, tuvieron un origen democrático en el sentido que los profesores pudieron intervenir en el diseño, incorporando temáticas específicas o intereses contextuales a sus establecimientos.

Los temas levantados por los/as docentes estuvieron enfocados prioritariamente en migración, género y pueblos originarios como parte del enfoque amplio de formación ciudadana.

Los niveles de avance en los Planes de Formación Ciudadana en los distintos establecimientos son dispares encontrándose la mayoría de ellos en la fase de implementación, mientras una minoría recién ha concluido la fase de elaboración.

Por otro lado, se identifica como una problemática en varios de los establecimientos el hecho de que cuando se cambia a la persona encargada del Plan se debe comenzar desde cero, puesto que la nueva persona encargada no está familiarizada con el Plan. Se detecta por lo tanto una falta de traspaso de los conocimientos adquiridos al interior de los establecimientos.

Finalmente, existen diferencias en las percepciones de las personas encargadas de los establecimientos de educación preescolar respecto a las de educación básica y media. Las de educación parvularia aluden a que los objetivos del plan no están debidamente acotados a la edad de las niñas y los niños con que trabajan en sus establecimientos. Una entrevistada de un Jardín Infantil de Iquique señala que “es difícil aplicar o bajar los niveles de todo lo que se exige a nivel de educación parvularia”, aludiendo, por ejemplo, al ejercicio de simulación de votaciones, teniendo en cuenta que sus estudiantes aún no aprenden a escribir.

3.2 Sobre el proceso de acompañamiento de la Universidad de Chile en la implementación del Plan de Formación Ciudadana en los establecimientos

Existe una valoración positiva del proceso de acompañamiento de la Universidad de Chile en la implementación del Plan de Formación Ciudadana en la totalidad de las entrevistas realizadas, incluida la arista internacional con el pro-

grama en El Salvador y la arista municipal referida a la capacitación a profesores de Historia y de Filosofía de la comuna de Santiago.

Dentro de los elementos destacados por las personas entrevistadas vuelve a mencionarse el aporte que significó el reconocimiento de que muchas de las actividades que los establecimientos ya realizaban correspondían a formación ciudadana, así como la necesaria clarificación teórica de qué se entiende por formación ciudadana.

En esa misma línea, se infiere de las entrevistas que la Universidad de Chile ha actuado como un verdadero “puente” entre el Mineduc y los establecimientos, clarificando el enfoque, acotando objetivos, y revisando las actividades propuestas y su implementación. Una entrevistada de un establecimiento de Arica señaló:

Lo que yo viví este año fue bastante beneficioso y el aporte fue muy concreto, en función de haber revisado lo que era nuestro Plan de Formación Ciudadana (...). Este año la reunión con [los/as docentes de la Universidad de Chile] nos permitió focalizar más aquellas acciones que todavía estaban muy generales y que debían ser más específicas.

La intervención realizada por la Universidad de Chile se reconoce como un aporte necesario, beneficioso y concreto. En palabras de una entrevistada de un establecimiento de Iquique: “Ha sido una gran ayuda porque nos ha orientado más en ver de qué manera también nuestras actividades pueden irse enriqueciendo y especialmente lo que tiene que ver con el área curricular”. Lo del área curricular se refiere a la necesidad de transversalizar la formación ciudadana a todas las asignaturas y dejar de circunscribirla solo a Historia y Ciencias Sociales, que es uno de los desafíos más complejos que han debido asumir quienes están a cargo de la formación ciudadana en los colegios. En ese sentido, varias de las personas entrevistadas demandan a la Universidad de Chile la posibilidad de capacitar en los establecimientos a la totalidad de los/as docentes y no solo a los/as encargados/as del Plan.

Por otro lado, como lo señaló una entrevistada de un establecimiento de Arica, se valora el estilo de acompañamiento realizado por los representantes de la Universidad de Chile: “Destaco el estilo del acompañamiento, que nunca ha sido impositivo (...). Yo creo que tiene que ver con eso, que no es una supervisión, no es una evaluación, sino que se escuchan sugerencias (...). Es realmente un acompañamiento”.

En el ámbito específico de los Jardines Infantiles se considera adecuado el enfoque asumido por la Universidad de Chile que habría focalizado de manera pertinente la asesoría técnica al rango etario de los párvulos. Al respecto una entrevistada de un Jardín Infantil de Iquique señaló:

Y la consideramos más dentro de una orientación de una educación cívica pero mirada desde la perspectiva y la pertinencia que es trabajar con párvulos. Eso sí lo encontramos súper pertinente porque no era como que estuvieran hablando de un colegio de media o de un colegio de básica sino que se respetaba el rango etario de nuestros alumnos.

En otro aspecto, la mitad de las personas entrevistadas sostiene la necesidad de incrementar cuantitativamente el acompañamiento de la Universidad. Una entrevistada de un establecimiento de Arica señaló: “Sí, me gustaría a mí que fuera un acompañamiento más largo (...), que no sean visitas esporádicas y que se pueda ver que todas esas acciones efectivamente se realizan, o se están realizando y luego esa acción se evalúa”. Otra entrevistada, por su parte, afirmó: “creemos que la periodicidad es como muy cortita, es muy breve, o sea es muy lejana en el tiempo, tal vez si fuera más seguido sería mejor para nosotros”.

Finalmente, desde el área internacional también se reconoce positivamente el trabajo de la Universidad de Chile, valorándose su aporte en la dimensión teórica y práctica, como lo señala el entrevistado de El Salvador:

La profundización teórica que ha representado el Diplomado ha sido una de las cosas creo yo más significativas y, además, la vinculación con aspectos prácticos (...), tener la posibilidad de intercambiar, de recibir un caudal de materiales, de enfoques (...) nos dejó una profundización, pero al mismo tiempo una complejización, una ampliación, de algunos temas o algunos ámbitos que nosotros no habíamos logrado abordar. Yo pude conversar con los docentes que fueron y estaban realmente contentos con cómo se organizaron las visitas, es decir, aunque fue intenso creo yo que fue bien valorado por ellos porque creo yo que enriqueció mucho a este grupo, lo consolidó.

3.3 Sobre los elementos pendientes relacionados al plan de formación ciudadana

Uno de los principales desafíos o temas pendientes que señalan las personas entrevistadas en cuanto al Plan de Formación Ciudadana en 2019 es continuar incorporando a los distintos estamentos en la implementación del Plan: docen-

tes de todas las asignaturas y apoderados/as. La incorporación podría darse con éxito, en la perspectiva de varios/as entrevistados/as, mediante capacitaciones. Una entrevistada de un Jardín Infantil de Iquique señaló:

Lo que le falta al Ministerio es, a lo mejor, entregar una capacitación más concreta y más real con los docentes, con la comunidad en realidad, con apoderados, con estudiantes. ¿Por qué no hacer una jornada para discutir el plan ciudadano con toda la comunidad?

Un entrevistado de un establecimiento de la comuna de Arica, por su parte, agregó lo siguiente: “Primero hay que trabajar con todos los profesores, yo creo que ese es un desafío, realizar jornadas con los profesores y concientizarlos de que es algo no solamente para Historia sino para todas las asignaturas”.

La necesidad de incorporar a todos los estamentos se sintetiza de buena manera en la siguiente declaración de una de las entrevistadas de un establecimiento de Iquique: “el desafío es cómo decirles a los profesores, a los funcionarios, que formación ciudadana somos todos (...) para eso hay que seguir trabajando fuertemente y que se involucren ellos en todo lo que es esto”.

Se propuso además, como desafío para el año 2019, la realización de una capacitación permanente para el profesorado de las distintas asignaturas de parte de la Universidad de Chile. Así lo señaló uno de los entrevistados de un establecimiento de Iquique: “Nosotros necesitamos capacitación permanente, eso es lo que fundamentalmente necesitamos, nosotros que somos de otra área, por ejemplo yo soy profesor de castellano”. Y otra entrevistada de un establecimiento de Arica añadió:

A mí me gustaría... si ellos pueden venir a hacer una capacitación, pero a todo el profesorado, a todos los profesores del colegio como para que todos los profesores inserten dentro de sus planificaciones, dentro de su trabajo en aula, la formación ciudadana desde primero básico.

También se señaló la necesidad de un monitoreo permanente a la ejecución de las actividades de parte de la Universidad de Chile. En palabras de una entrevistada de un establecimiento de Iquique: “Yo creo que es importante monitorearnos, siempre tener la oportunidad a través de la Universidad de Chile de poder ir haciendo un monitoreo de ver qué cosa nos puede servir”. Se reitera la necesidad de un acompañamiento más permanente de parte de la Universidad de Chile, solicitando la realización de una jornada más extendida de, por ejemplo, una semana. Otra propuesta es calendarizar dos visitas en terreno al año.

En el ámbito específico de los Jardines Infantiles se demanda una consideración más pertinente de parte del Mineduc para este nivel educativo. En palabras de una entrevistada de un Jardín Infantil de Iquique: “sí, [que sea] todo más enfocado a nuestro nivel porque muchas cosas vienen del Ministerio para los colegios, para los liceos, entonces nada se nos especifica como educación preescolar y eso realmente es lo que nos falta un poco”.

Por otro lado, los establecimientos que acaban de concluir la elaboración del Plan de Formación Ciudadana se abstuvieron de señalar desafíos puesto que su objetivo para 2019 sería la implementación de las acciones recién diseñadas.

Finalmente, en el área de la cooperación internacional, desde El Salvador se demandan como temas pendientes capacitación y acompañamiento en el área de formación ciudadana para otros actores como directores/as, pero también en otras áreas educativas. En palabras del entrevistado de El Salvador:

Nosotros no solo tenemos necesidades en el marco del mismo tema para otros públicos, como los directores sino que en temas, por ejemplo, de discusiones curriculares, didácticas especializadas, en las mismas áreas disciplinares nos gustaría pues tener una colaboración, un intercambio.

También aspiran a poder aprender las competencias de la tutoría virtual para ganar autonomía y contar con sus propios/as tutores/as al interior del país.

4. Conclusiones

Desde la tradición republicana se entiende la democracia como una forma de vida intrínsecamente ligada al ejercicio activo de prácticas ciudadanas. La democracia no es solo un conjunto de reglas para dirimir diferencias sino, en palabras de Dewey, una forma de vida. Bajo esta concepción la construcción de este *habitus* vital no es posible sin un proceso de aprendizaje sistemático que involucra a múltiples instituciones, tanto formales (Estado, empresas, academias) como informales (costumbres culturales, movimientos sociales); tanto de carácter prepolítico (familia, grupos de pares) como político. En este último grupo situamos a la escuela, como institución formal y política que deliberadamente debe construir una ciudadanía republicana. Es evidente que la institución escolar no es el único espacio de socialización en valores morales y democráticos, pero es la institución fundamental en este proceso dado el carácter intencionado, planificado y deliberado de su accionar.

¿Qué podemos concluir a partir de la revisión conceptual realizada y desde la experiencia educativa desplegada desde Saberes Docentes de la Universidad de Chile? Pensamos que a partir de este recorrido es posible extraer algunas conclusiones teóricas, curriculares, pedagógicas y didácticas.

- a. Es evidente que la formación ciudadana es un proceso de aprendizaje que trasciende a la escuela. Es fruto de un aprendizaje social, donde el contexto determina las posibilidades escolares. Sin embargo, el aula, como espacio cotidiano, y la cultura escolar en general, entendida como todo lo que acontece fuera de esta dentro del ciclo escolar; incide en la determinación de un currículo formal y de las disímiles maneras como se articula el “currículo oculto”. Frente a esta realidad la instauración de una asignatura que explícitamente aborde esta temática será siempre una medida incompleta.
- b. La perspectiva desarrollada por Saberes Docentes ha enfatizado la prioridad que en dicho proceso asumen aspectos tales como el clima emocional y moral del aula y de la escuela; las metodologías y expectativas de los/as docentes; el carácter más o menos democrático de los directivos docentes, en particular por sus estilos de liderazgo predominantes; los grados de apertura a las experiencias de participación democrática en el espacio escolar; los modos de organización y protagonismo estudiantil que se institucionalizan de cara al protagonismo de niñas, niños y adolescentes.
- c. De acuerdo a este paradigma republicano la única forma de aprender ciudadanía es a través de experiencias: vivencias activas que pueden intencionarse en un aula y por medio de una asignatura, pero también por medio de las formas de organizar la escuela, crear ambientes de reconocimiento recíproco, y por el desarrollo de propuestas curriculares y de prácticas pedagógicas que hagan posible dichas experiencias. La escuela debe generar las condiciones para desplegar esas experiencias de ciudadanía.
- d. Ello implica, curricularmente, que la educación democrática y ciudadana debe impregnar de manera transversal todos los sectores y subsectores de aprendizaje. Es necesario que se instaure una asignatura de formación ciudadana en los niveles superiores de la educación media, pero sería una medida insuficiente si el conjunto de la institución escolar no adapta sus contenidos materiales e inmateriales de transmisión cultural de modo que se articulen con los grandes dilemas ético-políticos, socialmente relevantes.
- e. Desde la experiencia acumulada por la Universidad de Chile se constata que la incorporación de los Planes de Formación Ciudadana, mediante la Ley 20911, permite abrir una ventana de oportunidad a los establecimientos, ge-

- nerando además un marco de gestión relevante en términos de planificación curricular. Sin embargo, es importante revisar y evaluar esta metodología, en relación a los objetivos planteados por la misma Ley, de forma participativa, incorporando a las comunidades escolares, en orden a dar mayor relevancia a esta dimensión.
- f. La experiencia de Saberes Docentes constata que la elaboración de los planes de formación ciudadana debería involucrar de forma más protagónica a la comunidad educativa, incluyendo tanto a profesionales de la educación, estudiantes, padres, madres y apoderados/as como a la comunidad circundante, ya que en muchos casos siguen ausentes en el diseño e implementación del proceso. Hay algunos ejemplos a destacar de establecimientos donde se ha involucrado al entorno escolar en las actividades, más allá de los padres, madres y apoderados/as, aunque siguen siendo casos excepcionales. Lo que prima es la apertura del establecimiento a las acciones que poseen un rasgo recreativo o conmemorativo, pero falta invitar a la comunidad local a dialogar sobre aspectos relevantes para el ejercicio de la ciudadanía. En general los procesos participativos son de baja intensidad.
 - g. Sin embargo, la intervención de Saberes Docentes ha impactado en algunos establecimientos que al vincular a su comunidad con el territorio han logrado generar desde los Planes de Formación Ciudadana un elemento que fortalece sus sellos de identidad como establecimiento escolar. Por ejemplo, algunos centros educativos han organizado salidas a limpiar el entorno a la escuela en jornadas asociadas al medioambiente. En general falta avanzar hacia una mirada más holística de la ciudadanía y no acotarla al currículo.
 - h. La organización democrática de la escuela es una precondition para una formación ciudadana. La ciudadanía se aprende a través de la experiencia. No se puede aprender democracia en una institución autoritaria. Cabría estudiar con mayor detalle y de forma sistemática la manera en que se utilizan (o subutilizan), interactúan y se relacionan mutuamente instancias como el consejo escolar; el consejo de curso; los centros de estudiantes y nuevas formas de organización estudiantil; el consejo de profesores/as; el ejercicio inclusivo y democrático del liderazgo del/la director/a; etc. Estos análisis pueden arrojar criterios para profundizar en este ámbito de manera más concreta en orden a crear una cultura escolar participativa y democrática que favorezca la formación ciudadana en todas las dimensiones de la escuela.
 - i. Desde la experiencia desarrollada por Saberes Docentes adquiere centralidad la noción del protagonismo activo de niños, niñas y jóvenes en los procesos de formación ciudadana. Este ámbito exige analizar las representa-

ciones que construyen niñas, niños y adolescentes en relación a la política y la ciudadanía. Este trabajo supone mapear conceptualmente las nociones e intereses que manejan en sus contextos concretos, lo que requiere avanzar hacia conocimientos más sistemáticos de la realidad estudiantil.

- j. Junto a la importancia de los/as estudiantes, la formación de docentes desplegada por la Universidad de Chile evidencia que un punto de partida insustituible es la formación de profesores y profesoras que se entiendan de manera reflexiva como ciudadanos/as y sujetos políticos. Esta dimensión exige un tipo de docente capaz de realizar su trabajo educativo con un sentido que impregne cada una de sus tareas con un enfoque prioritario orientado hacia la formación ciudadana.
- k. Para lograr este tipo de profesional de la educación es necesario validar el conocimiento que el cuerpo docente, en sí, puede explorar desde sus concepciones y experiencias. En ese marco cabe profundizar en metodologías tales como la bitácora docente, los relatos autobiográficos, los círculos de estudio y, en general, los espacios de socialización y educación política autoconvocados por los/as mismos/as docentes. El criterio al respecto debería ser lograr procesos de indagación personal y colectiva que asuman el saber de los/as docentes de cada escuela y liceo, en orden a hacer de ese conocimiento un punto de partida fundamental en la facilitación de la transmisión intergeneracional de una cultura republicana de la ciudadanía.

Referencias

- Bascopé, M., Cox, C. y Lira, R. (2015). Tipos de ciudadano en los currículos del autoritarismo y la democracia. En C. Cox y J. Castillo. *Aprendizaje de la ciudadanía: contextos, experiencias y resultados* (pp. 245-281). Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica.
- Bello, A. (1843). Instalación de la Universidad. *Anales de la Universidad de Chile*, (1). Recuperado de <http://www.uchile.cl/portal/presentacion/historia/4682/discurso-inaugural>
- Bordieu, P. (1995). *Las reglas del arte: génesis y estructura del campo literario*. Barcelona, España: Anagrama.
- Comisión Engel (2015). *Informe de la Comisión asesora presidencial sobre conflictos de interés, tráfico de influencias y la corrupción*. Recuperado de www.consejoanticorrupcion.cl

- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional para la educación del siglo XXI*. Santillana/Ediciones Unesco.
- Dewey, J. (1985). *Democràcia i escola*. Barcelona, España: Eumo Editorial.
- IEA [Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo] (2009). *Informe Latinoamericano del ICCS 2009. Actitudes y conocimientos cívicos de estudiantes de secundaria en seis países de América Latina* (ES). Recuperado de https://iccs.acer.org/files/Informe_Espanol_Modulo_Latinoamericano_ICCS_2009.pdf
- Ley 20911. *Diario Oficial de la República de Chile*, Santiago, Chile, 28-03-2016. Recuperado de <http://bcn.cl/lv0oy>
- Magendzo, A., y Arias, R. (2015). *Informe Regional 2015, Educación Ciudadana y Formación Docente en países de América Latina, Sistema Regional de Evaluación y Desarrollo de Competencias Ciudadanas* (SREDECC). Bogotá, Colombia.
- Mined (2018). *Moral, Urbanidad y Cívica. Programas de Primero y Segundo Ciclo de Educación Básica*. San Salvador, El Salvador. Recuperado de <https://www.mined.gob.sv/index.php/component/jdownloads/send/938-programas-moral-y-civica/6299-moral-urbanidad-y-civica-pr-ogramas-de-primery-segundo-ciclo-de-educacion-basica>
- Mineduc (2018). Decreto N° 481. *Aprueba Bases Curriculares de la Educación Parvularia*. Santiago, Chile: Mineduc.
- Pagès, J. (2009). Preguntas, problemas y alternativas para la enseñanza de las Ciencias Sociales en el siglo XXI. *Cuadernos México*, (1), 39-53.
- Pagès, J. (2011). ¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar Ciencias Sociales? La didáctica de las Ciencias Sociales y la formación de maestros y maestras. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, (40), 67-81.
- Salazar, G. (1998). De la participación ciudadana: capital social constante y capital social variable (explorando senderos trans-liberales). *Proposiciones*, (28). Recuperado de www.sitiosur.cl/r.php?id=268

PARTE I

CIUDADANÍA EN LA SOCIEDAD CONTEMPORÁNEA Y EN LA ESCUELA

LA CIUDADANÍA, LO PÚBLICO Y EL RÉGIMEN DE LO PÚBLICO

Fernando Atria

Introducción

La ciudadanía es el criterio que estructura el espacio que por eso se llama “público”. La propiedad es el criterio que estructura el espacio que por eso se llama “privado”¹. La pregunta por la ciudadanía en relación con la educación es la pregunta acerca de si la educación es algo que pertenece a la esfera privada, del mercado, o a la esfera pública, de la ciudadanía.

Esta diferencia entre si algo como la educación está en la esfera privada del mercado o en la esfera pública de la ciudadanía se expresa habitualmente diciendo que la educación es una mercancía (en el primer caso) o un derecho (en el segundo). En efecto, el contenido de la ciudadanía son los derechos que como ciudadanos/as todos/as tenemos. Si la educación es un derecho de los/as ciudadanos/as, entonces, está en la esfera pública, organizada conforme a un criterio de ciudadanía. Si es una mercancía, estará en la esfera privada del mercado, organizada conforme a un criterio de propiedad (privada).

Por cierto, no se trata de que la educación sea genuina, “intrínsecamente”, una cosa u otra, una mercancía o un derecho social. Es que ella puede estar institucionalmente organizada de un modo o de otro. Es decir, ella puede estar institucionalmente organizada como un mercado y entonces estará en la esfera privada, y será, en lo que es relevante, una mercancía, o estará institucionalmente organizada como un derecho y, entonces, habrá que decir que ella es y está en la esfera pública, de los/as ciudadanos/as.

Estas distinciones se manifestaban tradicionalmente en la distinción estatal/privado: la educación pública, que es un derecho ciudadano y que se estructura conforme a un criterio de ciudadanía, era organizada a través de servicios pú-

¹ He tratado con más detención las ideas desarrolladas en este artículo en otros textos, especialmente en Atria (2014) y Atria et al. (2013).

blicos educacionales; en contraposición, la educación privada estaba estructurada por la lógica de la propiedad privada y organizada como un mercado. La emergencia en la Europa de la posguerra del Estado de bienestar que buscaba expandir la esfera de la ciudadanía (=pública), mediante el reconocimiento de “derechos sociales”, implicó por eso la expansión de los servicios públicos: de educación, de salud, de seguridad social, etc.

Lo público bajo la hegemonía neoliberal

Hoy, sin embargo, las cosas no son así de claras. Es que, como ha dicho perceptivamente Stuart Hall refiriéndose al legado neoliberal de Margaret Thatcher: “Esto es lo que Blair descubrió: ya no es necesario luchar para defender la privatización, todo lo que es necesario hacer es erosionar la distinción entre público y privado”².

A lo que Hall se refiere es al influjo del neoliberalismo. El neoliberalismo, como veremos, es la negación de lo público y la reducción a un atributo puramente formal de la idea de ciudadanía. El modo en que esta negación ocurre es lo que da pie a la aguda observación de Hall porque ella asume que hoy ya no es necesario lo que antes sí lo era (defender la privatización). La distinción podría formularse de la siguiente manera: en la primera época neoliberal (la de Thatcher en el Reino Unido, y Pinochet y los *Chicago-boys* en Chile) de lo que se trataba era de privatizar. Y así en Chile aparecieron aseguradoras de salud privadas financiadas con cotizaciones legalmente obligatorias, escuelas privadas con fines de lucro financiadas con subvenciones estatales, empresas privadas de administración de fondos de pensiones, etc. La segunda época neoliberal es, como explica Hall, la del Nuevo Laborismo de Tony Blair en el Reino Unido y de la Concertación en Chile, lo que se llamó en su momento la “tercera vía”. En esta segunda época ya no era necesario privatizar; era suficiente erosionar la distinción entre lo público y lo privado. Estas empresas privadas empezaban a ser discutidas como si fueran servicios “públicos”, con el argumento de que lo público no era reducible a lo estatal. La privatización de los derechos sociales se consumaba negando que se tratara de una privatización porque como cuestiones como la educación y la salud son “derechos sociales”, las instituciones privadas que prestan los servicios respectivos, aun cuando son empresas que como todas las empresas existen para producir utilidades para sus dueños, desempeñan una “función pública”.

² En *The Guardian*, 11 de febrero de 2012. Agradezco a Ernesto Águila esta referencia.

Ante esta erosión de la idea de lo público característica de la segunda época neoliberal, podría decirse que la manera de recuperar lo público es volviendo a la correlación simple entre lo público y lo estatal. Esta respuesta es, sin embargo, solo aparente, porque la erosión de la distinción (su negación) no es un acto de voluntad o una declaración, sino parte de las condiciones políticas en las que hoy vivimos después de décadas de hegemonía neoliberal. Lo que necesitamos no es una reafirmación preneoliberal de lo público, es decir, una reafirmación que consista en volver simplemente atrás a un momento en que esa correlación resultaba clara y relativamente obvia. Debe ser una reafirmación posneoliberal de lo público, es decir, una que construya sobre esa erosión, corrigiendo lo que debe ser corregido para evitar las consecuencias neoliberales.

Eso nos obliga a entender con más precisión en qué, exactamente, consiste esta erosión.

Lo público como el aseguramiento de bienes públicos

Dicho genéricamente, el neoliberal define lo público atendiendo a la función, no al agente que la desempeña. Quien produce bienes públicos, dice el neoliberal, está desempeñando una función pública. Es decir, lo “público” en la lógica neoliberal es el problema (o el modo en que se soluciona el problema) de asegurar la provisión de “bienes públicos”.

Ahora bien, ¿por qué hay un problema especial en el aseguramiento de estos bienes públicos? Porque, en principio, la idea neoliberal es que el mercado tenderá espontáneamente a asignar los recursos del modo socialmente más beneficioso. Esto quiere decir que si dada la asignación de mercado, baja o desaparece la provisión de ciertos bienes, en principio, eso significa que la producción de esos bienes no es socialmente eficiente. Es decir, el hecho de que en condiciones de mercado un bien no sea producido muestra por regla general que no es socialmente eficiente producirlo, que hay mejores usos alternativos para los recursos envueltos. Ese es el caso normal, no problemático.

Ocurre, sin embargo, que hay ciertos bienes respecto de los cuales lo anterior es falso. Es decir, hay bienes que no serán producidos en condiciones de mercado a pesar de que sería socialmente beneficioso que fueran producidos. Esto se denomina una “falla del mercado” y, en lo que nos interesa ahora, se explica por ciertas características especiales de esos bienes. Corresponde al Estado compensar esa “falla” del mercado, financiando mediante rentas públicas su producción.

Se trata de bienes que tienen una de dos características especiales. En primer lugar, hay bienes que son *no excluyentes*. Que un bien sea no excluyente quiere decir que no es posible negar a alguien su uso, por lo que quien lo produce no puede excluir a quien no pague el precio. Pero si no es posible condicionar el acceso al bien y todos pueden acceder a él sin necesidad de satisfacer condición especial alguna impuesta por el proveedor, entonces este no podrá obtener un retorno que justifique la inversión hecha. Por consiguiente, en condiciones de mercado, nadie tendrá interés en producirlo, pese a que su producción sería eficiente desde el punto de vista del bienestar social. El ejemplo de manual que usan los economistas es un faro: una vez que el faro está funcionando, su luz queda a disposición de todos y no es posible restringir el uso del faro solo a quienes paguen su precio y excluir a quienes no lo hagan. La luz del faro es un bien no excluyente. Cuando un bien es no excluyente, el mercado no asegura su provisión óptima.

El otro caso problemático es el de un bien cuyo consumo es *no rival*. Se dice de un bien que es de consumo no rival si el hecho de que una persona lo consuma no afecta la posibilidad de otra de consumirlo. La luz del faro es también aquí un buen ejemplo, porque el hecho de que el capitán de un navío use el faro no dificulta el uso que pueda hacer otro navío de él ni le deja menos luz disponible. Pero no hay razón por la que las características de inapropiabilidad y no rivalidad en el consumo deban ir juntas. Es posible que bienes apropiables sean de consumo no rival. Aquí se trata de bienes respecto de los cuales el vendedor puede excluir a quien no esté dispuesto a pagar el precio, pero que son tales que el comprador no pierde cuando los comparte con otros. El que presta un libro se queda mientras tanto sin libro, pero el que comparte un programa computacional o un archivo mp3 no se queda sin él. ¿Por qué son problemáticos estos casos? La respuesta es clara: porque si el bien es de consumo no rival, el comprador no tendrá razón para no distribuirselo libremente a terceros. Si no poder excluir crea un problema en la relación entre comprador y vendedor (el vendedor no puede aprovechar en beneficio propio la necesidad del otro, porque no puede negar acceso al bien a quien no pague el precio) la no rivalidad en el consumo crea un problema para el funcionamiento del mercado en la relación, digamos, entre el comprador y el resto de la humanidad. Este problema puede presentarse de dos maneras: por el surgimiento de cooperación entre consumidores, y porque cada consumidor entonces esperará que sea el otro el que compre el bien y entonces lo distribuya, con lo que la demanda será menor de lo que debería ser.

Cuando se trata de bienes públicos, entonces, el nivel de provisión asegurado por el mercado no es necesariamente el socialmente óptimo, ni siquiera en principio. Frente a esto varias soluciones son posibles. A veces es suficiente, por ejemplo, crear legalmente condiciones de exclusión o de rivalidad en el consumo que de manera natural no existen (por ejemplo, mediante la protección de la propiedad intelectual o industrial, que hace legalmente excluyente el consumo de un bien que de manera natural no lo es y/o prohíbe legalmente compartir o reproducir el bien de que se trata, creando así normativamente condiciones de rivalidad en el consumo). En otros casos, sin embargo, esto no será suficiente y el Estado deberá financiar o incluso proveer directamente los servicios de que se trata.

En esta lógica, lo “público” se define como (el financiamiento de) la producción de bienes públicos. El problema “público”, entonces, es el de identificar primero y luego el de financiar o en su caso directamente producir esos bienes que el mercado no puede producir o distribuir.

Consecuencia del concepto neoliberal de lo público

Esta manera de caracterizar lo público tiene varias consecuencias importantes.

En primer lugar, implica que se trata de bienes que una vez que han sido producidos ya no importa cómo se produjeron. Es decir, implica que nuestras discusiones sobre el sistema educacional alcanzan solo a la cuestión puramente instrumental de cómo organizar la producción y distribución de servicios educativos. El lenguaje de los bienes públicos supone que cuando discutimos sobre educación, el modo en que este “bien” es producido es neutral en cuanto al tipo de bien producido, y por eso ese lenguaje no permite expresar la diferencia entre bienes de mercado y derechos sociales, entre individuos que son tratados como consumidores y como ciudadanos.

En segundo lugar, este lenguaje implica que el Estado debe siempre, en la medida en que sea posible, emular al mercado. Si lo que importa es producir ciertos bienes, porque respecto de ellos el modo en principio adecuado para la producción de los bienes (el mercado) no es aplicable, la recomendación es clara: el Estado deberá hacerlo, pero deberá buscar formas de producción o distribución de esos bienes que sean lo más parecidas posibles al mercado. Entonces, si es un “bien público” que “los pobres” reciban educación, lo mejor es un subsidio a la demanda, porque así estos podrán recibir educación a través del mercado;

y si el mercado no les provee educación incluso a pesar del subsidio, entonces deberá haber escuelas estatales, pero mientras más parecido al mercado sea el modo de operación de estas escuelas, mejor. Por consiguiente, su financiamiento deberá ser también en la forma de un subsidio a la demanda (“vouchers”) y deberá fomentarse la competencia entre las escuelas, etc.

En tercer lugar, el lenguaje de los bienes públicos implica que lo público es consecuencia de un déficit del mercado y por consiguiente existe solo mientras ese déficit exista. La categoría se define por lo ya señalado, que explica por qué los bienes que pertenecen a ella no pueden ser producidos o distribuidos en un contexto institucional de mercado. Pero es perfectamente posible que esas características de los bienes cambien, lo que puede ocurrir y ha ocurrido debido a desarrollos tecnológicos o regulatorios. Así, los dispositivos de televisión permitieron despublicar el uso de las carreteras urbanas porque permitieron condicionarlo al pago de un peaje y, en algunos casos (el más notorio es el londinense), permitieron transformar el espacio público de la calle en un bien por cuyo uso el que lo usa paga, de modo que el que no puede pagar no lo hace. Por supuesto, el solo hecho de que la tarificación vial sea posible no implica que sea adoptada. En realidad, no muchas ciudades han seguido el ejemplo de Londres. Pero nótese que una vez que el espacio en la calle deja de ser no excluyente, el concepto de bien público implica que la calle deja de ser un bien público. En principio, dado que un bien público es un bien que tiene características que hacen que no pueda ser producido o distribuido en la forma en que los bienes, en principio, han de distribuirse o producirse, el hecho de que algo que era un bien público deje de serlo (es decir, el hecho de que un bien que era no excluyente o de consumo no rival pase a ser excluyente o de consumo rival) implica inmediatamente que ya no es justificable que sea tratado como un bien público. La explicación de lo público con referencia a la idea de bienes públicos tiene, entonces, *una tendencia interna a la privatización*: cada vez que sea posible privatizar (por la vía de despublicar esos bienes mediante regulación o avances tecnológicos), la racionalidad de la explicación implica que habrá que privatizar.

En cuarto lugar, este lenguaje implica entender lo político de un modo puramente administrativo, gerencial. Se trata de organizar la producción y distribución de bienes públicos, mientras sean bienes públicos. El resto lo hará la evolución espontánea del mercado, en la cual en principio no tendremos razones para intervenir. Es decir, la política no es entendida como la dimensión en que como ciudadanos reclamamos la posibilidad de someter a discusión y decisión las cuestiones que nos afectan, sino como una especie de empresa de producción de bienes públicos o una suerte de banco que financia la producción de bienes públicos.

De este modo, lo público no es una esfera diferenciable de la privada; no responde a un criterio distinto de lo privado; no es una esfera de derechos que se afirma por distinción de una esfera del mercado; no está estructurado por un criterio de ciudadanía en vez de uno de propiedad privada. De hecho, no solo no hay oposición entre la lógica de la esfera pública y la del mercado, sino que esta provee el modelo al cual la operación del Estado debe acomodarse, en todo lo que sea posible. Este es el sentido en el que la idea neoliberal, bajo el pretexto de redefinir lo público, en realidad, lo niega.

Esta conclusión no es algo que se pueda afirmar solo teórica, “académicamente”. Describe con bastante precisión el proceso que ha seguido el Estado chileno, en el cual la idea neoliberal es cada vez más marcada. En efecto, el Banco del Estado (que por razones de *marketing* ya no tiene un nombre que indique su naturaleza pública, sino que usa “Estado” como un nombre de fantasía: antes se llamaba “Banco del Estado”, hoy se denomina a sí mismo “BancoEstado”, del mismo modo en que podría haber sido, por ejemplo, “BancoEsfuerzo” o “BancoEmprendimiento”) fue condenado en 2013 por las mismas prácticas de abuso respecto de los consumidores que un supermercado; Televisión Nacional se financia del mismo modo que lo hace una estación de televisión privada, vendiendo publicidad en el mercado. Hoy las empresas estatales han de financiarse en el mercado y para eso deben actuar como agentes de mercado.

En el caso de la educación, la situación es notoria: hoy no hay una regulación de la educación pública que le fije un régimen especial. Una escuela pública hoy está sujeta (salvo algunas excepciones) al mismo régimen de funcionamiento que las escuelas privadas y su única diferencia es la “naturaleza jurídica” del sostenedor; una municipalidad en vez de una persona jurídica de derecho privado. La privatización del sistema escolar ha sido tan radical y completa que hoy pensamos el sistema educacional al revés. En la discusión sobre el tema no hay un concepto de escuela pública que nos permita identificar qué es en principio lo apropiado y conveniente para una escuela por el hecho de ser pública. La escuela pública hoy es pensada como algo en sustancia idéntico a una escuela particular subvencionada, con la única diferencia de que su “sostenedor”, en vez de ser una corporación, fundación o sociedad de derecho privado, es una municipalidad. La escuela particular subvencionada, por su parte, es básicamente “lo mismo” que una particular pagada, con la única diferencia de que la colegiatura la paga, en su totalidad o en parte, el Estado. La escuela particular pagada, entonces, es la que muestra de modo más transparente lo que verdaderamente “es” un establecimiento educacional (Atria, 2012).

Cuando la cuestión es, por ejemplo, si una escuela municipal puede o no expulsar estudiantes, el hecho de que se trate de una escuela municipal, es decir del Estado, es indiferente. La respuesta será que si un colegio particular pagado puede expulsar a un estudiante porque lo que el estudiante ha hecho es contrario al proyecto educativo del establecimiento, entonces, por las mismas razones una escuela municipal podrá en principio hacerlo. Esto es pensar al revés: lo público como privado. Pero es lo que se sigue de la lógica neoliberal, que mira lo público como lo que compensa el déficit de lo privado. En esos términos, lo privado es lo que muestra la naturaleza real de las cosas. Es el régimen de la educación en el mercado lo que devela la verdadera naturaleza de la educación (un bien de mercado) y el Estado debe emular ese régimen todo lo posible.

Y, así, la idea de que lo público es un espacio diferenciado del espacio privado, uno que se estructura conforme a la lógica igualitaria de la ciudadanía y no conforme a la lógica desigual de la propiedad privada, desaparece. Este es el sentido en que hoy la distinción entre lo público y lo privado es erosionada, el sentido en que, como Hall decía, hoy ya el neoliberal no necesita abogar por la privatización, porque incluso cuando se trata de entidades estatales su acción está sometida a las condiciones del mercado.

Esto, por supuesto, es la consumación del neoliberalismo; no del teórico, sino del realmente existente: ya que no es posible confinar al Estado a sus funciones mínimas (seguridad y defensa nacional), al menos que la única diferencia entre un canal de televisión o un banco estatal y otro privado sea la “naturaleza jurídica” del dueño y nada más. Que si el Estado es dueño de un canal de televisión o de un banco, lo que deba hacer sea concurrir al mercado como cualquier otro a vender ese servicio.

Este es hoy nuestro punto de partida. Y para continuar no es suficiente, a mi juicio, simplemente insistir en la importancia de que el Estado sea dueño de cosas. Esto sería no entender la situación en la que la hegemonía neoliberal nos ha dejado. Es necesaria una respuesta a la pregunta de *por qué* es importante que el Estado sea dueño de canales de televisión, bancos, universidades o escuelas. La manera de hacer esto es mostrar un concepto alternativo al neoliberal de lo público. Este concepto tiene que ser suficientemente general como para poder abarcar dimensiones heterogéneas entre sí. Debe haber algo común, aunque también espacio para acomodar las obvias diferencias, entre educación pública, universidad pública, televisión pública, bancos públicos, etc. Habiendo hecho eso, deberemos preguntarnos cuál es el régimen que hace probable lo público en cada una de esas actividades. Eso es lo que en lo sucesivo se denominará “régimen de lo público”.

Reconstruyendo lo público como la esfera de la ciudadanía

Para una formulación alternativa de lo público, nuestro punto de partida será: lo público es la esfera de la ciudadanía.

En Chile, esta nueva (o nueva de puro vieja, en el sentido de preneoliberal) comprensión de lo público ha surgido a propósito de la educación. Es decir, una de las manifestaciones de la noción de ciudadanía, la de derechos sociales, es la que ha servido de punta de lanza para esta irrupción de una nueva comprensión de lo público. El modo de proceder, entonces, construye desde la noción de derechos sociales para formular una comprensión de lo público que es más general y que explica no solo la necesidad de cambiar las bases del sistema educación, sino que provee una explicación del sentido de lo público. Una explicación que nos podría guiar también cuando discutamos acerca de bancos, televisión y universidad pública.

Una concepción ciudadana de lo público

A diferencia de la esfera privada, la esfera pública es la esfera de la ciudadanía y la igualdad. Es una esfera en que cada individuo cuenta como uno, de modo que el hecho de que tenga más dinero o más recursos no hace que tenga una posición privilegiada. Es una esfera en que la apelación al interés particular no tiene fuerza legitimatoria, sino precisamente al contrario: en ella, la apelación al interés particular cuenta como autorrefutación.

La verdad es que esto es bastante claro y a cierto nivel, supongo, es difícil negarlo. Cuando en Chile se discute una reforma tributaria que beneficia especialmente a las empresas más grandes, la asociación que reúne a estas empresas sale en defensa de esa reforma explicando al público que ella es importante para Chile, porque beneficia a las regiones de Chile, a los adultos mayores, a las Pymes, a los trabajadores porque generará mayor actividad económica, etc. En la lista de beneficiados por la reforma tributaria hay una ausencia conspicua: las grandes empresas. ¿Por qué la asociación gremial que reúne a las grandes empresas excluye de la lista de beneficiados al mayor beneficiado, ellos mismos?

La respuesta es evidente: porque en la discusión pública solo el interés general tiene fuerza legitimatoria. Esta es la gramática fundamental de la esfera pública: la apelación al interés particular carece radicalmente de dicha fuerza.

Antes de continuar, me gustaría responder preventivamente a dos caricaturas. El argumento recién expuesto no es ingenuo. No supone que toda apelación al interés general, hecha en público, sea auténtica. Es evidente que muchas de esas apelaciones son falsas, en el sentido de que disfrazan como apelaciones al interés general, intereses particulares. Lo central es que esos intereses particulares, como no tienen fuerza legitimatoria en público, deben ser disfrazados, ocultados. Por consiguiente, la discusión pública *tiene un estándar interno de corrección*: cuenta como refutación mostrar que el otro está en realidad defendiendo intereses particulares (Atria, 2013).

El argumento tampoco supone que las decisiones públicas persigan de hecho siempre el interés general. Es evidente que ellas pueden ser “capturadas”. Pero *la captura es captura* precisamente porque el estándar al cual esas decisiones se someten es el interés general. Decir de un órgano público o de una decisión política que ha sido “capturada” por un interés privado no es simplemente describir lo que ocurre, es criticarlo y objetarlo. Por el contrario, cuando un empresario defiende una decisión de su empresa diciendo que de ese modo él se hace más rico, no es que la empresa haya sido “capturada” por el empresario: la empresa es suya.

¿Qué quiere decir que el espacio público se defina por la apelación al interés general, de modo que tenga como lo hemos visto un estándar interno de corrección?

La cuestión más importante aquí es que el espacio público no está estructurado por la lógica de la propiedad privada, conforme a la cual las cosas existen para servir determinados intereses particulares.

La cuestión de la propiedad y el régimen de lo público

La propiedad es un derecho que da a su titular la facultad de gozar y disponer arbitrariamente de la cosa, dispone el Código Civil. Que el dueño pueda actuar arbitrariamente con su cosa muestra tan claramente como es posible el contraste entre la esfera privada y la esfera pública. Mientras en la esfera privada los agentes están en principio legitimados para actuar a su arbitrio (con límites, por cierto: “no siendo contra ley o contra derecho ajeno”, en términos del mismo Código Civil), en el espacio público la arbitrariedad está excluida. La explicación para esto es simple: que el dueño esté legitimado para actuar arbitrariamente quiere decir que él no le debe cuentas a nadie respecto de cómo usa su cosa,

porque la cosa existe para servir su interés. Esta es la lógica de la esfera privada: en ella, los intereses particulares se despliegan en toda sus posibilidades. En la medida en que la acción de cada uno respeta las reglas legales que fijan los derechos de trasfondo de cada uno (lo que el filósofo del derecho H. L. A. Hart llamó el “perímetro de protección” que alrededor de cada uno crean las reglas que protegen la integridad física y contra la interferencia de otros, etc.), cada uno está legitimado para actuar con la finalidad de avanzar sus intereses particulares. En este sentido la esfera privada está estructurada sobre la base de la lógica de la propiedad.

La esfera pública es creada de manera artificial, mediante el ejercicio de poder político, con la finalidad de reclamar un espacio de igualdad articulada por la lógica de la ciudadanía en vez de la lógica de la propiedad. Esto puede ser expresado en palabras de Aneurin Bevan (1952), el creador del Servicio Nacional de Salud británico:

la sociedad se presenta como la arena de fuerzas sociales conflictivas y no como un plexo de luchas individuales. Estas fuerzas son en lo principal tres: propiedad privada, pobreza y democracia. Se trata de fuerzas en el sentido estricto de la palabra, porque son activas y positivas. Entre ellas no hay descanso posible (...). La cuestión en una democracia capitalista gira alrededor de esto: o la pobreza usará la democracia para ganar la lucha contra la propiedad privada, o la propiedad privada, por temor a la pobreza, destruirá la democracia. (pp. 2-3)

En el contexto en el que ahora estamos hablando, la idea de Bevan se expresa mejor usando el término “ciudadanía” en vez de “pobreza”. Lo que el pasaje entonces afirma es que la relación entre ciudadanía y propiedad es una relación de, hasta cierto punto, antagonismo: la lógica de la ciudadanía es la opuesta a la lógica de la propiedad; afirmar que en una esfera rige una implica negar que en ella rige la otra. La expansión de la esfera de la ciudadanía ocurre a expensas de la esfera de la propiedad. El sentido en el que el pasaje de Bevan nos dice algo importante es el que se manifiesta interpretándolo en el sentido de que o la ciudadanía usará la democracia para crear espacios libres de la propiedad y estructurados conforme a la idea de la ciudadanía o la propiedad privada, por temor a la ciudadanía, acabará con la democracia.

¿Cómo se crean esos espacios libres de la lógica de la propiedad? La respuesta tradicional de la izquierda entendía que eso se hacía por la vía de negar la propiedad, por lo que la solución era la expropiación. La idea de los derechos

sociales, y entonces del régimen de lo público, como veremos, es una solución alternativa a la contradicción notada por Bevan. En efecto, ella reconoce también la contradicción, pero en vez de acabar con la propiedad privada apuesta a atacar el poder desigual que da la propiedad.

Una de las maneras principales en las que el poder desigual de la propiedad privada se manifiesta es el mercado, porque como ya hemos visto el mercado es un espacio en que se espera de cada agente que use el poder que tiene (poco o mucho) en su propio beneficio, con la sola limitación de que no infrinja la ley. Por consiguiente, esta manera de solucionar la tensión entre ciudadanía y propiedad privada se manifiesta en la descomodificación de esferas de la vida, de manera que en esas esferas la desigual distribución de la propiedad privada ya no implique desigualdad. T.H. Marshall lo notó. La idea de derechos sociales, decía Marshall (1992), pretende lograr

un divorcio progresivo entre el ingreso real y el ingreso monetario. Esto es, por supuesto, explícito en los principales servicios sociales, como salud y educación, que dan beneficios en especie sin exigir contraprestación en dinero (...). *Las ventajas que confiere el hecho de tener un ingreso monetario mayor no desaparecen, pero se restringen a un área limitada de consumo.* (p. 47, cursivas agregadas)

Es decir, la oposición entre la idea (igualitaria) de ciudadanía y el poder (desigual) de la propiedad privada (el “ingreso monetario”) ha de solucionarse no mediante la abolición de la propiedad privada, sino mediante formas de descomodificación de esferas de la vida común, para que la desigualdad de la propiedad privada no se manifieste en esas esferas. Las desigualdades no desaparecen, pero se restringen a un área limitada de consumo.

Ahora bien, las políticas sociales en la lógica neoliberal no realizan sino niegan los derechos sociales, precisamente porque no buscan crear espacios de igualdad ciudadana sino financiar la provisión de esa dimensión en que la educación o la salud es un bien público, que es una dimensión mínima para quienes carezcan del ingreso monetario suficiente. La finalidad, entonces, no es igualar el ingreso real por la vía de hacer irrelevante (las diferencias de) el ingreso monetario en esas esferas, sino solo financiar cierta provisión a quienes no tienen suficiente ingreso monetario, de modo que el ingreso real seguirá estando determinado por el ingreso monetario. La formulación de esta idea es denominada en Chile “Estado subsidiario” (el Estado solo financia a quien no puede financiarse a sí mismo) y el discurso legitimatorio lo entiende como un imperativo de “focalizar” los recursos públicos en quienes “más los necesitan”.

Esta “focalización” implica que habrá un sistema público para quienes carecen de propiedad, mientras que quienes la detentan tendrán sus propios sistemas privados. El fraccionamiento de intereses que inevitablemente resulta de esto (porque ahora solo a “los pobres” les interesará el modo en que operan los servicios públicos o públicamente financiados) implicará que cuando quienes tienen riqueza la usen para mejorar su posición (demandando mejores servicios de sus proveedores privados) ello solo los beneficiará a ellos. En la medida en que la prestación se organice como un sistema universal, que unifica los intereses de todos, resultará imposible (o al menos más difícil) para quien tiene riqueza usarla para mejorar su posición, sin por eso mejorar la de los demás. De este modo, el poder que da la propiedad será utilizado en beneficio de todos, pero no por la vía de la expropiación, es decir, no por la vía de quitarle la propiedad al propietario y usarla para fines públicos, sino organizando las cosas de modo tal que el propietario, cuando use su propiedad para mejorar su situación, beneficie a todos. No porque esté respondiendo a una prédica moral o a una exigencia jurídica, sino porque el contexto en el que debe actuar es un contexto en el que sus intereses estarán unidos a los intereses de quienes carecen de propiedad. De este modo, la propiedad privada subsiste pero el poder que ella confiere al propietario se socializa, al menos parcialmente.

El sentido de lo público

Lo público es el espacio en el que podemos actuar políticamente para cambiar la forma en que la vida común se organiza. Es el espacio donde el solo hecho de que algo sea de determinada manera no es un argumento definitivo para que continúe siéndolo. Es un espacio cuyo sentido es la domesticación de la facticidad, incluida especialmente la de los poderes fácticos. Eso es lo que explica que haya órganos públicos en ciertos casos: que haya televisión pública implica que hay un canal de televisión que puede decidir sobre su programación preguntándose qué tipo de programación es la que sirve de mejor modo las necesidades de comunicación pública, no cuál es la que es más lucrativa dadas las características del mercado; que haya un banco público quiere decir que ese banco podrá, por ejemplo, actuar y fijar sus políticas crediticias atendiendo al interés de todos y no a lo que conforme al mercado es lo más conveniente; que haya una universidad pública quiere decir que habrá una universidad que no responderá a agenda particular alguna. Esto evidentemente conecta con la idea de derechos sociales: los derechos sociales son aspectos del bienestar de cada cual que no dependen del hecho fáctico de que cada cual pueda obtener en el mercado lo que necesita, y la medida en que cada uno recibe no estará dada por lo que de hecho tenga, sino por su estatus de ciudadano/a.

Cuando discutimos en público, entonces, discutimos sobre qué aspectos de la vida común necesitan ser regulados, reorganizados o modificados en función de los intereses de todos; sobre qué aspectos de la desigualdad contenida en la existencia de poderes de hecho no han de afectar nuestras posiciones como ciudadanos/as. Lo público no es el problema de producir bienes que el mercado no es por ahora capaz de producir por su cuenta. Lo público es la consecuencia de entender que las condiciones en las que vivimos no son (o no son todas ellas) cuestiones que nos pasan, sino aspectos sobre los que podemos tener algún control.

El Régimen de lo público

Ahora estamos en condiciones de volver sobre la relación entre lo público y lo estatal. Lo que hemos visto es que identificando ambas cosas no avanzamos mucho en tanto no damos cuenta del problema que enfrentamos, de la situación en que nos encontramos después de décadas de neoliberalismo: nuestro problema, para decirlo en términos de Stuart Hall, es que al neoliberalismo de la primera época, cuyo grito de batalla era privatizar todo lo que se pudiera privatizar, le ha seguido una segunda época, menos evidente y que utiliza un lenguaje más “progresista”, que habla de lo público y su importancia pero solo una vez que este concepto ha sido despojado de todo contenido relevante. Ante esta segunda ola la solución ya no puede ser la sola vuelta al Estado, porque ahora el Estado mismo es pensado como un agente privado más. Esto, por supuesto, no quiere decir que lo estatal no sea relevante. Solo quiere decir que debemos llevar el argumento un paso más atrás, a una idea de lo público anterior a lo estatal, de modo de que podamos decir que es incoherente que el Estado actúe como un agente de mercado. Ya hemos visto que esa idea de “lo público” lo entiende como un espacio estructurado por la idea igualitaria de *ciudadanía*.

Si lo público es la esfera de la ciudadanía, de la igualdad o de la igual libertad, entonces los órganos públicos han de actuar de acuerdo a lo que va en el interés de todos. Si hay un argumento (y yo creo que lo hay) que justifique una televisión pública, ese argumento es que la comunicación televisiva no puede quedar entregada a la evolución espontánea de las fuerzas de mercado, que como ciudadanos/as tenemos algo que decir sobre cómo queremos que sea la comunicación televisiva. Eso hace necesario que exista un canal de televisión que pueda decidir sobre su programación sin estar sujeto al régimen del mercado. Tener un canal público que opera en las mismas condiciones que los canales que se financian vendiendo servicios publicitarios en el mercado, de modo que lo público de ese canal no tendría relevancia alguna para su modo de acción,

sino solo para identificar quién es el que se apropia de las utilidades que eventualmente genere, es pensar al Estado como un empresario más, que tiene empresas con la finalidad de lograr utilidades. Es la manera ya vista de privatización sin privatización característica del neoliberalismo de la segunda ola.

Que el canal de televisión sea “público” en el sentido de estatal no quiere decir que sea público en el sentido relevante. Es decir, no hay conexión directa e inmediata entre lo público y lo estatal. Pero afirmar esta idea después de décadas de neoliberalismo parece peligroso, porque el neoliberalismo de la segunda ola afirma exactamente esto: que las iniciativas privadas cumplen también una “función pública”, que “lo público” excede a “lo estatal”, etc. Para evitar este peligro es fundamental no perder de vista la oposición entre ciudadanía y propiedad, entre derechos y mercancías, entre derechos sociales y mercado: lo público es la esfera de los ciudadanos, de la igual libertad, por lo que no está estructurada conforme a la lógica de la propiedad, de modo que en ella los/as ciudadanos/as tienen derecho, no se distribuyen mercancías, porque está organizada de modo de tratar a lo que está ahí en juego como derechos, no como mercancías.

De lo anterior se sigue que lo que define lo público *no es un agente* (el Estado) *ni su buena voluntad* (la disposición a desempeñar una “función pública”), sino un régimen. Lo que niega lo público no es el agente privado, es el régimen del mercado. Lo público es, en el mismo sentido en que lo es el mercado, un contexto institucional, es decir, un contexto caracterizado por reglas, expectativas y modos aceptables de acción. Lo que define a este contexto institucional es que en él solo el interés de todos tiene fuerza justificatoria, y el interés de cada uno cuenta en principio igual que el del otro, y por consiguiente los fácticamente poderosos no pueden apelar al hecho bruto de su poder para justificar sus acciones. El régimen de lo público es el régimen que es necesario para definir una esfera (viz., un espacio de interacción social) de modo que ella quede configurada institucionalmente en términos de igualdad ciudadana y no de la propiedad privada.

El régimen de lo público puede ser diferenciado tanto del régimen privado del mercado como del régimen aplicable al Estado.

El régimen de lo público y el mercado

En esta primera dimensión, el régimen de lo público se caracteriza por contraposición al mercado. El mercado es una esfera estructurada conforme a la lógica de la propiedad, que es la negación de la lógica ciudadana. Por eso es necesario caracterizar el régimen institucional del mercado para construir luego por con-

traposición el de lo público. A mi juicio, los tres rasgos siguientes capturan la idea central de lo que llamamos mercado ("M" = Mercado)

(M1) Los individuos actúan motivados por su propio interés, no por el interés ajeno.

(M2) Nadie tiene el deber de proveer o el derecho a recibir antes de llegar a acuerdo en un contrato.

(M3) Cada participante es libre de sujetar su disposición a contratar a las condiciones que desee.

Unos breves comentarios a estos tres principios, para evitar malentendidos usuales. Estos principios no pretenden ni moralizar o predicar, ni juzgar o condenar. No hay en la lista insinuación alguna de que los individuos en el mercado actúan "mal" o que son "inmorales". La idea expresada en M1, por ejemplo, no "sataniza" a nadie. En particular, no afirma que todos los agentes de mercado son de hecho egoístas y "malas personas". Solo quiere decir que la razón que típicamente mueve a quien actúa en el mercado es servir su propio interés personal. Es posible que el dueño de la panadería me regale el pan que necesito porque puede ver que tengo hambre, pero el mercado no funciona si no es normalmente el caso que los agentes de mercado actúen persiguiendo su interés individual. Para eso, el mercado supone un régimen que le permite a cada individuo (en realidad fomenta, en la medida en que esto es condición de éxito) perseguir su interés y mostrar indiferencia ante la necesidad ajena.

No faltará el economista que alegue que esta última frase es una caricatura y que ella, pese a lo dicho, "sataniza" al mercado. Dirá, por ejemplo, que para que alguien sea exitoso en el mercado es necesario que identifique correctamente las necesidades ajenas de modo de poder ofrecer un bien o servicio que sea demandado. Esto puede ser verdad, pero nótese que en ese caso, al "emprendedor" le interesará la necesidad ajena solo en la medida en que pueda aprovecharla para obtener una ganancia (y por eso dicha necesidad le resultará indiferente si el necesitado no puede pagar lo que él pide por satisfacerla o si, en el caso de los bienes no apropiables, no puede excluir al que no quiere pagar).

El principio expresado en M2 es obvio. Solo quiere decir que mientras no haya entre comprador y vendedor un contrato, el vendedor no tiene la obligación de entregar ni el comprador el derecho a recibir. El rasgo que se expresa en M3, por último, es compatible con que la ley fije ciertos límites a las condiciones que cada oferente puede unilateralmente imponer, siempre que esas condiciones dejen a las partes suficiente margen para negociar los términos de su relación.

Así el proveedor de ciertos servicios no puede negar dichos servicios a quienes sean de alguna nacionalidad en particular; pero para que haya mercado es necesario que sea libre de establecer a su arbitrio cuestiones como el precio, el horario y otras condiciones de prestación del servicio.

El caso chileno es ilustrativo porque M1, M2 y M3 eran evidentemente parte central del régimen legal de provisión de la educación (incluida la educación particular subvencionada) en Chile y la modificación de estas tres características fue el aspecto central de la reforma educacional del gobierno de Michelle Bachelet, plasmada en la Ley 20845, de inclusión escolar. Lo que esta ley pretendía hacer era invertir esos principios para que el régimen de la educación dejara de ser un mercado, para que la educación dejara de ser una mercancía. Lo que pretendía configurar era un régimen del que se pudiera decir que trataba a la educación como un derecho social. Eso es lo que corresponde observar ahora.

Utilizando la caracterización que ya hemos hecho del mercado podemos formular los principios correspondientes a los derechos sociales (“DS” = derechos sociales), de modo que hagan explícita su oposición a los principios del mercado (M1-M3):

(DS1) El proveedor no provee porque de ese modo sirve su propio interés, sino porque sirve el interés del/la ciudadano/a.

(DS2) El/la ciudadano/a tiene derecho a la provisión y el proveedor tiene el deber de proveer.

(DS3) El proveedor no está en condiciones de establecer, unilateralmente, condiciones especiales de provisión caso a caso. Las condiciones de acceso, que especifican los márgenes del derecho ciudadano, han de estar fijadas en un protocolo público aplicable a todos por igual.

Por cierto, uno podría preguntarse si el régimen de lo público es compatible con la participación de agentes privados en la provisión de los servicios respectivos. Es decir, qué espacio queda, después del reemplazo de M1 por DS1, para la iniciativa privada en un contexto en que la provisión con ánimo de lucro queda excluida. La respuesta es que no necesitamos una respuesta a esa pregunta y lo probable es, por lo demás, que ella no sea la misma en todos los casos. Para hacer referencia a las esferas de derechos sociales que en Chile han sido privatizadas, es probable que en materia educacional haya motivaciones adicionales al ánimo de lucro que justifiquen la participación privada, que esas motivaciones serán menos comunes en materia de salud y aun menores en la administración de fondos previsionales. Pero en algún sentido aquí no se juega nada impor-

tante, porque una vez articulada la idea del *régimen de lo público* que en esas condiciones haya o no participación privada ya no es una cuestión de principios, ni en un sentido ni en otro.

El régimen de lo público frente al Estado

El régimen de lo público es un régimen que funde dos dimensiones: las que se siguen del estatus de ciudadano/a del/la ciudadano/a y las que se siguen del carácter de Estado del Estado. Por supuesto, en alguna medida esta distinción es una cuestión de perspectivas, porque es en atención a la igualdad de todos/as los/as ciudadanos/as que el Estado tiene el régimen que como Estado tiene. Pero incluso esta diferencia de perspectivas puede ser útil para lo que sigue.

Así, por ejemplo, incluso antes de la Ley de Inclusión, las escuelas públicas (municipales) no podían cobrar a los apoderados (al menos en educación básica) una cantidad de dinero adicional a la subvención estatal; por otro lado, las escuelas públicas no pueden ser escuelas religiosas, es decir, no pueden desarrollar proyectos educativos religiosamente caracterizados. En algún sentido estas dos cosas se las debe el Estado a los/as ciudadanos/as y por eso la distinción que estoy ahora tratando de explicar es una distinción de perspectivas. Porque aunque ambas cosas son debidas al/la ciudadano/a, podemos decir que acceder a una educación que no esté determinada por el ingreso monetario es parte del contenido del derecho a la educación (y es entonces un derecho ciudadano inmediatamente). El derecho del/la ciudadano/a, por otro lado, respecto a la educación laica, no es un derecho a que la educación religiosa esté prohibida. Es un derecho que tiene dos elementos: (a) que haya educación no religiosa para el que no quiera una educación religiosa, y (b) que la educación que ofrece el Estado, porque es la que ofrece el Estado, sea laica, porque el Estado es de todos.

Nótese esta segunda condición: no es que no se ofrezca educación religiosa, es que la educación que ofrece el Estado no lo sea. A eso me refería antes cuando hablaba de exigencias "estatutarias" del Estado: a exigencias que forman parte del estatuto del Estado en atención al tipo de entidad que es. Se trata de las modalidades que la acción del Estado debe asumir no porque el/la ciudadano/a tenga derecho a esas modalidades de acción, sino porque tiene derecho a que el Estado se sujete a ellas.

Una discusión detallada de esta dimensión estatutaria del Estado debería llevarnos a hacer distinciones y subdistinciones que aquí no podemos hacer. El régimen de lo público tratándose de la educación no tiene por qué ser lo mismo que tratándose de universidades o carreteras o consultorios de salud. Es

decir, debe haber en todos los casos algo común (el régimen institucional que caracteriza el trato con el/la ciudadano/a *qua* ciudadano/a) pero las exigencias concretas pueden variar según los casos. Aquí conviene detenerse en un elemento que desde el punto de vista del régimen de lo público en educación es obviamente de primera importancia.

La exigencia estatutaria más obvia del Estado es la de *neutralidad moral y religiosa*. La formulación correcta de esta exigencia es controvertida, pero no necesitamos detenernos en ella ahora. En efecto, supongo que en cualquier versión de esa exigencia se aceptará que por razones estatutarias del Estado este no puede tener escuelas que explícitamente adhieran a y pretendan desarrollar proyectos educativos afiliados por ejemplo a una religión en particular. Como yo creo que esta es, en sí misma, una exigencia estatutaria del Estado, es un buen diferenciador del régimen del Estado respecto del régimen de lo público. El régimen de lo público es compatible con proyectos religiosos, aunque el régimen del Estado no lo es³.

Lo público y la ciudadanía en tiempos posneoliberales

Habiendo llegado a este punto, y no antes, podemos decir que el neoliberal que alegaba por “soluciones privadas a problemas públicos”⁴ estaba afirmando algo que es correcto: que no hay vinculación *directa e inmediata* entre el agente (el Estado o un privado) y la función que desempeña (pública o privada). Pero mientras el neoliberal afirmaba que no hay vinculación entre el agente y la función, alegaba también, incoherentemente, que el agente determina el régimen institucional aplicable, por lo que esas soluciones privadas debían estar sujetas al régimen del mercado. Esto siempre fue una solución incoherente, porque en el caso del Estado la publicidad del agente no implicaba un régimen distinto, sino someterlo al régimen del mercado, en la segunda ola neoliberal que ya hemos comentado. Es contra esta última privatización, la del Estado, que se alzan con

3 Hay quienes piensan que toda educación religiosa es un caso de adoctrinamiento. Si así fuera, entonces la educación religiosa sería también incompatible con el régimen de lo público, porque el/la ciudadano/a obviamente tiene derecho a que la educación que recibe esté orientada a abrirle perspectivas y a formar su juicio crítico, no a adoctrinar. El argumento del texto, entonces, supone que no hay una conexión interna entre educación religiosa y adoctrinamiento que justifique entender que el/la ciudadano/a tiene derecho a la exclusión de la educación religiosa (Atria et al., 2013).

4 Este es, de hecho, el eslogan que da título al manifiesto neoliberal chileno, Soluciones privadas a problemas públicos (Larroulet y Arroyo, 1991).

razón quienes reclaman que lo público es lo estatal. Pero ellos creen que para hacerlo necesitan negar el eslogan neoliberal y afirmar, por oposición, que solo el Estado puede dar solución a problemas públicos. Esta reacción, cuando la privatización del Estado ya se ha alcanzado, no soluciona nada. La solución es corregir la incoherencia del eslogan neoliberal para que este no niegue lo público, es decir, para que deje de ser neoliberal: es absurdo decir que no hay conexión entre el agente y la función, pero que sí la hay entre el agente y el régimen. Lo razonable es decir que la conexión que importa es la que existe entre la función y el régimen. *Si la función es pública, el régimen ha de ser el de lo público, con independencia del agente* (Atria et al., 2013).

El eslogan neoliberal, entonces, es falso, y falso *en sus propios términos*. Lo que los neoliberales hicieron no fue crear condiciones para que hubiera “soluciones privadas a problemas públicos”. Lo que hicieron fue transformar los problemas, que dejaron de ser públicos (la provisión de derechos sociales, por ejemplo) y pasaron a ser privados (la distribución de mercancías). Si hemos de tomarnos el eslogan en serio, debemos preguntarnos cómo es posible que haya soluciones privadas a problemas que a pesar de eso *siguen siendo públicos*. Y como ya habíamos llegado antes a la conclusión de que es correcta la observación neoliberal de que no hay conexión directa e inmediata entre el agente y la función, aunque esa conexión existe mediada por un régimen, podemos decir: es posible que haya soluciones privadas a problemas públicos, pero solo bajo un régimen conforme al cual esos problemas sigan siendo entendidos como problemas públicos. Eso es el régimen de lo público, esa es una comprensión de lo público y la ciudadanía que es pertinente para tiempos posneoliberales.

Referencias

- Atria, F. (2012). *La mala educación*. Santiago, Chile: Catalonia.
- Atria, F. (2013). *Veinte años después, neoliberalismo con rostro humano*. Santiago, Chile: Catalonia.
- Atria, F. (2014). *Derechos sociales y educación. Un nuevo paradigma de lo público*. Santiago, Chile: Lom.
- Atria, F., Larraín, G., Benavente, J. M., Couso, J. y Joignant, A. (2013). *El otro modelo. Del orden neoliberal al régimen de lo público*. Santiago, Chile: Random House Mondadori.
- Bevan, A. (1952). *In Place of Fear*. New York, NY: Simon & Schuster.
- Larroulet, C. y Arroyo, L. L. (1991). *Soluciones privadas a problemas públicos*. Santiago, Chile: Instituto Libertad y Desarrollo.
- Marshall, T. (1992). *Citizenship and Social Class*. London, UK: Pluto.

FORMACIÓN EN CIUDADANÍA, PEDAGOGÍA DE LA EXPERIENCIA Y EXPERIENCIAS CRÍTICAS EN EDUCACIÓN

Ernesto Águila Zúñiga

Aventurarse en el tema de la formación ciudadana requiere preguntarse primero por el estado de la política, de la democracia y de la escuela chilena en estos tiempos. También implica asumir ciertas definiciones normativas sobre los fines de la formación ciudadana, sobre el sentido crítico y el “interés emancipatorio”, para decirlo en términos de Habermas (1982), que pueda tener una propuesta en este ámbito.

Nos guiaremos inicialmente por las preguntas acerca de qué significa formar en ciudadanía en un momento histórico de desconfianza de las instituciones representativas y de la política por parte de las sociedades y qué significa hacerlo en un contexto de pérdida de poder de la ciudadanía y de la política, en sociedades altamente privatizadas y estructuradas social y culturalmente a través del mercado, en las que todo empuja a soluciones individuales y no colectivas ni solidarias, y donde el ciudadano fácilmente se confunde con el consumidor. En definitiva, qué puede significar formar ciudadanos y ciudadanas en tiempos de debilitamiento de lo público y de lo común.

Junto con ello, nos preguntaremos cuál es el contexto de la escuela chilena de hoy para la formación ciudadana y de qué forma esta escuela también ha internalizado las lógicas neoliberales y se encuentra sumida en ciertas exigencias y dinámicas –“calidad”, estandarización/homogeneización, agobio docente, entre otras- que impactan negativamente en las posibilidades de reconectar la escuela con la democracia y con la tarea de formación ciudadana.

La otra gran interrogante que nos plantearemos es por el tipo de pedagogía más apropiada para formar en ciudadanía. Se trata, entonces, de tratar de discernir el *lugar* de la formación ciudadana -situada histórica y socialmente- en la escuela chilena de hoy y, además, dar respuesta a *cómo* hacer formación ciudadana de manera más apropiada y pertinente atendiendo a la propia naturaleza de lo que significa constituir una identidad y sentido de ciudadanía en niños, niñas y jóvenes en este tiempo.

Recuperar la idea *dewyniana* de la democracia no solo como una forma de gobierno y/o un procedimiento para dirimir diferencias sino como una “forma de vida” parece indicado. Si la democracia es una “forma de vida”, la ciudadanía es una forma de estar con los otros, de convivir: ¿Cómo se puede enseñar una “forma de vida”? ¿Es posible? La respuesta es compleja, pero digamos por ahora que una vía principal es facilitando durante el proceso escolar “experiencias” de ciudadanía y democracia.

Hablaremos entonces de una “pedagogía de la experiencia” como la forma didáctica más apropiada para internarse en los complejos procesos de formación ciudadana. Rescatemos además el concepto de “experiencias críticas en educación” que propone Peter Woods para referirse a experiencias pedagógicas particularmente intensas, creativas, comunicativas y desafiantes, las cuales podrían ser recuperadas para una formación ciudadana con pretensiones emancipadoras más amplias.

Democracia, política y neoliberalismo: el complejo lugar de la ciudadanía

Chile es una sociedad que tiene tras de sí una experiencia de casi 40 años de neoliberalismo. En ese sentido, es un país que vive un neoliberalismo ya maduro que, además, constituye una de las experiencias más radicales de instalación de este modelo en el mundo. Estamos, así, ante una un tipo de sociedad que ha experimentado una mutación histórica que se expresa en sus valores y en sus formas culturales, políticas y de interacción social.

Uno de los aspectos que sobresale en nuestra sociedad “neoliberalizada” es el debilitamiento de lo público. Por una parte, se reduce el espacio de lo público y se expande el de lo privado y, por otro, se somete lo público a una lógica privada. Es así como muchas de las decisiones de la ciudadanía que antes se realizaban en instituciones o espacios públicos hoy se experimentan y resuelven en instituciones o espacios privados. A su vez, las instituciones públicas -las educativas, por ejemplo- son sometidas a lógicas privadas, como el autofinanciamiento, la externalización de servicios, el cumplimiento de estándares y evaluaciones externas y la lógica de competencia entre las instituciones (Ruiz, Reyes, Herrera, 2018).

El elemento generador y articulador de esta privatización es, sin duda, el mercado. Privatización y mercado se entrelazan y van constituyendo un tipo de sociedad donde aquello que es público o común a todas las personas no solo

se reduce sino que se ofrece o se asigna al propio mercado como mecanismo de interacción e integración social y cultural. Es así como el mercado tiene en sociedades neoliberales no solo un rol de coordinación económica sino una dimensión política y cultural fuerte. Es decir, el mercado cumple funciones que en otras sociedades se asumirían a través del espacio público y la política.

Es evidente que el *ethos* de la democracia y de la ciudadanía es la existencia de un espacio público común. La sociedad ultraprivatizada enfrenta aquello que es común como individual y las soluciones que propone para los problemas que puedan presentarse en este ámbito tendrán también este carácter; tratando a los individuos, sus aspiraciones y derechos, más desde una lógica de consumidor que de ciudadano.

Una característica de nuestra sociedad es, justamente, esta tensión entre consumidor y ciudadanía. Pero es una tensión que nace de manera estructural de una noción y facticidad de la ciudadanía que, al operar en espacios fuertemente privatizados y de mercado, se traslapa con la noción de consumidor. De allí que a veces en las movilizaciones sociales no quede claro si estas nacen de la naturaleza ciudadana o de consumidores de quienes participan y se movilizan. La realidad pareciera ser que en cada chileno o chilena cohabitan, entremezcladas, nociones de mercado y de lo público, de ciudadano/a y consumidor/a.

¿Cuál es el espacio de la ciudadanía y de su formación en sociedades altamente privatizadas y reguladas por el mercado en amplios ámbitos sociales y culturales? Proponemos aquí una definición de tipo normativa o valórica que implica, en primer lugar, entender la formación ciudadana y el desarrollo de la ciudadanía como un esfuerzo por ensanchar el espacio de lo común en un contexto en que la hegemonía empuja en la dirección de una individuación cada vez más fuerte; en segundo lugar, reconocer un conjunto de bienes que no deberían transarse en el mercado sino entenderse como derechos de ciudadanía; y en tercer lugar, impulsar una formación ciudadana que diferencie el momento ciudadano de lo que pueden ser los espacios de consumo con sus propias lógicas y regulaciones. En definitiva, lo que aquí se propone es una formación ciudadana que toma partido por un ensanchamiento del espacio público, un reforzamiento del *ethos* democrático, una noción de derechos sociales como derechos de ciudadanía no susceptibles de ser garantizados por la vía del mercado y un concepto de ciudadanía activa que implica un alto grado de responsabilidad e involucramiento con el entorno, sus problemas y dilemas.

Formación ciudadana: problematizar la definición de la política y ampliar el concepto de ciudadanía

Formar en ciudadanía es finalmente una formación política. Es decir, la generación de un interés y de un conocimiento por los problemas comunes, por las mejores maneras de solucionarlos, por las formas posibles de gobierno, por la pregunta siempre abierta y compleja del poder y sus disputas, por los derechos, las libertades y la responsabilidad de las personas, entre otros asuntos. La política es siempre primero una lucha por definirla. O es parte de la misma lucha política la manera de entenderla: cuáles son sus temas principales y secundarios, quiénes son sus actores, cuáles son sus fines y medios.

Una formación de ciudadanía en la escuela, entonces, se vería favorecida si comenzara por poner en su centro la distinción entre “la política” y “lo político”, es decir, si pusiera en tensión lo que la política es con lo que esta *podría ser*.

¿Cómo se relaciona la política con lo político? La política [sería] la expresión institucional de lo que en una sociedad determinada, en un tiempo determinado, se define como parte de lo que puede ser socialmente decidido. La política es, entonces, la cara institucional de lo político. Pero si bien lo político se relaciona con la política, al mismo tiempo la trasciende, pues lo que puede ser objeto de deliberación social excede los aspectos, dispositivos y actores institucionalmente determinados. (PNUD, 2015, p. 29)

Lo que dinamiza y tensiona a la política, por tanto, es esta posibilidad siempre en acto de mutar: algo que hasta un momento no era político puede comenzar a serlo; algo “privado” puede volverse “público”; un fin o un medio hasta ese momento no considerado como legítimo puede volverse tal. A este proceso de mutación y redefinición del campo de la política lo denominaremos *politización*:

La politización es, entonces, una discusión sobre la estructura y las relaciones de poder al interior de una sociedad, y un cuestionamiento de los criterios de distinción y exclusión sobre los que se fundan. En el nivel de lo político implica una disputa por los temas que pueden ser sometidos a la deliberación pública, pero también los actores con legitimidad para participar de ellas, por las semánticas y categorías legítimas a través de las cuales enunciar esa disputa, y por el papel de las instituciones y los tipos de subjetividad posible. (PNUD, 2015, p. 29)

Es así, entonces, que no podría haber una formación ciudadana con sentido crítico e “interés emancipatorio” si esta no partiera de un conocimiento y reflexión sobre esta relación entre la política, sus modos de entenderla y las luchas por definirla. Aclarar pedagógicamente ante el/la futuro/a ciudadano/a que la política no es algo inmutable sino un objeto en permanente redefinición y resignificación, y que en ello le cabe un rol activo debiera estar en el corazón de un modelo de formación ciudadana con sentido reflexivo y crítico.

Junto con esta problematización de la política, otro aspecto que resulta crucial y que se articula con ella dice relación con la definición misma de ciudadanía con que se trabajará. Al respecto proponemos seguir una idea de ciudadanía ampliada o multidimensional (Cortina, 1999) que permita acoger los procesos de politización o problematización y mutaciones posibles de la política.

Se ha dicho que la ciudadanía es una “hermosa ficción”. “Hermosa” porque en el reconocimiento jurídico que hace de derechos y libertades realiza un ideal de igualdad humana que no se condice con la desigualdad real de la vida y existencia de las personas (de allí su carácter de “ficción”). Tras la idea de una “ciudadanía ampliada o multidimensional” está justamente la perspectiva de ir expandiendo este ideal de igualdad a distintas esferas de la vida de manera de sacarlo de la “ficción” que implica una ciudadanía que se circunscribe a una dimensión restringida de la política que suele quedar acotada a la igualdad del voto.

En este contexto, cabe reconocer y distinguir la existencia de una ciudadanía política, civil, multicultural, social, económica y cosmopolita (Cortina, 1999). Ello implica ir expandiendo el ideal igualitario y de reconocimiento que está en la base de la idea de ciudadanía hacia espacios cada vez más amplios de la sociedad: la empresa, la escuela, el municipio, las organizaciones sociales y comunitarias, los poderes e instituciones del Estado, entre otras esferas e instituciones.

En síntesis, proponemos un modelo de formación ciudadana cuyo centro sea, por un lado, una reflexión crítica sobre la política -sobre sus formas reales y aquellas posibles, sobre los procesos de politización, sobre la tensión acerca de los límites entre lo político y lo no político, lo público y lo privado- y, por otro lado, una noción de ciudadanía que acompañe este proceso reflexivo con la suficiente porosidad y capacidad de expansión -ciudadanía ampliada- que permita ir abarcando cada vez más aspectos y dimensiones de la vida de los individuos en sus momentos políticos, sociales, económicos y culturales.

Escuela chilena hoy: el nexo roto entre educación y democracia

La escuela chilena comienza su transformación estructural a partir de 1981 con el término del Estado Docente y su reemplazo por un Estado subsidiario, unido a su configuración como un mercado. La idea de subsidiariedad es central porque transforma la educación pública en aquella forma de educación que debe existir solo allí donde el emprendimiento privado no pueda llevarla a cabo. Se transforma lo público en un complemento de lo privado. Se trastocan así los términos: lo público pierde su centralidad y se convierte en una anomalía de lo privado (Águila, 2013). Esto es decisivo pues al relegarse y subordinarse lo público a lo privado, también se rompe el nexo entre educación y democracia. No es posible que la democracia florezca fuera de lo público o que el *ethos* democrático pueda echar raíces en un espacio privado y de mercado. De allí que el nexo entre democracia y educación solo puede realizarse si la educación pública es fuerte y tiene una centralidad en los procesos de producción y reproducción cultural de la sociedad.

El proceso de expansión de lo privado y de la lógica de mercado en la educación tuvo su complemento en un proyecto pedagógico que puso en el centro el tema de la “calidad” y la “efectividad escolar”. Las escuelas debían competir entre sí y de esa competencia surgiría un mejoramiento de los aprendizajes. La “calidad” se equiparó a los resultados en pruebas estandarizadas externas a la escuela y a los/as docentes. Las escuelas competirían por mejores resultados en el Simce o pruebas internacionales, lo cual daría lugar a los *rankings*, las familias elegirían los mejores colegios y ello permitiría que estos accedieran a mayores subvenciones. Bajo este modelo crecientemente privatizado del sistema escolar y sometido a una alta exigencia de resultados de aprendizajes, el espacio para la formación en democracia y ciudadanía carece de un lugar relevante, tanto curricular como pedagógico.

Actualmente existe un nuevo interés por la formación ciudadana. Se dictó en 2016 la Ley 20911 que obliga a todos los establecimientos a contar con proyectos de ciudadanía. Igualmente se repuso una asignatura de educación ciudadana en terceros y cuartos medios. Sin embargo, existen dudas más que razonables sobre las posibilidades de que la formación ciudadana pueda, en los hechos, desplegarse dentro de una escuela sobreexigida por resultados en pruebas estandarizadas o pueda florecer en el marco actual de debilitamiento de la educación pública. Con todo, se puede afirmar que se ha generado una tensión en la escuela y existen tendencias que presionan en la dirección de una educación

más integral y en la reconstrucción del nexo entre educación y democracia, lo que es nuevo dentro del marco de la educación chilena en las últimas décadas.

No cabe duda que en el proceso de reconstrucción del nexo entre educación, democracia y ciudadanía resulta clave la reconfiguración de la relación entre el Estado y la educación pública o, dicho de manera más general, el resultado final de la disputa que hoy se vive entre un Estado mínimo y subsidiario, por un lado, y la reconstrucción de un Estado que asuma un rol más sustantivo en el desarrollo general del país. Los procesos de rearticulación de una nueva forma de Estado, la educación pública, la democracia y la formación ciudadana constituyen fenómenos profundamente vinculados entre sí.

Pedagogía de la experiencia y formación ciudadana

Un aspecto que es objeto de debate en el campo de la formación ciudadana es cuál es la manera más idónea para su realización. Como ya hemos venido sosteniendo la respuesta a esta pregunta no está desligada de la manera de entender la política, el concepto mismo de ciudadanía y el lugar de los ciudadanos y las ciudadanas en la construcción de su propia identidad, vinculación y compromiso con su comunidad.

Una tensión básica es la que suele establecerse entre “educación cívica” y “formación ciudadana”, entendiendo la primera más bien como una “alfabetización constitucional”, es decir, como un conocimiento básico de la forma como se organiza la sociedad política, sus instituciones y mecanismos de funcionamiento. La segunda en cambio -la formación ciudadana- es un concepto más amplio y abarcador, que puede contener esa “alfabetización constitucional” pero implica una idea de “algo” o de una “condición” que se construye: el individuo forma parte activa de un proceso de conformación de su ciudadanía (Osandón, Águila y Carrasco, 2016).

De esta forma aparecen tres conceptos que nos parecen fundamentales para definir un proceso de formación ciudadana: 1) la educación ciudadana como “experiencia”; 2) una formación ciudadana problematizadora de la política y de la tensión democracia/mercado; 3) la educación ciudadana considerando a niñas, niños y jóvenes como sujetos del proceso formativo.

En primer término, hay que enfatizar que la ciudadanía se adquiere viviendo la ciudadanía, es decir, participando en organizaciones estudiantiles o del tipo escolar; realizando acciones de compromiso con la comunidad (por ejemplo,

“aprendizaje servicio”), participando de diversas actividades en la escuela con sentido social, cultural o de derechos humanos, experimentando en la escuela procesos electorales, debatiendo sobre el proyecto educativo institucional (PEI), sobre programas académicos o de convivencia y sobre la forma en que la realidad política y social de la comunidad y del país está presente en la escuela y las aulas. Todo lo anterior teniendo en consideración de qué forma en todas estas “experiencias de ciudadanía” están presente los valores, actitudes y modos de ser propios de una democracia, es decir, cómo se va transmitiendo y construyendo ese modo de ser personal y colectivo de la democracia entendida como una “forma de vida”.

En segundo término, está el carácter crítico o a lo menos problematizador de la formación ciudadana que se imparta, lo cual implica educar desde la tensión de lo que significa lo público y lo privado; la democracia y el mercado; la distinción entre la política realmente existente y la posible de imaginar; la posibilidad siempre abierta de la politización, transformando y trastocando los límites en lo político y lo no-político, etc.

Y en tercer lugar, la consideración y reconocimiento de niños, niñas y jóvenes como sujetos activos de su formación ciudadana. Ello abre preguntas específicas: ¿en qué grado ingresa en un diálogo el marco curricular con la propia experiencia y cultura del/la estudiante en los procesos formativos en ciudadanía?, es decir, ¿de qué manera y hasta qué punto se integra el “mundo de la vida” de niños, niñas y jóvenes en los procesos de enseñanza/aprendizaje de ciudadanía?, ¿de qué manera dialogan los saberes del entorno cultural del/la estudiante con los saberes que el currículo prescribe?, ¿hasta qué punto se reconoce y se deja el espacio necesario para que niños, niñas y jóvenes resignifiquen en sus procesos de aprendizaje y socialización política y ciudadana los conceptos y valores principales que se ponen en juego en un proceso de formación ciudadana (conceptos de poder, noción de derechos, militancias y formas de ejercerlas, nociones de autoridad, formas de gobierno, etc.)?

En síntesis, lo que se requiere poner en el centro de una *didáctica de formación ciudadana* es una concepción y organización de *escuela democrática*, es decir, una escuela que facilita y construye permanentemente *experiencias de ciudadanía y democracia*. Estas experiencias de ciudadanía y democracia deben tener lugar tanto en la organización de la escuela como en el tipo de liderazgo directivo (un liderazgo “distribuido”); en el tipo de instituciones que existen en ella y la forma democrática de funcionamiento que estas tengan (consejo de profesores/as, consejo de curso, comisión de convivencia, consejo escolar). Esta *experiencia democrática* debe permear también el currículo y las prácticas pedagógicas y

didácticas. En el caso del currículo, debe estar presente tanto en la elección de los contenidos y en el uso intensivo de la transversalidad curricular; conectando las asignaturas con contenidos éticos y ciudadanos, como en la capacidad de integrar al currículo formal los intereses, cultura y saberes que traen los propios niños, niñas y jóvenes. Y, por último, no poco se juega en las prácticas de los profesores y las profesoras, en las metodologías y didácticas elegidas, es decir, en el carácter participativo, experiencial y democrático que estas tengan.

Experiencias críticas y formación ciudadana

En el apartado anterior reconocíamos en la “experiencia” y en la idea de una “pedagogía de la experiencia” la forma pedagógica propia o más pertinente de una formación ciudadana. Solo viviendo la democracia es posible conocerla y adquirirla como forma de vida. Pero hay muchos tipos de experiencias, unas más intensas y profundas, otras más leves y superficiales.

Peter Woods (1993) teorizó sobre un tipo de experiencia en particular que denominó “experiencias críticas en educación”. A Woods le llamó la atención lo poco que recordaban las personas adultas de su largo paso por la educación general y la escuela. Una presencia diaria, cinco días a las semanas, por una larga cantidad de horas y años, parecía que dejaba una huella biográfica poco profunda. Casi no había recuerdos o apenas fragmentos de estos. Sin embargo, Woods a través de sus investigaciones comenzó a reconocer que algunas personas tenían uno o algunos recuerdos significativos. Indagando en ellos reconoció un tipo de experiencia con algunas singularidades y regularidades que se apartaban de las rutinas escolares tradicionales. Se trataba de trabajos pedagógicos especialmente desafiantes y creativos en los que algún maestro o alguna maestra había embarcado a un grupo de estudiantes, generando en ellos/as un recuerdo perdurable y transformándose este en un hito pedagógico en la formación personal de estudiantes y docentes.

Woods describe así este hallazgo:

Noté que, ocasionalmente, sucedían algunas cosas muy excitantes en las escuelas primarias. Eran proyectos ambiciosos y complicados, con factores de alto riesgo. Sin embargo, en su conjunto funcionaban, y algunos funcionaban inusualmente bien. Ciertas experiencias fueron especialmente productivas. Eran tan radicales, catárticas, que inducían un profundo cambio, tanto en los alumnos como en los profesores. Para muchos representaban un cambio decisivo en el desarrollo, al mostrar

algunos alumnos habilidades o talentos ocultos, insospechados; y manifestar algunos profesores que 'ya nunca serían el mismo'. Los calificué de 'experiencias críticas' -crítica en el sentido de crucial, clave, y decisivo, más que problemático. (Woods, 1993, p. 15)

Entre los ejemplos que da Woods se encuentra una experiencia colectiva de un grupo de jóvenes a los cuales su maestro los hizo construir y redactar, a lo largo de varios meses, una novela. El texto fue, finalmente, impreso como un libro. Las personas a las que entrevistó atesoraban en su biblioteca de manera especial este libro construido, a una edad temprana, como un recuerdo fundamental en su proceso formativo.

Experiencias como esta también las encontró en un grupo de personas adultas que cuando niñas habían sido convocadas a imaginar y diseñar un edificio para su propia ciudad. Habían trabajado con profesionales de la arquitectura y urbanistas pero las ideas arquitectónicas esenciales habían salido de su propia imaginación. Algo parecido había encontrado en actividades, algunas de estas más presentes en los colegios, como preparar a lo largo de un año una obra de teatro, una ópera o investigar y filmar la historia de su barrio y comunidad.

¿Qué tenían en común estas actividades? En primer lugar, rompían la estructura horaria del colegio y redefinían la relación docente/estudiante. Es decir, transcurrían a lo largo del año, por lo general fuera del horario de clases y eran desafiantes tanto para las/os docentes como para las/os estudiantes. Se trataba, a su vez, de una actividad inusual y compleja: había en ellas una desproporción con las fuerzas que en apariencia podía tener un grupo de estudiantes y docentes para realizarla. Había, por tanto, que buscar y hacer alianzas externas al colegio, ya sea con escritores/as, actores y actrices, arquitectos/as, cineastas o documentalistas, etc.

Lo otro que era idiosincrático era el carácter creativo y comunicativo de la actividad. Suponía entrar en ese inestructurado ámbito de la creación y abrirse a pensar líneas de acción y soluciones que implicaban atreverse a recorrer caminos no transitados anteriormente. De la misma manera, se trataba de una experiencia de grupo y de una fuerte interacción comunicativa. A lo largo del proceso de construcción de esa tarea desafiante en que se embarcaban estos/as estudiantes y su maestro/a iba naciendo un grupo o, más aún, una comunidad.

Wood se planteó sistematizar estas "experiencias críticas", las que habían nacido y se habían desarrollado sin pensarlas previamente como una "didáctica" específica. Habían nacido de manera espontánea, por la voluntad o quizás el volun-

tarismo de algún maestro o alguna maestra. Pero resultaban interesante porque eran recordadas de manera especial por las personas adultas que habían pasado por ellas y estaban integradas en la memoria como un momento significativo en su formación y paso por la escuela.

Si era un modo de aprendizaje especialmente significativo, lo interesante era poder sistematizar e intencionar la realización de estas experiencias críticas. En esta dirección, Woods distinguió entre “incidentes críticos”, que podían ser situaciones especiales y significativas que pudiesen ocurrir en la escuela, pero azarosas y de impacto limitado, de la posibilidad de que estas pudiesen ser planificadas o, por lo menos en su puesta en marcha, intencionadas (Woods, 1993).

De esta forma, Woods distinguió las siguientes etapas en la estructura de las experiencias críticas:

1. Conceptualización: periodo de gestación donde se consideran las posibilidades de la idea general a llevar adelante.
2. Preparativos y planificación: se clarifican las metas y los objetivos, se hacen planes.
3. Divergencia: surgen oportunidades nuevas y completamente imprevistas. Se da paso a un proceso de imaginación sin cortapisas de su viabilidad práctica.
4. Convergencia: se examinan los productos de la etapa anterior. Se intenta dar forma al momento “divergente”.
5. Consolidación: el trabajo es perfeccionado.
6. Celebración final.

De estas etapas conviene destacar de manera especial el primer paso, donde se da una primera forma a la actividad que se quiere realizar y se establecen los “contratos básicos” del grupo. También interesa destacar la etapa de la “divergencia” pues allí se invita a todos y a todas a soltar su imaginación, a desafiar sus propias fuerzas, a correr los límites de lo posible. También es importante el momento de la convergencia en el cual se comienza a dar una forma más precisa al producto o acción que se quiere realizar.

Por último, y de manera especial, hay que relevar lo que se denomina la “celebración final”. Toda “experiencia crítica” debe tener un momento de presentación a la comunidad. Es el momento de celebrar, de compartir con otros y otras el esfuerzo y el trabajo realizado. El carácter más “crítico” o no de una experiencia dependerá mucho de ese momento de comunicación final.

J.L. Borges habla en uno de sus textos de la “eternidad de lo efímero”, de esos momentos epifánicos en la vida en que todo parece condensarse. Como ocurre en un Aleph. La vida consiste, en el mejor de los casos, en unos pocos momentos de gran significación -diría Nietzsche- y el resto de la existencia consiste en vivir bajo la sombra de esos momentos.

A este momento de celebración lo he llamado en otro texto una “revuelta comunicativa” (Águila, 2002), en el sentido de que allí la comunicación con el otro y la otra, con los otros y las otras, alcanza un momento de especial intensidad y sentido. No es solo la capacidad de entenderse con otras personas mediante un intercambio racional de argumentos lo que se manifiesta en este momento, sino la posibilidad de entrar en un entendimiento con un componente emocional y epifánico poderoso. Así, experiencias críticas y revuelta comunicativa podrían ser dos términos estrechamente relacionados y ser buscados de manera intencionada en la experiencia pedagógica. La revuelta comunicativa sería uno de los derroteros posibles -el más intenso- de una experiencia crítica.

Cuando Peter Woods observó y luego aisló las llamadas “experiencias críticas en educación” no lo hizo pensando de manera especial en formación en ciudadanía, pero no cabe duda que se puede poner al servicio de esta la propuesta de las experiencias críticas. Sería solo cuestión de pensar en tipos de actividad que apunten a cuestiones que tienen relación con la comunidad, con derechos y libertades individuales y colectivos, con memoria y derechos humanos, con género y educación no sexista, con inmigración y educación multicultural, entre muchas otras, para hacer posible este promisorio y esperanzador nexo.

Recuperar el trabajo de Woods para la generación de experiencias críticas en ciudadanía constituiría una conexión novedosa entre dos conceptos hasta ahora no reunidos en un trabajo pedagógico. Las experiencias críticas -y su culminación posible en una revuelta comunicativa- podrían aportar esa dosis de intensidad que requiere una formación ciudadana entendida no solo como el aprendizaje y la memorización de ciertos conceptos cívicos, sino como la construcción de un modo de ser que asuma como propio y de manera radical el ideal de la democracia como forma de vida y como forma de estar en el mundo en comunidad.

Referencias

- Águila, E. (2001). *Lenguaje y aprendizaje moral. La escuela como experiencia comunicativa* (tesis doctoral). Universidad de Barcelona, Barcelona, España.
- Águila, E. (2013). Del Estado Docente al Estado subsidiario: de la escuela pública selectiva a la escuela segregada. En *Actas VII Escuela Chile-Francia, Cátedra Michel Foucault, Universidad de Chile* (pp.79-91). Santiago, Chile: Universidad de Chile.
- Cortina, A. (1999). *Ciudadanos del mundo: hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid, España: Alianza.
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid, España: Taurus.
- PNUD (2015). *Informe de Desarrollo Humano. Los tiempos de la politización*. Santiago, Chile: PNUD.
- Osandón, L., Águila, E. y Carrasco, A. (2016). Desafíos y brechas en formación en ciudadanía: relato de una experiencia con profesores. *Revista Docencia* (58), 50-59.
- Ruiz, C., Reyes L. y Herrera, F. (2018). *Privatización de lo público en el sistema escolar. Chile y la agenda global de educación*. Santiago, Chile: LOM.
- Woods, P. (1993). *Experiencias críticas en la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona, España: Paidós.

“POLITIZAR” LAS ASIGNATURAS ESCOLARES: AMPLIANDO HORIZONTES PARA LA FORMACIÓN CIUDADANA¹

Luis Osandón Millavil

■ En qué medida la formación ciudadana es solo responsabilidad de una asignatura que la aborde como tema específico? El debate público en Chile ha estado centrado en la necesidad de una asignatura para formar aquellos aspectos propios de la vida cívica y que nos comprometen activamente en un régimen democrático. Después de su desaparición como asignatura específica (Educación Cívica) a mediados de los noventa, una ley reciente (2016) estableció dos cuestiones relevantes: a) la existencia obligatoria de planes de trabajo específicos para la formación ciudadana en las instituciones escolares, y b) la creación de la asignatura de educación ciudadana, obligatoria para los niveles de tercero y cuarto medio (los dos últimos niveles de la educación secundaria).

En el primer caso, según la ley, los planes deben contemplar el cumplimiento de un conjunto de objetivos señalados como necesarios para formar en ciudadanía y, en general, se ha entendido que esos objetivos deben cumplirse mediante acciones complementarias integradas al conjunto de las actividades de la vida escolar. La nueva asignatura, por su parte, ha sido objeto de diversas críticas y solicitudes de ajuste por parte del ente encargado de su aprobación en el ordenamiento institucional chileno (el Consejo Nacional de Educación²) sin que tengamos a la fecha claridad de su composición y forma de organización final³.

Como se puede apreciar, la educación en ciudadanía es un asunto que en nuestro país ha cobrado relevancia y ha sido objeto de preocupación evidente de actores políticos, educacionales y pedagógicos. Sin embargo, existe una arista

¹ Una versión preliminar de este artículo se expuso en el Seminario La educación para la ciudadanía en Chile. Centro de Investigación Educación Inclusiva-PUCV / Colegio de Profesores de Chile / Programa Transversal de Educación / Facultad de Filosofía y Humanidades-Universidad de Chile, en agosto de 2018.

² En el caso chileno, el Ministerio de Educación propone los objetivos de las asignaturas (contenidos, habilidades y actitudes), en tanto que este consejo estatal independiente revisa y aprueba. En este proceso no hay participación ni del parlamento ni de ningún otro órgano del Estado.

³ Al terminar la redacción de este artículo, aún no teníamos acceso a la versión aprobada de la asignatura de educación ciudadana, a pesar de que su implementación está proyectada para el año escolar del 2020.

muy relevante de analizar y ella dice relación con un asunto de fondo: ¿los/as ciudadanos/as se forman a través de una asignatura específica?, ¿qué rol les cabe entonces a otras asignaturas del currículum escolar?

Desde nuestra perspectiva, la formación en ciudadanía en la escuela tiene dos expresiones complementarias: la *ciudadanía como aprendizaje*, centrada en el conocimiento normativo de derechos y deberes, y el desarrollo de habilidades o competencias de actuación ciudadana; y la *ciudadanía como experiencia*, orientada al desarrollo de la reflexión ética, el reconocimiento de derechos como cuestión basal del proceso de formación y una concepción abierta de la relación entre escuela y comunidad, en tanto fuente de problematización de los asuntos de la vida en común.

Decimos que son perspectivas complementarias en la medida que asumimos que, para construir una sociedad democrática, los/as y ciudadanos/as deben reconocer las formas en que se organiza y distribuye el poder en la sociedad a través de sus opciones normativas y modos de actuación política concretas, al mismo tiempo que incorporar experiencias y modos de actuación democrática en y con las comunidades de las que forman parte. Esto implica dominar tanto las reglas de distribución del poder, así como los valores e ideologías que animan a distintos agentes en sus luchas por cambiarlas. Es decir, la experiencia de vivir en democracia y ser parte activa de su destino exige dominio de conocimientos al mismo tiempo que encarnación ética del propio posicionamiento para actuar a favor de la vida en común en un espacio agonal de diferencias y contradicciones de diversos actores de la vida social y política.

En esta perspectiva de comprensión del ejercicio de la ciudadanía es interesante recuperar el planteamiento de Tawil (2013) sobre las transformaciones que ha venido sufriendo, a nivel global, la educación en ciudadanía, la que ha transitado, según sus propias palabras, desde una perspectiva conservadora o más clásica, a una progresista o más innovadora y acorde con las necesidades sociales contemporáneas. Su clasificación se expresa del siguiente modo:

Educación Cívica Educación <i>acerca de</i> la ciudadanía	Educación Ciudadana Educación <i>a través de</i> la ciudadanía
Reproducción del orden social	Transformación / adaptación al cambio
Conformidad / complacencia	Acción y compromiso cívico
Seguimiento al contenido	Seguimiento al proceso
Basada en conocimientos	Basada en principios
Transmisión instructiva	Aproximación interactiva / interpretación crítica

Fuente: Tawil (2013, p. 3), inspirada y adaptada desde Kerr (1999) y McLaughlin (1992).

Desde nuestra perspectiva, esto significa asumir que efectivamente la cuestión central hoy en día es lograr actuaciones ciudadanas basadas en conocimientos, más que aprendizajes cívicos exiguos de referencia experiencial de su ejercicio.

En este contexto, intentaremos ir un poco más allá de la necesidad de un plan de formación ciudadana y/o de una asignatura específica. Retomando la tesis de la transversalidad de la educación ciudadana, propondremos algunos criterios que pensamos deberían ser parte del trabajo curricular y pedagógico de las distintas asignaturas presentes en el plan de estudios. Ello en la expectativa de aportar a la construcción de una escuela que, efectivamente, sea un espacio de aprendizaje y formación política de nuestros futuros/as ciudadanos y ciudadanas⁴.

Para tales efectos, este artículo desarrolla, en primer lugar, una propuesta de lo que consideramos son dimensiones centrales de la esencia constitutiva de la educación en ciudadanía, en una suerte de síntesis de lo que es posible apreciar en los análisis de la experiencia latinoamericana (por ejemplo en Magendzo y Arias, 2015 y Cox et. al., 2014), así como en algunos documentos de orientación global sobre estos asuntos (UNESCO, 2015b; OPECH/APCEIU, 2017). A continuación, presentamos algunos ejemplos de alternativas de transversalización de las dimensiones que se describen a través de algunas asignaturas y aprendizajes declarados en las Bases Curriculares (currículos nacionales) de educación primaria y secundaria chilena. El sentido de todo esto es visualizar conceptual y prácticamente la posibilidad de formar en ciudadanía a través del conjunto de asignaturas del currículum escolar.

I. Una propuesta de dimensiones de la formación para la ciudadanía

Sin duda que las demandas para formar en ciudadanía a las nuevas generaciones son múltiples y ponen en aprietos a quienes están a cargo del diseño de políticas educacionales y a educadores/as. Ello porque no es fácil saber cómo hacerse

4 Esto entronca, nos parece, con el trabajo que propone Abraham Magendzo sobre currículum controversial en su reciente libro titulado *Educación ciudadana desde una perspectiva problemática* (Magendzo y Pavez, 2018); al mismo tiempo que se inspira en las propuestas desarrolladas por Michael Apple sobre escuelas democráticas (Apple y Baene, 2000), actualizadas recientemente en un libro publicado en nuestro país, titulado *¿Puede la educación cambiar la sociedad?* (Apple, 2018), donde el autor muestra diversas experiencias de una educación para el cambio social a la vez que reflexiona sobre ellas. Del mismo modo, tomamos algunos planteamientos de Rolando Pinto (2014) de su libro *Pedagogía crítica para una educación pública y transformadora en América Latina*, escrito con la colaboración de Jorge Osorio.

cargo de una demanda cada vez más compleja y difícil de sintetizar. Lo anterior resulta aún más difícil en la medida que existen múltiples perspectivas sobre la democracia, sus fundamentos y sus alcances. En este mismo sentido, el reconocimiento de mínimos comunes sobre lo que entendemos por democracia aún es bastante inestable frente a la gradiente de ideas que van desde el liberalismo más radical hasta las corrientes comunitaristas y todos sus desarrollos (Kymlicka, 1996; Cortina, 1997) lo que guarda cierta sincronía con los debates en torno a los propósitos y finalidades de la educación ciudadana en el sistema escolar (Magendzo y Arias, 2015; Jiménez, Bravo y Osandón, 2013).

En un intento de dar una mirada comprensiva a esas demandas que se le plantean a la formación ciudadana, se propone aquí cuatro dimensiones que deberían estar presentes en todo esfuerzo por educar para el ejercicio de la ciudadanía. Ellas son:

a. La construcción normativa de la convivencia social

En primer lugar, parece necesario reconocer la dimensión normativa de la vida en sociedad. Concordando con Cox y Castillo (2015), quizás uno de los defectos de nuestro esfuerzo por escapar de la herencia puramente jurídica de la “educación cívica” ha sido el descuido de la comprensión de la estructura normativa que regula la convivencia social y que da marco a la actuación de individuos, comunidades, organizaciones, instituciones y movimientos en el marco de la democracia.

Sin esa comprensión es muy difícil actuar con sentido ético-político frente a las normas que la sociedad va, de manera problemática, elaborando a través del tiempo. Por lo tanto, comprender y actuar con sentido ético no es posible si es que, a su vez, previamente, no hemos aprendido a reconocer los mecanismos a través de los cuales los marcos jurídicos nacionales son producidos y qué racionalidades éticas los sostienen. Para ello es clave someter a examen las normas que estructuran los procesos de creación del orden jurídico y preguntarse, por ejemplo, ¿por qué una mayoría simple?, ¿qué función y razón tiene una comisión para discutir una ley?, ¿qué balances se aseguran en un modelo bicameral?, ¿por qué debe haber un *quorum* para sesionar en determinadas instancias? En verdad podría ser todo un descubrimiento para las nuevas generaciones entender y evaluar la legitimidad de los balances en las atribuciones entre ciudadanos/as, representantes e institucionalidades.

Las leyes suponen siempre una comprensión de sus efectos en la vida diaria de los/as ciudadanos/as, pues afectan directa o indirectamente la libertad y la restricción como una forma de regular la convivencia. Aprender sobre esto

parece irrenunciable en todo esfuerzo por formar en ciudadanía en el mundo escolar; sin embargo, es común que esto quede tras bambalinas, como un implícito frente a lo remarcado que resultan los rasgos normativos de la tradición de la educación cívica, que pone por delante el conocimiento de lo que es, sin profundizar sobre su lógica interna y su contexto de producción.

Habría que agregar a este planteamiento que hoy en día esto también es aplicable, por extensión lógica y factual, a los cada vez más relevantes marcos normativos internacionales. Como parece ir quedando cada vez más claro, de manera progresiva se ha ido instalando la necesidad de comprender el rol de los tratados e instituciones internacionales, que en muchos casos condicionan las legislaciones nacionales (por ejemplo, el rol de la Corte Interamericana de Derechos Humanos o los tratados económicos multilaterales, entre otros). El horizonte de comprensión, entonces, se amplía y comienza a hacer sentido la noción de una educación para la ciudadanía mundial (Unesco, 2015b) en la que el protagonismo lo adquiere la construcción de vectores tendientes al desarrollo de una educación política que permita deliberar e incidir en estas nuevas formas de construir normas que nos ligan y nos ponen ante el desafío de desarrollar una empatía basada en una ética de mínimos como ciudadanos y ciudadanas del mundo (Cortina, 1997).

Sin extendernos mucho sobre este punto, sí es necesario señalar que esta dimensión, para que opere en un sentido proactivo, debiera enfocarse en la reflexión y el debate sobre el sentido y funcionamiento procedimental de las normas para la vida en común. Es decir, poner al centro del ejercicio pedagógico el hecho de que el componente normativo de la convivencia es construido con diferentes grados de legitimidad y es una herramienta para conservar/transformar acuerdos.

b. La naturaleza del poder y el aprendizaje de las formas de regulación sociopolítica

Esta dimensión de la educación en ciudadanía parece central; negar su existencia o tratarle como un aspecto menor es no solo ilusorio, sino un contrasentido en sí mismo respecto de una educación para la vida democrática. Más aún, no asumir que *la distribución desigual del poder en una sociedad es el origen mismo de la política como fenómeno*, en definitiva, no permite esclarecer nuestra agencialidad en el espacio común de la vida en democracia.

Si bien el poder es una noción en apariencia abstracta, en verdad cruza la experiencia vital de todos y todas. Aprender a reconocer entonces como esto

condiciona nuestras vidas, como limita y a la vez encauza la agencialidad de distintos actores sociales es de vital importancia para comprender la función de la política y el rol que tenemos ciudadanos y ciudadanas en su regulación de manera colectiva.

Lo anterior se conecta directamente con la necesidad de comprender la manera en que las sociedades resuelven sus diferencias y al mismo tiempo se relacionan entre ellas, normalmente a través de las formas de lo estatal a nivel internacional.

El poder y sus formas de distribución y regulación es lo que explica en buena medida como una sociedad adopta distintas formas de vida y organización social en hábitats concretos. Todo lo anterior se expresa y se hace comprensible en la dimensión política de la convivencia, es decir, en uno de los espacios privilegiados y explícitos de concreción de las distintas formas de regulación del poder, expresadas en modos de deliberar, distribuir, expropiar, reprimir o incentivar el poder de hacer algo. Esto es relevante al punto que se constituye en un tópico generativo de primera importancia para el conjunto de los esfuerzos orientados a mejorar la pertinencia, sentido y finalidad de la educación para el ejercicio de la ciudadanía. ¿No es acaso el analfabetismo político, en esencia, una falta de comprensión sobre cómo funciona de manera concreta esa trama de argumentos y contrargumentos en torno al poder que se da cotidianamente en el debate público?; ¿no es acaso la demonización de la política una forma de expresar la ausencia de un alfabeto y una gramática con la cual leer e intervenir sobre la desigual distribución del poder?

c. La asociatividad y el compromiso colectivo como medios para la adaptación/transformación del orden (local y mundial)

En cuanto a esta dimensión, la idea central debiera situarse en la capacidad que tenga la escuela de orientar el discernimiento sobre la agencialidad de cada cual en tanto ciudadano/a en la vida política de una sociedad. Para el caso chileno, un estudio reveló que el proceso de politización de la sociedad se expresa por diversos derroteros y no necesariamente por el de la institucionalidad; así entonces, los/as chilenos/as, hacia la primera mitad de esta década, marcaban distancia de la política de partidos y sus institucionalidades, pero no de lo político como fenómeno en sí (PNUD, 2015). Tal desconexión de los ciudadanos y las ciudadanas respecto del orden democrático pareciera recorrer caminos cada vez más impredecibles y dar alarmantes señales. Es posible constatar la ausencia de una reflexión y acción racional de la ciudadanía lo que puede ser en verdad ampliamente discutido y está en el centro del debate en muchos

países, incluyendo el nuestro. Hay quienes sostienen que el problema de la democracia es precisamente la ausencia de una formación ciudadana explícita que “civilice” a los nuevos bárbaros contemporáneos que se saltan todas las reglas del juego democrático y arrasan con las instituciones que precisamente regulan la convivencia en un cierto orden. Sin embargo, también están quienes señalan que la crisis de la democracia es más bien crisis de los sistemas políticos y de desafección respecto de sus supuestos/as representados/as. En el mismo sentido, es evidente que las estructuras puramente representativas/delegativas del poder han comenzado a quedar desbordadas por una oleada de movimientos de distinto orden y magnitud que ensayan nuevas formas de construcción de poder político-social-cultural, tanto en clave de izquierdas como conservadoras, y que han vuelto a poner en el tapete la noción de populismo.

Frente a esto, desde el punto de vista de las exigencias para los sistemas escolares y su rol en la educación de los nuevos ciudadanos, parece necesario concentrar una parte importante de nuestros esfuerzos en incorporar como aprendizaje la deliberación, entendida como competencia transversal que permite visibilizar, desde la experiencia, la importancia de la agencialidad de los individuos y sus posibilidades asociativas. Lo deliberativo es importante para animar procesos asociativos en la medida que exige argumentación racional y empática, consolida los fines de la asociatividad y facilita la capacidad de flexibilizar, con fundamentos éticos, la acción política. De lo que se trata, en definitiva, es de promover la construcción de flujos de poder dinámicos, racionales e incidentes en el orden social de la comunidad.

Para lo anterior parece que es clave poner al servicio de esos propósitos los saberes y conocimientos que la escuela entrega sistemáticamente a través de las distintas asignaturas escolares. Estas deben entenderse no solo como “caja de herramientas”, es decir, como espacios de construcción de habilidades y dominio de conocimientos vaciados de contexto, sino como espacios de aprendizaje cultural en los que se representa, de modo permanente, la posibilidad de problematizar políticamente la realidad.

El horizonte de expectativas apuntaría, por cierto, a una cada vez mayor complejización en la forma de analizar y evaluar situaciones de la vida en común, en las que las escalas locales y globales se entrecruzan, y en las que las acciones de adaptación o transformación deberían convivir con las de conservación, como en toda dinámica plural de convivencia democrática racional.

d. Ética del convivir

Por último, una cuarta dimensión de la formación ciudadana contemporánea refiere a la necesidad de desarrollar en las nuevas generaciones un urgente sentido de alteridad (Skliar y Téllez, 2008) y vínculo (Tizio, 2008), donde la empatía y una ética de mínimos sean el fundamento del ejercicio proactivo de la política por parte de ciudadanos y ciudadanas. Ello dado que, como sostiene Chantal Mouffe, al mismo tiempo que el espíritu de contradicción agonial es la esencia de la vida democrática abierta a la transformación social, la democracia trata de una confrontación de adversarios y no de enemigos (Mouffe, 2007).

Una ética del convivir, por tanto, remite necesariamente a los derechos humanos como el marco común de actuación, el que más que una condición normativa, debiera entenderse como una herramienta para el aprendizaje deliberativo sobre sus fundamentos. Se trata de convicción, no de mera comprensión (Magendzo y Pavez, 2018).

Sin embargo, mal haríamos en entender que esta ética del convivir se construye por fuera de la experiencia histórica de las sociedades. En esencia, se trata de razonar sobre la convivencia como fenómeno sociocultural que se explica por la historicidad propia de cada colectividad social. Es decir, esto no quedaría verdaderamente asentado si no se estudia la forma en que se han construido los valores compartidos en comunidades locales, al interior de los Estados o en las relaciones entre Estados y regiones culturales completas hasta avizorar la idea, nuevamente, de una ciudadanía en términos transnacionales y globales. Valga subrayar que parece que los desafíos de pensarnos como especie son cada vez más evidentes y urgentes y plantean, a su vez, desafíos nuevos a nuestras ideas de educación para la ciudadanía (Harari, 2018; Naranjo, 2007), entendida ella como un bien público a escala global (Unesco, 2015a).

En relación a estos planteamientos, es muy útil considerar los aportes más recientes de Maturana y Dávila (2015) que ofrecen una comprensión biológico-relacional de los seres humanos y de los espacios en que interactuamos comunicativamente. Ellos afirman que

la convivencia democrática y su conservación son, en conjunto, una obra de arte del convivir en las que las diferencias personales son parte de la riqueza creativa en la conservación de la armonía entre la antropósfera que generamos y la biosfera que nos hace posible y sostiene. (p. 527)

En síntesis, estas dimensiones recién descritas, en primera instancia, parecieran ser las más relevantes para entender cómo es que se puede “politizar” las asig-

naturas escolares. En lo que sigue, se argumentará sobre esta idea de la “politización” de las asignaturas o, dicho de otro modo, sobre la transversalización de la educación ciudadana a través de las asignaturas.

2. ¿Cómo pueden aportar las asignaturas a la educación ciudadana?

Partamos por decir brevemente que las asignaturas escolares presentan distintos fundamentos y justificaciones, sin embargo, la tendencia es a darles un relato en torno a la noción de “saberes para la vida”. La cuestión es que si le damos un pequeño giro a esa expresión y la articulamos con la dimensión política de nuestra existencia, entendida como las formas de convivir en condiciones de una distribución desigual del poder (inestable y por tanto dinámica), cobra sentido pensar que las herramientas culturales que les proveemos a las nuevas generaciones deberían tener una cierta funcionalidad para este tan importante ámbito de nuestra existencia.

Así, lo que se propone aquí es descentrar la noción de contenidos de enseñanza de su pura lógica disciplinaria y subordinar esos saberes a propósitos más amplios. Esto implica articular didácticamente muchos contenidos de enseñanza con la vida social, cultural, económica o política del contexto societal en que se tratan esos contenidos. Estos contenidos los entenderemos como tópicos, conceptos, procedimientos o técnicas específicas propuestos por las asignaturas.

Colocaremos aquí algunos ejemplos extraídos de distintas asignaturas presentes en las Bases Curriculares de Educación Básica (BCEB) elaboradas por el Ministerio de Educación de Chile, vigentes desde el año 2012 y que comprenden el ciclo de primero a sexto de primaria.

En Lengua Castellana y Comunicación, dada su concentración en habilidades comunicativas, es relativamente evidente pensar que cualquier esfuerzo por mejorar la comprensión textual puede hacerse con textos que traten sobre cuestiones contingentes. Así, en el marco de sentidos de esta asignatura en el currículum escolar chileno se señala en su primer párrafo lo siguiente:

El desarrollo del lenguaje es uno de los objetivos fundamentales de la educación escolar, ya que es la principal herramienta a través de la cual el ser humano construye y comprende el mundo que lo rodea y entra en diálogo consigo mismo y con otros. El lenguaje es la forma que toma nuestro pensamiento, nos relaciona con los demás y nos hace parte de una comunidad cultural. (Mineduc, 2012, p. 292)

A nivel de organización de sus Objetivos de Aprendizaje, esta asignatura remarca de modo recurrente tres grandes ejes de progresión en los aprendizajes: comprensión lectora, escritura y comunicación oral. Nos concentraremos en este caso en comprensión lectora, entendiendo que, dentro de este ámbito, es posible advertir dos énfasis: comprensión de textos literarios y no literarios. Nos aproximaremos a estos últimos, respaldándonos en otro enunciado clave de esta asignatura:

(...) la asignatura busca desarrollar competencias que se adquieren participando en situaciones reales de lectura, escritura e interacción oral, en las que los individuos tienen necesidad de comprender lo producido por otros o de expresar aquello que consideran importante. En otras palabras, los alumnos deben estar inmersos en un ambiente lingüísticamente estimulante. (Mineduc, 2012, p. 293)

Más específicamente aún, nos concentraremos en Sexto Básico, atendiendo al logro de los siguientes Objetivos de Aprendizaje (OA):

OA 6 Leer independientemente y comprender textos no literarios (cartas, biografías, relatos históricos, libros y artículos informativos, noticias, etc.) para ampliar su conocimiento del mundo y formarse una opinión:

- extrayendo información explícita e implícita.
- haciendo inferencias a partir de la información del texto y de sus experiencias y conocimientos.
- relacionando la información de imágenes, gráficos, tablas, mapas o diagramas, con el texto en el cual están insertos.
- interpretando expresiones en lenguaje figurado comparando información entre dos textos del mismo tema.
- formulando una opinión sobre algún aspecto de la lectura.
- fundamentando su opinión con información del texto o sus conocimientos previos.

OA 7 Evaluar críticamente la información presente en textos de diversa procedencia:

- determinando quién es el emisor; cuál es su propósito y a quién dirige el mensaje.
- evaluando si un texto entrega suficiente información para responder una determinada pregunta o cumplir un propósito.
- comparando la información que se entrega sobre una misma noticia en distintas fuentes.

(Mineduc, 2012, p. 337)

Desde una lógica curricular y didáctica, asumimos que el logro de un OA en esta asignatura no se “cierra” por el solo hecho de planificar una actividad, implementarla y luego evaluar el “aprendizaje”, sino que se atiende a su logro de un modo más bien recursivo, a través de múltiples actividades que convergen hacia estos u otros OA.

Dicho lo anterior, el proceso de contextualización de los objetivos presentes en el currículum hace totalmente posible abordar un tema específico de las contingencias de una sociedad. Alcanzar estos objetivos implica entonces un dominio importante de habilidades interpretativas de textos. En este caso específico, tomaremos un problema común a las sociedades latinoamericanas de las que, por cierto, no escapa la sociedad chilena. Se trata de los problemas de integración social de las grandes ciudades.

Hace un poco tiempo atrás, en Santiago de Chile, se abrió un debate público sobre segregación por localización de los sectores sociales de menos ingresos debido a políticas de vivienda sostenidas durante décadas en criterios vinculados al valor de la tierra de acuerdo al mercado. Estas políticas han llevado a una alta segmentación social del espacio urbano, localizando a los sectores de menos ingreso en zonas periféricas de las ciudades y claramente apartadas de aquellas ocupadas por sectores de ingresos económicos medios y altos; la consecuencia: concentración de pobreza en esas zonas, altos niveles de delincuencia y criminalidad, bajo acceso a servicios y comercio, pobre disponibilidad de infraestructura y áreas verdes.

Claramente este es un problema social, pero deviene en un asunto político cuando es usado por actores de diversa orientación ideológica para cuestionar o resignificar las políticas de vivienda. Así, en el último tiempo surgió un debate sobre la necesidad de modificar reglamentos y leyes a fin de hacer viable la

construcción de viviendas sociales financiadas por el Estado en sectores de ingresos medios y altos, al mismo tiempo que obligar a las constructoras privadas de viviendas a incluir cuotas de viviendas sociales en sus proyectos inmobiliarios.

¿Es pertinente tratar este asunto en una clase de Lengua Castellana y Comunicación, atendiendo al logro de los OA citados más arriba? En verdad, nada lo impide y, más aún, parece necesario hacerlo si consideramos que el propósito formativo de la asignatura no es solo un dominio efectivo de la comunicación en la propia lengua, sino que, en última instancia, ello es una herramienta muy necesaria para deliberar sobre los asuntos de la vida en común lo que requiere la capacidad de, por ejemplo, extraer información explícita e implícita de un texto periodístico o interpretar expresiones en lenguaje figurado comparando información entre dos textos del mismo tema o, también, determinar quién es el emisor; cuál es su propósito y a quién dirige el mensaje en el escenario de debate de una política en torno a la vivienda.

Por lo tanto, se podría pensar que el problema de las viviendas sociales en comunas de altos ingresos económicos es una cuestión que permite desarrollar una atenta lectura de textos periodísticos, pero también nos podría acercar a otros tipos de textos relativos a la planificación urbana, cuestión que se da con frecuencia en informes de centros de estudios o en comunicaciones académicas. Todo ello puede promover el desarrollo de habilidades de comprensión lectora, sin embargo, sería una lamentable pérdida de sentido pedagógico si es que no se aprovechara la oportunidad para reflexionar e incluso indagar sobre qué expresa un Plan Regulador en tanto acuerdo social e institucional, qué atribuciones tiene una autoridad política local como un alcalde en las políticas de vivienda y que mecanismos tiene la comunidad para articular agencialidad en la construcción de acuerdos frente a distintos puntos de vista e intereses sobre un asunto que compromete las ideas que tenemos sobre la vida en común en la ciudad.

En la asignatura de Matemática, el conocimiento de algunos procedimientos estadísticos básicos, no solo permite desarrollar un razonamiento matemático sobre similitudes, diferencias y patrones en series de datos, sino que, bien seleccionada una matriz de datos, estos pueden servir para discernir sobre los desafíos que enfrenta la sociedad chilena en múltiples ámbitos que requieren de una comprensión numérica en grandes escalas. Al respecto, en las Bases Curriculares de esta asignatura, que abarca desde Séptimo Básico hasta Segundo Medio, se señala que:

La formación y alfabetización matemática de todas las ciudadanas y todos los ciudadanos se considera un elemento esencial de tener en

cuenta para el desarrollo de cualquier país. Se conoce como alfabetización matemática la capacidad de identificar y entender el papel que esta disciplina tiene en el mundo, hacer juicios bien fundados y usar en forma adecuada tanto las herramientas como los conocimientos matemáticos para resolver problemas cotidianos. (Mineduc, 2015, p. 94)

En la propuesta curricular de esta asignatura se identifica como un ámbito formativo específico el de Estadística y Probabilidades. Para ello, en su introducción general a los OA de la asignatura para todo el ciclo, se justifica su existencia del siguiente modo:

Este eje responde a la necesidad de que todos los y todas las estudiantes aprendan a realizar análisis, inferencias y obtengan información a partir de datos estadísticos. Se espera formar alumnos críticos y alumnas críticas que puedan utilizar la información para validar sus opiniones y decisiones; que sean capaces de determinar situaciones conflictivas a raíz de interpretaciones erróneas de un gráfico y de las posibles manipulaciones intencionadas que se pueden hacer con los datos. (Mineduc, 2015, p. 100)

Nuevamente, por las características epistémicas de la disciplina, los saberes matemáticos en el nivel escolar tienden a concebirse no solo como bases iniciales de una posible profundización en la disciplina, sino que cada vez con mayor nitidez como herramientas o recursos que junto con ser bases para eventuales otros aprendizajes permiten enfrentar situaciones en un rango amplio de posibilidades en la vida diaria de las personas. Es por esto que no tendríamos que dudar en “politizar” los contenidos de la educación matemática, movilizándolo los saberes de la disciplina a escenarios contingentes que convoquen a un proceso deliberativo-ético.

Tal es el caso, por ejemplo, del envejecimiento demográfico de la población chilena, la suficiencia de programas estatales que velen por una política de cuidados y derechos para la tercera edad y comprender algunas de las aristas del debate sobre el sistema de pensiones que tiene el país. ¿Para qué nos sirve el conocimiento estadístico en este caso? Pues bien, en el curso de Octavo, en el eje de Estadística y Probabilidades, se señalan los siguientes OA:

OA15. Mostrar que comprenden las medidas de posición, percentiles y cuartiles:

- Identificando la población que está sobre o bajo el percentil.
- Representándolas con diagramas, incluyendo el diagrama de cajón, de manera manual y/o con software educativo.
- Utilizándolas para comparar poblaciones.

OA16. Evaluar la forma en que los datos están presentados:

- Comparando la información de los mismos datos representada en distintos tipos de gráficos para determinar fortalezas y debilidades de cada uno.
- Justificando la elección del gráfico para una determinada situación y su correspondiente conjunto de datos.
- Detectando manipulaciones de gráficos para representar datos.

(Mineduc, 2015, p. 115)

Es decir, si atendemos a estos objetivos de aprendizaje, todo parece indicar que si dispusiéramos de datos estadísticos sobre la estructura demográfica de la población del país, si el docente sistematizara algunos indicadores de cobertura de programas estatales para la atención a la tercera edad y si se dispusiera de estadígrafos que describieran la evolución de los montos de las pensiones obtenidas por los chilenos en un cierto período de tiempo, de seguro tendríamos un interesante panel de información que sería necesario analizar en lo que se refiere a sus procedimientos de construcción como indicadores, la consistencia entre unos datos y otros, y las inevitables interpretaciones a que daría lugar su lectura. Es aquí donde cabría subrayar que una clase de Matemática tiene todas las posibilidades de “ampliar” su propio horizonte de logros, en la medida que se comprenda que no basta con “analizar” la consistencia de los datos, sino que es necesario abrir oportunidades para una reflexión política sobre el tema en cuestión, acompañando una reflexión crítica sobre la relación entre estructura demográfica de un país y el tipo de políticas públicas que atienden con oportunidad las necesidades de una parte de la población, al mismo tiempo que se desarrolla la empatía a partir de criterios de justicia que los y las estudiantes puedan ir construyendo en su proceso formativo.

Por último, desarrollaremos un ejemplo en la asignatura de Ciencias Naturales, a propósito de cómo es que los saberes de la biología están a la base de regulaciones legales y normativas que protegen nuestra salud en el ámbito alimentario, pero que, como se trata de regulaciones y normativas que involu-

cran a un conjunto de actores (productores, distribuidores, comercializadores y consumidores), no siempre se condicen con el pleno interés del bienestar de las personas. Más aún, es una oportunidad para develar el carácter controversial de la noción de bienestar cuando se legisla para regular el funcionamiento de sectores productivos.

Así, la asignatura declara que su objetivo principal es:

que cada persona adquiera y desarrolle competencias que le permitan comprender el mundo natural y tecnológico para poder participar, de manera informada, en las decisiones y acciones que afectan su propio bienestar y el de la sociedad (BC, 2015, p. 128).

La asignatura declara, además, adherir al enfoque denominado Ciencia, Tecnología y Sociedad, uno de cuyos objetivos es:

[comprender] que las aplicaciones científicas y tecnológicas muchas veces provocan consecuencias en los ámbitos social, económico, político y ético; es decir, que la actividad científica, en conjunto con la tecnología, generan impactos en la sociedad y en la vida cotidiana de las personas. (Mineduc, 2015, p. 131)

Específicamente en Segundo Medio, se indica el siguiente OA en el eje temático de Química:

OA16 Planificar y conducir una investigación experimental para proveer evidencias que expliquen las propiedades coligativas de las soluciones y su importancia en procesos cotidianos (la mantención de frutas y mermeladas en conserva) e industriales (aditivos en el agua de radiadores). (Mineduc, 2015, p. 165)

Esto, que pareciera no tener mayor alcance "político", se puede convertir en una buena oportunidad para que, a partir del conocimiento sobre la funcionalidad de las propiedades coligativas en los alimentos, se pueda indagar sobre el rol del Ministerio de Salud en la regulación de la industria de alimentos en Chile. Cabe señalar que las normas y reglamentos que se establecen para estos efectos se realizan no solo con un criterio jurídico, sino que, fundamentalmente, científico y en acuerdo con evidencias de investigación. La política interviene cuando hay que precisar los niveles de exigencias que se establecen para regular la producción de alimentos de una industria, la que dentro de sus intereses como tal tiene el de aumentar sus volúmenes de venta al menor costo posible. Es evidente que

la creación de una norma que puede disminuir o incluso inhibir ambas variables es una cuestión de regulación y distribución del poder; por lo mismo, estas regulaciones conjugar criterios científicos y tecnológicos con valores (bienestar y salud) y con rentabilidades potenciales de una industria.

Solo a título de ejemplo del carácter político de la regulación de esta industria, recogemos aquí una apretada síntesis de este asunto en el tiempo. Moraga y Phillips (2016), citando a Rosselot y Uauy (1996), señalan que

El enfoque respecto de los alimentos ha ido variando a lo largo de los años. Si para los nutricionistas del siglo XVIII y XIX, la principal preocupación recaía en lograr un entendimiento acabado de la naturaleza química de los alimentos a través del análisis de sus componentes – carbohidratos, grasas y proteínas–, hoy ‘existen interrogantes de igual o mayor relevancia, relativas al ‘comportamiento’ de un nutriente o componente en particular del alimento en relación a su almacenamiento, procesamiento, cocción, cambios durante y después de su digestión, y más recientemente, en sus posibles efectos terapéuticos para la salud humana’. (p. 7)

3. Conclusión

Asumir la formación en ciudadanía de las nuevas generaciones es, desde todo punto de vista, un imperativo. La escuela no puede ni debe estar ajena al proceso de fortalecimiento de la democracia como forma básica de organización de la vida política en nuestros países latinoamericanos y, sin duda, la politización de la vida cotidiana no puede ser entendida como un ejercicio de “ideologización”, según argumentan algunos actores de la vida de nuestros países en la actualidad. Lamentablemente, pareciera que asumir una ideología es igual a adquirir un talante irracional en la actividad política, lo que por supuesto es altamente discutible sino derechamente falso. Dicho de otro modo, asumir una posición política y eventualmente adherir a alguna ideología en particular debería ser entendido más bien como una opción que revela un alto grado de elaboración de las propias ideas como ciudadano/a, algo que se construye y fundamenta en ideas de justicia y bien común que nos parecen razonables que, a su vez, se condicen con una cierta idea de las formas de alcanzar aquello y que se plasman en un cierto ideario de realización en las formas de organizar la vida en común como sociedad.

El desafío, entonces, consiste en que docentes e instituciones escolares cuenten con las herramientas conceptuales que les permitan, de manera efectiva, “po-

litizar” los contenidos presentes en las asignaturas, abriendo sus posibilidades de tratamiento contextualizado de aspectos tan relevantes como el reconocimiento de leyes, reglamentos y normas que regulan la convivencia de actores con intereses distintos, al mismo tiempo que comprender la agencialidad de los ciudadanos y las ciudadanas a través de su asociatividad, considerando criterios y razonamientos éticos.

¿Cómo la escuela puede aportar a aquello? Pues aquí hemos mostrado que parece posible pensar que todo el currículum escolar está disponible para formar a los ciudadanos y las ciudadanas de las nuevas generaciones. Como hemos visto, no ha sido necesario “inventar” nuevos objetivos de aprendizaje ni “agregar” nuevos saberes o conocimientos al currículum escolar chileno, que aquí hemos tomado como referencia. Más bien se trata de aprender a leer los contenidos de las asignaturas como oportunidades para fomentar el análisis y reflexión sobre asuntos que cruzan la vida cotidiana de la comunidad, tanto en lo personal como en lo colectivo y que por extensión permiten desarrollar tanto el posicionamiento individual frente a temas controversiales, así como empatizar con otros actores de la vida en comunidad. En definitiva, la educación de los ciudadanos y las ciudadanas, en esencia, es el desarrollo de la acción y el compromiso cívico en base a una comprensión de los mecanismos que la misma comunidad se da para resolver sus conflictos y diferencias de un modo democrático y justo. Las asignaturas escolares son una oportunidad muy atractiva para conseguir esa acción y compromiso.

Referencias

- Apple, M. (2018). *¿Puede la educación cambiar la sociedad?* Santiago, Chile: LOM.
- Apple, M. y Baene, J. (2000). *Escuelas democráticas*. Barcelona, España: Morata.
- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid, España: Alianza.
- Cox, C. y Castillo, J. (edits.) (2015). *Aprendizaje de la ciudadanía: contextos, experiencias y resultados*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Cox, C., Bascopé, M., Castillo, J., Miranda, D. y Bonhomme, M. (2014). Educación ciudadana en América Latina: prioridades de los currículos escolares. *IBE Working Papers on Curriculum Issues N° 14*. Ginebra, Suiza: Unesco.
- Harari, Y. N. (2018). *21 lecciones para el siglo XXI*. Santiago, Chile: Debate.

- Jiménez, M., Bravo, L. y Osandón, L. (2013). La construcción de la ciudadanía contemporánea a través de la enseñanza de la historia. En I. Muñoz y L. Osandón (eds.). *La didáctica de la historia y la formación ciudadana en el mundo actual* (pp. 203-224). Santiago, Chile: DIBAM.
- Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural. Una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Barcelona: Paidós.
- Magendzo, A. y Arias, R. (2015). *Informe regional 2015: Educación ciudadana y formación docente en países de América Latina*. Colombia: SREDECC.
- Magendzo, A. y Pavez, J. (2018). *Educación ciudadana desde una perspectiva problematizadora. Un desafío para los docentes*. Santiago, Chile: Santillana.
- Maturana, H. y Dávila, X. (2015). *El árbol del vivir*. Santiago, Chile: MVP.
- Mineduc (2012). *Bases Curriculares. Primero a Sexto Básico*. Santiago, Chile: Mineduc.
- Mineduc (2015). *Bases Curriculares. Séptimo Básico a Segundo Medio*. Santiago, Chile: Mineduc.
- Moraga, M. y Phillips, D. (2016). *Análisis de la regulación alimentaria en Chile. Una revisión bajo los títulos de intervención administrativa*. Tesis de Licenciatura en Ciencias Jurídicas y Sociales. Universidad de Chile. Santiago, Chile.
- Mouffe, Ch. (2007). *La paradoja democrática. El peligro del consenso en la política contemporánea*. Barcelona, España: Paidós.
- Naranjo, C. (2007). *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. Santiago, Chile: Cuarto Propio.
- OPECH/APCEIU (2017). *Educación para la ciudadanía mundial en América latina y el Caribe. Hacia un mundo sin muros: educación para la ciudadanía mundial en el ODS-4. Agenda E2030*. Santiago, Chile: Unesco.
- Pinto, R. (2014). *Pedagogía crítica para una educación pública y transformadora en América latina*. Lima, Perú: Derrama Magisterial.
- PNUD (2015). *Informe de Desarrollo Humano. Los tiempos de la politización*. Santiago, Chile: PNUD.
- Skliar, C. y Téllez, M. (2008). *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la alteridad*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.

- Tawil, S. (2013). *Educación en pro de la "ciudadanía mundial": marco para el debate. Investigación y prospectiva en Educación. Documento de Trabajo 7*. Unesco. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223784_spa
- Tizio, H. (2008). *Reinventar el vínculo educativo. Aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis*. Barcelona, España: Gedisa.
- Unesco (2015a). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* París, Francia: Unesco.
- Unesco (2015b). *Educación para la ciudadanía mundial. Temas y objetivos de aprendizaje*. París, Francia: Unesco.

ETERNO RESPLANDOR DE LA MEMORIA Y DE LOS DERECHOS. POR UNA PEDAGOGÍA CONSCIENTE Y REFLEXIVA PARA LA COMPRENSIÓN DEL PRESENTE Y DE LOS TIEMPOS QUE LO CRUZAN

Estela Ayala Villegas

“Que no te olvides recordar, que es importante no olvidar el recordar”.

Felo

“...el hombre [diríamos mejor, el ser humano] no puede lograr la profundidad si no es a través del recuerdo”.

Hannah Arendt

Preámbulo contextual

Las escuelas pueden llegar a ser uno de los escenarios educativos más elocuentes y protagónicos para la movilización de los estratos de memoria de nuestra historia reciente, con el fin de darles un sentido profundo dentro del cuerpo social. Es más, en tanto espacio público, las escuelas también “construyen y producen memoria” (Kaufmann, 2007, p. 30), por lo que recurrir a las escuelas en materias relacionadas con la memoria supone apelar a una de sus tareas más caras, de la que no pueden ni deben mantenerse ajenas. El trabajo que allí habrá de desarrollarse debiese considerar la acción razonada y comprometida con un futuro cargado de esperanza, respetuoso de los valores democráticos, los derechos de las personas y pensado en clave de justicia social. No se trata de una utopía: es una responsabilidad ética con nosotros y nosotras, con quienes nos precedieron, con las actuales generaciones y quienes están por venir. Las escuelas, al apropiarse de su importante rol, contribuirán a remecer y movilizar las conciencias ciudadanas para una convivencia verdaderamente democrática, de suyo crítica de las armas y procedimientos de las dictaduras y de otras formas perversas de violentar la humanidad. Como dice la investigadora argentina Sandra Raggio, se debe promover el rol de la escuela como “agente de transmisión de la memoria” (Raggio, 2017).

Sin embargo, la reflexión y las buenas intenciones parecen esfumarse cuando nos llega la sorprendente noticia de que el 57% de los estudiantes chilenos de octavo básico apoyaría una dictadura, siempre que pudiese asegurarles “orden y seguridad” o bien “beneficios económicos”. El panorama es aún más desalentador, considerando el 69% de respuestas positivas respecto al mismo aserto de niños y niñas del mismo nivel de los países que participaron en el *Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana 2016* (IEA, 2018)¹ Estas cifras nos alertan respecto de las debilidades curriculares y formativas en las escuelas latinoamericanas sobre la historia reciente, las memorias en juego, la vida democrática y el desarrollo de la ciudadanía. Para el caso chileno, existen investigaciones que advierten que los contenidos referidos al terrorismo de Estado y las violaciones a los Derechos Humanos no son abordados por los y las docentes: la cifra constatada alcanza nada menos que el 50% (Toledo, Magendzo et al., 2015). Y cuando sí se los trata, se evita la controversia como elemento didáctico pertinente: “(...) las clases no se organizan desde una perspectiva controversial, en la medida en que los profesores evitan enseñar los temas controversiales. Lo que parece suceder es que hay resistencias o falta de experiencia (...) para los profesores aún es complejo reconocer el conflicto que se encuentra al inicio de los acontecimientos sociales, y el conflicto como un recurso didáctico que potencia los aprendizajes de los estudiantes” (p. 130). Un pendiente no menor, que podría levantarse como una hipótesis probable de por qué algunos y algunas estudiantes validan una dictadura, obviando los mecanismos de terror y el atropello a los Derechos Humanos. En la actualidad, la situación tampoco se ha visto muy alterada con la concreción de los Planes de Formación Ciudadana (PFC) en Chile. En efecto, un estudio del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) refrenda el panorama descrito al señalar que solamente un 2% de los establecimientos educacionales consideraron los Derechos Humanos como temáticas de las acciones de sus respectivos PFC (PNUD, 2018). No es algo que se discuta ni menos trabaje, por lo que trae corolarios a cuestas. Otro punto que demanda una Pedagogía de la Memoria en las escuelas.

¹ En el estudio fueron considerados los casos de cinco países, a saber: Chile, Perú, Colombia, México y República Dominicana. Entre los puntos relevados en el citado texto, se indica: “Las actitudes de los estudiantes hacia las prácticas autoritarias de los gobiernos, la corrupción y la desobediencia de la ley, tal como se reportaron en ICCS 2016, parecen ser similares a las actitudes registradas en encuestas entre ciudadanos adultos en esta región. El compromiso hacia los principios democráticos fue limitado entre los jóvenes encuestados durante ICCS 2016 y su respeto por el estado de derecho a menudo fue condicional, especialmente en términos de salvaguardar los intereses familiares. Si bien las mayorías de estudiantes rechazaron las prácticas autoritarias de los gobiernos, altas proporciones de ellos vieron como aceptable salvaguardar los intereses económicos o garantizar la ley y el orden mediante el régimen dictatorial. Los resultados de ICCS 2016 enfatizan un bajo nivel concurrente de orientaciones democráticas y en pro de lo social entre los jóvenes en estos países latinoamericanos, y por lo tanto sugiere la necesidad de un mayor fortalecimiento de la educación cívica y ciudadana en general” (IEA, 2018, p. 17).

La aspiración, desde luego, no es encontrar culpables o hallar a quiénes se desentendieron de sus responsabilidades pedagógicas. Luego, la pregunta que cabe formularse es cómo nos desafían estas evidencias en tanto formadores y formadoras, interpelando a su vez y de igual modo a otros actores y actrices en las comunidades escolares, incluyendo estudiantes, apoderados/as, autoridades escolares, asistentes y profesionales de la educación, funcionarios/as y auxiliares.

Quizás este fenómeno no tendría que sorprendernos. La escuela ha sido, casi por definición, una institución conservadora y apegada a la tradición. Por lo mismo hay quienes podrían objetar la legitimidad de este espacio como propicio para movilizar las memorias. De acuerdo, pero no es un obstáculo: es algo por lo que hay que luchar.

Hoy, el trabajo que anima a la educación ciudadana, precisamente se orienta a que el mundo escolar se democratice y participe de esta misma tarea a nivel societal. Una labor compleja y de muy largo plazo, no apta para la actual cultura inmediatista². En efecto, se deben reconocer los esfuerzos emprendidos por la política pública a través del relieve que se le ha empezado a dar a la Formación Ciudadana, tanto a nivel curricular como de las experiencias de los y las estudiantes. La Ley 20911 que crea el Plan de Formación Ciudadana para los establecimientos reconocidos por el Estado, entre varios de sus objetivos, pretende “garantizar el desarrollo de una cultura democrática y ética en la escuela” (Mineduc, 2016, p. 1). Pese a lo anterior, se constata una ausencia notable de tópicos asociados con nuestra memoria, su importancia y transmisión a nivel escolar, ya que en el marco de la norma aquello no es explicitado. Esta omisión, intencional o no, solo nos deja en el ámbito de los supuestos y de lo que puede derivarse entre líneas o del subtexto de la citada ley. La vinculación y valía relacional de los temas de memoria con los Derechos Humanos que para algunos y algunas es una cuestión obvia, no resulta del todo evidente, por lo que urge su visibilización,

2 Este aspecto resulta muy interesante, puesto que el inmediatismo al cual referimos nos alerta de una voluntad ausente para pensar, reflexionar y actuar. Una notable paradoja en un contexto que nos puede proporcionar muchos datos y referencias sobre la memoria, sin que la signifiquemos verdaderamente. Algo parecido nos advierte Tzvetan Todorov (2000) en la siguiente cita: “Hoy día se oye a menudo criticar a las democracias liberales (...) reprochando su contribución al deterioro de la memoria, al reinado del olvido. Arrojadados a un consumo cada vez más rápido de información, nos inclinaremos a prescindir de ésta de manera no menos acelerada; separados de nuestras tradiciones, embrutecidos por las exigencias de una sociedad del ocio y desprovistos de curiosidad espiritual como de familiaridad con las grandes obras del pasado, estaríamos condenados a festejar alegremente el olvido y a contentarnos con los vanos placeres del instante. En tal caso, la memoria estaría amenazada, ya no por la supresión de información, sino por su sobreabundancia. Por lo tanto, con menor brutalidad, pero más eficacia -en vez de fortalecerse nuestra resistencia, seríamos meros agentes que contribuyen a acrecentar el olvido-, los Estados democráticos conducirían a la población al mismo destino que los regímenes totalitarios (...)” (pp. 14-15).

orientando de este modo las acciones formativas y las disposiciones de niños, niñas y jóvenes, promoviendo así la consolidación de una ciudadanía coherente con la democracia, la justicia social y el progreso, elementos troncales que dan fundamento a la Ley 20911.

Por otro lado, tampoco podemos dejar que el abordaje del trabajo con las memorias de nuestro tiempo reciente sea una tarea que le compete, de manera exclusiva, a la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales³. Sí, es su escenario preferente, pero no el único. La reflexión ética, la mirada crítica y la acción ciudadana en torno a las memorias importan a la escuela toda y son responsabilidad de cada uno/a de sus integrantes.

Aproximación a la noción de memoria

La memoria no es una reliquia de museo, silenciosa, una mera huella del pasado, custodiada por celosos curadores e historiadores. La memoria es una entidad hipercompleja, desde un punto de vista epistemológico, y carga con una abultada polisemia. Basta con leer las definiciones y categorías provenientes de diversos espacios disciplinarios, como la Historia, la Filosofía o la Psicología, por dar algunos ejemplos.

Vive en nuestra psiquis individual y colectiva; se encuentra en las arenas de lo cotidiano y también en la vida social, política, económica y cultural. Nos susurra en los oídos o emerge fantasmagóricamente en imágenes difusas, sueltas, como si fueran piezas de un rompecabezas, no siempre reconocibles, a las que hay que dar sentido y significado.

3 Al momento de la redacción de este artículo se encuentra en discusión el lugar de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales, en las Bases Curriculares para 3° y 4° medio, asignatura que en el texto aprobado por el Consejo Nacional de Educación (CNED, Acuerdo N° 057/2019) ha sido desplazada del Plan de Formación General al de Formación Diferenciada. Es decir, ha quedado en la condición de un curso electivo para los y las estudiantes de las modalidades Científico-Humanista, Artística y Técnico-Profesional en los establecimientos secundarios chilenos. Dicha situación ha puesto en el tapete el valor de la asignatura en temas como la memoria y la conciencia histórica, aspectos de los que no se debería prescindir para una formación ciudadana planteada ahora dentro del plan común escolar como un ramo más. La tensión sigue vigente y ha movilizó a universidades, historiadores/es, didactas de la especialidad y a los propios actores del sistema (profesoras/es y estudiantes) tras la demanda de revertir este cambio curricular.

La memoria es rebelde, “nunca es totalmente domesticable por el sujeto, ni por las políticas que quieren dominarla y esclavizarla” (Frigerio, 2007, p. 16) y por eso su *eterno resplandor*⁴: los sedimentos de la memoria son un espacio de resistencia. Tal como apunta Todorov (2000), “(...) todo acto de reminiscencia, por humilde que fuese, ha sido asociado con la resistencia antitotalitaria (...) un acto de oposición al poder” (p. 14). Diríamos que una característica muy peculiar de la memoria es la sobrevivencia, pudiendo permanecer en estado de latencia o buscando canales alternativos para su emergencia. Se recurre a ella no para la mera contemplación, que resulta un culto improductivo, sino para darle uso/s (parafraseando a Jacques Le Goff), pensando en un fin último, como la justicia, el bien común, esto es, valorándola.

Afín con el cuerpo que le hemos dado, la memoria se concibe como columna vertebradora de la construcción de nuestra identidad, personal y colectiva. Los temas de memoria, por ende, son aquellos que nos movilizan como sociedad, en especial a la hora de mirar comprensiva y críticamente el pasado, a la luz de un presente y de los requerimientos de construcción para un proyecto futuro, dando sentido a la existencia y a nuestras experiencias.

Memoria-acción y Pedagogía de la Memoria

Y bien, tampoco basta con pensar acerca de las memorias si no aludimos necesariamente al hacer. Nuestro imperativo es convertirnos en agentes de memoria para recuperar aquellas ocultas, extraviadas y reconstruir las dañadas y fragmentadas bajo la coerción o la fuerza. El saber es un primer paso, luego corresponde dar los siguientes hacia la actuación.

La filósofa Hannah Arendt, en su libro *La condición humana*, define la acción como una facultad que permite emprender, originar: “Actuar, en su sentido más general, significa tomar una iniciativa, comenzar (como indica la palabra griega *archein*, <comenzar>, <conducir> y, finalmente <gobernar>), poner algo en movimiento” (Arendt, 2011, p. 201). Un actor o actora está atento a su contexto, reconoce su pasado y posee un poder creador. Si los actores y actoras trabajasen en pos de memorias activas, impedirían la naturalización de estas, su fosilización y pérdida de significatividad, dotando de valor a las prácticas emprendidas.

⁴ Se trata de un guiño a la cinta de Michel Gondry, *Eternal Sunshine of the Spotless Mind* (EE.UU., 2004). La película relata el intento de un hombre por borrar sus recuerdos de un fallido pasado amoroso, recurriendo a un procedimiento científico. Sin embargo, el personaje experimenta explosivos recuerdos, evidenciando la porfía de la memoria.

¿Qué habría que movilizar, por ejemplo? Se trata de inventariar las memorias que portamos para la convivencia y nutrirnos de las mismas, en un proceso de aprendizaje crítico. El diálogo con las memorias es y será un ejercicio de construcción de ciudadanía, un ejercicio que hay que gatillar en donde sea, en donde haya seres humanos. En consecuencia, la escuela no puede proscribirse de esta labor:

Y es aquí cuando irrumpe la *Pedagogía de la Memoria*, orientada hacia el rescate de la/s memoria/s, junto al respeto y apreciación de los Derechos Humanos como norte principal: “Es una pedagogía de la conciencia para el Nunca Más” (Ayala, 2018, p. 192) y que puede esgrimirse transversalmente en las diversas asignaturas, contextualizando el currículum. Hay quienes la definen como una de las tantas estrategias didácticas que permiten trabajar la Formación Ciudadana. Sin embargo, su solo nombre exige un posicionamiento respecto del pasado, las memorias, y un modo de enfrentar el proceso de enseñanza-aprendizaje y desarrollo, enraizado, comprometido, con las personas, sus derechos y con un futuro esperanzador que piensa la transformación hacia una sociedad más justa. Reducirla a una metodología escolar sería simplificarla al máximo, poniendo de relieve aspectos más técnicos que de fondo, que es el lugar de residencia de su esencia.

La Pedagogía de la Memoria precisa de sujetos/as empoderados/as, hacedores de su devenir, activos y no ensimismados.

Las comunidades escolares favorecen el encuentro entre grupos etarios diversos que no siempre se comunican. La Pedagogía de la Memoria apuesta por la construcción de puentes generacionales, aun cuando existan disonancias o divergencias. El intercambio generacional podría evitar las visiones acomodaticias o *lecho de Procasto*, o bien, el predominio autoritario de puntos de vista⁵, etc. La contrastación de visiones de mundo o de interpretaciones opuestas fomenta el desarrollo de capacidades para fundamentar las propias opiniones, para deliberar y tomar decisiones, valorando la variedad de perspectivas, el respeto al/la otro/a, pensando y viviendo las experiencias escolares desde un pluralismo democrático. La ruptura de las jerarquías generacionales retornará en un impacto positivo para los/as integrantes de cada institución educativa, afianzando su pertenencia a la misma: es asistir, en otros términos, al nacimiento o refundación

5 La relación adulto-niño/a, propia de la escuela tradicional, es jerárquica y tiende hacia la configuración de una relación de poder que inculca saberes y formas de actuar. El adultocentrismo, en efecto, guarda íntima relación con la generación de falacias ad auctoritatem, cuyo argumento se refleja en la vieja frase latina “*magister dixit*”.

de las comunidades escolares. En otras palabras, y citando a Funes (2014), “la diversidad en la elaboración y reconstrucción del pasado favorecerá la resignificación de la identidad social” (p. 8).

Volver sobre los monstruos para que no nos devoren otra vez

La memoria interactúa también con el olvido, pues hay una selección de la que se hace cargo, siendo parte de su morfología (Todorov, 2000). Sin embargo, cuando el olvido es intencionado a través de la manipulación y políticas opresivas, como instrumento de dominación, nos remonta a la vieja advertencia provista en el mito griego, que nos alerta que el oscuro vacío del olvido (en su sentido negativo) fue engendrado por Eris, la diosa de la discordia. Por otra parte, el olvido (por ingenuo que sea) nos conduce hacia la imposibilidad de compartir una experiencia común de realidad (Fonnegra, 2014) y a una desnaturalización de nuestro existir, de nuestra condición humana:

Corremos el riesgo de olvidar y tal olvido -aparte de los propios contenidos que pueden perderse- significaría que, hablando en términos humanos, nos privaríamos de una dimensión: la de la profundidad en la existencia humana, porque la memoria y la profundidad son lo mismo (...). (Arendt, 1996, p. 104)

Rehuir, entonces, la comprensión crítica de ese pasado y de las memorias que lo configuran, las cuales son múltiples y variopintas, implica vivir en un eterno presentismo, en una especie de inmovilismo temporal, que nos hace vestirnos con los ropajes y la indiferencia de la anomia social. Sin norte, más que nuestros mezquinos afanes, en esta *modernidad líquida* que muy bien definió Zygmunt Bauman (2004), los y las sujetos/as nos desprendemos de nuestra dimensión activa, en tanto actores y actoras. Ello redundará en una falta de compromiso con la humanidad, con los pares, los ancestros y con nuestra descendencia, es decir, con las comunidades de pertenencia, fracturando con ello al colectivo y la configuración de identidades comunes.

Otro corolario no menor es desechar de nuestro horizonte la dimensión histórica y temporal, que pudiese pavimentar el camino hacia un diálogo entre memorias. El pasado reciente forzó un fuerte aprendizaje para luchar por la memoria, ante los afanes perversos de quienes osaron controlarla (existen, por cierto, las memorias autoritarias), imponiendo silencios, asesinando al que pensaba distinto, ocultando y desapareciendo personas, forzando la amnesia, prohi-

biendo el o los recuerdos, en una selección que no nos debería ser ajena, que es lo que ha acontecido con las *políticas de campo* (Rubio, 2012) asumidas con todo el rigor de su violencia, en las dictaduras latinoamericanas y en los totalitarismos que marcaron gran parte del siglo XX, por ejemplo.

Es un ejercicio complejo, la recuperación y sanación de la memoria y sus trazas, sus lugares, sus formas y voces. No solo implica el acto de conocer y reconocer el trauma y el dolor, sino asumir la conciencia reflexiva de aquello. Es en la capacidad de pensar la barbarie (un lamentable continuo en la historia humana), como dice Edgar Morin, en donde se encuentra el paso necesario para superarla (Morin, 2009). Aunque a veces la opción es omitir o desechar ese pasado oscuro y bestial, la tarea que se nos impone es pensarlo de una buena vez. Esto no es menor, es un deber de quienes compartimos la vida en comunidad, es un deber de la ciudadanía. No es una tarea que debiesen concretar únicamente los y las especialistas.

¿Cuáles son nuestras intenciones a la hora de visitar o revisitar nuestra historia reciente? ¿Qué nos anima? La pregunta no es arbitraria y sin sentido. Adentrarse en las situaciones de trauma de las dictaduras latinoamericanas, y especialmente en la vivida en nuestro territorio, interrogando al pasado, significa enfrentar el terror para reflexionar, para aprender a combatirlo, para no repetir errores, para el *Nunca Más*.

Entonces, valga preguntarse ¿poseemos itinerarios curriculares para ello? O lo que es lo mismo, para pensar las evidencias de memoria como objeto de enseñanza-aprendizaje, sus posibilidades de llevarlas al aula y de cómo se apropiarán de estas los y las estudiantes. Muchas veces la tematización acorta perspectivas, privilegiando la materia en sí misma y, lo que es más grave, banalizando aquello que evoca. Valga advertir que no es solo un contenido conceptual: hay detrás toda una trama para apelar a cuestionamientos morales y éticos, releer la política y las prácticas de ciudadanía en el tiempo.

La idea es conflictuar el pasado reciente en su total magnitud y abordarlo de modo pedagógico, tensionando dialécticamente las memorias y sus heterogéneos registros, como por ejemplo las luchas de cualquier movimiento social, con sus sinsabores, atropellos y triunfos. Algo similar se expresa en la tensión entre *acontecer fausto e infausto*, a la que aludía el historiador Rolando Mellafe (1994) en la década de los noventa.

A veces el impulso pedagógico se queda en las evidencias, anclado obtusamente en el pasado, desvinculado del presente y sin proyección al futuro: “en

los procesos de memoria esto es clave. El primer desafío de la transmisión es conectarse con una experiencia histórica que pareciera no pertenecerme como generación, porque no la viví” (Raggio, 2017, p. 4) y conectarse con lo que sucede ahora, en estos momentos. O como lo apunta Todorov (2000), la tarea es asumir un estado de alerta ante eventos nuevos, pero similares o analógicos con las experiencias extremas vividas e inscritas en las denominadas “memorias dolorosas”.

Una apuesta que se destaca y recoge estos asertos corresponde a la experiencia conocida como el Programa Jóvenes y Memoria, de la Comisión por la Memoria en Argentina⁶, cuyo origen data del año 2002. Desde una plataforma web, se convocan a organizaciones sociales, políticas y culturales de la provincia de Buenos Aires, junto a escuelas públicas y privadas. La idea es gatillar una serie de propuestas de investigación y/o intervención gestadas por personas jóvenes y adultas, teniendo por eje central las memorias y el pasado reciente, así como también tópicos sobre violación de derechos no solo en tiempos de dictadura, sino en el actual régimen democrático (CPM, 2019). Con ello se rescata la autonomía, la creatividad y la lectura crítica de la realidad, subrayando el papel de los y las participantes como sujetos/as activos/as, su vinculación con las comunidades, sus historias, la significatividad del colectivo, etc. Los y las postulantes reciben una capacitación y cuentan con claras indicaciones metodológicas para la concreción de sus diseños. Además, se provee de recursos y materiales en línea y capacitaciones para la coordinación de los equipos. Todo el proceso se haya calendarizado, incluyendo entregas parciales de las propuestas, encuentros regionales para jóvenes y un cierre común en una reunión final. Allí se presentan los resultados, enriqueciendo cada experiencia con el diálogo, la reflexión y creación entre participantes.

Durante los días del encuentro, los jóvenes toman la palabra para narrar las historias no contadas de sus comunidades: historias ocultas, silenciadas por el miedo y la complicidad. Y en su esfuerzo por conocer más sobre el lugar en el que viven y pensarse a sí mismos, emergen otras preocupaciones: la exclusión social, la militancia política y el compromiso social, las transformaciones económicas y sus consecuencias sobre el mundo del trabajo. Los jóvenes hacen memoria, desafían el presente e imaginan otro futuro. (CPM, 2019)

⁶ El programa cuenta con un sitio web en donde se pueden encontrar detalles sobre su trayectoria, metodología y trabajos emprendidos. A la fecha, el repositorio ha reunido más de 3000 propuestas. Ver <http://www.comisionporlamemoria.org/jovenesy memoria/el-programa/>

Otro aporte del Programa es el registro, en donde plasman sus trabajos en diferentes formatos, como teatro, murales, fotografía, expresión corporal, audiovisuales, música, circo, estencil y periodismo.

En Chile, existen iniciativas similares, aunque recientes, como el concurso *Transforma*, promovido por la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, con dos versiones a cuestras. En este evento se convoca a estudiantes de enseñanza media de todo el país y a sus respectivos/as profesores/as para presentar proyectos orientados hacia la mejora de la calidad de vida y, por cierto, del cambio social, centrados territorialmente. También apunta a rescatar saberes y experiencias locales, promocionando trabajos colaborativos. Entre sus objetivos

busca contribuir a la formación de competencias ciudadanas en los y las jóvenes del país, a través del desarrollo de experiencias concretas de participación, entendiendo el territorio o contexto donde se sitúan las escuelas como un espacio pedagógico, de investigación, problematización, conocimiento y acción. (UAHC, 2019)

Desde lo formal, se enuncia un repertorio de tópicos para ubicar las propuestas y oferta de asesorías metodológicas. Los y las finalistas seleccionados/as participan en una sesión plenaria y se eligen a los y las ganadores/as. El concurso provee de recursos económicos para la implementación de las propuestas.

Del mismo modo, los sitios de memoria y sus respectivas áreas o departamentos de educación incentivan acciones formativas para colegios y liceos, orientando didácticamente al profesorado en lo que atañe a Pedagogía de la Memoria, Educación en Derechos Humanos y la Cultura por la Paz. Por ejemplo, Villa Grimaldi (un excentro de detención, tortura y exterminio de la dictadura de Pinochet) trabaja institucionalmente con grupos educativos, promueve un modelo pedagógico propio y formula programas que estimulan la participación creativa de niños, niñas y jóvenes, como *Estudiantes de Valparaíso, embajadores y embajadoras de memoria*. Por su parte, el Museo de la Memoria y de los Derechos Humanos se ha destacado precisamente en la difusión del conocimiento, la investigación y la formación en las materias de su competencia. Interesa aquí destacar el esfuerzo por proporcionar un espacio para los y las practicantes de Pedagogía y la colaboración en experiencias en formación continua de profesores/as, como el Diploma en Educación, Memoria y Derechos Humanos de la Universidad de Chile que, a la fecha, ya lleva 8 versiones.

Para nuestra agenda

Los trabajos de memoria en el mundo escolar deben ser constantes y sistemáticos. Pese a los intentos reseñados y en razón de los elementos contextuales enunciados al comienzo de este artículo, se manifiestan -por el contrario- esporádicos y anecdóticos.

Entonces, ¿cómo tomar conciencia y cultivar la memoria en el espacio de escuelas y liceos?, ¿cómo instalar la transmisión y producción de la/s memoria/s a lo largo del año escolar y no remitidos al instante formal del calendario y del acto de los lunes? Desde luego activando la participación y la ciudadanía reflexiva en todos y todas (como protagonistas), independiente de las edades, orígenes, roles, en relación con la otredad y lo que pueda decirnos el contexto local. La autora Susana Sacavino (2014) llama, además, a desconmemorar las efemérides del horror; “como una respuesta semántica y reivindicativa al derecho a la memoria” (p. 70). Lo mismo cuando se realizan acciones para “marcar” los lugares, rebautizando o instalando placas u otros distintivos; dar otros usos a los espacios estigmatizados por la historia que se alojaron incluso en los territorios escolares.

A veces las modificaciones al currículum no son suficientes, tampoco el disponer recursos variopintos para evocar el pasado reciente (novelas, intervenciones de arte, música, exposiciones, panfletos, revistas, diarios, objetos materiales, fotografías, documentales, cine de protesta). Sin duda, todos contribuyen a descorder el velo de las memorias. Se debe trascender las experiencias singulares de las asignaturas y de los/as sujetos/as, desechando tanto el individualismo docente como estudiantil, propiciar los proyectos interdisciplinarios, el contacto con las culturas internas que se alojan en las instituciones educativas, la conversación con los contextos cercanos/locales y sus actores y actoras, abrir las puertas para la circulación de memorias. Provocar, tensionar, conversar, colaborar y crear.

Una cultura escolar empoderada al amparo de los Derechos Humanos, inscrita en la construcción constante de la democracia y de las memorias que la cruzan, está en mejores condiciones para trabajar lo diverso, la inclusión, las subjetividades, incorporando a las subalternidades. De alguna forma, también es un camino para hacerse cargo de las memorias en conflicto y responsabilizarse del devenir, como sujeto/a, miembro/a de una comunidad y como habitante de la humanidad. El mañana lo agradecerá.

Referencias

- Arendt, H. (2011). *La condición humana*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona, España: Península.
- Ayala, E. (2018). Ideas, estrategias y experiencias para la Formación Ciudadana. En Á. Ramis y C. Rodríguez (Comps.), *Educación y Democracia: Formación Ciudadana para la escuela de hoy* (pp. 167-195). San Salvador, El Salvador: Instituto Nacional de Formación Docente.
- Bauman, Z. (2004). *Modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Comisión por la Memoria [CPM] (2019). *Jóvenes y Memorias (Recordamos para el futuro)*. Recuperado de <http://www.comisionporlamemoria.org/jovenesymemoria/>
- Felo (1996). Desde una fogata, en la oreja, para ti. En *Se busca* [cassette]. Santiago, Chile: Alerce.
- Fonnegra, C. (2017). Hannah Arendt: importancia del relato histórico y ficticio como vía para la reflexión ética y política. *Estudios de Filosofía*, (56), 9-25.
- Frigerio, G. (2007). Memorias de muerte/memorias de vida. En C. Kaufmann. *El fuego, el agua y la Historia. La dictadura en los escenarios educativos: memorias y desmemorias* (pp. 15-19). Buenos Aires, Argentina: Libros del Zorzal.
- Funes, A. G. (2014). *Enseñanza de la Historia Reciente. Malvinas dictadura, ciudadanías, derechos humanos, menemismo, crisis de 2001. ¿Qué efemérides?* Buenos Aires, Argentina: Ediciones NOVEDUC.
- González F. y Areyuna, B. (2014). *Pedagogía, historia y memoria crítica. Una mirada educativa a los discursos y lugares de memoria*. Santiago, Chile: Ediciones on Demand.
- IEA, A. I. (2018). *Percepciones de los jóvenes acerca del gobierno, la convivencia pacífica y la diversidad en cinco países de América Latina. Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana 2016 de la IEA. Informe Iationamericano*. Amsterdam: IEA.

- Jelin, E. (2018). *La lucha por el pasado. Cómo construimos memoria social*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Kaufmann, C. (2007). El fuego, el agua y la Historia. *La dictadura en los escenarios educativos: memorias y desmemorias*. Buenos Aires, Argentina: Libros del Zorzal.
- Mellafe, R. y Goic, L. (1994). *La memoria de América colonial*. Santiago, Chile: Editorial Universitaria.
- Ley 20911. Crea el Plan de Formación Ciudadana para los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 2 de abril de 2016.
- Morin, E. (2009). *Breve historia de la barbarie en Occidente*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- PNUD (2018). *Estudio sobre la puesta en marcha del Plan de Formación Ciudadana*. Santiago, Chile: PNUD.
- Raggio, S. (2017). Transmisión de la memoria: la experiencia en el encuentro con Otros. El largo proceso de institucionalización de la memoria en la escuela. *Aletheia*, (14), 1-6.
- Rubio, G. (2012). El pasado reciente en la experiencia chilena. Bases para una pedagogía de la memoria. *Estudios Pedagógicos*, 37(2), 375-396.
- Sacavino, S. (2015). Pedagogía de la memoria y educación para el “nunca más” para la construcción de la democracia. *Folios*, (41), 69-85.
- Todorov, T. (2000). *Los abusos de la memoria*. Barcelona, España: Paidós.
- Toledo, M. I., Magendzo, A., Gutiérrez, V., Iglesias, R., y López-Facal, R. (2015). Enseñanza de 'temas controversiales' en el curso de historia, desde la perspectiva de los estudiantes chilenos. *Revista de Estudios Sociales*, (52), 119-133.
- Universidad Academia de Humanismo Cristiano (2019). *Bases del concurso Transforma*. Recuperado de <http://www.academia.cl/wp-content/uploads/2019/06/BASES-CONCURSO-TRANSFORMA-2019-FINAL.pdf>

PARTE 2

DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE PARA LA FORMACIÓN CIUDADANA

FORMACIÓN DE FORMADORES/AS EN LA ESCUELA: INDAGACIÓN Y REFLEXIÓN COMO CLAVES PARA EL APRENDIZAJE PROFESIONAL¹

Pablo González Martínez

“[Domicilio] es el contorno inmediato y familiar que me construyo mediante ‘la reflexión’ domiciliaria, lo que me permite reintegrarme a la realidad, reencontrarla y contar con ella cada día. Y nos estamos preguntando si éste no es un modo, y fundamental, de reencontrarse consigo mismo”.

Humberto Giannini. La ‘reflexión’ cotidiana: hacia una arqueología de la experiencia (p.36).

Introducción

La necesidad de “reencontrarse consigo misma” que por estos días parece tener la profesión docente, presionada por políticas públicas y un nuevo sistema de creencias basado en la preeminencia de la técnica instrumental, emerge como un principal propósito orientador de la formación de docentes en sus diversos momentos: la formación inicial, la etapa de ingreso a la carrera y la educación continua a lo largo del trayecto profesional.

La pedagogía, aunque parezca una paradoja, ha visto reducido, cuando no limitado, su espacio de desarrollo en las aulas universitarias y en las prácticas cotidianas de las escuelas y liceos. Ella ha debido dar paso a un conjunto de enfoques y dispositivos que finalmente han significado el eclipsamiento de lo pedagógico.

La necesaria búsqueda de una educación que abra posibilidades de desarrollo pleno a las nuevas generaciones en los albores de este tercer milenio ha dado paso a la hegemonía de una noción instrumental que reduce el problema peda-

¹ Este artículo forma parte del proceso de elaboración de la tesis doctoral *Liderazgo para el aprendizaje: el director como formador de formadores. Función clave para el desarrollo profesional de los docentes en Chile* (Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad de Granada, España).

gógico actual al diseño de programas de mejora escolar basados y articulados a partir de una serie de sortilegios propio de la gerencia y de la producción industrial. Gracias a ello, quienes están a cargo del diseño y la evaluación de políticas públicas en educación, y que por lo general se sitúan en organismos gubernamentales y en agencias privadas con especiales vínculos con el Estado, han logrado imponer al sistema escolar y a las academias y, por tanto, también a la profesión docente, modelos de *gestión de calidad y de organización efectiva* de la enseñanza.

Sin embargo, luego de décadas de reformas y ensayos inspirados en este tipo de fórmulas de aplicación universal que, además, no logran el impacto esperado por sus creadores, de modo gradual la voz de lo pedagógico vuelve a ser escuchada, aunque muy débilmente aún, en los pasillos y patios universitarios, en las evidencias que sostenidamente muestran su centralidad en la producción científica y, de manera muy especial, en los salones de profesores y profesoras que buscan recuperar el control de su profesión.

El domicilio de la profesión docente es precisamente lo pedagógico. Es indudable que los/as docentes deben apropiarse de las nuevas tecnologías para su trabajo; del mismo modo, en una sociedad compleja como la actual, en la que el conocimiento cobra cada vez mayor centralidad y relevancia, nadie podría cuestionar la necesidad de aprender de otras disciplinas y campos de las ciencias y de la organización del trabajo. No obstante, lo esencial de la profesión de enseñar es centrar su atención en la búsqueda de nuevas respuestas a problemas pedagógicos *desde lo pedagógico*. La práctica docente en la escuela de hoy, así como lo estuvo en la escuela de hace 50 o 100 años, está definida por un complejo de factores y por un entramado de situaciones contextuales y contingentes que no siempre facilitan el encuentro de respuestas a preguntas tan relevantes como: ¿los/as estudiantes aprenden en la escuela?, ¿qué aprenden en la escuela?, ¿cómo aprenden en la escuela?

Dentro de ese complejo de factores que definen la práctica docente se encuentran las creencias y las aspiraciones de las familias y las comunidades escolares; los intereses de grupos de diverso tipo respecto de la educación; el currículo como expresión de un determinado consenso que, por lo general, representa a las élites que gobiernan y que suele menospreciar las tradiciones de las comunidades, sobre todo las del mundo popular; la formación inicial y la educación continua de profesores; las tradiciones del oficio de enseñar y su negación a nuevos fenómenos, como la superación de la idea de la niñez como un objeto que el mundo adulto moldea a su imagen y semejanza; las historias de vida de los/as docentes; la distancia y la falta de diálogo entre la academia y la escuela; la

mutua desconfianza entre la producción de conocimiento y la práctica cotidiana, desde la cual suele levantarse una falsa dicotomía entre prácticas y teoría; el contenido esencialmente teórico y la organización secuencial de la formación docente, en el que “primero estudio para ser profesor/a y luego ejerzo la profesión”; la supremacía de lo disciplinar por sobre lo pedagógico en las escuelas de “pedagogía”; las metodologías tradicionales que prevalecen en las aulas universitarias; la falta de atención a la preparación pedagógica de los/as “formadores/as de formadores/as”.

En este artículo se intentará dar cuenta de algunos de estos factores, los que están relacionados de modo directo con la formación de un tipo de formador/a de formadores/as que está recién emergiendo en el escenario educativo: el/la formador/a de formadores/as en el contexto escolar. Para ello se abordan temáticas referidas al desarrollo profesional docente y al creciente énfasis que en su realización se da al espacio escuela. Del mismo modo, se hace mención a la formación de formadores/as en general y a la necesidad y posibilidad de profundizar en este campo, con especial atención a la inserción de esta figura y este rol en la dinámica de la escuela; finalmente y, en atención a lo planteado en esta introducción, se propone abordar la formación de formadores/as para el contexto escolar, relevando el saber pedagógico y la reflexividad docente como claves para el desarrollo de capacidades profesionales en el ámbito de la ciudadanía.

Desarrollo profesional docente: la centralidad del contexto escolar

Son diversas y numerosas las fuentes que se refieren a la carrera docente como un continuo que parte en la formación inicial universitaria, que luego continua en los procesos de inmersión como docente novel en el contexto escolar y que se despliega a lo largo de los años de servicio profesional (Ávalos, Bellei y Sotomayor, 2010; Tejada, 2010; Ortega y Castañeda, 2010; Ortega, 2011; Unesco, 2013; OEI, 2013; Vaillant y Marcelo, 2015; Osorio, 2016).

El *desarrollo profesional docente* como suele llamarse al desempeño y aprendizaje que viven los/as profesores/as a lo largo de sus años de servicio (Ávalos, Bellei y Sotomayor, 2010; Miranda y Rivera, 2009; Ortega, 2011; Unesco, 2013; OEI, 2013; Vaillant y Marcelo, 2015) es entendido como un proceso que involucra al/la docente tanto en su individualidad como en su relación con el entorno institucional y social en el que se desenvuelve, en el que cobran especial relevancia

los/as docentes con quienes trabaja (Moral, 1997; Vaillant, 2002; Unesco, 2013; OEI, 2013; Vaillant y Marcelo, 2015; Osorio, 2016).

Vaillant y Marcelo (2015), citando a Rudduck (1991), sostienen que el desarrollo profesional docente puede comprenderse como la capacidad que tiene el/la docente para mantener su curiosidad intelectual y profesional respecto de su propia práctica, siendo capaz de identificar y solucionar problemas relacionados con ella y de buscar respuestas junto a sus colegas: "el desarrollo profesional se caracteriza por una actitud permanente de indagación, de formulación de preguntas y problemas, y la búsqueda de sus soluciones" (Vaillant y Marcelo, 2015, p. 123).

En un sentido similar, Moral (1997) afirma que el desarrollo profesional docente es un modelo de formación que se despliega a lo largo de los años de la carrera profesional que demanda un aprendizaje profesional sostenido. Este autor plantea un punto relevante al sostener que ello implica una ruptura con los tradicionales modelos de formación docente e identifica cinco dimensiones que dan paso a lo nuevo:

- Un nuevo rol en el profesor, el que es considerado como guía de su propio crecimiento profesional.
- La aparición e incorporación de nuevas estrategias de formación, tales como la investigación-acción o el **coaching** entre pares.
- La creación de nuevas formas de organizar el trabajo de los/as docentes: grupos de resolución de problemas, equipos de trabajo situados en la escuela.
- El desarrollo de otro tipo de tareas: diarios y escritos personales, estudios de caso, tareas y trabajo colaborativo.
- La instalación en la cotidianidad de la escuela de prácticas de indagación y reflexión desde las cuales emerge el aprendizaje profesional.

De esta manera, el desarrollo profesional docente comprende al/la docente como sujeto portador de conocimientos, saberes y experiencias previas desde las cuales es capaz de construir nuevos aprendizajes (Moral, 1997; Day, 1999; De Tezanos, 2007; Hallinger, 2009; Miranda y Rivera, 2009; Ávalos, Bellei y Sotomayor, 2010; Ávalos, 2011; Krichesky y Murillo, 2011; Unesco, 2013; Bolívar, 2015; Vaillant y Marcelo, 2015).

Este modo de comprender el desarrollo profesional docente y al/la docente se distancia de los modelos tradicionales. En la siguiente tabla pueden observarse las dimensiones en las que esta ruptura se expresa.

Tabla N° I Puntos de ruptura de las nuevas tendencias de desarrollo profesional docente respecto de los moldes clásicos

Modelos tradicionales de formación continua de docentes	Componentes del paradigma Desarrollo Profesional Docente
Racionalidad instrumental y técnica.	Centralidad de lo pedagógico en el debate y en el trabajo docente.
Estandarización de modelos de gestión escolar y de prácticas docentes. Adopción de fórmulas de aplicación universal (métodos importados de enseñanza de la lectura y las matemáticas).	La singularidad de la escuela y la complejidad de lo pedagógico orientan el desarrollo de capacidades y el cambio de prácticas.
Docentes como ejecutores/as y técnicos/as.	Docentes como sujetos profesionales, portadores/as y generadores/as de conocimientos, saberes y experiencias.
Aprendizaje profesional individual. Desempeño individual y relación de competencia-deshonestidad con sus pares y equipos directivo.	Aprendizaje profesional individual articulado y mediado por el aprendizaje colectivo. Aprendizaje y trabajo colaborativo.
Asistencia a cursos de capacitación extramuros diseñados y relatados por expertos/as en determinadas disciplinas.	Desarrollo profesional entre pares, al interior de la escuela, con recursos profesionales propios y el apoyo situado y contextualizado de expertos/as.
Aprendizaje como hitos desvinculados unos de otros y desvinculado de la vida de la escuela.	Aprendizaje como proceso permanente y continuo, articulado con el proyecto y las necesidades de la escuela.
Aprendizaje profesional como recepción de información-actualización.	Aprendizaje profesional basado en la reflexión sistemática sobre las prácticas y el contexto, la indagación y la generación de conocimiento situado.
Cursos de diversa duración, basados en metodologías tradicionales, centrados en la teoría y en lo disciplinar:	Experiencias de aprendizaje profesional que superan el formato curso y que proponen metodologías de aprendizaje basados en la experiencia y en las necesidades de los/as estudiantes.
Sostenida tensión-contradicción entre teoría y práctica.	Articulación de teoría y práctica puesta en función de la reflexión profesional, la experimentación y la innovación pedagógica.

Fuente: elaboración propia.

En este escenario, cobra especial relevancia el contexto en el que ocurre y al cual se debe el desarrollo profesional docente. Para referirse a la importancia del contexto, algunas fuentes apelan al “aprendizaje situado” que entiende que las necesidades de perfeccionamiento de los/as docentes tienen su foco en lo que cada escuela requiere en relación a su proyecto educativo (Unesco, 2013).

El aprendizaje situado pretende transformar a la escuela en el lugar de trabajo docente en el que además emergen las soluciones que pueden resolver los principales problemas de la educación. En la escuela, las/los docentes identifican necesidades, problemas y nudos críticos, los que analizan para, mediante la reflexión e indagación, proponer soluciones significativas para ellos/as y los/as estudiantes (OEI, 2013).

Cuando se habla del contexto se hace también referencia al quién, cuándo, dónde y por qué del desarrollo profesional (Vaillant y Marcelo, 2015). De la misma manera, se apela tanto a las culturas que conviven en la escuela y en su entorno social-geográfico inmediato (Pérez-Gómez, 1995) como a las tradiciones (culturales) del oficio de enseñar que están profundamente arraigadas en el inconsciente colectivo de los/as docentes (De Tezanos, 2007). Es en el marco de estas últimas, a las que la autora se refiere como “la tradición social del docente”, donde se adquiere parte importante de los saberes profesionales. A partir de esta tradición, el/la docente obtiene y reproduce ciertos “patrones de conducta” que influyen en sus formas de enseñanza. Esta tradición tiene un origen esencialmente social e implícito, debido a lo cual sus categorías son especialmente difíciles de expresar verbalmente y, por tanto, de modificar cuando ello se hace necesario (De Tezanos, 2007).

El desarrollo profesional docente, de este modo, está en permanente interacción y en fuerte dependencia del contexto en que ocurre. Las relaciones laborales y sociales, la situación institucional de la escuela, la naturaleza, el origen y la trayectoria de esta, la provisión de recursos, entre otros factores, pueden constituir elementos facilitadores u obstaculizadores del desarrollo profesional docente, lo pueden estimular o inhibir. A pesar de ello, Vaillant y Marcelo (2015) sostienen que esta interacción con el contexto no puede reducirse a la clásica y lineal relación causa-efecto. El contexto, para ellos, es mediador en el aprendizaje profesional en tanto influye en la práctica del/la docente. Sin embargo, existe también lo que los autores llaman la variable biográfica que “ejerce su influencia en la actitud que se adopta ante el desarrollo profesional” (p. 125). En una dirección similar apunta Osorio (2016), quien sostiene que “El clima de trabajo en las instituciones educativas, el trato con los compañeros, la promoción dentro de la profesión, la formación a lo largo de la vida, la carrera docente [y

la experiencia” (p.41) son algunas dimensiones del contexto que contribuyen al desarrollo profesional docente.

Formación de formadores/as: desafíos para la educación continua en el marco del desarrollo profesional docente

La formación de formadores/as es materia de creciente interés para quienes diseñan políticas públicas en educación y para las instituciones de educación superior que están a cargo de la formación docente. Este interés es relativamente reciente tanto en Europa como en América Latina. En el viejo continente obedece al efecto indirecto que tienen las reformas en el sistema escolar del espacio europeo sobre la formación inicial y continua de docentes. En el caso de América Latina, junto a un fenómeno similar al ya descrito, tal vez también influye la concentración que desde los años 70 las universidades de la región han hecho respecto de la formación de docentes, desplazando de modo sostenido a las antiguas escuelas normales (Vaillant, 2002; Viau, 2007; Ortega y Castañeda, 2010; Osorio, 2016).

Sin embargo, a pesar de este interés manifiesto, la investigación en esta materia aún sigue siendo escasa y todavía se sitúa preferentemente en el plano de la indagación de los/as formadores/as en la formación inicial universitaria y, a lo sumo, hasta los primeros pasos en la profesión. La formación de formadores/as con capacidades especialmente desplegadas para el desarrollo profesional docente es un campo abierto a la exploración, al estudio y al diseño de programas de formación (Viau, 2007; Ortega y Castañeda, 2010; Xhevrie y Jesús, 2011; Vaillant y Marcelo, 2015; Osorio, 2016).

Xhevrie y Jesús (2011) abordan las dificultades que tiene el estudio del/la formador/a de formadores/as en educación continua al sostener que

el estudio del perfil profesional de formadores en formación continua no ha logrado hasta hace algunos años acaparar del todo la atención investigadora que merece, porque los estudios realizados hasta ahora no lo contemplan como un objetivo principal sino de apoyo y, en segundo lugar, por la difícil labor de situar este profesional en tareas, competencias y habilidades determinadas, ya que en el contexto de formación continua y del mundo laboral su figura profesional está sujeta a cambios permanentes. (p. 3)

A pesar de la falta de elaboración teórica y programática, es posible encontrar algunos trabajos que aportan a la conceptualización y comprensión de este rol. Por ejemplo, Vaillant (2002) sostiene que el/la formador/a de formadores/as es el/la docente que está dedicado a la formación de profesoras y profesores en los diversos momentos de su desarrollo profesional: en la formación inicial y permanente, en los procesos de planificación, implementación y asesoría técnica, y en la búsqueda de la innovación en espacios formales, no formales e informales. En esta definición, la autora integra en un mismo rol al/la formador/a de formadores/as en la formación inicial y en el desarrollo profesional docente, comprendiendo a este último en su formato tradicional de curso de formación y también en las nuevas experiencias de la asistencia técnica en la escuela.

En una dirección similar apuntan Xhevrie y Jesús (2011) cuando sostienen que:

Para Tejada (1999), el formador de formación continua es el profesional que forma adultos ocupados y también futuros formadores y/o docentes, mientras que para Navío (2001, p. 222) el formador es sobre todo el profesional de la formación relacionado con el mundo del trabajo. Por lo tanto su referente puede ser tanto profesional como ocupacional. De manera específica desarrolla su actividad en el campo de formación continua. El formador se relaciona con el especialista que se caracteriza por su experiencia en los contenidos a desarrollar, pero que también domina aspectos pedagógicos. Para ello ha de atender tanto la planificación de la formación que imparte como su desarrollo y evaluación. De forma específica, su actividad se circunscribe a la formación continua, al mundo laboral y a los grupos destinatarios. (p. 3)

Este/a especialista, este/a docente experimentado/a en desarrollo profesional docente situado, no solo se inscribe en el concierto de las instituciones de educación superior. Con las reformas en marcha desde hace décadas se ha ido visibilizando y consolidando también una figura que tal vez siempre existió en las escuelas: el/la docente experto/a, el/la par experimentado/a, el/la mentor/a informal o formal de docentes noveles, el/la “maestro/a de maestros/as” (para el caso de Chile, por ejemplo).

Para Vaillant (2002) existen, junto a otras, dos figuras del/la formador/a de formadores/as que se distinguen de otras puesto que se desarrollan especialmente en el espacio escolar. Una de ellas se refiere a docentes experimentados/as que supervisan a colegas novatos/as, junto con apoyar a otros/as docentes en los primeros pasos de la carrera profesional. A estos/as mentores/as, formales o no,

se suma otra figura que aparece en el contexto escolar y que juega roles como asesora de formación para sus pares mediante tareas de planificación, desarrollo y evaluación de la formación, y del desarrollo de capacidades profesionales de los/as docentes.

Aquí podemos realizar otra afirmación: la figura del/la formador/a de formadores/as dentro del contexto escolar ha venido creciendo y probablemente lo hará todavía más en los próximos años, producto de la implementación de políticas públicas que promueven, como se vio en el apartado anterior, el traslado del eje del desarrollo profesional docente al espacio escolar, privilegiando el aprendizaje profesional entre pares, mediante métodos basados en la indagación y la reflexión sistemática sobre la propia práctica. Para este artículo, este fenómeno nuevo es esencial. La formación de formadores/as en ciudadanía que aquí se aborda, precisamente se sostiene en esta figura emergente, en el que el rol de formador/a es jugado por un par que lidera y moviliza a sus colegas y compañeros/as de trabajo hacia la transformación de la escuela en un espacio en el que el ejercicio de la ciudadanía no es un mero simulacro que ha de ensayarse para una vida futura.

Ahora bien, especial atención ha de tener para la formación de formadores/as en la escuela, la identidad profesional de quienes ejerzan esta función. Este nuevo rol profesional en el contexto escolar provoca inevitablemente cambios en la identidad profesional de los sujetos que lo ejercen. Monereo (2010) entiende que la identidad profesional es “el conjunto de representaciones relacionadas con la docencia que un profesor tiene de sí mismo, y que son bastante estables en el tiempo y bien delimitadas en cuanto a su contenido” (p. 157). Dichas representaciones pueden organizarse en tres dimensiones que permanentemente interactúan entre sí (Monereo, 2010; Contreras, 2014):

- 1.- Rol de la docencia: esta dimensión posee un fuerte componente institucional, tradicional y cultural. Se refiere a las funciones que el/la docente debe desempeñar en su cotidianidad. Tutor/a, educador/a, especialista, investigador/a, expositor/a.
- 2.- Enseñanza y aprendizaje: esta dimensión se refiere a

[el] conjunto de creencias y concepciones que poseen los docentes sobre qué significa enseñar y aprender una materia, y especialmente qué significa enseñar y aprender ‘su’ materia. Se trata, pues, del conjunto de teorías y principios que de forma más o menos consciente explican (y autoexplican) las decisiones del profesor sobre cómo debe enseñar una

determinada asignatura para que los alumnos la aprendan del mejor modo posible. Integra pues tanto el 'qué' debe enseñarse (conocimiento curricular) como el 'dónde, cuándo y cómo' debe hacerse. (Monereo, 2010, p. 158)

3.- Sentimientos asociados al ejercicio profesional: esta dimensión se refiere a las representaciones afectivas que se generan en y por la actuación profesional y personal del/la docente. Pueden tener un carácter positivo o bien negativo y se relacionan con los niveles de satisfacción-realización del/la profesor/a y por tanto con su autoconcepto.

En este punto, y a falta de teoría y de estudios al respecto, es posible establecer una mirada hacia el mundo de los/as formadores de formadores/as en la educación universitaria inicial. A este respecto, Dinkelman, Margolis y Sikkenga (2016), al estudiar el proceso de tránsito de docentes de aula escolar al rol de formadores/as de docentes en el nivel universitario concluyeron que esta transición, junto con ser singular, compleja y diversa provoca en el/la docente que se mueve de un rol a otro, un gradual cambio de "identidad y práctica en medio de los múltiples, complejos y variables escenarios en los cuales su labor se desarrolla" (p. 151). Este cambio opera en medio de un proceso que los/as enfrenta permanentemente a comparar los dos mundos profesionales en los que se desenvuelven. En un primer momento, a pesar de su condición de formadores/as de formadores/as, sus visiones y prácticas estaban aún vinculadas a sus labores en el aula escolar: Con el paso del tiempo y mediante una práctica reflexiva fueron transmutando su quehacer, consolidando sus representaciones y fortaleciendo su identidad en la nueva condición en la que estaban.

Es probable que procesos similares a estos sean vividos por los/as docentes que aún insertos en el marco de la escuela, asuman la tarea de situarse como líderes pedagógicos/as de sus pares, al hacerse cargo de tareas relacionadas con el desarrollo de capacidades profesionales en temáticas como ciudadanía, igualdad de género o inclusión, por mencionar algunas.

Definido a grandes rasgos el rol del formador/a de formadores/as en el plano del desarrollo profesional docente, se puede sostener que ellos/as han de poseer una serie de conocimientos, capacidades, destrezas, habilidades y actitudes (Vaillant, 2002; Viau, 2007; Ortega y Castañeda, 2010; Xhevrie y Jesús, 2011). Los/as formadores/as en educación continua, inserta esta en un marco mayor denominado desarrollo profesional docente, deben ser poseedores/as de una formación científica y didáctica junto con tener habilidades para el trabajo con personas adultas, en especial en cuanto a todo lo que se refiera a la capaci-

dad para acompañar a los/as docentes en servicio a emprender cambios en sus disposiciones, creencias, métodos y prácticas de enseñanza. Deben poseer conocimientos disciplinares, saberes experienciales y capacidades reflexivas, comunicativas, de trabajo y aprendizaje colaborativo (Moral, 1997; Valliant, 2002; Ortega y Castañeda, 2010; Xhevrie y Jesús, 2011).

Existen cinco dimensiones específicas que cobran especial relevancia al momento de revisar el tipo de conocimientos y habilidades que este tipo de profesionales deben poseer. Ellas son:

- Dimensión pedagógica. La centralidad de lo pedagógico en el proceso de retorno de la profesión docente a su domicilio original impone a los/as formadores/as de formadores/as, muy especialmente a quienes trabajan en el espacio escuela, la necesidad de profundizar y renovar constantemente su conocimiento sobre aprendizaje, didácticas, estructura de las clases, planificación de la enseñanza, teorías del desarrollo humano, procesos de planificación curricular, evaluación, cultura social e influencias del contexto, entre otros aspectos (Valliant, 2002; De Vicente, Romero y Romero, 2010).
- Dimensión conocimientos disciplinares. El/la formador/a de formadores/as debe caracterizarse por contar con un refinado y profundo manejo de la materia/asignatura que está enseñando o que está apoyando. De ello depende la orientación y la legitimidad que dará a su trabajo con sus pares. Un conocimiento profundo de la materia ordena mentalmente la forma en que se enseña (Buchman, 1984, en Valliant, 2002). El conocimiento que los/as formadores/as poseen del contenido a enseñar también influye en el qué y el cómo enseñan (Valliant, 2002; Tamir, 2005; De Vicente, Romero y Romero, 2010).
- Dimensión conocimiento didáctico del contenido a enseñar. Esta dimensión es clave al momento de formar y definir el perfil de un/a formador/a de formadores/as en ciudadanía. Ella representa el justo equilibrio entre el conocimiento disciplinar y el conocimiento pedagógico y didáctico: "Shulman (1992) manifestaba la necesidad de que los docentes construyeran puentes entre el significado del contenido curricular y la construcción realizada por los alumnos de ese significado" (Valliant, 2002, p. 22).
- Dimensión conocimiento del contexto. Esta es otra dimensión clave en los atributos que han de caracterizar al/la formador/a de formadores/as, en especial en el actual proceso de instalación del desarrollo profesional con eje en la singularidad de la escuela. La necesidad de adaptar los conocimientos teóricos a los requerimientos particulares de las escuelas, a las caracterís-

ticas y necesidades de los/as estudiantes y sus familias, es precisamente un factor que da sentido y contenido a la búsqueda de respuestas pedagógicas. Interiorizarse en el conocimiento de la realidad cultural, socioeconómica e incluso geográfica en la que los/as estudiantes viven, conocer sus trayectorias educativas, saber identificar los recursos que la comunidad tiene son tareas de esta dimensión y orientan y sostienen las decisiones pedagógicas (Moral, 1997; Valliant, 2002; Viau, 2007; De Vicente, Romero y Romero, 2010; Ortega y Castañeda, 2010; Tejada, 2010; Xhevrie y Jesús, 2011; Valliant y Marcelo, 2015; Osorio, 2016).

- Dimensión reflexiva. La reflexividad es indispensable para el desarrollo profesional y para el propio crecimiento personal (De Vicente, Romero y Romero, 2010). Un/a docente reflexivo/a constituye la principal de todas las dimensiones para hacer posible el desarrollo profesional desde la autonomía profesional (que, por cierto, no es sinónimo de trabajo aislado o solitario). Existe un consenso general al respecto entre los/as investigadores, la política pública y los programas universitarios que promueven la formación de docentes reflexivos/as. Por ese mismo motivo, se ha definido desarrollar esta dimensión en el apartado siguiente, con el fin de revisar en profundidad sus alcances. Cabe decir aquí que si bien declaraciones de diversos/as autores/as y actores institucionales insisten en que esta dimensión es clave en la formación docente en todas sus etapas y para todos/as sus representantes, poco se ha avanzado en alcanzar programas y prácticas escolares que den plena cuenta de esta habilidad-disposición.

Saber pedagógico y reflexividad: las claves de los/as formadores/as en el contexto escolar

“No hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión y, por ende, que no sea praxis. De ahí que decir la palabra verdadera sea transformar el mundo”.

Paulo Freire, Pedagogía del oprimido (p. 70).

El desarrollo profesional docente puede ser también definido como un proceso de continuos cambios, aprendizajes, experiencias y procesos de formación (Valliant y Marcelo, 2015) que impactan en la práctica profesional. Dichos cambios responden, además, a la constante transformación contextual en la que la práctica docente opera. De ese modo, cuando se habla de desarrollo profesional podría hablarse también de profesionalización, en tanto dicho concepto apela a los cambios que una profesión vive de manera permanente (Tejada, 2009).

El interés desde el Estado y la academia por abordar el desarrollo profesional docente en base a modelos que se articulan en torno a una nueva centralidad de la escuela (Vaillant y Marcelo, 2015) ha significado que en las últimas décadas los enfoques de formación inicial y continua de docentes se propongan lograr en ellos el desarrollo de capacidades de indagación, de reflexión y crítica, lo que a su vez supone “un reconocimiento del profesor en un papel activo, considerándolo capaz de formular propósitos y fines de su trabajo, así como jugar un papel esencial en el desarrollo del currículum y la reforma de la escuela” (Moral, 1997, p. 15).

La relevancia que cobra la práctica reflexiva como motor en el proceso de desarrollo profesional del docente, además, significa que

la generación del conocimiento acerca de la enseñanza no es exclusivo de los colegas de la universidad y de los centros de desarrollo e investigación, sino que se reconoce que los profesores también tienen teorías que pueden contribuir a codificar el conocimiento base para la enseñanza. (Moral, 1997, p. 15)

Este conocimiento se funda y se hace posible en el encuentro entre la experiencia y en la reflexión sobre ella (Dewey, 1933; Freire, 1970; Schön, 1983; Kolb, 1984; Moral, 1997; De Tezanos, 2007; Viau, 2007; De Vicente, Romero y Romero, 2010; Unesco, 2013; OEI, 2013; Krichesky y Murillo, 2011; Osorio, 2016).

El/la formador/a de formadores/as para el desarrollo profesional docente debe tener clara conciencia de la importancia estratégica que la práctica reflexiva tiene para la formación y el desarrollo de nuevas capacidades profesionales. Para ello, es necesario propiciar en los/as propios/as docentes la comprensión respecto a “que el conocimiento y el saber está en ellos mismos y radica en el conocimiento práctico personal que ellos van elaborando a lo largo de sus años de reflexión sobre su experiencia” (Carter, 1987 en Moral, 1997, p. 28).

Los/as docentes son portadores/as y generadores/as de un conjunto de conocimientos y saberes profesionales. Para de Tezanos (2007), este conjunto puede inscribirse en lo que ella denomina como “saber pedagógico”. Este saber pedagógico es el resultado, la síntesis de tres componentes. Ya se revisó en un apartado anterior uno de dichos componentes: las tradiciones del oficio.

Un segundo componente es la “práctica docente”, constituida por una serie de repertorios y rutinas a través de los cuales se manifiestan los aprendizajes internalizados del/la docente, el conocimiento explícito e implícito, las creencias, las

percepciones y las emociones. La práctica docente está fuertemente influenciada por la “tradición del oficio” y condiciona lo que la misma autora define como “inmediatez en el aula”: la necesidad de responder a los cambiantes y dinámicos contextos y fenómenos emergentes que impactan y alteran el clima en el aula, sin disponer siempre del tiempo suficiente para analizar y reflexionar.

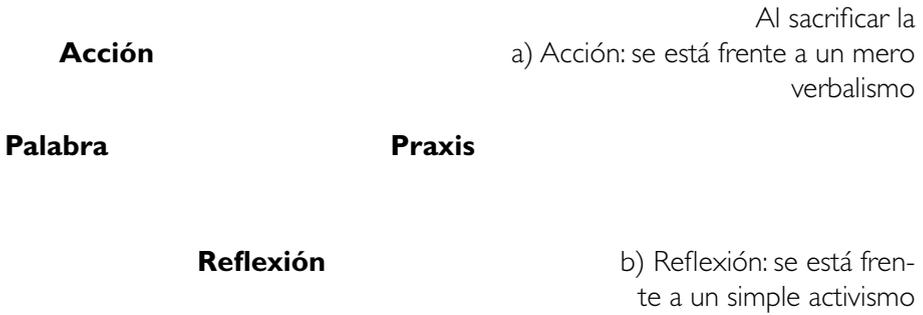
Un tercer componente del saber pedagógico de los/as docentes lo constituyen los denominados “procesos reflexivos”. Estos ocurren a la luz de actividades de intercambio de las experiencias docentes, basadas en diálogos colectivos, sistemáticos y formales, a partir de los cuales los/as docentes se preparan para modificar sus actuales prácticas profesionales mediante el conocimiento, análisis y reflexión crítica de las experiencias protagonizadas por sus pares. Supone hacer preguntas específicas relacionadas con las rutinas y prácticas predominantes, a la luz de las nuevas necesidades sociales y contextuales que demandan a los/as docentes nuevas destrezas de enseñanza.

Para favorecer el desarrollo de una práctica reflexiva, el/la formador/a de formadores debe además tener en cuenta que el conocimiento que de ella se genera es el resultado de la capacidad de los/as docentes de reflexionar sobre su práctica y sobre el contexto y la contingencia en el que ella ocurre. Decir esto no es suficiente. El/la formador/a de formadores/as en el contexto escolar ha de reconocer también que reflexionar no es tarea sencilla. Menos aún en una sociedad como la actual que estimula los sentidos a objeto de contar con consumidores/as que toman decisiones más bien en un sentido contrario.

La formación inicial no ha logrado del todo desarrollar estas capacidades en los/as docentes. La formación continua tampoco. Mucho se escucha hablar en la reuniones y cursos con docentes de la necesidad de reflexionar y de contar con espacios para la reflexión. Sin embargo, no siempre se reconoce la complejidad de emprender esta tarea. Para reflexionar debe existir en primer lugar la disposición y la voluntad de hacerlo, aunque la sola voluntad no es suficiente: “La reflexión no puede ser considerada una predisposición natural, no es algo que se crea espontáneamente” (Moral, 1997, p. 29). La reflexión es un hábito que se adquiere, es una capacidad y una habilidad que se aprende.

La práctica, la acción por sí sola, no es generadora de experiencia ni mucho menos es conocimiento. Ya Dewey lo anticipa en el capítulo “Experiencia y pensamiento” de su libro *Democracia y educación* (1998 [1916]). Como dice Freire (1970), la realidad no se transforma por sí misma, ni la sola acción transforma el mundo.

Esquema I: La praxis como práctica transformativa



Fuente: Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*.

En el esquema anterior se representa la siguiente relación que Freire estableció hace poco más de 50 años. Al analizar el “diálogo”, dice el autor, surge naturalmente la palabra, la que es en sí misma el diálogo y, al mismo tiempo, es algo más que solo el medio para que este se produzca. Por tal razón, Freire busca analizar la palabra y encuentra que ella está conformada por dos elementos: la acción y la reflexión. La unión entre ambos hace que la palabra sea verdadera, sea “praxis”, es decir se constituya en una palabra que transforma al mundo (a la práctica docente, por ejemplo). Sin embargo, releva Freire, estos dos elementos, “en tal forma solidarios” entre sí y “en una interacción tan radical” entre ellos, no permiten el sacrificio siquiera parcial de alguno, sin que ello signifique la degradación del otro.

La palabra verdadera, la praxis, es la “unión inquebrantable entre acción y reflexión”. Si la acción se separa de la reflexión, no se asiste sino a un mero activismo, a un hacer sin propósito o sentido. En cambio, si la reflexión está desprovista de sus inquebrantables vínculos con la acción, se está frente a un verbalismo impotente, carente de fuerza que, por lo tanto, no es capaz de transformar el mundo.

De esta praxis transformadora surge un tipo de conocimiento que comprende e interpreta al mundo que le rodea para transformarlo. He aquí otra clave para

la tarea de los/as formadores/as de formadores/as. El conocimiento que generan los/as docentes es un tipo de conocimiento situado que ha de tener un principal propósito: transformar la práctica docente y, mediante ella, transformar el mundo de la escuela en el que ella se despliega.

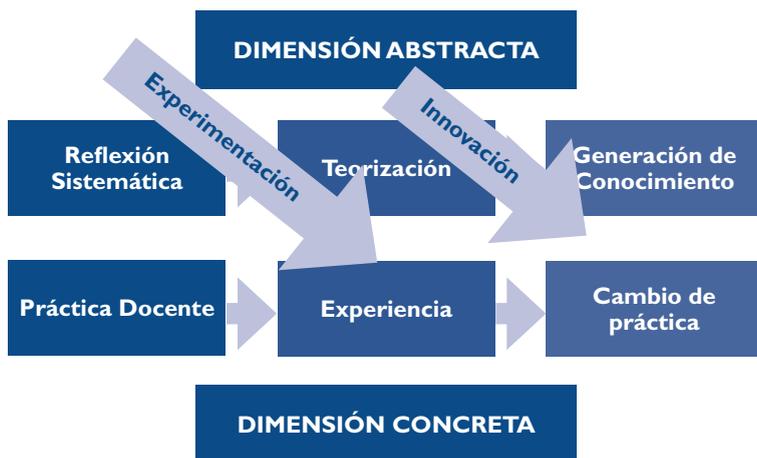
En estrecha y directa relación con lo anterior se encuentra la obra de David Kolb (1984), autor del denominado “Ciclo de Aprendizaje Experiencial”. Este Ciclo está compuesto por cuatro fases o momentos que suponen un aprendizaje adaptativo de quienes participan en el proceso:

- 1.- Experiencia concreta. Se ejecuta una determinada tarea o práctica.
- 2.- Observación reflexiva. Se reflexiona en relación a la actividad realizada intentando establecer una conexión entre los que se hizo y los resultados obtenidos.
- 3.- Conceptualización abstracta. Se intenta generar conclusiones o generalizaciones.
- 4.- Experimentación activa. Las conclusiones o generalizaciones se llevan a la práctica y se constituyen en una guía para nuevas experiencias (Kolb, 1984; Sharlanova, 2004; Vaillant y Marcelo, 2015).

Estos momentos o etapas del Ciclo se pueden agrupar en torno a dos polos: el primero de ellos compuesto por el binomio experiencia concreta/conceptualización abstracta. El segundo, formado por la experimentación activa/observación reflexiva (Sharlanova, 2004; Vaillant y Marcelo, 2015).

A continuación se presenta un esquema que contiene una propuesta de adaptación del Ciclo de Kolb a las experiencias de desarrollo profesional docente.

Esquema N°2. “Dualidad dialéctica” del Aprendizaje Experiencial en el desarrollo profesional docente: hacia la innovación y la generación de conocimiento pedagógico situado.



Fuente: elaboración propia, basado en Kolb y Sharlanova.

El Ciclo de Aprendizaje Experiencial aplicado a los procesos de desarrollo profesional docente puede permitir la integración y articulación de las instancias regulares de planificación, ejecución y evaluación de los programas y planes de trabajo de la escuela, tales como los consejos de profesores/as, las reuniones de Departamento o Ciclo de enseñanza, con las instancias y espacios destinados en la escuela a la formación continua, tales como cursos, talleres, charlas, entre otros. Incluso las asistencias técnicas pueden ser incluidas en una organización global del trabajo de los equipos docentes.

El Ciclo, además, puede entregar respuestas sistemáticas a los principales desafíos que tienen las escuelas en cuanto a sus responsabilidades en relación al desarrollo profesional y a la innovación pedagógica. Puede verse que en el esquema N°2 están contenidos algunos de los conceptos que prevalecen en las políticas y normas que crean los sistemas de desarrollo profesional para profesores/as: práctica, reflexión, experimentación e innovación.

El esquema N°2 es una adaptación del ciclo que se propone implementar al momento de diseñar estrategias de desarrollo profesional. Está compuesto por dos niveles o dimensiones: una dimensión concreta y otra abstracta. La primera

de ellas contiene los tres momentos que podrían constituir una secuencia necesaria para provocar el cambio de práctica. La segunda dimensión, en cambio, contiene los elementos abstractos. Estas dimensiones constituyen la *dualidad*. Los cuerpos conceptuales en su interior representan la *dialéctica*, el movimiento, el cambio, la transformación.

Entre ambas dimensiones se ubican los componentes del ciclo adaptados a la especificidad del desarrollo profesional docente. El grupo de la izquierda y del centro del esquema se relacionan con el ciclo de Kolb. El grupo de la derecha, en cambio, se relaciona precisamente con la principal demanda-expectativa que se tiene en cuanto al trabajo intelectual de los/as docentes. En rojo aparecen las actividades de experimentación e innovación pedagógica, vehículos de la reflexión y de la teorización respectivamente.

¿Cómo se puede interpretar el funcionamiento del ciclo dibujado en el esquema? La práctica docente (experiencia concreta en Kolb) es el punto de inicio del ciclo. A continuación, los/as docentes reflexionan continuamente sobre ella (observación reflexiva en Kolb), se hacen preguntas, desarrollan análisis, proponen nuevos caminos, nuevas soluciones. Mediante el ensayo o la implementación experimental de esas soluciones generan una nueva, aunque transitoria, versión de la práctica (experimentación activa en Kolb), una práctica a la que puede llamarse “experiencia” para diferenciarla de la primera que no ha sido fruto necesariamente de la reflexión o el análisis y para otorgarle un nuevo valor en tanto ella, la “experiencia”, es una práctica consciente, planificada y programada, que tiene un determinado propósito y se vincula a un determinado saber. Los resultados de la experimentación entran a un nuevo momento de análisis y reflexión en el que la teorización (conceptualización abstracta en Kolb) cobra mayor fuerza e incluso es nutrida de información científica, modelos teóricos y conceptuales.

A partir de dicha teorización se inicia un nuevo ciclo que porta las propuestas de cambio de prácticas pedagógicas ya probadas y mejoradas en el ciclo original. Dichos cambios expresan la capacidad de crear nuevas respuestas pedagógicas, nuevos sentidos y nuevos significados, que permiten abordar los problemas pedagógicos que tienen los/as docentes en la escuela. Los resultados de esa innovación pedagógica son sistematizados, discutidos, relacionados con cuerpos teóricos que los/as docentes poseen y que las agencias externas que apoyan el desarrollo profesional docente pueden aportar.

Conclusiones

El fortalecimiento de la profesión docente, entre otros aspectos, pasa por recuperar la atención que lo pedagógico debe tener en su cotidianidad. Volver al domicilio profesional es volver la mirada a lo pedagógico. En ese proceso de recuperación de lo esencial de la profesión se inscriben diversas miradas y propuestas referidas a este asunto.

Desarrollo profesional docente suele llamarse al desempeño y aprendizaje que viven los/as docentes a lo largo de sus años de servicio y es comprendido como un proceso que involucra al/la educador/a tanto en su individualidad como en relación al entorno institucional y social en el que se desenvuelve.

Del mismo modo, el desarrollo profesional docente comprende al/la docente como un sujeto portador de conocimientos, saberes y experiencias previas desde las cuales es capaz de construir nuevos aprendizajes. Especial relevancia tiene el contexto en el que ocurre. El “aprendizaje situado”, en ese escenario, implica reconocer que las necesidades de perfeccionamiento de los/as docentes tienen su foco en lo que cada escuela necesita y en los recursos de sus comunidades.

Un actor clave en este proceso de desarrollo profesional docente es la figura del/la formador/a de formadores/as, docente dedicado a la formación inicial y continua de profesores/as que, además, puede apoyar y acompañar procesos de planificación e innovación, en espacios formales, no formales e informales. Quienes desempeñan este rol forman adultos/as ocupados/as y también futuros/as formadores/as y/o docentes y tienen un vínculo con el mundo del trabajo. Se trata de especialistas que se caracterizan por su experiencia y dominio teórico y son capaces de atender tanto la planificación de la formación que imparten como a su desarrollo y evaluación. Su actividad se circunscribe a la formación continua y al mundo laboral.

Estos/as especialistas, estos/as docentes experimentados/as en desarrollo profesional docente situado, no solo se inscriben en el concierto de las instituciones de educación superior. Con las reformas en marcha desde hace décadas, se ha ido visibilizando y consolidando también una figura que tal vez siempre existió en las escuelas.

Es así como la figura del/la formador/a de formadores/as al interior de las escuelas y liceos ha emergido gradualmente como efecto de determinadas políticas públicas que se proponen privilegiar que el eje “desarrollo profesional docente” se ubique preferentemente en el contexto educativo, dándole prioridad al

aprendizaje profesional entre pares, basado en instancias colaborativas en donde la indagación y la reflexión sistemática sobre la propia práctica se constituyen en el motor del incremento de nuevas capacidades profesionales.

En especial, la formación de formadores/as en ciudadanía debiera sostenerse en esta figura. El rol de formador/a es asumido por un/a par profesional que acompaña a otras/os docentes en el camino que se propone transformar al centro escolar en un espacio comunitario en el que la enseñanza de la ciudadanía ocurre también mediante el ejercicio cotidiano de la misma, a través de la participación real en la toma de decisiones y deja de ser un formal y pálido simulacro.

Por último, en el desarrollo profesional docente, la práctica reflexiva que los/as docentes realizan es considerada el motor del proceso puesto que se reconoce que los/as profesores/as son generadores/as y portadores/as de teorías que contribuyen a diario a solucionar problemas de naturaleza pedagógica. La generación de este conocimiento se funda en el encuentro entre la experiencia y la reflexión. El/la formador/a de formadores/as para el desarrollo profesional docente debe tener especial preocupación por este factor dada la importancia estratégica que tiene para la formación y el desarrollo de nuevas capacidades profesionales en general, y para la construcción de sentidos y significados pedagógicos singulares y contextualizados en particular.

El/la formador/a de formadores/as debe contar con las capacidades que le permitan diseñar e implementar instancias de aprendizaje profesional que impactan en las ideas, creencias y saberes de sus colegas, poniendo al centro la relación dialéctica entre práctica, experiencia, reflexión y generación de conocimiento.

Referencias

- Ávalos, B. (2011). *Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years*. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20.
- Ávalos, B., Bellei, C., Sotomayor, C. & Valenzuela, J.P. (2010). La Profesión Docente en Chile: Políticas, Prácticas, Proyecciones. Ver: www.nucleodocentes.uchile.cl
- Badilla, I., Ramírez, A., Rizo, L. y Rojas, K. (2014). Estrategias didácticas para promover la autorreflexión de la praxis en los procesos de formación docente. *Revista Electrónica Educare*, 18(2), 209-231.
- Bolívar, A. (2015). Construir localmente la capacidad de mejora: Liderazgo pedagógico y Comunidad Profesional. Charla Magistral pronunciada en el XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. 16 - 20 de noviembre de 2015, Chihuahua, México. Recuperado de https://www.ugr.es/~abolivar/Publicaciones_2014-15_files/Reciente%202.pdf
- Contreras, C. (2014). El desarrollo docente del formador de profesores: una propuesta orientada hacia el análisis de incidentes críticos auténticos. *Revista Estudios Pedagógicos*, XL(1), 49-69.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers. The Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer Press.
- De Tezanos, A. (2007). Oficio de enseñar, saber pedagógico: la relación fundante. *Revista Educación y Ciudad*, (12), 7-26.
- De Vicente, P., Romero, M. y Romero, L. (2010). El conocimiento profesional del formador de profesores: un estudio de caso centrado en el área de didáctica de la lengua y la literatura. *Enseñanza & Teaching*, 28(1), 23-47.
- Dewey, J. (1998) [1916]. *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Dewey, J. (1933). *How we think, a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston, MA: D. C. Heath.
- Dinkelman, T., Margolis, J y Sikkenga, K. (2016). De profesor de escuela a formador de profesores: experiencias, expectativas y expatriación. En T. Rusell, R. Fuentealba y C. Hirmas (Comps.). *Formadores de formadores, descubriendo la propia voz a través del self-stady* (pp. 149-168). Santiago, Chile: OEI.

- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores. México D.F. 2005.
- Giannini, H. (2013). *La reflexión cotidiana: hacia una arqueología de la experiencia*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Hallinger, P. (2009). *Leadership for 21st century schools: From instructional leadership to leadership for learning*. Hong Kong: The Hong Kong Institute of Education.
- Krichesky, G., Martínez-Garrido, C., Martínez, A., García, A., Castro, A. y González, A. (2011). Hacia un programa de formación docente para la justicia social. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 9, num. 4, pp. 63-77.
- Krichesky, G. y Murillo, J. (2011). Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una Estrategia de Mejora para una Nueva Concepción de Escuela. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 65-83.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice Hall.
- Miranda, C. y Rivera, P. (2009). Formación permanente de profesores: ¿quién es el formador de formadores? *Revista Estudios Pedagógicos*, 35(1): 155-169.
- Monereo, C. (2010). La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación*, (52), 149-178.
- Moral, C. (1997). *Fundamentos para una práctica reflexiva en la formación inicial del profesor*. Granada, España: Editorial Grupo FORCE.
- OEI (2013). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica. Desarrollo profesional docente mejora de la educación*. Madrid, España: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Ortega, S. (2011). Formación Continua (Borrador para discusión). *Proyecto Estratégico Regional sobre Docentes*. Santiago, Chile: Unesco-Orealc / CEPPE.
- Ortega, S. y Castañeda, M. (2010). El formador de formadores en México: entre la escuela y la academia. En C. Vélaz y D. Vaillant (Eds.). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 129-136). Madrid, España: OEI.

- Osorio, A. (2016). El desarrollo profesional docente en educación básica primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 12(1), 39-52.
- Pérez-Gómez, A. (1995). La escuela, encrucijada de culturas. *Revista Investigación en la escuela*, (26), 7-24.
- Sharlanova, T. (2004). *Experiential Learning. Trakia Journal of Sciences*, 2(4), 36-39.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Tamir, P. (2005). Conocimiento profesional y personal de los profesores y de los formadores de profesores. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 9(2): 1-8.
- Tejada, J. (2009). Competencias docentes. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(2), 1-15.
- Tejada, J. (2010). Profesionalización docente en el escenario de la Europa de 2010. Una mirada desde la formación. *Revista de Educación*, (349), 463-477.
- Unesco (2013). *Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe*. Santiago, Chile: Orealc/Unesco Santiago.
- Vaillant, D. (2002). *Formación de formadores. Estado de la práctica. Serie Documentos Preal*, (25). Santiago, Chile: Preal.
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la Formación Docente*. España: Narcea Ediciones.
- Viau, M. (2007). La formación de formadores de docentes en Francia La emergencia de nuevas formaciones profesionales universitarias. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(33), 581-614.
- Xhevrie, J. M. (2011). El perfil profesional de los formadores de formación continua en España. *Relieve*, 17(1), 1-32.

COMUNIDADES PROFESIONALES DE APRENDIZAJE: REPENSAR LA ESCUELA PARA UNA CONSTRUCCIÓN DEMOCRÁTICA DEL SABER

Marcela Peña Ruz

I. ¿Por qué hablar de comunidades profesionales docentes?

Mejorar la calidad de la educación ha sido la consigna de diversas reformas educativas en el contexto latinoamericano, meta que no es posible de alcanzar sin el fortalecimiento de la formación docente tanto en educación inicial como continua.

El ejercicio de la profesión docente ha estado marcado “por el individualismo y el aislamiento a la hora de aprender de los otros y con los otros” (Bozu e Imbernón, 2009), lo que ha llevado al empobrecimiento de las relaciones entre docentes en desmedro de la calidad de lo realizado como colectivo. Frente a esto, en los últimos años, se ha masificado la propuesta de la creación de comunidades profesionales como herramienta para mejorar las prácticas profesionales, el carácter situado y participativo de esta forma de organización ha abierto diversos espacios para la mejora continua en las escuelas.

La comprensión del ejercicio de la docencia ha transitado por distintas miradas (Montecinos, 2003). Una primera mirada asocia el ejercicio de la docencia a la vocación y entiende que el compromiso docente no espera recompensa económica. Con las reformas de los años 60 y 70 en América Latina se da paso a una perspectiva que inscribe el ejercicio de la docencia en un proceso de modernización poniendo en el centro la adquisición de herramientas técnico-pedagógica. Una tercera perspectiva le otorga al/la docente cierto grado de autonomía, tensionando el concepto de profesionalismo.

Las últimas referencias teóricas y las políticas públicas propician un proceso de desarrollo hacia el profesionalismo colectivo de los y las docentes, donde las instancias de reflexión entre pares son fundamentales para la generación de cambio en las prácticas pedagógicas. En el centro se sitúa ahora una nueva

comprensión acerca de la profesión docente, su ejercicio y el contexto en el cual se ejerce (Montecinos, 2003). Así, en el desarrollo profesional docente se enfatiza el aprendizaje colaborativo y entre pares con foco en la indagación sobre la enseñanza y el aprendizaje. Este cambio de significación de la profesión docente implica también entender la escuela como una comunidad educativa que propicia su desarrollo y, por tanto, la generación de cambios e innovaciones en un contexto donde todos y todas aprenden.

Es importante señalar que para la incorporación de procesos de innovación en los centros educativos es determinante identificar las características de la *cultura escolar* y, de manera más específica, de la *cultura organizacional* que permiten la transformación de las escuelas en forma fluida y natural, como parte de su propio proceso y no como el resultado de acciones impuestas. Pensar en la conformación de comunidades profesionales docentes requiere una mirada inicial a las prácticas de colaboración entre pares que ya existen en la escuela, como punto cero del cambio, a la vez que crear condiciones que favorezcan estas prácticas.

Armengol (2001), a partir de la reflexión de varios autores como Bolívar, Hargreaves, MacMillan y Wiggall, distingue cuatro tipos de cultura organizacional, considerando diversos elementos vinculados al trabajo docente (ver Figura 1).

Figura 1. Tipos de cultura organizacional

Cultura individualista	Falta de valores compartidos. Docentes planifican en forma individual. Docentes no intervienen en las dinámicas del centro educativo. Interacciones fragmentadas. Las conversaciones docentes no tienen foco en cómo se enseña. No se impulsa el cambio. La formación continua se entiende como vinculada a un puesto de trabajo y es de interés personal.
------------------------	--

<p>Cultura fragmentada</p>	<p>Los valores son individuales y compartidos por subgrupos. Se toman decisiones colectivas en temas puntuales. La intervención en el centro educativo está organizada en los subgrupos. La interacción tiene lugar en los subgrupos con baja permeabilidad entre ellos. Los diálogos pedagógicos se centran en estudiantes, sus familias y demandas de políticas públicas. Resistencias individuales al cambio. Hay aprendizaje personal, pero no se transfiere al colectivo.</p>
<p>Cultura de la coordinación</p>	<p>Los valores del centro educativo son aceptados por la mayoría, a veces por presiones. Docentes se organizan en grupos para abordar tareas concretas a corto plazo. Poca intervención voluntaria en las acciones del centro; la interacción docente se da en el desarrollo de tareas concretas. Se presenta un diálogo docente centrado en las experiencias profesionales. Se toman algunas decisiones conjuntas sin seguimiento. Innovaciones motivadas por grupos específicos. Se considera la formación colectiva a partir de las necesidades de la institución.</p>
<p>Cultura colaborativa</p>	<p>Valores del centro educativo aceptados y compartidos; docentes reflexionan y analizan su práctica. Intervención activa y voluntaria, comprendiendo la enseñanza como responsabilidad compartida. Interacción positiva desde el compromiso y sentido de comunidad. Se trabaja en equipo para el intercambio de prácticas. La innovación está presente en base a las demandas externas y la situación interna. Aprendizaje profesional compartido y formación en grupos.</p>

Fuente: elaboración propia en base a Armengol (2001).

A la base del aprendizaje colectivo está una cultura colaborativa. En ella los y las docentes reflexionan en forma sistemática, se implican en el quehacer del centro educativo y comparten valores y sentidos, siendo la innovación parte del quehacer docente.

Es importante tener en cuenta que la colaboración en sí misma “no necesariamente genera espacios de aprendizaje e innovación sobre la práctica pedagó-

gica, ya que no siempre supone intercambios profundos, sustanciales y transparentes sobre los fines de la educación, los dilemas de la práctica pedagógica o las demandas de aprendizaje” (Krichesky y Murillo 2018, p. 51). Krichesky y Murillo distinguen tres tipos de colaboración en la escuela: la coordinación, el desarrollo conjunto (de materiales y actividades) y la resolución conjunta de problemas, siendo esta última la práctica que potencia relaciones entre pares más sólidas y permanentes en el tiempo, además de la generación conjunta de conocimiento.

A modo de síntesis y siguiendo a Armengol (2002) se pueden identificar los siguientes elementos de base para la conformación de culturas de colaboración en centros educativos:

- Normas y valores democráticos ampliamente compartidos.
- Comunicación entre el profesorado y las unidades de la organización.
- Implicación activa de los y las integrantes de la comunidad.
- Predisposición positiva a los cambios e innovaciones.
- Autonomía en la gestión pedagógica del centro educativo.
- Estabilidad del cuerpo docente.
- El centro educativo entendido como espacio para el desarrollo profesional.
- Formación de equipos de liderazgos que permitan y promuevan experiencias de innovación a partir de la colaboración.

La cultura de la colaboración no surge en forma espontánea y requiere de un trabajo sistemático y coherente que permita establecer confianzas y apertura a hacer pública la práctica privada. En este esfuerzo se puede pensar erróneamente que la definición de espacios/tiempos de colaboración como reuniones con programas específicos, el establecimiento de normas de compañerismo, la creación de grupos de trabajo con resultados específicos u otros dispositivos impuestos llevan al desarrollo de una cultura de colaboración en un centro educativo, cuando lo que se alcanza en realidad es los que Hargreaves y Fullan (2014) denominan una *colegialidad artificiosa*. Por otra parte, si estas instancias son aprovechadas por equipos directivos para orientar la reflexión en torno al aprendizaje y la enseñanza puede darse lo que los mismos autores denominan una *colegialidad dirigida*, la que puede ser un punto de inicio para trazar una ruta que potencie el aprendizaje colectivo y el trabajo colaborativo.

Finalmente, cabe señalar que las culturas de colegialidad basan su éxito en la comprensión emocional de quienes participan en ella, de sus motivaciones, fines,

compromisos e identidades (Day, 2012, p. 152) y, por tanto, esto debería ser un elemento estructural de la conformación de espacios colectivos de aprendizaje profesional.

2. ¿Qué son las comunidades profesionales de aprendizaje?

Existe una vasta trayectoria de investigaciones y propuestas conceptuales en relación a la conformación de grupos de profesionales, comprendidos como comunidades, que se organizan para aprender y mejorar su desempeño profesional en su lugar de trabajo. Estas comunidades profesionales instalan las problemáticas propias del ejercicio profesional como núcleo del debate (Gairín, 2015). Sin embargo, los atributos y características de las mismas varían según sus sentidos y finalidades. Como inicio de la discusión sobre esta materia es importante señalar que existen distintas comprensiones sobre lo que es una comunidad profesional de aprendizaje. En este apartado se abordará la comprensión de las comunidades profesionales de aprendizaje enfocadas al ámbito docente.

En la sociedad de la información el ejercicio profesional docente es una labor que a diario debe ser analizada y reconceptualizada, considerando la necesidad del cambio de paradigma que implica el tránsito desde un/a docente que entrega conocimiento a un/a facilitador/a del aprendizaje y la construcción de conocimiento en forma colectiva, con la participación de otros actores educativos. En este contexto, el diálogo y la capacidad de interacción es lo que hace la diferencia en contraste con el entregar o recibir información. Como señala Aubert et al. (2013), “el conocimiento se crea en situaciones de interacción entre diferentes personas que aportan sus saberes, experiencia, vivencias y sentimientos” (p.80), produciéndose un aprendizaje que transforma la forma de pensar, su entorno y a las personas mismas.

Esta comprensión está a la base del aprendizaje en comunidad, donde el diálogo, la interacción y la experiencia son los elementos clave. Ahora bien, situándonos específicamente en el contexto profesional docente, una comunidad profesional de aprendizaje implica la vinculación con pares que permitan el intercambio de saberes y la generación de los mismos.

Es importante revisar desde donde surgen las comunidades profesionales de aprendizaje en el ámbito docente y cómo se han ido configurando algunos puntos de encuentro entre diversas experiencias al respecto. Las primeras indagaciones sobre el tema surgen en Estados Unidos asociadas a un contexto de

reforma educativa en la década de los 90. Autores como Mclaughlin y Talbert desarrollaron una investigación sobre la base de 16 escuelas públicas para identificar qué factores inhiben o promueven la mejora en las prácticas docentes y una de las principales conclusiones a la que llegaron es que aquellos/as docentes que ante los desafíos pedagógicos deciden innovar, son precisamente los/as que participan en grupos colaborativos (*teacher professional communities*), entendidos como espacios de apoyo y corresponsabilidad.

Otra línea importante de referencia son los estudios realizados en el Reino Unido donde las investigaciones, ya no centradas en la aplicación de reformas y políticas públicas, indagan sobre otros elementos presentes en la interacción docente en este espacio de comunidad. Grossman, Wineburg, y Woolworth (2001) desarrollan un modelo de comunidad docente y en su estudio especifican que más allá de la configuración de espacios de reuniones es necesario propiciar un fuerte trabajo intencionado desde el cambio personal, como punto inicial hacia la organización.

Existe un exhaustivo cuerpo teórico respecto de la conformación, sentidos y procesos que conlleva una comunidad profesional de aprendizaje. Al respecto, Galaz (2018) señala que aunque es complejo establecer consenso entre las distintas concepciones de comunidad profesional de aprendizaje, en el ámbito docente se pueden identificar los siguientes elementos de base en su configuración:

- Foco en el desarrollo de docentes y estudiantes.
- Trabajo colaborativo entre pares para intercambio y mejora de prácticas pedagógicas.
- Generación situada de conocimiento a partir de la investigación y nuevas experiencias y junto a ello la innovación para el cambio educativo.

Galaz señala también que uno de los elementos que está en la base de una comunidad profesional de aprendizaje es la fuerte identidad colectiva que sustenta la participación en ella. De esta manera, este autor comprende una comunidad profesional de aprendizaje en el ámbito docente como un espacio de "reflexión, aprendizaje y generación de significados del cambio educativo, de desarrollo y de resistencias identitarias" (p. 110).

Una comunidad profesional de aprendizaje conformada por docentes requiere una comprensión de la escuela como un espacio/lugar de colaboración y aprendizaje, avanzando desde un paradigma del trabajo individualista y burocrático docente, hacia lo colectivo. Se espera que la organización funcione como un

cuerpo colegiado para las mejoras educativas. Desde esta perspectiva para la implementación de una comunidad profesional de aprendizaje es necesario

ir potenciando una cultura (concepciones, valores y normas, modos de hacer las cosas) y una política interna (influencias, poder, derechos y deberes, exigencias) como elementos importantes de y para la colaboración dentro de los centros, con los tiempos necesarios y los temas pertinentes a indagar reflexionar y decidir, disponiendo los apoyos convenientes y también la rendición de cuentas sobre lo que se hace y se logra. (Escudero, 2011, p. 133)

Los procesos de innovación educativa deben provenir de la escuela como una unidad estratégica para el cambio y la formación. Esto da cuerpo a la idea de configurar a la escuela como una gran *comunidad profesional de aprendizaje* que no solo considera las decisiones de los y las docentes, sino también las de los y las estudiantes. Se trata de pensar la escuela como una unidad básica de formación e innovación participativa (Bolívar, 2008).

Según Morrissey (citado por Bolívar, 2008), una comunidad profesional de aprendizaje no solamente colabora en la mejora del ambiente de trabajo entre sus participantes, sino que también permite incrementar la capacidad profesional de los y las docentes, con el fin de que toda la organización mejore y aprenda. Para desarrollar estas finalidades, requieren de ciertas características y condiciones (Krichesky y Murillo 2011):

1. Valores y visión compartidos. Este punto es fundamental para el desarrollo de sentido de la comunidad, de trascendencia de lo que allí se hace y aprende, más allá de lo instrumental.
2. Liderazgo distribuido, vale decir, que todos puedan liderar procesos y apoyarse mutuamente para la construcción de aprendizaje.
3. Aprendizaje individual y colectivo. Cada comunidad establece lo que debe aprender y cómo lo debe hacer, en base a los resultados de aprendizaje de los y las estudiantes
4. Compartir la práctica profesional, lo que implica que el hacer docente se convierte en una cuestión pública, por tanto se observa, registra, analiza y mejora en forma colectiva.
5. Confianza, respeto y apoyo mutuo, donde todos y todas deben sentirse apoyados/as, generando relaciones de confianza, respetando y analizando la disensión desde la colectividad.

6. Responsabilidad colectiva. Este es uno de los puntos medulares que permite el compromiso con el aprendizaje personal y el de los y las estudiantes, a la vez que impulsa la innovación.
7. Condiciones de apoyo. Las organizaciones que fomentan una cultura de comunidad de aprendizaje proveen a los y las profesionales materiales, estructura y el desarrollo de competencias personales para su desarrollo.

Finalmente, Hord (1997) menciona la *creatividad colectiva* como característica de la comunidad profesional de aprendizaje. Esto implica incentivar las iniciativas creativas dentro de la comunidad como una forma de interacción y crecimiento de la misma.

Bolam, Stoll y Greenwood (2007) incorporan además otros elementos de base que abren la discusión más allá de cada centro educativo: a) una cultura inclusiva, que implica abrir la participación de la comunidad no solo a docentes sino a aquellos/as profesionales que son responsables del aprendizaje de los y las estudiantes; b) redes de contexto, poniendo énfasis en el desarrollo de interacción con otras organizaciones; c) la confianza colectiva como parte de la cultura de la colaboración.

En relación a los procesos de implementación, las comunidades profesionales de aprendizaje transitan por diversas fases durante su desarrollo y la mayoría de los/as autores/as distinguen al menos tres etapas (Krichesky, 2013). Bolam, Stoll y Greenwood (2007) mencionan las etapas de inicio, desarrollo y maduración. McLaughlin y Talbert (2006) distinguen también tres etapas por las que pasan las comunidades de aprendizaje docente, centradas en la maduración del proceso de indagación sobre su quehacer:

- Etapa Inicial. Fase en que docentes reflexionan sobre cómo levantar evidencias sobre los aprendizajes de estudiantes.
- Etapa Intermedia. Fase en que docentes no solo manejan el ciclo de indagación sobre su quehacer; sino también establecen lenguaje común y objetivos compartidos.
- Etapa Avanzada. Fase en que la cultura de la indagación se vuelve parte del centro educativo.

Ahora bien, más allá de las fases propuestas por autores/as es importante señalar que estos estadios son parte de procesos más complejos, donde las interacciones y la organización van transformándose en forma gradual, de contar con

las condiciones de base para ello, en un tránsito hacia una cultura de colaboración, generando confianza y desarrollo profesional.

3. ¿Cómo aprenden los y las docentes en comunidad?

Como bien se ha señalado, para que una comunidad fortalezca el desarrollo profesional es indispensable propiciar un proceso de reflexión entre pares que permita la generación de saberes en forma colectiva. Los y las docentes aprenden conjuntamente a partir de procesos de indagación colectiva basados en el análisis de evidencia (Duke, 2006, citado por Krichesky y Murillo, 2018).

A modo de aproximación a una propuesta metodológica se puede considerar la investigación acción pedagógica que supone un fuerte ejercicio de reflexión profesional como dispositivo que gatilla el aprendizaje. Para Gómez (2004), el proceso de investigación acción pedagógica considera tres etapas articuladas que potencian un ciclo de indagación:

- Deconstrucción de la práctica pedagógica que incluye un análisis profundo del contexto y de las prácticas, creencias y teorías que sostienen las acciones.
- Reconstrucción de una práctica alternativa que implica la indagación teórica sobre el tema en cuestión para fortalecer la toma de decisiones y diseño de una nueva práctica, junto con su implementación.
- Validación de la efectividad a través de la evaluación de los resultados.

La investigación acción supone mecanismos para el desarrollo de acciones situadas en ciclos secuenciados indagatorios que posibilitan la generación de aprendizaje y conocimiento. Para Anderson y Herr (2007) estos más bien son procesos genéricos como la planeación, observación y reflexión en base a la práctica.

Elliot (1990) señala que cuando la investigación acción se lleva a cabo con suficiente profundidad puede fortalecer la conciencia de los y las docentes sobre las implicaciones políticas de su quehacer, lo que potencia la capacidad de generar cambios colectivos en la escuela y el sistema educativo en su conjunto, abriendo la posibilidad de la transformación social.

Desde esta perspectiva conviene precisar cómo entender la *práctica reflexiva*, que es parte fundamental del aprendizaje en comunidad. Uno de los primeros autores que se refiere a esta idea es Dewey (1938) a través de su propuesta de la *acción reflexiva*, diferenciándola de la acción rutinaria, la que supone la

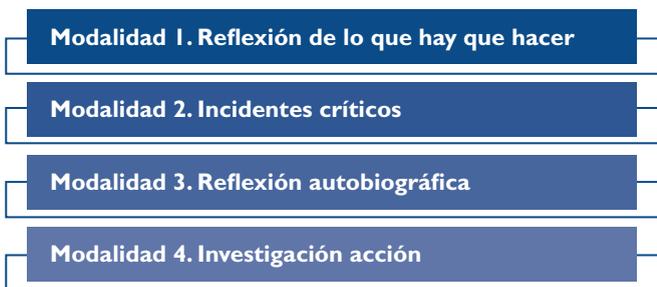
existencia de un/a profesional investigador/a de su práctica. En esta misma línea, Shön (1987) retoma el concepto haciendo una distinción entre la reflexión en la acción y sobre la acción, siendo esta última un proceso posterior, de análisis a la distancia.

La práctica reflexiva se sostiene sobre un concepto de profesionalidad que implica una responsabilidad en relación a la educación de estudiantes más allá de fines instrumentales, para formar ciudadanos/as comprometidos/as con su propio aprendizaje a lo largo de la vida (Day, 2012). Al preguntarse por qué es importante dedicar tiempo a la formación de un/a profesional reflexivo/a, Day (2012) señala cinco razones:

- Libera a los/as docentes de su trabajo rutinario e impulsivo.
- Permite actuar a los/as docentes en forma deliberada.
- Distingue a los/as docentes como seres educados.
- Potencia a los/as docentes a afirmar su identidad con un sentido moral como agentes de cambio.
- Es esencial para el autoconocimiento.

Con el propósito de categorizar la reflexión sobre la práctica, Day (2012) propone distinguir cuatro modalidades de comprensión (ver Figura 2):

Figura 2. Práctica reflexiva



En primera instancia se reflexiona sobre lo que se debe hacer, en una lógica de planificación propia del ejercicio profesional; una segunda instancia está vinculada a situaciones específicas que salen de la cotidianidad, ampliando la mirada para poder abordarlas; una tercera instancia opera en base a cuestionamientos sobre el por qué de la práctica, en una revisión de los sentidos y las creencias

que la sostienen. Finalmente, cuando la reflexión se integra a la práctica pedagógica se propone la investigación acción, lo que supone un proceso continuo, sistemático, permanente en el tiempo y que genera conocimiento.

Por otra parte, Cerecedo (2018) define la práctica reflexiva como un “proceso continuo, intencional y sistemático por el cual el/la docente busca el conocimiento sobre sí mismo/a, el significado de su labor, del contexto en que se encuentra y de la relación con los diferentes sujetos” (p. 77), que al ser desarrollada de manera metódica, permite cuestionar acciones cotidianas y sus resultados, lo que implica un desarrollo profesional genuino.

En este contexto una práctica reflexiva es:



Figura 3. Práctica reflexiva (en base a Cerecedo, 2018).

Ahora bien, cabe preguntarse de qué forma se desarrolla la práctica reflexiva en el ejercicio del aprendizaje entre pares. Si bien la investigación acción involucra un proceso de reflexión ¿cómo se hace en el ejercicio de aprendizaje concreto? Aquí encontramos un conjunto de herramientas que posibilitan la reflexión tales como:

- Estudios/lecciones de clase. Es una estrategia de los cuerpos docentes en Japón que incluye la retroalimentación entre pares, donde en conjunto docentes planifican lecciones que luego son implementadas y analizadas por el mismo grupo, proponiendo mejoras (Marcelo y Vaillant, 2018).
- Video clubes donde los y las docentes observan y discuten sobre segmentos de sus clases a partir de elementos específicos previamente definidos (Vollant y Muller, 2017).

- Lecciones aprendidas. Es una estrategia organizacional que invita a consolidar y compartir información sobre experiencias vividas (Gairín, 2015), proceso que implica reconocer puntos fuertes y por mejorar desde la experiencia.
- Procedimiento clínico de la práctica. Es un trabajo de construcción de conceptos y saberes teóricos, junto con la integración y movilización de recursos adquiridos. Esto implica, en palabras de Perrenoud (2007), verse en funcionamiento y también en disfunción, vale decir reconocer aquello que hacemos y cuestionar el por qué de nuestras acciones. Este proceso desarrolla saberes situados, conectados a teorías académicas y saberes profesionales acumulados, en paralelo a capacidades de autoobservación, autodiagnóstico y autotransformación.
- Desarrollo de proyectos interdisciplinarios y la resolución de una problemática pedagógica como práctica colaborativa docente. Esto demanda una interdependencia de valores compartidos y se asienta en intercambios de gran potencialidad para el aprendizaje profesional docente (Krichesky y Murillo 2018), lo que potencia la conformación de la misma comunidad y su desarrollo.

Ahora bien, el desarrollo de experiencias con situaciones reales presenta ventajas para docentes en ejercicio ya que cuentan con una trayectoria profesional que les permite analizar los casos, sin embargo también “manifiestan poca disponibilidad y experimentan fuertes temores a ser juzgados por sus iguales” (Perrenoud, 2007, p. 105), por ello la propuesta e implementación de actividades de aprendizaje colectivo supone la existencia de un espacio de confianza de grupo para que cada cual pueda compartir sus aciertos, así como sus desaciertos de manera de aprender de ellos.

Si bien en este punto se mencionan algunas estrategias para el desarrollo de procesos reflexivos, lo cierto es que cada contexto educativo es distinto, por tanto el diseño de espacios de formación docente *in situ* debería ser desarrollado en forma colectiva por quienes participan, considerando elementos como intereses y motivaciones, desafíos del contexto, cultura escolar, condiciones para la colaboración, niveles de participación e involucramiento de los actores educativos, entre otros. Todos estos elementos son esenciales para establecer la idea de docentes como profesionales y la escuela como un espacio democrático de aprendizaje.

4. Reflexiones/ideas para el desarrollo de comunidades profesionales docentes

A partir de la revisión de la literatura y los diversos estudios sobre comunidades profesionales docentes se puede definir las como un espacio comunitario desde y para la transformación de las prácticas pedagógicas y la acción colectiva docente a través de ciclos de indagación que promueven la experimentación y la innovación en la *acción*, con foco en el fortalecimiento de los aprendizajes de los y las estudiantes. Marcelo y Vaillant (2018) señalan que en cualquiera de sus formas, comunidades de práctica, comunidades de aprendizaje o comunidades de aprendizaje profesional, la comunidad profesional docente tiene como eje la dimensión comunitaria de la acción docente. De este modo, se busca el cambio de paradigma desde el docente solitario hacia procesos que potencian la naturaleza intrínsecamente colaborativa del ser humano (Vaillant y Marcelo, 2015), como algo fundamental para el desarrollo profesional docente.

La literatura coincide en el reconocimiento de algunos elementos de base para la formación de comunidades profesionales docentes en términos institucionales, tales como:

- Organización, lo que implica propiciar de forma institucional espacios y tiempos de encuentro y desarrollo de acciones propias de una comunidad.
- Liderazgo distribuido, lo que requiere fomentar el desarrollo de liderazgos pedagógicos dentro del cuerpo docente que potencien la organización de las comunidades.
- Facilitación, lo que implica contar con un/a profesional que motive el espacio de reflexión, el diálogo y la generación de saberes colectivos, transformándose así en un agente de cambio cultural en la escuela.
- Cultura de colaboración, lo que significa generar climas organizacionales basados en la confianza y colaboración entre pares, que permitan el compartir y aprender en conjunto.
- Participación abierta y estructuras horizontales (Gairín 2015), lo que significa que más allá de la cultura de la colaboración se requieren espacios y orgánicas que potencien la participación efectiva de los y las docentes en la toma de decisiones pedagógicas.

En términos metodológicos, proceso menos indagado desde las comunidades profesionales, es necesario potenciar el desarrollo de capacidades en los y las

docentes que aseguren un aprendizaje profesional y una mejora de sus prácticas. Esto implica un desafío para los planteles directivos de los centros educativos, ya que es muy común terminar solo en la reorganización de las instituciones y, en el fondo, perpetuar la burocratización de la acción pedagógica. En esta línea es importante considerar cuatro ideas fuerza:

- Fortalecimiento de la observación y retroalimentación entre pares a través de diálogos constructivos igualitarios. Esto implica fortalecer desde habilidades de indagación (la problematización, cómo hacer preguntas problematizadoras, levantamiento de datos, observación, desarrollo de instrumentos, etc) hasta comunicación efectiva entre docentes.
- Fortalecimiento del diálogo pedagógico, lo que significa establecer tanto en el discurso como en la práctica la identificación y comprensión de un lenguaje común que movilice a los y las docentes a la acción colectiva. Esto implica la negociación de significados de base, como acuerdos explícitos de, por ejemplo, qué entenderá (la comunidad) por una “buena práctica docente”, la evaluación de/para el aprendizajes, la didáctica y, en términos más amplios, el aprendizaje en sí mismo desde la literatura y la experiencia.
- Fortalecimiento de la reflexión en torno a las teorías y creencias que articulan las acciones. Esto requiere el desarrollo de autocrítica sobre el quehacer y reconocerse desde un ejercicio profesional sincero que potencie la transformación, lo que implica preguntarse el por qué antes del cómo.
- Fortalecimiento del rol de los equipos directivos de los centros educativos como agentes generadores del desarrollo profesional docente, liderando procesos de cambio cultural en las organizaciones en base a la colaboración y participación genuina de la comunidad y la reflexión permanente.

Estos elementos supunen, por cierto, la comprensión del/la docente como un/a profesional investigador/a que indaga y reflexiona sobre su quehacer desde una construcción íntima del ser docente más allá de los discurso aprendidos, evidenciando el sentido ético de la práctica docente, desde un espacio colectivo.

La comprensión de este/a docente, desde una perspectiva crítica, supone combinar el lenguaje de la crítica con el de la posibilidad de la transformación; cruzar los límites, tanto de carácter político como disciplinar y social; basar la pedagogía en estudios culturales, lo que implica tener una mirada hacia la generación de saberes más que a su reproducción, siendo parte de dichos procesos culturales; finalmente, basar la práctica y la investigación en el diálogo y la reflexión (Flecha, 1997).

Entonces, pensar una comunidad profesional de aprendizaje es mucho más que acordar un conjunto de estrategias: supone una forma diametralmente distinta de pensar a los centros educativos en relación de la escuela tradicional (Krichesky, 2013), donde el foco son los aprendizajes de los y las estudiantes, como se presenta en el siguiente diagrama.



Figura 4. Comunidades profesionales docentes. Elaboración propia.

Lo disruptivo, como señala Marcelo y Vaillant (2018), es dar paso a la colaboración y el intercambio desde una larga trayectoria de trabajo docente precarizado, individual y solitario. Sumado a esto es fundamental considerar las motivaciones y la pasión por enseñar además de, en palabras de Christopher Day (2012), la pasión colectiva por mejorar. Sin duda, aún quedan reflexiones abiertas sobre cómo se vincula la comprensión de un desarrollo profesional docente en forma colectiva con los sistemas de evaluación de competencias individuales; cómo la motivación y trayectoria profesional inciden en la conformación de comunidades profesionales docentes, y de qué manera la formación inicial y continua limitan (o no) el desarrollo de capacidades de base para las comunidades profesionales y cómo podrían potenciarla.

Desde esta perspectiva se hace indispensable reflexionar en torno al rol de los equipos directivos tanto en la generación de las condiciones institucionales como en el desarrollo de capacidades profesionales y, por ende, pensar en un liderazgo centrado en lo pedagógico y orientado hacia la justicia social que proyecte visión de futuro y que entregue dirección a la organización, con un carácter distribuido y transformacional, lo que es básico para implementar la gestión del cambio. Este es un punto que abre nuevas interrogantes sobre las responsabilidades éticas y sociales de los equipos de liderazgo en las escuelas.

Finalmente, en esta reflexión es importante preguntarse acerca del rol de las universidades en la configuración de una *escuela* que se instala desde procesos democráticos, con sentido, y como un espacio de desarrollo de todos y todas quienes forman parte de la comunidad, y que pone al centro el aprendizaje de los y las estudiante. En esta perspectiva, se requieren relaciones de reciprocidad entre la escuela y la universidad, donde ambas instancias, de manera conjunta, indaguen y propicien mejoras contextualizadas que fortalezcan el aprendizaje desde variadas perspectiva, dejando la escuela de ser un objeto de estudio para ser el sujeto que investiga.

Referencias

- Anderson, G. y Herr, K. (2007). El docente investigador: la investigación-acción como una forma válida de generación de conocimientos. En I. Sverdllick (Comp.). *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción* (pp. 47-69). Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.
- Armengol, C. (2001). *La cultura de la colaboración. Reto para la enseñanza de calidad*. Madrid, España: La Muralla.
- Armengol, C. (Coord.) (2002). *El trabajo en equipo en los centros educativos*. Barcelona, España: CissPraxis.
- Aubert, A. et al. (2013). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona, España: Hipatia Editorial.
- Bolam, R., Stoll, L. y Greenwood, A. (2007). The involvement of school support staff in professional learning communities. En L. Stoll y K. Louis (Eds.). *Professional Learning Communities: Divergence, Depth and Dilemmas* (pp. 17-29). Maidenhead, England: Open University Press-McGraw-Hill.
- Bolívar, A. (2008). *Otra alternativa de innovación, las comunidades profesionales de aprendizaje*. Ponencia XIII Congreso de UECOE Educar: Innovar para la transformación social. Gijón, 22-24 octubre, 2008. Recuperado https://www.researchgate.net/publication/286060811_Otra_alternativa_de_innovacion_las_comunidades_profesionales_de_aprendizaje
- Bozu, Z., e Imbernón Muñoz, F. (2009). Creando comunidades de práctica y conocimiento en la Universidad: una experiencia de trabajo entre las universidades de lengua catalana. RUSC. *Universities and Knowledge Society Journal*, (6).
- Cerecedo, I. (2018). *Práctica reflexiva mediada. Del autoconocimiento a la resignificación conjunta de la práctica*. Madrid, España: Editorial Académica Española.
- Day, C. (2012). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid, España: Ediciones Narcea.
- Dewey, J. (1938). *Logic: the theory of inquiry*. Nueva York, NY: Henry Holt.
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid, España: Morata.

- Escudero, J.M. (2011). Los centros escolares como espacios de aprendizaje y desarrollo profesional de los docentes. En M.T. González (coord.). *Innovaciones en el gobierno y la gestión de los centros escolares* (pp. 117-142). Madrid, España: Síntesis.
- Flecha, R. (1997). Los profesores como intelectuales transformadores. Hacia una formación integral de los maestros del siglo XXI. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, (29), 67-76. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117945>
- Gairín, J. (2018). La construcción de la identidad profesional a través de las redes de creación y gestión del conocimiento. En I. Cantón y M. Tardif (Coords.). *Identidad profesional docente* (pp. 113-140). Madrid, España: Ediciones Narcea.
- Galaz, A. (2018). Las comunidades profesionales como espacio de construcción y resistencia de la identidad del profesor. En I. Cantón y M. Tardif (Coords.). *Identidad profesional docente* (pp. 75-112). Madrid, España: Ediciones Narcea.
- Gómez, B. R. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y educadores*, (7), 45-56.
- Grossman, P., Wineburg, S. y Woolworth, S. (2001). Toward a theory of teacher community. *Teachers College Record*, 103(6), pp. 942-1012. DOI: 10.1111/0161-4681.00140
- Heargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Hord, S. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Krichesky, G.J. (2013). *El desarrollo de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje: procesos y factores de cambio para la mejora de las escuelas*. Madrid, España: Universidad Autónoma de Madrid.
- Krichesky, G., y Murillo, F. J. (2011). Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una estrategia de mejora para la nueva concepción de escuela. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 65-83.

- Krichesky, G. J. y Murillo F. J. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educación XXI*, 21(1), 135-156. doi: 10.5944/edu- cXXI.20181
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2018). *Hacia una formación disruptiva de docentes. 10 claves para el cambio*. Madrid, España: Ediciones Narcea.
- McLaughlin, M. y Talbert, J. (2006). *Building School-Based Teacher Learning Communities. Professional strategies to improve student achievement*. Nueva York, NY: Teacher's College Press.
- Montecinos, C. (2003) Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. *Psicoterapias*, 2(1), 105-128.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Grao Ediciones.
- Shön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2015). *El a, b, c y d de la formación docente*. Madrid, España: Ediciones Narcea.
- Volante, P. y Müller, M. (2017). *9 claves ELL. Manual de prácticas para Equipos de Liderazgo Instruccional*. Santiago, Chile: Ediciones UC.

FORMACIÓN CIUDADANA EN COMUNIDAD DE APRENDIZAJE

Rodrigo Vera Godoy

La comunidad de aprendizaje es una iniciativa centrada en la colaboración, la participación, la autogestión, el trabajo colaborativo y el aprendizaje basado en la reflexividad de experiencias vividas en escenarios de democracia. Así entendida, una comunidad de aprendizaje se construye mediante acuerdos conceptuales, referenciales y operativos entre quienes la van a constituir y quienes la van a apoyar. A continuación presentamos una secuencia de posibles acuerdos que pueden operar como soporte de una comunidad de aprendizaje en una estrategia de formación ciudadana. En este sentido, se trata de una estrategia que avanza en la medida que construye acuerdos sobre un lenguaje que conecte teoría y práctica, educación ciudadana y sociedad.

Cinco acuerdos fundantes de una comunidad de aprendizaje

Un primer tipo de acuerdo a construir se refiere a la identidad que el o la estudiante requiere atribuirse para ser considerado/a protagonista de una comunidad de aprendizaje. Para esto se propone el concepto de “estudiante ciudadano/a”.

La identidad de “estudiante ciudadano/a” significa que cada uno/a es reconocido/a como sujeto con igualdad de derechos y responsabilidades en la prosecución del objetivo de aprender juntos/as a ser ciudadanos/as considerando este objetivo como el bien común de la comunidad.

En una comunidad de aprendizaje fundada en la identidad de “estudiante ciudadano/a” cada estudiante está invitado/a a formar parte de un gobierno colectivo que decidirá sobre las formas de aprender junto a otros/as, con respeto de sus derechos y asumiendo responsabilidades.

Un acuerdo sobre la identidad de “estudiante ciudadano/a” implica que la participación se basa en un reconocimiento social por sus pares como sujeto con igualdad de derechos y responsabilidades. Y también implica un auto reconocimiento como sujeto que pertenece, en igualdad de condiciones, a una misma

comunidad, sintiéndose parte de ella y no ajeno o extraño en ella.

En estos términos, un/a estudiante ciudadano/a es un sujeto invitado a ser protagonista de sus aprendizajes junto a otros/as protagonistas en prosecución de objetivos formativos comunes.

El acuerdo sobre la identidad del/la estudiante como estudiante ciudadano/a permite que docentes, asistentes de la educación, apoderados/as y equipos directivos de la misma escuela adquieran la identidad de colaboradores/as, apoyadores/as y facilitadores/as de la autogestión de la comunidad de aprendizaje.

Primer acuerdo: Identidad atribuida a el/la estudiante como integrante de una comunidad de aprendizaje de formación ciudadana.

Sujeto con igualdad de derechos y responsabilidades unido a otros por el bien común de aprender juntos a ser ciudadanos.

Estudiante Ciudadano/a

Sujeto que se compromete con el aprendizaje personal y colectivo.

Sujeto que es reconocido y que se reconoce a sí mismo como sujeto con igualdad de derecho para decidir sobre sus formas y contenidos de aprendizaje

Un segundo tipo de acuerdo puede referirse a la manifestación de voluntad del colectivo de regirse por los principios, valores y normas de la democracia. La construcción de esta voluntad implica compartir algunas nociones básicas que dan fundamento a la democracia como teoría social y como forma real de gobierno y de convivencia ciudadana.

Para ilustrar los temas que pueden estar presentes al momento de fundamentar la manifestación de voluntad de regirse por un marco de democracia se puede tener como referencia el índice de *Cuadernos de divulgación de la cultura democrática. Principios y valores de la democracia* publicado por el Instituto Federal Electoral de México (Salazar y Woldenberg, s.f):

I. De la Soberanía Popular a la Democracia

1.1. El ideal constitutivo de la democracia:

La soberanía popular

1.2. ¿Cómo puede gobernar el pueblo?

1.3. El principio de la mayoría y la defensa de los derechos de las minorías

1.4. El principio de la representación política democrática

1.5. Los valores de la democracia moderna

1.5.1. Las libertades democráticas

1.5.2. La igualdad política de la democracia

1.5.3. La fraternidad como valor democrático

1.6. Democracia, racionalidad y cooperación

2. Del Pluralismo al Gobierno con Apoyo

2.1. Pluralismo

2.2. Tolerancia

2.3. Competencia regulada

2.4. Principio de mayoría

2.5. Legalidad

2.6. Derechos de las minorías

2.7. Igualdad

2.8. Ciudadanía

2.9. Soberanía popular

2.10. Relación de dependencia de los gobernantes

Con respecto a los gobernados

2.11. Representación

2.12. Revocabilidad de los mandatos

2.13. Paz social

- 2.14. Convivencia de la diversidad
- 2.15. Participación
- 2.16. Procesamiento de intereses diversos
- 2.17. Inducción a la organización
- 2.18. Gobernabilidad con apoyo ciudadano
- 2.19. Derechos individuales

Este acuerdo significa que la comunidad de aprendizaje será una oportunidad para poner en práctica un ideal de democracia con la experiencia de aprendizaje colaborativo.

Un tercer tipo de acuerdo puede referirse a la configuración de los espacios de aprendizaje donde residirán las experiencias de aprendizaje ciudadano. Para estos efectos, se propone una estructura de comunidad compuesta de cuatro espacios de aprendizaje donde los y las estudiantes concurren de manera presencial y/o virtual. Los cuatro espacios están destinados a operar de manera convergente a los procesos formativos de los y las estudiantes. Se propone: (a) un espacio de gobierno de la comunidad; (b) un espacio de estudio sobre temas y problemas propios de una democracia; (c) un espacio de conversación o intercambio de opiniones; y (d) un espacio virtual de socialización donde se produzcan encuentros, intercambio de experiencias, disponibilidad de recursos y generación de iniciativas destinadas a colocar la preocupación por la democracia, a nivel local, nacional y mundial, en el centro de la formación ciudadana.



a. En el espacio “Claustros” los y las participantes se ocupan de dar “gobierno” a la comunidad. En este espacio se construyen y toman acuerdos conceptuales, referenciales y operativos y se toman decisiones en forma democrática. Es un espacio para que los y las estudiantes se pongan de acuerdo sobre una organización interna para la comunidad. Es muy conveniente que en los inicios de una comunidad de aprendizaje se cuente con facilitadores/as para el aprovechamiento de este espacio. Los/as facilitadores/as pueden ser docentes y asistentes de la educación del mismo establecimiento. Se trata, por tanto, de una instancia donde las y los estudiantes pueden aprender a “ponerse de acuerdo” sobre aspectos que les atañen aprovechando criterios propios de una democracia como ideal y como práctica. De la misma manera, esta es una instancia para aprender a dar seguimiento y evaluar decisiones destinadas a repercutir en la formación ciudadana y en el comportamiento ciudadano dentro del curso y del establecimiento.

En los Claustros las y los estudiantes se convocan a tomar decisiones sobre formas y contenidos de aprendizaje en un espacio regido por principios, valores y normas propias de una democracia. Por ejemplo, en ciertas materias las labores del Claustro se asemejarán a las de un poder legislativo; en otras, a las del poder judicial; en otras, a las de una contraloría; en otras, a las de una superintendencia de educación o a las de una comisión de programación curricular, etc.

En los Claustros se podrán adoptar diferentes métodos de trabajo colectivo recurriendo a documentos para facilitar la deliberación y la consignación de acuerdos y decisiones. En estas decisiones podrá primar la participación directa o la participación representativa y podrá combinarse el trabajo en pequeños grupos con el trabajo en plenario.

Desde el punto de vista del proceso de aprendizaje de las y los estudiantes, en el espacio Claustro se pueden vivir momentos de *apertura*, *problematización* y *cierre*. En momentos de *apertura* se puede lograr la disposición emocional del/la estudiante a aprender junto a otros/as y una comprensión conceptual del sentido del proceso de formación ciudadana que se va a vivir. En momentos de *problematización* los y las estudiantes pueden tener la oportunidad de rescatar los recursos de los cuales disponen para enfrentar los temas y problemas que se le plantean al grupo para, desde ahí, recorrer un proceso de ampliación de sus recursos para enfrentarlos. En momento de *cierre*, pueden hacer un análisis de los procesos recorridos y una evaluación de logros de aprendizaje como fruto de las experiencias desarrolladas.

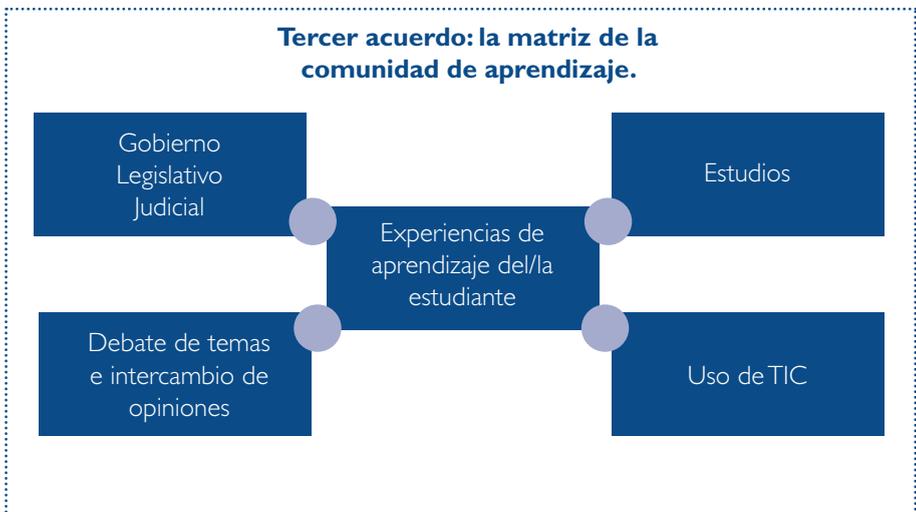
- b.** En el espacio **Seminarios** se configura una instancia de estudio colaborativo para que todos/as dispongan de mayores recursos conceptuales e informativos para abordar los temas y problemas reconocidos como propios de una democracia. Un seminario supone disponer de un/a guía experto/a que permita vivir un proceso sistemático de abordaje de un tema o problema. En un proceso de aprendizaje, es un espacio muy propio de un momento informativo donde se produce un enriquecimiento de los recursos para abordar el problema de que se trate.
- c.** En el espacio **Conversatorios** los y las participantes se reúnen a conversar en pequeños grupos sobre temas que ocupen la agenda noticiosa de los medios de comunicación. Es muy común que en esta agenda se encuentren temas de orden nacional o internacional que interpelan a los y las estudiantes a tener una opinión, tanto personal como grupal. Es habitual que estos temas estén siendo, a su vez, materia del debate legislativo y que estén siendo colocados por los medios de comunicación en la agenda de la opinión pública. De la misma manera, aparecen en esta agenda acontecimientos públicos que se prestan para diversos tipos de interpretación de orden político.
- d.** El espacio **Plaza Ciudadana** está destinado a abrir la comunidad de aprendizaje a la sociedad favoreciendo encuentros virtuales entre las y los participantes y la cooperación en la búsqueda de conocimientos mediante el uso intensivo de una plataforma tecnológica. Esta plataforma, como espacio abierto y de exploración, puede incluir un ilimitado número de secciones y de conexiones (*links*) para la utilización de recursos tales como foros, videos, *podcast*, publicaciones, documentos, noticias, *e-mail*, *WhatsApp*, *Instagram*, *Twitter*, etc., referidos a temáticas ligadas a la relación entre ciudadanía y democracia.

En estos espacios se desenvuelve la vida de la comunidad de aprendizaje. Los estudiantes pueden distribuir sus tiempos de manera equivalente en los diversos bloques de trabajo ciudadano y dedicar, por ejemplo, 45 minutos por bloque. De esta manera, el/la estudiante transita, dedicando momentos al Claustro, al Seminario, al Conversatorios y a la Plaza Ciudadana.

En el momento de Plaza Ciudadana es conveniente que cada integrante de la comunidad participe por escrito dando a conocer sus opiniones, reflexiones y pensamientos. En la observación de estos escritos, cada participante podrá hacer un juicio evaluativo sobre su proceso de formación ciudadana como fruto de las vueltas sucesivas por los diversos espacios de la comunidad de aprendizaje.

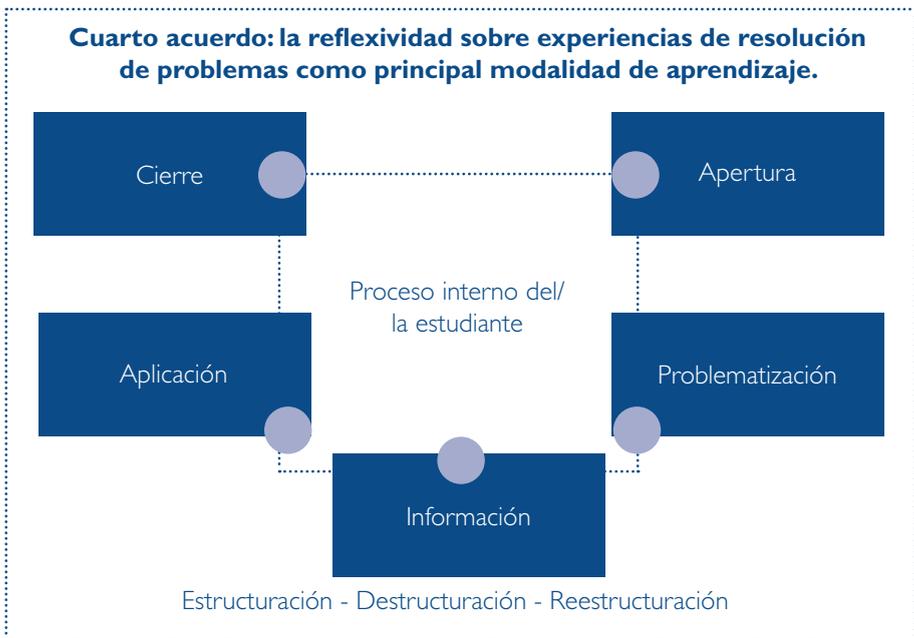
Para el acompañamiento de las comunidades de aprendizaje entre las y los estudiantes de un mismo establecimiento, se sugiere la conformación de una *comunidad de aprendizaje entre acompañantes* donde sea posible aprender a partir de las experiencias de acompañamientos de las diversas comunidades que coexistan en el mismo establecimiento. El equipo conformado por los y las acompañantes organizados/as en una comunidad de aprendizaje podrá ir evaluando en forma colectiva el avance del conjunto de los y las estudiantes en cuanto a su formación ciudadana.

Las evaluaciones de los avances en materia de formación ciudadana deben ser discutidas en instancias de Claustros o de Plaza Ciudadana por los propios participantes de la comunidad. Es importante, para esto, tener en cuenta la productividad de la comunidad en cuanto al interés y las opiniones consignadas, ya sea mediante escritos o grabaciones audiovisuales publicados en la plataforma de la Plaza Ciudadana.



Un cuarto tipo de acuerdo se refiere a la adopción de una pedagogía basada en la reflexividad de experiencias de resolución de problemas de acción (o de toma de posición). Es conveniente generar un acuerdo sobre un fundamento pedagógico de una comunidad de aprendizaje que marque diferencia respecto de un aprendizaje centrado en la adquisición de conocimientos teóricos que se espera puedan traducirse en conocimientos prácticos en la medida que el sujeto sea interpelado a actuar. La comunidad de aprendizaje propone como fundamento la reflexividad sobre experiencias vividas en procesos de resolución

de problemas donde el sujeto se encuentra interpelado a actuar (o a tomar posición) entre diversas alternativas de actuación. En palabras de Paulo Freire, la comunidad de aprendizaje invita a transitar de un aprendizaje “bancario” a un aprendizaje “problematizador”, de un aprendizaje centrado en el enriquecimiento conceptual e informativo a un aprendizaje basado en la revisión de los marcos de referencia que inciden en la percepción de situaciones que fundamenta la decisión.



Para operacionalizar el acuerdo sobre un aprendizaje reflexivo se propone la utilización de una matriz (APIAC) conformada por una secuencia de cinco momentos: Apertura, Problematización, Información, Aplicación y Cierre.

En el momento de Apertura el sujeto tiene la oportunidad de dotar de sentido un proceso de resolución de problemas que le resultan significativos para sus decisiones de acción. Es también un momento de apertura emocional y de conciencia corporal sobre la disposición y voluntad de aprender; aquí y ahora. En la comunidad de aprendizaje, el espacio de Claustros es adecuado para que los sujetos vivan momentos de Apertura en función de vivir los siguientes momentos del proceso APIAC.

En el momento de Problematización el sujeto es invitado a proporcionar una primera resolución al problema planteado, utilizando los recursos personales de que disponen. En este momento el sujeto descubre su potencial de resolución del problema y adquiere una apertura emocional a procurarse mayores recursos conceptuales e informativos para resolverlo por segunda vez. En la comunidad de aprendizaje, el espacio de Conversatorios se puede aprovechar para la Problematización.

En el momento de la Información el sujeto se procura nuevos recursos para resolver el problema planteado y que ha resuelto en el momento anterior. Los nuevos recursos pueden ser encontrados en diversas fuentes y en instancias grupales de intercambio de conocimientos y de información. El espacio de Seminarios resulta adecuado para esta búsqueda pudiendo contar con un apoyo experto en los temas abiertos por el problema en cuestión.

En el momento de Aplicación el sujeto tiene la oportunidad de construir una segunda resolución sobre el mismo problema ahora integrando los nuevos recursos adquiridos en el momento informativo. En el espacio Plaza Ciudadana el sujeto tiene la oportunidad de mostrar los procesos vividos y las formas finales de resolución del problema en cuestión.

En el momento de Cierre el sujeto tiene la oportunidad de imprimir reflexividad sobre el proceso vivido comparando la segunda resolución con su primera resolución. Como fruto de esta comparación podrá identificar aprendizajes, es decir, modificación de los propios marcos de referencia en el enfrentamiento del problema tratado durante el proceso APIAC. En la plataforma tecnológica del espacio Plaza Ciudadana se podrá dar a conocer la evaluación del aprendizaje logrado como fruto del proceso APIAC de resolución del problema.

Algunos ejemplos de un problema a resolver pueden ser los siguientes: ¿qué opinas sobre la idea de que el Instituto Nacional pase a ser mixto?; ¿qué opinas sobre el control de identidad de menores de 18 años como medida de prevención del delito?; ¿qué opinas sobre la autorización al director del establecimiento para que expulse a estudiantes que protestan con el uso de violencia?; ¿qué opinas sobre el sexismo escolar?

Un quinto tipo de acuerdo se refiere a considerar la comunidad de aprendizaje como una innovación pedagógica destinada a la producción de conocimientos sobre estrategias de formación ciudadana *en* democracia (poniendo en práctica la democracia como ideal y como ordenamiento social real) y *para* la democracia (como horizonte de proyección política ciudadana).

Quinto acuerdo: matriz de innovación como proceso de producción de conocimientos sobre estrategias pedagógicas.



Sobre la base de la idea de que la formación ciudadana se juega en las experiencias de vida de las y los estudiantes, más que en el ordenamiento formal de las instituciones donde ellas acontecen, aquí se invita a recorrer caminos de carácter experimental, en ambiente de comunidad de aprendizaje, que dialoguen con el modelo educativo de la política educativa formal. Nos parece que una política educativa para favorecer una educación *en* democracia y *para* la democracia requiere adoptar formas de experimentación e investigación pedagógica por tratarse de una tarea pendiente o inacabada. Un camino de innovación implica situarse en el nivel de la experiencia de aprendizaje de las y los estudiantes, asumiendo la diversidad de contextos, de situaciones y de estudiantes y haciéndose cargo de la complejidad propia de la formación ciudadana. Para esto, aquí se propone una matriz metodológica que permite organizar

el proceso de experimentación e investigación de una estrategia pedagógica (DEID: diseño, experimentación, investigación y desarrollo). La matriz concibe la innovación como un proceso circular que se compone de cuatro momentos o instancias: diseño de una estrategia pedagógica, experimentación o puesta en acción de la estrategia diseñada, investigación o producción de conocimiento a partir de la experiencia y desarrollo de la estrategia que ha sido experimentada.

En otras palabras, aquí se ofrecen herramientas para la construcción de acuerdos conceptuales, referenciales y operativos con el propósito de que los actores de un mismo centro educativo operen construyendo comunidades de aprendizaje, tomando en cuenta la singularidad de las situaciones escolares, sin pretender homogenizarlas. Para estos efectos la experiencia de comunidad de aprendizaje entre estudiantes ciudadanos/as es entendida como la vivencia de la integración social entre sujetos que se reconocen con igualdad de derechos y responsabilidades, donde prima la reciprocidad y la cooperación más que la competitividad y el intercambio.

En breve, hemos partido de la base de que una política pública puede adoptar distintos énfasis para que el Estado cumpla con su misión de promover la formación ciudadana en las escuelas. En un extremo, puede favorecer la formación ciudadana por la vía de la verticalidad y subordinación de las personas al modelo educativo oficial o hegemónico. En el otro extremo, puede favorecer la formación por la vía de la horizontalidad y la profesionalización de las prácticas pedagógicas. En la primera vía prima la normatividad y sus formas de aplicación. En la segunda vía priman los acuerdos entre los actores sobre el sentido del cambio de las prácticas pedagógicas y sobre sus compromisos de acción. En una vía se apuesta por el ordenamiento institucional. En la otra vía, por la participación y la creatividad de los actores. A la primera vía la denominamos “burocrática o corporativa” y a la segunda, la denominamos “ciudadana”. Las ideas que aquí se han ofrecido constituyen una invitación a desarrollar una vía ciudadana como estrategia de desarrollo de la formación ciudadana en las escuelas. La adopción de una vía ciudadana implica favorecer que las escuelas operen como centros de innovación educativa y sus actores operen en comunidades de aprendizaje como una forma experimental de hacer efectiva la formación ciudadana en las escuelas.

En un marco de política pública experimental, una autoridad externa o interna invita a la escuela a promover la formación ciudadana sobre la base de acuerdos que sean generados en el seno de la respectiva comunidad escolar. La invitación es a innovar en las prácticas pedagógicas de la escuela de manera que la formación ciudadana adquiera relevancia en la formación de las y los estudiantes.

Para terminar: un acuerdo sobre la convocatoria

En un marco donde se favorezca la experimentación e investigación en materia de formación ciudadana el primer paso puede consistir en una invitación a la comunidad escolar a desarrollar la formación ciudadana en la respectiva escuela mediante comunidades de aprendizaje entre estudiantes de un mismo curso.

Una comunidad escolar puede abordar la formación ciudadana de sus estudiantes de manera participativa a partir de una convocatoria a tener una experiencia de Claustro coordinado por su respectivo Consejo Escolar y contando con académicos/as que oficien de acompañantes.

Para que el Consejo Escolar esté en condiciones de hacer una convocatoria a claustro requiere compartir un acuerdo conceptual sobre el sentido que puede tener la formación ciudadana para las y los estudiantes del establecimiento. Para iniciar este proceso de manera participativa se propone preguntar por escrito a los y las estudiantes: ¿qué sentido tiene para ti asistir a la escuela? (o ¿para qué se viene a la escuela?).

Luego se invita a hacer un análisis de las respuestas discriminando aquellos sentidos expresados ligados con la formación ciudadana.

Luego de separar respuestas como “para aprender a vivir como ciudadano/a y poder serlo en mi país” se podrá tener un punto de partida sobre la necesidad de la formación ciudadana en la respectiva escuela.

P.S. Este ejercicio se puede repetir entre docentes, asistentes de la educación y equipos directivos, así como con apoderados/as y comunidad barrial.

20 frases de Paulo Freire que invitan a una formación ciudadana mediante comunidades de aprendizaje

1. Enseñar exige saber escuchar.
2. Todos nosotros sabemos algo. Todos nosotros ignoramos algo. Por eso, aprendemos siempre.
3. Nadie educa a nadie —nadie se educa a sí mismo—, los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo.
4. Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción.
5. No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza.

6. Enseñar exige respeto a la autonomía del ser del educando.
7. No hay palabra verdadera que no sea unión inquebrantable entre acción y reflexión.
8. Aceptar y respetar la diferencia es una de esas virtudes sin las cuales la escucha no se puede dar.
9. Es necesario desarrollar una pedagogía de la pregunta. Siempre estamos escuchando una pedagogía de la respuesta. Los profesores contestan a preguntas que los alumnos no han hecho.
10. Mi visión de la alfabetización va más allá del ba, be, bi, bo, bu, porque implica una comprensión crítica de la realidad social, política y económica en la que está el alfabetizado.
11. El estudio no se mide por el número de páginas leídas en una noche, ni por la cantidad de libros leídos en un semestre. Estudiar no es un acto de consumir ideas, sino de crearlas y recrearlas.
12. Solo educadores autoritarios niegan la solidaridad entre el acto de educar y el acto de ser educados por los educandos.
13. Alfabetizarse no es aprender a repetir palabras, sino a decir su palabra.
14. El educador democrático no puede negarse el deber de reforzar, en su práctica docente, la capacidad crítica del educando, su curiosidad, su insumisión.
15. Cuanto más pienso en la práctica educativa y reconozco la responsabilidad que ella nos exige, más me convengo de nuestro deber de luchar para que ella sea realmente respetada. Si no somos tratados con dignidad y decencia por la administración privada o pública de la educación, es difícil que se concrete el respeto que como maestros debemos a los educandos.
16. El gesto del profesor valió más que la propia nota de diez que le dio a mi redacción. El gesto del profesor me daba una confianza aún obviamente desconfiada de que era posible trabajar y producir. De que era posible confiar en mí, pero que sería tan equivocado confiar más allá de los límites como era en ese momento equivocado no confiar.

- 17.** En verdad, mi papel como profesor; al enseñar el contenido a o b, no es solamente esforzarme por describir con máxima claridad la sustantividad del contenido para que el alumno lo grabe. Mi papel fundamental, al hablar con claridad sobre el objeto, es incitar al alumno para que él, con los materiales que ofrezco, produzca la comprensión del objeto en lugar de recibirla, integralmente, de mí.
- 18.** La educación no cambia al mundo: cambia a las personas que van a cambiar el mundo.
- 19.** Lucho por una educación que nos enseñe a pensar y no por una educación que nos enseñe a obedecer.
- 20.** Mientras enseñé continué buscando, indagando. Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indago. Investigo para comprobar; comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad.

<https://eligeeducar.cl/22-frases-de-paulo-freire>

Bibliografía

- Batallán, G., Dente, L. y Visintín, M. (Coords.) (2018). *Crítica y transformación escolar. La investigación de la práctica*. Buenos Aires, Argentina: EDUNTREF.
- Beck, H. (2017). *Otra modernidad es posible. El pensamiento de Iván Illich*. Barcelona, España: Malpaso Ediciones.
- Fierro, J. (2017). *La ciudadanía y sus límites*. Santiago, Chile: Editorial Universitaria.
- Freire, P. e Illich, I. (1986). *Autocrítica*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Búsqueda.
- Freire, P. (2014). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Freire, P., Faundez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuesta a preguntas inexistente*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la indignación*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Harari, Y. N. (2018). *21 Lecciones para el siglo XXI*. Santiago, Chile: Debate.
- Ranciére, J. (2018). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires, Argentina: Libros del Zorzal/Edhasa.
- Salazar, L. y Woldenberg, J. (s.f). *Cuadernos de Divulgación de la Cultura Democrática. Principios y valores de la Democracia*. México: Instituto Federal Electoral de México. Recuperado de https://portalanterior.ine.mx/documentos/DECEYEC/principios_y_valores_de_la_democ.htm#contenido1.
- Scocuglia, A. C. (1999). *A História das Idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas*. Joao Pessoa: Editora Universitária.

NARRATIVAS BIOGRÁFICAS DOCENTES: NUESTRAS EXPERIENCIAS DE CIUDADANÍA

Mauricio Núñez Rojas
Carolina González Bozo

Quisiéramos partir este artículo poniendo en tensión la noción de “experiencia”. Hay quienes ven en la experiencia el cúmulo de situaciones, de vivencias, adosadas a los años que se han invertido en una cierta actividad y es bajo esta premisa que se pide el reconocimiento de la experiencia. Creemos más bien que esta es el resultado de un constructo, que hay que armarla, darle forma, otorgarle sentido o sentidos, en el entendido que una misma experiencia puede ser, por los conceptos que le dan forma, también polisémica. Ahora bien, si la experiencia se construye, entonces acordaremos que se requiere reunir los materiales para llevar a cabo dicho constructo. El primero de todos es la memoria, personal y también colectiva, característica esta última que ofrece una vigilancia para que la experiencia no se restrinja únicamente al mundo particular sino que se abra también al mundo social. Luego, el cuerpo, depositario de las emociones. No hay experiencia que no haya sido registrada en el cuerpo, señala en un escrito el poeta cubano Severo Sarduy (1987). Experiencias inscritas en la corporalidad en el registro del dolor, del miedo, de la liberación, de la redención. Un tercer material es nuestra propia voluntad de poner palabras a lo que vivimos, palabras, sentidos, emociones, nombrando y dando existencia material a la experiencia a través de prácticas de enunciación. Finalmente, este constructo es el resultado del encuentro (y tal vez resulte mejor decir del reencuentro) de múltiples imágenes, de múltiples voces, que como en un efecto caleidoscópico van tomando formas que por momentos son definidas y por otros mutan en resultados menos evidentes, menos claros, a pesar de tratarse de los mismos elementos constitutivos. Dicho de este modo, la experiencia es cambiante, dialéctica y la toma de conciencia que alcanzamos a desarrollar sobre lo vivido nos permite definir, para un momento dado, qué fue lo vivido, cómo lo fue y para quién, permitiéndonos desde la lectura presente, tomar posicionamiento político, ético, epistemológico. Entonces, en síntesis, sostendremos que la experiencia no simplemente se acumula, se construye más bien, y tendrá más experiencia quien sea mayormente capaz de hacer el ejercicio de toma de conciencia sobre lo que vive (tanto pasado como presente),

siendo los sentidos que se le otorgan a las vivencias los que mayor variabilidad presentan a lo largo de la vida.

Para la toma de conciencia, la escritura resulta ser una estrategia privilegiada (Núñez, 2015). Escribir es un acto cognitivo de gran complejidad, no por nada nos valió pasar de la prehistoria a la historia, pero escribir es también un gesto corporal que nos conecta con las emociones y con la memoria. Existen algunas investigaciones en neurociencias (Jiménez Vélez, 2003) que ven en la escritura, especialmente en la escritura manuscrita, una forma de activación de zonas del cerebro asociadas a las emociones y a la memoria, lo que se hace evidente al trabajar con relatos autobiográficos.

De este modo, el trabajo escritural estaría también, en tanto ejercicio corporal de escritura, ayudando en sí mismo a relevar los lugares de la memoria individual y colectiva, desde donde poder encontrarse con lo memorable y construir así un relato cargado de sentido y legitimidad (Arévalo y Núñez, 2018, p. 39).

El trabajo desde un enfoque biográfico-narrativo resulta ser una buena estrategia para construir experiencia profesional y, desde ahí, entender el desarrollo profesional docente como el resultado de una práctica de sistematización y enunciación que conlleva una forma de concienciación (al modo freiriano) que converge en la formación de un sujeto consciente. Todo lo anterior se resume en palabras y acciones simples: escribir, escribir para sí, para comprender nuestras trayectorias de vida y profesionales, para situarlas, contextualizarlas y teorizarlas siendo capaces, finalmente, de reconocer el tipo de situación, el tipo de experiencia ante la cual nos encontramos. Escribir no para alienarse en un estado autorreferencial, sino para transformarse y transformar la práctica. Escribir en solitario, pero sobre todo escribir en comunidad, permitiendo que la mediación de un grupo de pares, que se comprende como una comunidad de sostén, vaya abriendo, por el cuestionamiento y la problematización de los relatos producidos, los sentidos aún ocultos en nuestros escritos, lo que se dice pero no se dice, lo que se anuncia entre líneas pero que no se enuncia en el papel: *¿qué quieres decir cuando escribes que deberás tomar una decisión frente al caso?, ¿qué significa que te sientas responsable?, ¿en qué eres responsable?* Podríamos poner aquí múltiples ejemplos de preguntas hechas por pares, preguntas por las que los/as lectores/as navegan en los sentidos ocultos de un relato, pero lo que más nos ha de preocupar es el mantener de modo riguroso el sentido de la presencia de una comunidad de sostén. Esta ha de ser entendida como un grupo con una ética compartida del cuidado (Gilligan, 1993; Varela, 2013), una

comunidad de corresponsabilidad que está ahí con el propósito de sostener de modo solidario el esfuerzo de cada autor/a por ir lo más lejos posible en la explicitación de su relato (Suárez, 2007a, 2007b; Rugira, 2005). Una comunidad de corresponsabilidad que cumple su propósito cuando logra que el conjunto de relatos de experiencia se ofrezca a la colectividad como parte de un proceso de liberación y de transformación de los sujetos y sus prácticas. En este sentido, los relatos finales tienen por vocación la divulgación (en grupos de discusión, conversatorios, coloquios, en publicación en revistas y/o libros), con lo cual pasamos del lugar íntimo del/la autor/a al espacio público donde las experiencias son puestas en circulación y en relación dialógica (Bajtin, 1995) con múltiples otras experiencias aún no dichas, no contadas, pero activadas por este cúmulo de historias docentes relatadas. Así, la escritura de relatos de experiencia cumple una función social, escribiendo para otros, para que al compartir las experiencias gestadas en la práctica escritural en comunidades de sostén, se vaya nutriendo un repertorio de saberes de experiencia que estén disponibles para el colectivo de docentes, para la confrontación (Clot y Kostulski, 2011), el análisis de situaciones de la práctica, la emergencia de propuestas de acción y la configuración de una identidad colectiva, de un reconocerse profesores y profesoras en los contextos y en la historia que nos toca vivir hoy.

De este modo, el desarrollo profesional docente comienza a desdibujarse de sus formatos tradicionales de cursos de perfeccionamiento, hechos en ciertos períodos del año, generalmente durante los recesos de vacaciones, para reconfigurarse como una acción de toma de conciencia, de un devenir constante que no se aloja en espacios segregados sino en espacios de encuentro, de diálogo, de comunidad.

Trabajando la experiencia vicaria para la formación ciudadana

Si bien el título de este acápite enuncia las experiencias biográficas en ciudadanía, es importante destacar que, para efectos de la formación ciudadana existe una diversidad de aproximaciones narrativas que configuran lo que aquí llamaremos *experiencia vicaria*. El modo vicario es el que nos permite situarnos ante una experiencia que viene de otra persona, de su vida o incluso de un desvarío literario. La ventaja que ofrece la experiencia vicaria es que nos permite apropiarnos de múltiples experiencias sin necesariamente haberlas vivido. Ya están procesadas, problematizadas, *concienciadas*, de modo tal que su apropiación resulta mucho más rápida, porque nos impacta e interpela desde la evidencia del trazo que deja un relato biográfico, un relato novelesco, una narrativa fílmica, etc.

Así, vemos que las narrativas son diversas en origen y en función. Tenemos la posibilidad de trabajar las narrativas como un producto reflexivo, consciente, donde la voz de los/as profesores/as autores/as se ve aparecer con el potencial de la subjetividad, que estimula, que evoca, que despierta, que mueve y conmueve tanto a sus autores/as como a sus lectores/as. Aquí, hay que decir que la “subjetividad”, puesta así, entre comillas, no equivale al sentido que tradicionalmente le hemos dado a la palabra. Poco tiempo atrás la comunidad académica desdeñaba lo subjetivo porque no tenía carácter ni fuerza para constituir saber, oponiendo siempre la subjetividad a la objetividad propia de los enfoques científicos modernos. Hoy, la subjetividad tiene el valor de la búsqueda de los sentidos profundos que los sujetos damos a las vivencias. Más propia de la posmodernidad, la subjetividad se halla asociada a la idea de sujeto, con primacía sobre el objeto, pero también subjetividad como lo que está por debajo del mundo de los objetos, en el fondo y por tanto más cerca de las raíces de una experiencia objetivada. No obstante, la relación subjetividad-objetividad es salvada por una nueva concepción de rigurosidad, aquella que es alcanzada por efecto de la puesta en relación con otras subjetividades, proyectando de dicho modo la *intersubjetividad* resultante del diálogo fecundo como condición para la construcción de un saber colectivo. Tal como hemos dicho en párrafos anteriores, la producción de saberes docentes pasa por una práctica de escritura en comunidad y es ella la que le da fuerza y tiraje a la producción de relatos de experiencias. Es este el nicho donde se juega, a nuestro parecer, la profesionalización docente (Núñez, Arévalo y Ávalos, 2012).

Pero también podemos trabajar las narrativas ya existentes, aquellas que nos ofrecen experiencias vicarias, las de la tradición cultural de la humanidad, orales y escritas, y llegar incluso a considerar las narrativas fílmicas, conjunto que nos sitúa, la mayoría de las veces, en escenarios virtuales. Todo esto forma parte de lo que llamaremos aquí *análogos-fuente* (Núñez, 2009), es decir, espejos o reflejos de una realidad en la que nos reconocemos, viviendo experiencias comunes. El concepto de análogo lo utilizamos en función de un tipo de pensamiento que está más naturalizado en los diálogos entre docentes. La analogía nos permite la comparación, propia de un pensamiento de carácter inductivo. Los profesores y las profesoras estamos todo el tiempo comparando con situaciones previas, también con otras situaciones paralelas, historias, casos de estudiantes y hasta con elementos de la propia biografía. Y es en ese sentido que recurrimos a los análogos, es decir, historias que no son las propias, para activar dicho pensamiento inductivo.

Los profesores de la Universidad de Edimburgo David Carr y Don Skinner publican en 2009 un artículo en el cual proponen, de un modo muy atrevido,

que para la formación de docentes es tan valioso leer a Jane Austen o Henry James como leer a Vigotsky, Piaget y Maslow. Una idea que, por cierto, ha de haber provocado muchas reacciones en su momento. David Carr ya había desarrollado esta idea en un texto anterior (1997) sobre el uso de la literatura en la formación de docentes. El artículo del año 2009 aborda el tema de las raíces culturales de lo que define como *sabiduría profesional* y, claro está, el acceso que nos permiten las grandes narrativas literarias a los diversos arquetipos humanos conecta los sentidos, las razones, las emociones de los y las personajes con los nuestros propios abriéndonos a un mundo de comprensiones que no se alcanzan de otro modo sino por la comparación. Una herencia cultural que está a nuestra disposición, lista para acceder a ella y para ayudarnos en la construcción de nuevas comprensiones de lo humano. Es en este sentido que, si buscamos atentamente, podremos hallar joyas literarias que nos situarán frente a problemas asociados a múltiples temas, donde la formación ciudadana no está ausente, más aún, donde también tiene sus fuentes. Solo para poner dos ejemplos nombraremos la novela juvenil de Verónica Roth, *Divergente*, y el texto de Steven Lukes, *El viaje del profesor Caritat o las desventuras de la razón*. En ambos casos nos encontramos frente a relatos literarios que nos hablan de idealizaciones utópicas que acaban por revelarse como realidades distópicas de comunidades humanas y de la búsqueda del lugar que los sujetos tienen en dichas realidades. Ambos textos tienen algo más en común: la diversificación de las sociedades reunidas en proyectos políticos afines. Para Verónica Roth, un mundo apocalíptico de posguerra se organiza en comunidades que buscan potenciar rasgos particulares que se tensionan con las realidades que condujeron a la crisis. De ese modo surgen Cordialidad, Erudición, Verdad, Abnegación y Osadía. El problema aparece cuando hay que decidir a qué comunidad se pertenecerá en función de los valores que esta representa. Por su parte, trabajar con el texto de Steven Lukes es sumergirse en teoría política profunda, pero novelada. Aquí Caritat, profesor universitario que trabaja en una universidad de la comunidad conocida como Militar (Estado autocrático donde impera el terror), es encarcelado por las ideas que enseña en sus clases de filosofía. Al poco tiempo es puesto en libertad por un grupo de resistencia quien le encomienda la misión de buscar y encontrar el mejor de los mundos posibles, iniciando así un viaje de exilio por Utilitaria, Comunitaria y Libertas. Cada una de estas realidades encierra sus propias tensiones y nos muestra, viajando con Nicholas Caritat, que las utopías no existen pero que podemos dotar a cada realidad de un sentido que las explica. Así, el trabajo con la literatura nos ofrece un acceso privilegiado a lo que de otro modo serían conceptos abstractos difíciles de descifrar y de recontextualizar en nuestras propias realidades. Podemos pensar que la formación ciudadana tomara algunos textos con los que pudiéramos reconocernos y transitar por las

emociones que la política despierta en dichos relatos. Veamos para este efecto un episodio de la novela de Steven Lukes.

Estando ya en el exilio, Nicholas Caritat llega como primer destino a Utilitaria en cuya capital, Cálcula, es recibido por la familia de Gregory Maximand, también miembro de la academia y un patriota convencido del proyecto político que los alberga. Estando en casa y durante la cena, Nicholas conoce a Charmian, esposa de Gregory, y a Graham, su hijo. Aparece además un quinto personaje que es presentado como la madre de Charmian, cuyo rol está limitado al olvido. Con los primeros sostiene un interesante y distendido diálogo que va transitando poco a poco a una tensa discusión familiar de la cual Nicholas es testigo, en torno a una votación que debía llevarse a cabo al día siguiente en el Parlamento de Utilitaria enfrentando a dos grupos opositores: el Partido Regulista y el Partido Actor. Gregory era regulista, su hijo, actor; ¿Y la discusión? El aborto.

La escena transcurre y aumenta en intensidad hasta el momento en que Nicholas interviene:

- ¿Cuál de los dos partidos está a favor de permitir el aborto? - preguntó.
- La familia Maximand mantuvo su expresión de perplejidad. Esta vez contestó Graham.
- Esa no es la cuestión- dijo -. Nadie está en contra de permitir el aborto como tal. La cuestión es ¿quién debe decidir? El partido Actor dice que la madre, y quizás el padre; el partido Regulista dice que debe decidirse mediante una serie de pautas ejecutadas por un comité de expertos, tal y como se hace en la actualidad.
- ¿Qué expertos? – preguntó Nicholas.
- Pues médicos, psiquiatras, demógrafos, economistas, ya sabes, futurólogos profesionales de varios tipos – dijo Graham con cierto desdén.
- ¿Y tú qué opinas? – preguntó Nicholas al adolescente que empezaba a recordarle a sus propios hijos.
- ¡Yo digo que abajo con los expertos! – respondió con vehemencia -. El pueblo debe tener el poder de abortar por sí mismo. Él es el mejor futurólogo. El pueblo toma las mejores decisiones.

- ¿Tú crees? – interrumpió Gregory con severidad. Su tono sarcástico indicaba que no estaba de acuerdo con su hijo -. Me gustaría señalar –continuó con sarcasmo -, que si el sistema que apoyas hubiera estado funcionando hace quince años, ahora mismo no estarías aquí para apoyarles. (Lukes, p. 77)

Ambas novelas aquí referidas forman parte de un género literario conocido como distopía (o antiutopía). Ambas hacen alusión a sociedades aparentemente perfectas y ordenadas donde los protagonistas comienzan a descubrir fisuras disruptivas del orden establecido. Ahora, cómo no nombrar dos de las distopías más importantes de la literatura contemporánea: *Un mundo feliz* de Aldous Huxley, escrita en 1931 en una Inglaterra de entreguerras y crisis varias, que presenta la idea de un Estado mundial que prefigura un mundo perfecto, eficiente, estable y altamente tecnologizado, pero controlado con soma, la droga de la felicidad, y *1984*, escrita en 1949 por George Orwell en los albores de la guerra fría, donde la figura del Gran Hermano, vigilante omnipresente marca las pautas a seguir; manipulando conciencias, verdad y deseo. Varias otras novelas del género han aparecido desde entonces, habiendo sido algunas incluso llevadas al cine.

Los ejemplos aquí expuestos son de la literatura anglosajona, sin embargo, algo de este tipo de literatura se ha desarrollado también en América Latina. Un ejemplo de ello es la novela de anticipación *La ciudad ausente*, del argentino Ricardo Piglia (1992), y sin ser propiamente una distopía, *Pubis Angelical*, de Manuel Puig (1979) que nos pone frente a los temas de género y al relativismo moral que aplasta a los/as sin poder.

Resulta interesante constatar que este género florece en las proximidades de crisis y conflictos societarios, a toda evidencia tras las guerras, los genocidios, toda forma de totalitarismos y, para América Latina, la experiencia de las dictaduras militares. Del mismo modo es altamente probable hallar ejemplos próximos a nuestro tiempo donde los modelos eficientistas de gestión, los abusos del neoliberalismo, los espejismos del crecimiento económico y la crisis ambiental hagan emerger nuevos ejemplares de literatura distópica.

Ahora, las nuevas distopías vislumbran territorios futuros que parecen emerger de 'una sensación general de escepticismo' producto de una 'crisis financiera que no ha sido solo económica sino también social y de valores' (Costa, p. 12), como apunta Ricard Ruiz Garzón, editor del volumen Mañana todavía. Doce distopías para el siglo XXI (2014). La catástrofe viene ahora de los excesos mercantiles y los espacios resultantes evidencian de inmediato esta filiación: la escasez, el ham-

bre, el despojamiento, el desmembramiento de lugares comunitarios y la pérdida de funcionalidad de los objetos anuncian o constatan la desaparición de cualquier rastro de civilización. (Becerra, 2016, p. 269)

Dejemos aquí solo enunciados dos referentes a explorar, esta vez de la literatura mexicana actual: *Todo era oscuro bajo el cielo iluminado* (2012), de Carlos González Muñoz, y *No tendrás rostro* (2013), de David Miklos. Junto a estos relatos muchos otros se levantan poniendo como contextos escenarios apocalípticos ante los cuales solo cabe sumirnos en la angustia y la desesperación de la pesadilla, o rebelarnos para sobrevivir como especie con propuestas de acción y transformación. Y he aquí la funcionalidad y el carácter formativo de este tipo de narrativa que nos pone en situación y espera una reacción que configure un tipo de respuesta ciudadana, que rescate los sentidos de lo humano y el valor de la persona y de las comunidades. Este tipo de literatura habla de los valores que encarnan las sociedades proyectadas en sus relatos y nos ayudan, en gran medida, a comprender nuestros propios mundos, visionando futuros probables y procurando hacer los giros necesarios para que *un mundo feliz* no sea posible.

Autobiografías, cuerpo y memoria

Volvamos ahora a la expresión escrita de nuestras propias experiencias de ciudadanía. Es cierto que las experiencias vicarias de construcción de ciudadanía constituyen un mundo rico a explorar en ética y política, y que su utilidad es innegable para la reflexión personal y comunitaria, sin embargo, las narrativas propias, auténticas, son la base sobre la cual nos movemos hacia la acción. Decíamos tempranamente en este capítulo que el ejercicio escritural es una estrategia básica desde la cual lograr la toma de conciencia de lo vivido. La tentación es destacarla como estrategia exclusivamente cognitiva. Es mucho más que eso. La escritura es una estrategia que vincula pensamiento, emoción y cuerpo. Sí, y es que el cuerpo tiene su propia memoria. Ya los textos de Maturana y Varela (1991; 1994) nos venían anunciando esta realidad de un cuerpo pensante, de un cuerpo en el que palpitan emociones y pensamientos de un modo orgánico, de un cuerpo que aprende y que tiene memoria de los aprendizajes. Esta es la razón por la cual hemos optado, con un equipo de colegas, por abrir el camino de trabajo recorrido con las narrativas docentes hacia la deriva de la corporalidad y trabajar desde ese lugar - cuerpo, emoción y memoria -, la escritura de relatos de experiencia.

En dicho momento, y tras algunos años de configuración de la propuesta, la que inicialmente solo consideraba la dimensión escritural de

los procesos de indagación de las prácticas docentes, el taller había comenzado ya a articular el relato escrito con ejercicios propios de la danza, el teatro y la expresión corporal, haciéndonos reconocer que había parte importante de la memoria de los sujetos que estaba registrada en los cuerpos y que, en consecuencia, cualquier intento por reconstruir relatos cuyo insumo fuera la memoria docente, debía considerar la activación y la escucha de los cuerpos. (Arévalo y Núñez, 2018, p. 39)

En esta perspectiva, hay relatos que resultan de la evocación. Un momento, una palabra, una huella corporal, una herida que no deja de recordarnos un momento de nuestra historia. Los relatos autobiográficos asociados a la formación ciudadana tienen dos fuentes claras: la vida personal pasada como el lugar del testimonio, revisitada desde un momento presente, y la vida profesional presente como el lugar de la reflexión pedagógica. Es cierto que ambos momentos se superponen en relatos dialógicos donde lo personal y lo profesional no se hallan separados. Pero hemos querido hacer esta distinción arbitraria para permitirnos ir lejos en las evocaciones.

Cuando iba en kínder, la tía nos pidió que, como tarea para la casa, dibujáramos hojas de distintos tipos de árboles, en distintas posiciones y de distintos colores. Lo hice en la intimidad de mi hogar con distintos lápices de colores y lo llevé al día siguiente como había pedido. Cuando nos llamó uno por uno para revisar la tarea, y me tocó a mí, la profesora miró mi cuaderno y me dijo 'usted esto no lo hizo'. Yo, tímidamente, le dije: 'sí, tía... lo hice yo'. Ella no me creyó y siguió insistiendo cada vez más enfurecida, subiendo el tono de voz y repitiendo: 'usted esto no lo hizo! ¿Quién lo hizo? ¡Dígamelo! ¿Para qué miente? ¡No mienta!'.

Sin convencerse ante mis tímidas respuestas, comenzó a sacudirme fuerte por los brazos y ante su colosal fuerza de señora rubio ceniza sesentona, me puse a llorar. Ella no daba el asunto por resuelto, así que para zanjar el asunto y que dejara de tironearme hasta el vómito, le mentí de verdad: 'Lo hizo mi papi'.

'¿Ve?, si no era tan terrible decir la verdad', me responde, ya un poco más calmada.

Tomé mi cuaderno y me devolví a mi asiento como un mentiroso.

(Relato de un maestro en formación)

La conciencia de haberse convertido en un mentiroso a tan temprana edad marca la vida de un sujeto que, para sobrevivir, no encuentra otra alternativa que la mentira. Solo la conciencia de dicha marca puede permitir reconstruirse desde otro lugar, desde otra opción. Para la formación de docentes la reconstrucción es una forma de hacerse docente, por efecto del dialogismo y la autoconfrontación (Clot & Kostulski, 2011) que el relato de sí permite. Connelly y Clandinin (1994) proponen para este efecto que la formación de docentes puede leerse bajo dos metáforas: la inyección y la reconstrucción, donde la inyección corresponde a la inoculación de todo tipo de saberes en el formato tradicional de cursos de currículum, teoría, didáctica, psicología del desarrollo, sociología de la educación, etc. En cambio, la reconstrucción es dada por una historia de vida de la cual se toma conocimiento, una historia que permite comprender el lugar que se ocupa en el momento presente de un devenir, es decir, el profesor o la profesora que hoy soy o que estoy siendo.

Algunos relatos docentes se construyen desde las marcas del dolor, como los de quienes fueron sujetos-objeto de las políticas del terror bajo las dictaduras militares. Un ejemplo de ello nos lo ofrece una docente que vuelve a un momento de su historia a partir de la huella que en su corporalidad ha dejado el miedo: fractura de piezas dentarias, contractura generalizada, lumbago y actitud de sumisión. El miedo se daba en relación con la pérdida de su fuente laboral y por poner en riesgo la vida de gente querida.

Salí de esa oficina sintiendo que sin querer había pasado oficialmente a ser parte de esas fuerzas o filas contrarias a todo mi ser pensante, a causa de un chantaje emocional. Me sentía sucia, humillada, pisoteada, tan triste; no tengo palabras adecuadas para expresar lo que me ocurría. Eran tantas las emociones y los sentimientos que me embargaban: rabia, impotencia, y MIEDO, mucho miedo. Tenía tanto temor a contar esta vejación, y callé... callé por mucho tiempo, me encerré en mí misma, no podía dormir; una y otra vez me cuestionaba qué era lo que debía haber hecho, pero era solo darme vueltas sobre lo mismo, sin ver salida a ese momento. Sentí que solo me quedaba algo que nadie podía quitarme... la libertad de pensar. (Arévalo y Reyes, 2018, p. 144)

El miedo es desmovilizador y una experiencia de esta naturaleza permite comprender las decisiones de muchas personas que la han vivido, antes de juzgarlas. El relato de esta maestra se muestra en su dimensión humana como formador de ciudadanía en la medida que expresa la dificultad de transitar en un ambiente de miedo generado por la política del terror. No solo tiene un valor testimonial,

también tiene un sentido liberador para quien lo relata y despierta una disposición a la transformación de las prácticas, las que a partir de entonces ya no podrán ser expresión del terror. El relato de sí, la reconstrucción de la propia vida y experiencia nos fuerza, nos conduce necesariamente, por la senda de la conciencia y la coherencia en el actuar.

El *disueño* o el diseño de los sueños

Si el cuerpo y las marcas que registra nos conducen a momentos memorables, las narrativas docentes pueden abrir nuevas dimensiones en relación con lo posible, en lo que un grupo de docentes de la Universidad de La Serena en Chile¹ había llamado en el año 2007 los *disueños*, es decir, el diseño de los sueños que tenemos de la escuela y la sociedad que ella refleja. Si bien el concepto es prestado para mirar la realidad y la posibilidad de la escuela, este es tomado de una experiencia de educación popular en Colombia.

‘Disoñar’ es un neologismo creado por los participantes de la Asociación para el Desarrollo Campesino (ADC) en la Laguna La Cocha (Pasto, Colombia) para expresar que su trabajo lo han diseñado a partir del diálogo colectivo buscando hacer realidad sus sueños de una sociedad justa y solidaria, a pesar del terror que han sufrido de manos de los que no desean que el diálogo oriente la convivencia. El neologismo refleja tan adecuadamente el trabajo que han realizado que le otorga derecho a guiar el diseño de los sueños que queremos respecto a la educación y la escuela. (Calvo, 2012, p. 15)

Uno de estos *disueños*, publicado entonces en un blog por la profesora Silvia López de Maturana, dice en alguno de sus párrafos:

*La escuela que *disueño* es un lugar seguro, grato, habitable y amable, en donde los aprendizajes son significativos y trascendentes (...). Los miembros de la comunidad educativa se asumen como sujetos políticos dentro de una narrativa de progreso que los desafía a preguntarse hacia donde se dirige la escuela y por el papel que cada uno juega en la sociedad (...).*

Es una escuela sin paredes que la atrapen, sin candados que la encierren y sin poderes que la perviertan, en donde la participación y el pluralismo cobran sentido hasta en los mínimos detalles. Todos quienes participan de esa comunidad educativa se sienten comprometidos en un proyecto por el que vale la pena dedicar tiempos, espacios y esfuerzos. En esa escuela la misión es formar ciudadanos valóricos, felices y capaces de pensar y sentir de manera autónoma. Los profesores creen en sí mismos y en sus alumnos, trabajan en equipo y tienen motivación de logro. Sus profesores y profesoras son coherentes y comprometidos con su práctica, quienes a pesar de las imposiciones del sistema logran construir prácticas anti-hegemónicas en la escuela. Crean ambientes activos modificantes y encantan a los alumnos con sus clases. Por lo tanto, los profesores no solo cumplen con una disciplina académica, sino que se maravillan con el acto de enseñar y aprender; no han perdido la capacidad de asombro, convierten lo que viven en interesante y novedoso, y promueven la sinergia educativa generadora de nuevas ideas (...). (López de Maturana, 2007)

El relato de este *disueño* se construye sobre la base de nociones claves para la formación ciudadana tales como *sujeto* político, su *rol* en la sociedad, la *participación* y el *pluralismo*, sin dejar de lado una misión y visión específica de la escuela llamada a formar *ciudadanos valóricos y felices*. Sin embargo, aunque todos sueñan y diseñan en su interior un proyecto de escuela que es político, no todos llegan a creer que dichos *disueños* sean posibles. Y aquí se instala en los profesores la marca del desencanto y del “sentido de realidad”, una marca amarga que nuevamente, al igual que el miedo, desmoviliza.

En algunas ocasiones hemos tomado este ejercicio y lo hemos aplicado con alguna variación. Primero se invita a los y las participantes de la actividad a escribir un *disueño* de escuela, aclarando que se trata del diseño de un sueño, de un ideal y por lo tanto se les invita a darse el permiso de dejar fluir la imaginación y los anhelos profundos de cambio. Una vez que se ha escrito el *disueño*, solicitamos a los y las participantes (todos/as docentes), subrayar todo lo que consideren posible. Una vez terminada esta parte y con la felicidad en el rostro de los/as soñadores/as les indicamos que lo subrayado, en tanto posible, es algo que podemos alcanzar y por lo tanto lo dejaremos, por el momento, en espera de su realización. Entonces viene lo difícil. Se les pide trabajar con lo que no fue subrayado o destacado. Cuando se pide que vayan leyendo las partes de sus *disueños* que no subrayaron por considerarlos imposibles, se produce una gran desazón:

una escuela con niños felices, una escuela en la que los maestros y las maestras puedan trabajar juntos, una escuela intercultural, etc. ¿Y no es acaso que la escuela debiera estar orientada por estos valores? ¿Cómo puede ser imposible que los niños sean felices en la escuela? ¿Es necesariamente más importante la cobertura curricular? El resultado de este ejercicio es un baño de realidad sobre lo que hemos hecho de la “sagrada” decimonónica institución escolar: No obstante el dolor que genera esta toma de conciencia, se anuncia a los y las participantes que mucho de lo expuesto como imposible en realidad no lo es. Y para ello trabajamos con ejemplos de proyectos y de reformas como las inspiradas en la Escuela Nueva de la primera mitad del siglo XX. Y entonces vemos que los sueños, aún los más locos, pueden ser posibles...

Si el niño es activo, la escuela debe ser activa. La escuela vieja, con sus bancos y sus lecciones está dispuesta para escuchar. La escuela nueva debe disponerse de tal modo, que sirva para hacer. Hay que transformar la escuela de auditorio en laboratorio. La escuela debe tener talleres de trabajos manuales, cocinas para la economía doméstica, laboratorios de historia natural, sitios para la crianza de animales, huerta, corral, etc. ¿Qué significa esto? Que el niño va a actuar en lugar de oír, va a trabajar con sus manos, con su cuerpo, con su inteligencia, con su sentimiento, en lugar de llenarse la memoria. No va a ‘aprender por aprender’ sino va a ‘aprender para trabajar’. Va a investigar, a curiosear, a adquirir conocimientos que le sean indispensables para su edad, en lugar de conocimientos inútiles. No aprenderá tanta geografía ni tanta botánica como el niño de ayer, pero lo que aprenda, le servirá realmente. Se va a conceder más libertad al niño para que ejecute, construya, cree. (...)

El bullicio en la escuela, aquel bullicio que sale del trabajo, no será un delito porque la escuela será un taller de trabajo, en lugar de un templo de silencio.

La escuela nueva tendrá el mínimo de salas, solo las indispensables para ciertas clases que requieren escritorios. La verdadera enseñanza se dará en los talleres y en los campos de cultivo y de crianza, y como escribe un maestro ‘la verdadera escuela será la que más se acerque a la naturaleza, la que tenga el cielo por techo y el césped y la arena por pavimento, el horizonte por ventana y las flores, los frutos y los insectos, y los árboles por libros de estudio’.

Hay que cambiar los libros por las cosas. Los libros dan la ciencia hecha y el niño la recita mecánicamente. Debemos hacer que el niño investigue y encuentre la verdad, componiendo para él, una escuela que sea un medio pedagógico que responda a sus necesidades e intereses (...)

La actitud ideológica del maestro ha cambiado fundamentalmente con esta reforma. (...) Hasta ahora el maestro ha sido limitado en su visión general de los problemas del mundo y en el bagaje de su cultura. Se concretaba a suministrar lecciones dentro de los cuatro muros de una sala, ignorante e indiferente ante la vida que circulaba afuera. Pero si hemos proclamado la escuela-vida, o sea la escuela como una cédula palpitante del organismo nacional, y si hemos reconocido que el problema de la educación más que un simple problema de métodos es un problema humano, debemos reconocerle al maestro el deber y el derecho de interesarse por los asuntos de la colectividad en que vive. No hagamos del maestro un simple receptáculo de conocimientos metodológicos y prácticos. Eso sería mutilarlo. (...) La pedagogía es una rama de la cultura general, que no podemos parcelarla del tronco, sin que se esterilice. Yo quisiera que el maestro actual basara su práctica educativa sobre una concepción filosófica del mundo y sobre una verdadera orientación acerca del instante social de Chile. El problema pedagógico es un problema general cívico y humano.

Este relato, de Luis Gómez Catalán², uno de los máximos líderes de la Asociación General de Profesores, nos llega del año 1928, cuando en el marco de una importante reforma pedagógica, ideada y llevada a cabo por profesores y profesoras, los maestros y las maestras chilenos/as intentan, por un tiempo, construir “otra escuela”, porque creían del mismo modo que otra realidad era posible y necesaria (Reyes, 2010).

Relatos de experiencia y casos

Por último, señalemos que la experiencia dicha, la experiencia escrita, es saber explicitado. Un saber que se construye, que teoriza la práctica desde lo cotidiano dotándola de sentidos y proyecciones. Una práctica así vivida no puede sino ser formadora y transformadora. Los relatos que se escriben pueden estar

² Ver Revista Educación de Educación Primaria, 35(1), 30-33 y 36-42 [marzo de 1928].

asociados a la autoindagación, con el foco en el/la autor/a del relato, así como a la construcción en torno a casos pedagógicos, también casos didácticos, donde el foco es el otro y su experiencia de ciudadanía. Volviendo brevemente a la idea de los análogos-fuente, hay una película que recoge la experiencia real de un grupo de estudiantes de secundaria en un colegio público de Estados Unidos. La película se llama *Freedom Writers* y está inspirada en la historia real de la profesora Erin Gruwell y sus estudiantes viviendo una experiencia de formación ciudadana a partir de sus propias vidas puestas en diálogo con la historia de la Shoá³. Esta experiencia resulta interesante de conocer porque pone en evidencia el poder del ejercicio y la práctica escritural abriendo nuevos horizontes de sentido en la vida de los sujetos.

Para cerrar este artículo quisiéramos compartir algunos extractos de un escrito de una profesora que viviendo un conflicto personal en relación a su curso, conflicto circunscrito a prejuicios sociales y posturas políticas, da cuenta de un proceso personal y colectivo de transformación (tomado de Arévalo y Reyes, 2018, pp. 66-71). La profesora relata sus primeros pasos en un colegio de un perfil socioeconómico acomodado. Ella, por su historia personal, siente que hay un abismo entre su experiencia y la de sus estudiantes, entre su contexto y el de ellos/as, al punto de extremar su rechazo por si esto permitía poner fin a lo que le estaba pareciendo ya una pesadilla.

Los primeros meses fueron terribles. Al levantarme en la mañana me ponía mi disfraz de profesora ABCI⁴, tacos incluidos, e iba a hacer clases. Los niños eran, en mi primera mirada, 'demasiado cuicos'⁵. Comencé internamente a burlarme de ellos, de cómo hablaban, de la 'papa' en sus bocas al conversar, del 'country', del 'hockey', de cualquier palabra en inglés que utilizaran para referirse a su vida cotidiana. Veía en cada cuestionamiento a sus notas o evaluaciones un exitismo desmedido, el sueño americano capitalista hecho carne. Me provocaba repulsión esa realidad; siendo 'hija del Estado', habiendo realizado mis prácticas en colegios municipales⁶, levanté muy alto todas mis murallas y prejuicios. ¿Por qué ellos habían tenido sin más, sin esfuerzo ni trabajo, aquello que me había costado años construir en mi propia vida? (...)

3 Ver <http://www.freedomwritersfoundation.org/>

4 Categorización socioeconómica correspondiente a los sectores más pudientes de la sociedad chilena.

5 Chilenismo con el que se identifica a sujetos esnobes de un estrato socioeconómico alto.

6 Del sistema público chileno aún vigente.

Mis estudiantes se caracterizaban también por su falta de opinión. Ponía intencionalmente como discusión en mis clases temas éticamente controvertidos, pero no veía en ellos ninguna respuesta, solo signos de interrogación, por lo que el día era largo y aburrido. ¿Qué estaba haciendo en ese colegio? Me lo preguntaba a cada momento.

Mi situación en el colegio se fue complicando. Comencé a llegar tarde al trabajo, no me importaba, era casi como una necesidad interna de que me despidieran, un deseo íntimo de irme de allí. (...)

Fui ese año profesora de dos primeros, dos segundos y un cuarto medio. Cuando le comenté a algunos compañeros que tenía el cuarto B me señalaron que era “el cuarto más desordenado y difícil del colegio”, íntimamente eso me animó.

Desde que nos conocimos con el cuarto hubo una empatía inmediata, cosa que no me había sucedido con los otros cursos. Además, existía una especie de complicidad, pues eran los únicos a los que les hacía clases en el nivel, por lo que se sentían halagados por esta exclusividad y mi juventud. Pensé que este era un buen espacio para mostrarme realmente como profesora, total se iban a fin de año... Más estimulante aún resultó ser la temática que íbamos a tener que trabajar juntos: Globalización.

Mi idea inicial fue que nos centráramos en sus propios contextos, para que así la crítica construida por ellos fuera más personal. Si abordábamos los temas desde el contexto global podrían instalarse a destruir el mundo sin hacerse cargo de sus decisiones, pero lo que buscaba era todo lo contrario, que se hicieran cargo, que asumieran sus responsabilidades en la sociedad que estaban ayudando a construir.

Creamos proyectos de investigación dentro del colegio sobre contaminación, violencia intraescolar, la mujer y su rol actual, etcétera. Se fueron creando discusiones acaloradas que animaba desde mi posición de ‘abogado del diablo’ que vomitaba toda su ira contra ellos. Conversamos de estos temas durante dos meses, desde las perspectivas y tonos más diversos, pero no había cambios en mis estudiantes. Desde su mirada sesgada repetían como una letanía que los pobres eran pobres porque querían, que el capitalismo era un sistema económico

excelente, el cual solo generaba libertades. No sabían el nombre de los auxiliares ni porteros, menos hablar de saludarlos; se mofaban de las entrevistas que les habían hecho a sus compañeros de otros niveles, donde estos decían que tiraban basura al suelo para que el auxiliar tuviera trabajo, etcétera, etcétera. Cada uno de estos comentarios me provocaba un inmenso dolor de cabeza y hacía crecer más murallas, las que se iban haciendo paulatinamente más infranqueables, pero en mi fuero interno quería comprender por qué pensaban así. No había maldad en ellos, eran espíritus jóvenes y buenos. Me pregunté por sus familias, motivaciones personales, experiencias de vida, etcétera. Por primera vez me asomé por sobre la muralla para avistar al enemigo. (...)

La disposición de la profesora comienza a cambiar en relación con la necesidad de conocer y comprender de mejor manera los contextos y las vidas de sus estudiantes. Más allá de las tensiones y los prejuicios, que al parecer eran recíprocos, las barreras pronto dejarían de existir abriendo las posibilidades para el encuentro auténtico con los sujetos.

El enfrentamiento dejó de ser tácito y se transparentó en el aula, era casi una lucha de cosmovisiones, de mi mundo de pobreza contra su mundo de holgura económica y sus respectivos argumentos.

La muralla comenzó a tambalearse, pero aún sentía que me ocultaban el alma. No había comprensión entre nosotros. Los compañeros que no participaban en la disputa voz a voz se quejaban, querían pasar materia, no querían vernos discutir más. Las conversaciones se extendían con algunos fuera del horario de clases, comenzamos a compartir experiencias de vida y a conocer nuestros problemas. (...)

Un día opté por enterrarles una daga en el corazón para ver si reaccionaban y decidí mostrarles un documental de Médicos Sin Fronteras sobre la guerra en el norte de Uganda, donde se habla de cómo la guerrilla roba niños en las noches y los convierte en soldados. Los mismos involucrados cuentan con una crudeza infantil desgarradora la forma en que habían visto morir a sus familias o que habían sido raptados, pero también con una sonrisa fulminante su creencia en el futuro y sus proyecciones.

Luego de ver el video hubo unos dos minutos de silencio absoluto y una estudiante del curso dijo, con lágrimas en los ojos: '¿Cómo pueden sonreír los niños después de lo que vivieron?'. Y comenzamos a conversar sobre el modo en que nos podía conmover el alma algo tan lejano, pero tan cercano a nuestra emoción. En un momento Camilo dijo: 'Yo no quiero ver esto'. Le pregunté por qué y señaló: 'Porque no quiero saberlo, si lo sé y lo conozco tengo que hacerme responsable y no quiero hacerlo, quizás me odien por lo que digo, pero es cierto'. Le consulté al resto qué opinaban y se quedaron en silencio, asintiendo vergonzosamente con la cabeza. Los miré, se me cayó una lágrima furtiva y sonreí.

Manuel dijo que podíamos cambiar nuestro mundo, como en la película Una cadena de favores. Podíamos, solo teníamos que empezar por nosotros mismos. Todos lo miraron nerviosos y ansiosos, yo les dije: '¿Pero ¿a qué le tienen miedo?'. Se quedaron callados, sonó el timbre, nos miramos en silencio y nos retiramos. Ese día la muralla cayó hecha pedazos frente a mis pies. Se abrió una puerta enorme ante mí y sentía el viento feliz que me llegaba en la cara. Repentinamente, dejé los tacos y el disfraz de profesora ABCI, me despeiné, me desordené, me di el permiso de ser Carolina en el colegio y, a diferencia de lo que esperaba, nadie dijo nada, nadie criticó nada. Retornó la sonrisa, me comenzaron a saludar los profesores, me animé. Comencé a crear y nada me obstaculizaba para crecer. Mi jefe me miraba y sonreía pidiéndome que me ordenara un poco, que parecía alumna, que me veía mejor cuando tenía miedo y prejuicios. (...)

¿Cuáles son los saberes que encierra un relato como este? La profesora va construyendo nuevas perspectivas sobre sus estudiantes, después de haber tenido que deconstruir un mundo de representaciones que se erigían en obstáculo para su labor; representaciones de los/as jóvenes con que trabajaba, como fieles representantes de todo lo que era por ella rechazado. Dicha deconstrucción ha sido, más que un duro ejercicio, una trayectoria de transfiguración haciendo que los auténticos sujetos se manifiesten en su subjetividad, en su verdad. Este es un camino posible de formación ciudadana, camino real y concreto, que transforma primero a quien asume y lucha en conciencia contra todos sus prejuicios, pero que toca finalmente a quienes están vinculados/as de algún modo a esta transformación personal. Con ello queremos decir que tras la toma de conciencia de un sujeto, su entorno inmediato se afecta y se transforma, y la narrativa ha sido vehículo en dicha transformación.

Hace poco tiempo, Ramiro, un alumno del cuarto B que siempre permanecía en silencio en mis clases, me mandó un mensaje por correo electrónico: 'Le quería escribir una simple cosa que le quise decir cuando fui alumno suyo. No se asuste, no es ni enojo ni rabia. Solo le quería decir que fue un agrado estar presente en sus clases, que yo sí entendía lo que usted tanto peleaba: que fuéramos curiosos, críticos y pensantes. También me impresionó la baja participación de mis compañeros, se sentía que eran ajenos a temas sociales, económicos o políticos. Por esto, gracias por intentarlo y ojalá que alguien más se haya dado cuenta de esto aparte de mí'.

Le respondí: 'Aunque no lo creas, de nuestras clases juntos, quizás me sirvieron más a mí que a ustedes. Gracias a esas discusiones que parecían vacías, donde muchas veces se gritaron y faltaron el respeto, comprendí tantas cosas de ustedes, que ahora mi relación con el colegio, con mis alumnos y compañeros de trabajo es más honesta y abierta. Antes, desde mi vereda juzgaba con prejuicios y rabia toda la inconsciencia que veía, la anomia y abulia que sentía en ustedes, pero ahora, que aún se ve con fuerza, es un desafío. Un desafío de honestidad y un proyecto para adelante. Quizás no logré nada con ustedes porque estaban saliendo, pero tal vez sí con los que vengan después, quizás algo pueda hacer para abrir esas cabezas, con una pequeña brecha que sea, todo habrá valido la pena. Como dicen por ahí, los grupos sociales más acomodados necesitan también educación popular, educación con conciencia social'.

Para finalizar Ramiro respondió: 'Algo que dijiste en el correo anterior 'Si miras atrás o quizás porque no lo sabías, me perdí completamente de la materia, enfrascada en las conversaciones de clases'. Sí lo noté. Tal vez no lo sabías, pero yo siempre fuera de clases alegaba e incluso exigía, porque las clases de Historia eran más bien un debate o simples discusiones por temas triviales o a veces no tan triviales, pero yo quería clases típicas. A pesar de eso, ahora quisiera que en el colegio, más clases fueran así, para fomentar más el incentivo de criticar y pensar. Otra cosa que quisiera destacar fue en la última parte, en lo de 'los grupos sociales acomodados necesitan también educación popular, educación con conciencia social'. Esto siento que no solo es necesario sino más bien vital'.

Referencias

- Arévalo, A. y Núñez, M. (2018). Cuerpo, emoción y palabra escrita en el trabajo con la memoria y la construcción de la experiencia docente. En M. H. Menna Barreto. *A Nova Aventura (Auto)Biográfica, Tomo III* (pp. 37-62). Río Grande do Sul, Brasil: Editora da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- Arévalo, A. y Reyes, L. (2018). *Palabra Docente. Narrativas de profesores y profesoras del sistema escolar en el Chile actual*. Santiago, Chile: Editorial Ocho Libros.
- Bakhtine [Bajtin], M. M. (1995). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Becerra, E. (2016). De la abundancia a la escasez: distopías latinoamericanas del siglo XXI. *Cuadernos de Literatura*, 20(40), 262-275. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.cl20-40.aedl>
- Calvo, C. (2012). *Del mapa escolar al territorio educativo. Diseñando la escuela desde la educación*. Editorial Universidad de La Serena, cuarta edición, pp.378.
- Carr, D. (1997). The Uses of Literacy in Teacher Education, *British Journal of Educational Studies*, (45), 53 –68.
- Carr, D. y Skinner, D. (2009). The Cultural Roots of Professional Wisdom: Towards a broader view of teacher expertise. *Educational Philosophy and Theory*, 41, (2). doi: 10.1111/j.1469-5812.2008.00454.x
- Clot, Y., y Kostulski, K. (2011). Intervening for transforming: The horizon of action in the Clinic of Activity. *Theory Psychology*, 21(5), 681-696. DOI: 10.1177/0959354311419253
- Connelly, F.M., y Clandinin, D.J. (1994). Telling teaching stories. *Teacher Education Quarterly*, 2(1), 145-158.
- Gilligan, C. (1993). *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Jiménez Vélez, C. A. (2003). *Neuropedagogía, lúdica y competencias: nuevos métodos desde las neurociencias para escribir, leer, hablar, estudiar y utilizar pedagógicamente las inteligencias múltiples*. Santa Fe de Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

- López de Maturana, S. (2007). *La escuela que disueño*. Recuperado de: <http://ulsprima.blogspot.com/2007/05/lpez-de-maturana-silvia-la-escuela-que.html>
- Lukes, S. (2005). *El Viaje del Profesor Caritat o las desventuras de la razón*. España: Tusquets Editores.
- Maturana, H. y Varela, F. (1994). *El árbol del conocimiento*. Santiago, Chile: Editorial Universitaria.
- Núñez, M. (2009). *Le raisonnement pédagogique dans l'identification des difficultés scolaires et son évolution en situation d'interaction professionnelle* (tesis doctoral). Université Laval, Québec, Canadá.
- Núñez, M. (2015). ¡Profesores, a escribir! Pero... ¿para qué? La escritura de relatos como un acto de resistencia a la falta de sentidos. *Revista Docencia*, (55), 63-71.
- Núñez, M., Arévalo, A. y Ávalos, B. (2012). Profesionalización docente: ¿es posible un camino de convergencia para expertos y novatos? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(2), 10-24. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol14no2/contenido-nunezetal.html>
- Reyes, L. (2010). Profesorado y trabajadores: movimiento educacional, crisis educativa y reforma de 1928. *Revista Docencia*, (40), 40-49.
- Rugira, J. (2005). Se former à l'espérance. *Educational Insights*, 9(2). Recuperado de <http://www.ccfi.educ.ubc.ca/publication/insights/v09n02/articles/rugira.html>
- Sarduy, S. (1987). *El Cristo de la Rue Jacob*. Barcelona: Edicions del Mall.
- Suárez, D. (2007a). *Formación docente e indagación pedagógica del mundo escolar. La construcción social del conocimiento escolar*. Buenos Aires: Laboratorio de Políticas Públicas de Buenos Aires, UBA. Recuperado de http://www.lppbuenosaires.net/documentacionpedagogica/ArtPon/publicaciones_dhs/p_torres.pd
- Suárez, D. (2007b). *Documentación narrativa de experiencias y viajes pedagógicos. Fascículo 2. ¿Qué es la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas?* Buenos Aires: Laboratorio de Políticas Públicas de Buenos Aires, UBA.
- Varela, F., Thompson, E. y Rosch, E. (1991). *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Varela, N. (2013). La ética del cuidado. *Blog Nuria Varela*. Recuperado de <http://nuriavarela.com/la-etica-del-cuidado/>

RESEÑA DE LOS AUTORES

Ernesto Águila Zúñiga.

Doctor en Educación por la Universidad de Barcelona. Académico de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Director de Extensión y Comunicaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile. Se desempeñó como director del Departamento de Estudios Pedagógicos (DEP) de la misma facultad. Investigador responsable del Proyecto Bicentenario: "Representaciones de lo político en estudiantes secundarios y profesores de la Región Metropolitana. Hacia la construcción de un nuevo enfoque de la formación ciudadana". Entre sus publicaciones más recientes se encuentran *Del Estado Docente al Estado subsidiario: de la escuela pública selectiva a la escuela segregada* (2014); *El "cuerpo docente" y el cuerpo de los docentes: condiciones de trabajo de los profesores chilenos bajo el neoliberalismo* (2015); *2006-2011: trazas de una nueva generación* (2015); *Nueva Constitución: notas sobre el derecho a la educación y la libertad de enseñanza* (2015).

Fernando Atria.

Profesor de Derecho en la Universidad de Chile. En 1999 obtuvo su doctorado en la Universidad de Edimburgo (Escocia). Durante los últimos años ha participado activamente en el debate ciudadano sobre las reformas educacional y constitucional. Algunos de los libros que ha escrito son: *On Law and Legal Reasoning* (2002), *Mercado y Ciudadanía en la Educación* (2007), *La Mala Educación: Ideas que inspiran al movimiento estudiantil en Chile* (2012), *Veinte Años Después: Neoliberalismo con Rostro Humano* (2013). También es coautor del libro *El otro modelo: del orden neoliberal al régimen de lo público* (2013).

Estela Ayala Villegas.

Licenciada en Historia y Educación, profesora de Enseñanza Media con mención en Historia y Geografía. Magíster en Educación, mención Currículum y Comunidad Educativa, por la Universidad de Chile. Formadora de docentes y autora de textos escolares en el área de su especialidad. Se desempeña como académica adjunta del Departamento de Estudios Pedagógicos y como profesional del área de Diseño en SABERES DOCENTES (Centro de Estudios y Desarrollo de Educación Continua para el Magisterio de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile).

Carolina González Bozo.

Profesora de Historia y Geografía, candidata a Magíster en Educación con mención en informática educativa. Madre, en constante aprendizaje y transformación, de un pequeño de tres años.

Pablo González Martínez.

Subdirector de SABERES DOCENTES (Centro de Estudios y Desarrollo de Educación Continua para el Magisterio de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile) y Encargado Gestión Redes Educativas. Licenciado en Humanidades, mención Historia, en la Universidad de Chile, 1992. Profesor de Historia y Ciencias Sociales, Universidad ARCIS, 2006. Magíster en Liderazgo y Gestión Educativa, Universidad Diego Portales, 2013.

Mauricio Núñez Rojas.

Doctorado en Psicopedagogía por la Université Laval, Québec, Canadá y académico del Departamento de Estudios Pedagógicos de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile.

Luis Osandón Millavil.

Doctor en Ciencias de la Educación por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Académico del Departamento de Estudios Pedagógicos de la Universidad de Chile. Se ha especializado en los campos de la Didáctica y los estudios del currículum, desarrollando docencia e investigación en estos ámbitos. En el ámbito de la Didáctica, se ha preocupado especialmente de la didáctica de las Ciencias Sociales y de la discusión teórica general sobre la didáctica contemporánea. Asociado a lo anterior, ha investigado, publicado y desarrollado docencia con particular acento sobre el rol de los contenidos en la interacción de aula.

Marcela Peña Ruz.

Coordinadora del área de Innovación y Desarrollo de SABERES DOCENTES (Centro de Estudios y Desarrollo de Educación Continua para el Magisterio de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile). Magíster en Liderazgo y Gestión Educativa, Universidad Diego Portales, 2013. Magíster en Educación, mención Currículum, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, 2011. Profesora de Artes Visuales, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, 2006.

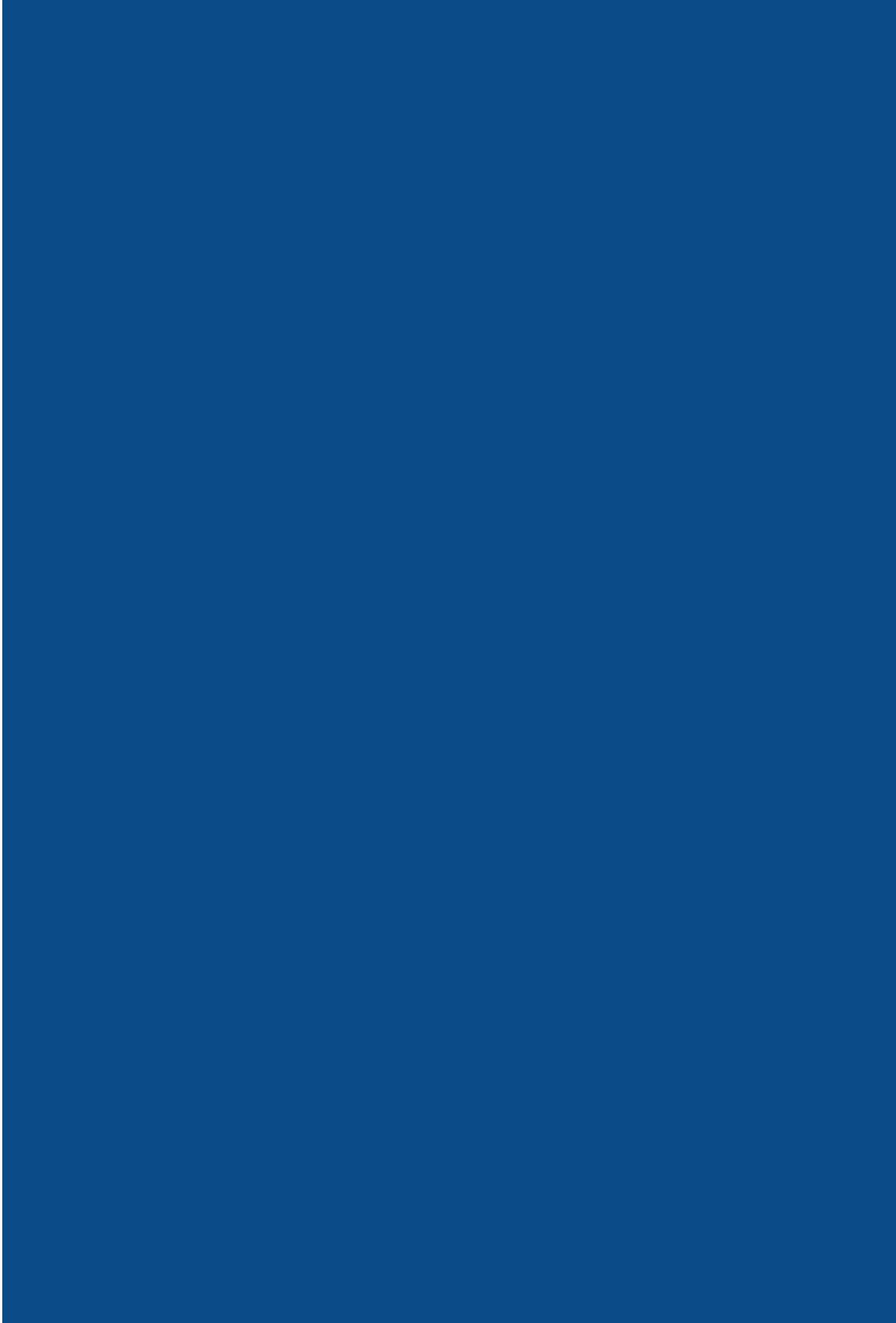
Álvaro Ramis.

Doctor en Filosofía moral y política por la Universitat de València. Profesor titular en la Escuela de Ciencia Política y Relaciones Internacionales de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Licenciado en Educación por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Especialización en teología contextual en la Universidad Libre de Amsterdam. Máster en Derechos Humanos por la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla). Maestría en Ciencias Sociales en Universidad ARCIS. Autor de *Bienes y Democracia, Crítica del individualismo posesivo* (2017). Compilador junto con Carlos Rodríguez de *Educación y Democracia: formación ciudadana para la escuela de hoy* (2018).

Rodrigo Vera Godoy.

Presidente del Instituto Paulo Freire de Chile. Director de la Corporación PIIIE. Doctor en Filosofía, Universidad de Lovaina, Bélgica. Especialista en Estrategias de Aprendizaje. Exasesor de la FAO para América Latina y El Caribe en educación en sexualidad y afectividad. Actualmente asesora a diversas instituciones en sistema de formación continua y comunidades de aprendizaje.

Primera edición: Saberes Docentes,
Centro de Estudios y Desarrollo de
Educación Continua para el Magisterio
de la Universidad de Chile. Julio de 2019



La Universidad de Chile, por la naturaleza de su misión institucional y por la raigambre histórica que la ha configurado, se comprende como una institución republicana, constructora de un sentido de Estado que debe permear el conjunto de su trabajo. Toda su práctica académica debe buscar el desarrollo de capacidades, aptitudes, hábitos y convicciones que permitan el ejercicio de una ciudadanía activa. Este criterio ya aparece en el discurso inaugural pronunciado por Andrés Bello, al iniciar la labor de esta Universidad:

La libertad, como contrapuesta, por una parte, a la docilidad servil que lo recibe todo sin examen, y por otra a la desarreglada licencia que se rebela contra la autoridad de la razón y contra los más nobles y puros instintos del corazón humano, será sin duda el tema de la Universidad en todas sus diferentes secciones (Bello, 1843).

La educación desde y para la libertad constituye el centro, sentido y fin de la educación ciudadana, en tanto condición de posibilidad para la vida en sociedad. Bajo este objetivo la Facultad de Filosofía y Humanidades ha desarrollado en los últimos años un conjunto de prácticas académicas que han buscado, explícitamente, la configuración de un enfoque propio en este ámbito, generando marcos de fundamentación, y criterios metodológicos apropiados y pertinentes a esta tarea. En ese objetivo ha aportado un conocimiento específico el Centro Saberes Docentes, espacio académico dedicado a los estudios y al desarrollo de la educación continua para el Magisterio. Este es el contexto que explica la edición de este libro que tiene como propósito problematizar la educación para la ciudadanía, vinculándola a discursos y prácticas concretas, examinando sus alcances e implicancias sociales y pedagógicas.



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN,
CIENCIA Y
TECNOLOGÍA

INFOED