



Universitat Autònoma de Barcelona

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  http://cat.creativecommons.org/?page_id=184

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>



**Universitat Autònoma
de Barcelona**

**DEPARTAMENT DE DIDÀCTICA DE LA LLENGUA I LA LITERATURA, I DE
LES CIÈNCIES SOCIALS**

Doctorat en EDUCACIÓ

Tesi doctoral

**Transformando las representaciones sociales de la
participación ciudadana mediante la acción sobre
problemas sociales de la comunidad**

Una investigación-acción con estudiantes de secundaria

Nom i signatura del Doctorand: Sr. Juan José Salinas Valdés

Nom i signatura Directora: Dra. Montserrat Oller Freixa

BELLATERRA, maig de 2017

Dra. MONTSERRAT OLLER FREIXA, professora titular del Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, i de les Ciències Socials, amb seu a la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona.

FAIG CONSTAR QUE:

La investigació realitzada sota la direcció de la signant per al Llicenciat JUAN JOSÉ SALINAS VALDÉS, amb el títol TRANSFORMANDO LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA MEDIANTE LA ACCIÓN SOBRE PROBLEMAS SOCIALES DE LA COMUNIDAD. UNA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN CON ESTUDIANTES DE SECUNDARIA, reuneix tots el requeriments científics, metodològics i formals exigits per la legislació vigent per la seva Lectura i Defensa pública davant la corresponent Comissió, per la obtenció del Grau de Doctor en Educació per la Universitat Autònoma de Barcelona, per tant considerem procedent autoritzar la seva presentació.

Bellaterra,.....dimecres..10..de..maig..de..2017.....

Signant:.....



**Universitat Autònoma
de Barcelona**

**DEPARTAMENT DE DIDÀCTICA DE LA LLENGUA I LA LITERATURA, I DE
LES CIÈNCIES SOCIALS**

Doctorat en EDUCACIÓ

Tesis doctoral

**Transformando las representaciones sociales de la
participación ciudadana mediante la acción sobre
problemas sociales de la comunidad**

Una investigación-acción con estudiantes de secundaria

Doctorando: Juan José Salinas Valdés

Directora: Dra. Montserrat Oller Freixa

BELLATERRA, 2017



**Universitat Autònoma
de Barcelona**

**DEPARTAMENT DE DIDÀCTICA DE LA LLENGUA I LA LITERATURA, I DE
LES CIÈNCIES SOCIALS**

Doctorat en EDUCACIÓ

Tesis doctoral

**Transformando las representaciones sociales de la
participación ciudadana mediante la acción sobre
problemas sociales de la comunidad**

Una investigación-acción con estudiantes de secundaria

Doctorando: Juan José Salinas Valdés

Directora: Dra. Montserrat Oller Freixa

BELLATERRA, 2017

A KATHERINE Y JUAN JOSÉ

*Agradecimientos a mi familia,
a los compañeros y compañeras de doctorado, a los docentes
de didáctica de las ciencias sociales de la UAB y a todos aquellos
quienes de alguna manera u otra han participado en esta investigación.*

*Sobre todo quiero agradecer a los chicos y chicas que participaron en la intervención
didáctica propuesta por este estudio, y al centro educativo que nos ha abierto sus puertas. Así
mismo, quiero hacer un reconocimiento especial para Montserrat Oller, sin cuya paciencia y
dedicación esta tesis no habría visto la luz.*

La presente tesis doctoral ha sido desarrollada gracias a fondos de CONICYT
BCH/DOCTORADO 72150264

Tabla de Contenidos

INTRODUCCIÓN	15
CAPÍTULO I. LA INVESTIGACIÓN	19
1.1. JUSTIFICACIÓN Y RELEVANCIA DEL TEMA	20
1.2. PREGUNTAS Y SUPUESTOS DE LA INVESTIGACIÓN	23
1.3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	25
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO	27
2.1. LAS REPRESENTACIONES SOCIALES	28
2.1.1. Orígenes del concepto de “representaciones sociales”	28
2.1.2. Caracterización del concepto de “representaciones sociales”	29
2.1.3. Formación de las representaciones sociales	30
2.1.4. Utilidad educativa del estudio de las representaciones sociales	33
2.1.5. Formas de estudiar las representaciones sociales	34
2.1.6. Perspectivas para la investigación en representaciones sociales	36
2.2. DEMOCRACIA Y NEOLIBERALISMO	37
2.2.1. Democracia y poder.....	37
2.2.2. Hacia una democracia crítica.....	39
2.2.3. El desafío neoliberal.....	40
2.2.4. Ciudadano y ciudadanía	45
2.2.5. Derechos sociales y ciudadanía activa	47
2.2.6. Concepciones de la democracia y finalidades de la participación ciudadana	48
2.2.7. Formas de participación ciudadana	49
2.2.8. Enfoques minimalista y maximalista de la participación ciudadana	51
2.3. EL APRENDIZAJE DE LA CIUDADANÍA	56
2.3.1. Enfoque basado en conocimientos y enfoque holístico.....	57
2.3.2. Formación ciudadana: ¿Asignatura independiente o transversalidad?.....	59
2.3.3. Educación ciudadana en Europa y América Latina.....	61
2.3.4. Problemas compartidos	62

2.3.5. ¿Dónde se aprende la ciudadanía?.....	63
a) La escuela y el currículum.....	67
b) La familia.....	67
c) La televisión.....	68
d) Las relaciones sociales.....	70
e) La comunidad.....	71
f) Los movimientos sociales.....	71
2.3.6. La escuela y la formación ciudadana.....	72
a) La escuela y la formación ciudadana del alumnado.....	74
b) La escuela y el fortalecimiento de la democracia.....	82
c) La escuela y la responsabilidad internacional con los derechos de niños y niñas.....	84
2.4. ESTADO DE LA CUESTIÓN EN EL ESTUDIO DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE LA DEMOCRACIA.....	87
2.4.1. Evolución de la formación ciudadana en el Chile reciente.....	87
2.4.2. Estado de la cuestión en el estudio de las representaciones de la democracia en Chile.....	90
2.4.3. Estado de la cuestión en el estudio de las representaciones de la democracia en otros países del ámbito hispano y catalanoparlante.....	97
CAPÍTULO III. FORMACIÓN CIUDADANA: ASPECTOS PRÁCTICOS Y SU APLICACIÓN MEDIANTE UN MAPS.....	101
3.1. FORMANDO CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA: ASPECTOS PRÁCTICOS.....	102
3.1.1. Elementos esenciales de la formación ciudadana.....	102
3.1.2. Qué es y qué no es formación ciudadana.....	103
3.1.3. La importancia del desarrollo del pensamiento crítico.....	104
3.1.4. Competencias de aprendizaje en formación ciudadana.....	105
3.1.5. Principios didácticos de la enseñanza/aprendizaje de la ciudadanía.....	107
3.1.6. Algunos métodos didácticos en formación ciudadana.....	110
a) El aprendizaje a través de “temas controversiales” o “cuestiones socialmente vivas”.....	112
b) Participando en la comunidad local.....	115
c) El aprendizaje a través de los problemas sociales de la comunidad.....	118
d) Métodos de aprendizaje grupal y la importancia de debatir.....	120
e) Participando en la escuela.....	120
f) Los proyectos de educación en ciudadanía.....	121
g) Uso y desarrollo de medios de comunicación.....	122

h) El aprendizaje servicio (APS)	123
i) Discusión de contenidos cívicos	124
3.1.7. Valorando las actividades en formación ciudadana	124
3.2. MÓDULO DE ACCIÓN EN PROBLEMAS SOCIALES (MAPS)	126
3.2.1. Etapa 1. Desarrollo de competencias ciudadanas mediante temas controversiales	127
3.2.2. Etapa 2. Conociendo formas de participación ciudadana	130
3.2.3. Etapa 3. Interviniendo en los problemas sociales de la comunidad	130
3.2.4. Buscando una participación verdadera	131
3.2.5. Galería de imágenes	134
CAPÍTULO IV. MARCO METODOLÓGICO	137
4.1. EL TIPO DE INVESTIGACIÓN: UN ENFOQUE METODOLÓGICO MÚLTIPLE PARA INDAGAR DESDE UNA PERSPECTIVA CRÍTICA	138
4.1.1. Una investigación cualitativa de rasgos mixtos	139
4.1.2. Mirando desde una perspectiva crítica	140
4.1.3. Una investigación-acción para indagar y transformar las ideas del alumnado	142
4.1.4. Un enfoque de estudio colectivo de casos	146
4.1.5. Enfoques utilizados en el estudio del currículum y de los libros de texto de ciencias sociales	147
4.1.6. El sistema educativo chileno como contexto de este estudio	148
4.1.7. Los diversos “yo” presentes en esta investigación	150
4.2. EL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	152
4.2.1. Fases de la investigación y modelo de análisis utilizado	152
4.2.2. Caracterización de los casos indagados	154
4.2.3. Diseño de categorías para la comprensión de la información obtenida	156
a) Categoría: tipos de representaciones sociales sobre la participación ciudadana	157
b) Categoría: tipos de medidas para enfrentar problemas sociales de la comunidad	159
c) Criterios para valorar las respuestas del alumnado	160
d) Categorización del profesorado de ciencias sociales	162
4.2.4. La aplicación de múltiples herramientas como estrategia de recogida de información ...	164
a) Elaboración de los instrumentos	165
b) Descripción de los instrumentos utilizados	166
4.2.5. Dificultades metodológicas	169
4.2.6. Confiabilidad, credibilidad y transferencia de esta investigación	170

4.2.7. Consideraciones deontológicas	171
CAPÍTULO V. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	173
5.1. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS: ALUMNADO	174
5.1.1. Representaciones sociales del alumnado sobre la democracia y la participación ciudadana	174
a) Representaciones sociales de la democracia a través de la valoración de diversas instancias: familia, escuela, grupos de amigos/compañeros y movimientos sociales	175
b) Transformación de las representaciones sociales del alumnado sobre la participación ciudadana	177
c) Transformación de las medidas hipotéticas diseñadas por el alumnado para enfrentar problemas sociales de su comunidad.....	180
d) Transformación de las ideas del alumnado sobre un conflicto social hipotético: expropiación de un barrio para la construcción de una autopista.....	183
e) Otras fuentes de aprendizajes ciudadanos: una mirada al tiempo libre del alumnado	185
f) Análisis general: representaciones sociales del alumnado sobre la democracia y la participación ciudadana.....	186
5.1.2. Valoración del Módulo de Acción en Problemas Sociales (MAPS)	190
a) Valoración del alumnado respecto al tratamiento de cuestiones socialmente vivas (CSV) en aula	190
b) Valorando los proyectos de intervención en problemas sociales realizados por el alumnado	193
c) Valorando la participación del alumnado en los proyectos de intervención	198
d) Valoración general del alumnado respecto al MAPS.....	200
e) Valorando otros aspectos de la experiencia en aula	204
f) Análisis general: experiencia del Módulo de Acción en Problemas Sociales (MAPS).....	205
5.1.3. Análisis de casos que escapan a la tendencia general	208
5.2. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS: PROFESORADO DE CIENCIAS SOCIALES.....	210
5.2.1. Representaciones sociales del profesorado sobre la participación ciudadana	210
5.2.2. Práctica docente del profesorado.....	211
5.2.3. Consideraciones del profesorado sobre enseñar ciudadanía.....	214
5.2.4. Valoración del profesorado sobre los aprendizajes ciudadanos en diversas instancias: escuela, familia, televisión, internet y país	216
5.2.5. Análisis general: profesorado de ciencias sociales.....	219

5.3. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS: CURRÍCULUMS Y LIBROS DE TEXTO DE CIENCIAS SOCIALES DE SEGUNDO CICLO DE PRIMARIA	221
5.3.1. Disciplinas de estudio en el currículum.....	221
5.3.2. Tipos de aprendizajes en el currículum.....	221
5.3.3. Disciplinas de estudio en los textos escolares	222
5.3.4. Tipos de aprendizajes en los textos escolares.....	223
5.3.5. Análisis general: currículums y libros de texto de ciencias sociales	223
5.4. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS: PADRES/APODERADOS	226
5.4.1. Representaciones sociales de padres/apoderados sobre la participación ciudadana.....	226
5.4.2. La familia como formadora de ciudadanía	228
5.4.3. Posición de padres/apoderados frente a la formación ciudadana	229
5.4.4. Consumo de televisión e internet en la familia.....	230
5.4.5. Análisis general: padres/apoderados	232
5.5. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS: JÓVENES EXPARTÍCIPES DEL MOVIMIENTO ESTUDIANTIL DE 2011	234
5.5.1. Motivaciones y acciones concretas	234
5.5.2. Manifestaciones estudiantiles, nuevas representaciones sociales sobre la participación democrática y emergencia de una identidad ciudadana.....	235
5.5.3. Análisis general: jóvenes expartícipes del movimiento estudiantil de 2011	237
5.6. DISCUSIÓN SOBRE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA, SU TRANSFORMACIÓN MEDIANTE UN MAPS Y LAS IMPLICANCIAS DE ESTE ESTUDIO PARA LA FORMACIÓN CIUDADANA EN CHILE	239
CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS	245
6.1. CONCLUSIONES SOBRE LAS PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	246
6.1.1. Conclusiones sobre la pregunta de investigación.....	246
6.1.2. Conclusiones sobre las preguntas derivadas.....	247
6.2. CONCLUSIONES SOBRE EL MARCO METODOLÓGICO	253
6.2.1. Conclusiones respecto a las metodologías de investigación utilizadas	253
6.2.2. Conclusiones respecto al diseño de investigación.....	255
6.2.3. Conclusiones respecto a las personas que han participado en esta investigación	256
6.2.4. Conclusiones respecto a las categorías desarrolladas.....	257
6.3. CONCLUSIONES RESPECTO AL MAPS.....	258
6.4. CONCLUSIONES ÉTICAS	259

6.5. LA REFLEXIÓN EN UNA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN: ASPECTOS A MEJORAR	260
6.6. PROPUESTAS Y SUGERENCIAS	261
6.7. PALABRAS FINALES	263
BIBLIOGRAFÍA	265
ÍNDICE DE ABREVIATURAS	289
ANEXOS	291
1. Instrumentos de recogida de información utilizados	293
2. Ejemplos del material utilizado en el MAPS	317

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1. Formación de las representaciones sociales según Moscovici	32
Cuadro 2. Formas de participación, capacidad de presión aplicada y cantidad de información que aporta sobre las preferencias de los ciudadanos	51
Cuadro 3. Nociones de ciudadanía según McLaughlin	53
Cuadro 4. Enfoques de la educación ciudadana según Kerr.....	54
Cuadro 5. Orientaciones y propósitos formativos de la educación cívica y ciudadana en América Latina.....	58
Cuadro 6. Niveles e indicadores para comprender el aprendizaje escolar	66
Cuadro 7. Consecuencias de la participación en el alumnado.....	80
Cuadro 8. Competencias críticas y creativas.....	106
Cuadro 9. Competencias afectivas y sociales.....	106
Cuadro 10. Competencias comunicativas.....	107
Cuadro 11. Competencias digitales	107
Cuadro 12. Diferencias entre los aprendizajes individualista y cooperativo.....	110
Cuadro 13. Etapas del Módulo de Acción en Problemas Sociales (MAPS)	127
Cuadro 14. Competencias ciudadanas trabajadas en la etapa 1	128
Cuadro 15. Valores y temas controversiales en la etapa 1	129
Cuadro 16. Escalera de Hart.....	132
Cuadro 17. Representaciones sociales sobre la participación ciudadana	158
Cuadro 18. Tipos de medidas diseñadas por el alumnado para enfrentar problemas sociales de la comunidad	160
Cuadro 19. Criterios de valoración de las medidas diseñadas por el alumnado para enfrentar problemas sociales de la comunidad.....	161
Cuadro 20. Relación entre las tipologías de profesorado según diversos autores	162
Cuadro 21. Relación entre los instrumentos utilizados y los casos indagados.....	165
Cuadro 22. Cuestionario para el alumnado n.º1	166
Cuadro 23. Cuestionario para el alumnado n.º2	167
Cuadro 24. Cuestionario para docentes de ciencias sociales.....	168
Cuadro 25. Cuestionario para padres/apoderados	168
Cuadro 26. Valoración de la familia como instancia democrática	175
Cuadro 27. Valoración de la escuela como instancia democrática.....	176
Cuadro 28. Valoración del círculo de amistades como instancia democrática.....	176
Cuadro 29. Valoración de los movimientos sociales como instancia democrática	176

Cuadro 30. Evolución de las representaciones sociales de la participación ciudadana del alumnado	179
Cuadro 31. Evolución de las medidas diseñadas por el alumnado según las representaciones sociales de la participación	182
Cuadro 32. Evolución de las respuestas del alumnado en torno a un conflicto social hipotético	183
Cuadro 33. Evolución de las respuestas del alumnado en torno a un conflicto social hipotético. Factibilidad de oponerse con éxito	184
Cuadro 34. Debate final sobre la despenalización de la marihuana en Chile	190
Cuadro 35. Motivos del alumnado para estar de acuerdo con tratar en aula temas controversiales de alcance nacional	191
Cuadro 36. Motivos del alumnado para estar de acuerdo con tratar en aula problemas sociales de su comunidad	191
Cuadro 37. Motivos del alumnado para tratar temas locales, nacionales y mundiales	192
Cuadro 38. Actividad central de los proyectos realizados	196
Cuadro 39. Motivos del alumnado en la elección de cada problema social intervenido	197
Cuadro 40. Satisfacción del alumnado respecto a los proyectos realizados	197
Cuadro 41. Motivos del alumnado en la elección del problema social intervenido por su grupo	198
Cuadro 42. Interés real del alumnado por el problema social intervenido	199
Cuadro 43. Lo aprendido en el MAPS según el alumnado partícipe	200
Cuadro 44. Diferencia entre el MAPS y las clases habituales de ciencias sociales (CH) según el alumnado	201
Cuadro 45. Formas de participación ciudadana identificada por los docentes	211
Cuadro 46. Estilos docentes identificados en el profesorado de ciencias sociales	211
Cuadro 47. Relación entre representaciones sociales de la participación ciudadana y estilos docentes	213
Cuadro 48. Disciplinas de estudio en el currículum de ciencias sociales en segundo ciclo de primaria	221
Cuadro 49. Tipos de aprendizajes en el currículum de ciencias sociales en segundo ciclo de primaria	222
Cuadro 50. Disciplinas de estudio en libros de texto de ciencias sociales en segundo ciclo de primaria	222
Cuadro 51. Tipos de aprendizajes en libros de texto de ciencias sociales en segundo ciclo de primaria	223
Cuadro 52. Consideraciones de padres/apoderados en torno a las agrupaciones sociales y la protesta	227
Cuadro 53. La familia como formadora de ciudadanía	228
Cuadro 54. Tiempo diario invertido en televisión e internet en la familia	230

Cuadro 55. Familia y noticias.....	231
Cuadro 56. Motivos de los jóvenes para unirse al movimiento estudiantil de 2011	234
Cuadro 57. Actividades realizadas por los jóvenes durante el movimiento estudiantil de 2011.....	235
Cuadro 58. Elementos de identidad ciudadana en exparticipes del movimiento estudiantil de 2011 .	236

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Aprendiendo mediante "Cuestiones Socialmente Vivas"	115
Figura 2. Algunos problemas sociales de la comunidad	134
Figura 3. Trabajo en grupos y "comodines" que permiten al alumnado solicitar videos	134
Figura 4. Material creado por el alumnado para sus campañas	135
Figura 5. Carteles que llaman a no ensuciar espacios públicos.....	135
Figura 6. Campañas por la tenencia responsable de mascotas	136
Figura 7. Tipo de investigación.....	138
Figura 8. El proceso de la investigación-acción.....	143
Figura 9. Fases de la investigación.....	152
Figura 10. Transformación de las representaciones sobre la participación ciudadana del alumnado .	179
Figura 11. Evolución de las medidas diseñadas por el alumnado para enfrentar problemas sociales de su comunidad.....	182
Figura 12. Relación entre problemas sociales de la comunidad identificados / intervenidos por el alumnado	194
Figura 13. Disciplinas de estudio en segundo ciclo de primaria	224
Figura 14. Tipos de aprendizajes en segundo ciclo de primaria.....	225
Figura 15. Factores que inciden en el aprendizaje de la participación ciudadana.....	239
Figura 16. Transformación de las representaciones de la participación a partir del MAPS y sugerencias para la implementación de la formación ciudadana en Chile	244

IMPORTANTE

La presente tesis utiliza de manera inclusiva términos tales como “el estudiante”, “el docente”, “el alumno”, “el hijo” y “el apoderado”, así como sus respectivos plurales. Esta opción se debe a que no existe acuerdo universal sobre cómo aludir en castellano a ambos sexos al mismo tiempo. Si bien en algunos momentos se utiliza la fórmula “los y las”, esta no se ha realizado a lo largo de todo el documento debido a que supondría una saturación gráfica que dificultaría la comprensión del mismo.

INTRODUCCIÓN

El presente estudio es ante todo una investigación-acción orientada a explorar cómo pueden ser transformadas las representaciones sociales de la participación ciudadana del alumnado, desde visiones minimalistas, que la restringen casi únicamente al acto de votar, hasta visiones maximalistas que incluyan todas las formas de participación que el sistema democrático ofrece a sus ciudadanos. En concreto, se ha diseñado y aplicado en un grupo de jóvenes chilenos de secundaria el denominado “*Módulo de Acción sobre Problemas Sociales*” (MAPS), una propuesta educativa, de 12 semanas de duración, orientada al aprendizaje de la ciudadanía mediante la acción de chicos y chicas sobre problemas sociales reales de su comunidad.

La presente investigación hace uso de múltiples fuentes de información con el objetivo de comprender el origen de las ideas sobre la participación ciudadana de los jóvenes partícipes. Dichas fuentes se han estudiado como casos y entre ellas se cuentan: el alumnado; el profesorado de ciencias sociales; el currículum y los textos escolares de dicha asignatura; los padres/apoderados del centro donde se ha desarrollado el MAPS; y un grupo de jóvenes que han participado en el movimiento estudiantil de 2011. Por tanto, si bien nuestra investigación está centrada en el estudiantado, también aborda las representaciones y el comportamiento profesional de los docentes (Gérin-Grataloup & Tutiux-Guillon, 2001; Pagès, 1997a), el diseño curricular (Prats, 2003), los libros de texto (Tosi, 2011) y el análisis de diversos factores educativos extra escuela (Calvo de Mora, 2004; Flecha, 1997).

Este estudio se ha posicionado desde un enfoque ontológico y epistemológico interpretativista (Della Porta & Keating, 2013a), desde el paradigma crítico de la investigación educativa (Giroux, 2004) y desde la formación ciudadana maximalista, es decir, aquella destinada al desarrollo de una ciudadanía activa y participativa (Kerr, 2002).

El trabajo se ha organizado en seis capítulos. En el primer de ellos se han analizado los antecedentes que justifican la importancia social de nuestra investigación, por ejemplo, se han destacado los malos resultados del alumnado chileno en los Estudios Internacionales de Educación Cívica aplicados en 1999 y 2009, así como las diversas investigaciones realizadas en la materia que apuntan a que los jóvenes chilenos relacionan la participación democrática básicamente con la capacidad de votar. Por otro lado, la decisión del Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) de insertar una asignatura de formación ciudadana al currículum a

partir de 2017, nos plantea el desafío de aportar al desarrollo de propuestas didácticas concretas que, entre otras, contribuyan a la enseñanza/aprendizaje de la participación ciudadana.

Es en el primer capítulo donde se exponen someramente los resultados del estudio que da origen a esta investigación. Se trata del trabajo final de master (TFM): *“Representaciones sociales referentes a la participación ciudadana democrática en alumnos chilenos de 8° año básico”* (Salinas, 2014; Salinas & Oller, 2017) desarrollado en 2014 en el contexto del Máster de Investigación en Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB).

El primer capítulo contiene las preguntas, los supuestos y los objetivos de la presente tesis. Se ha establecido una pregunta de investigación que ha buscado comprender el aprendizaje de la participación ciudadana a través del MAPS realizado. Además se han planteado una serie de preguntas derivadas destinadas a contribuir a dar una respuesta cabal a la pregunta de investigación. Así mismo, se han planteado varios supuestos de indagación que explicitan nuestras expectativas originales respecto a los resultados de este estudio y se han establecido los objetivos que delimitan las principales tareas a realizar.

En el segundo capítulo son analizadas las diversas perspectivas teóricas que cruzan esta investigación. Como es natural es discutida la teoría de las representaciones sociales, entendidas como el mecanismo de la mente que nos permite interpretar el mundo que nos rodea e interactuar con él. Así mismo, se han tratado diversos aspectos relacionados a la democracia, la ciudadanía y el neoliberalismo.

En el apartado final del segundo capítulo, se realiza un estado de la cuestión de los estudios sobre las representaciones sociales de la democracia y la participación, dividido entre aquellos enfocados en Chile y aquellos centrados en otros países del ámbito hispano y catalanoparlante.

En el tercer capítulo se han repasado los principales antecedentes prácticos de la formación ciudadana, desde sus elementos esenciales hasta las consideraciones didácticas para su enseñanza, incluyendo en este último aspecto un análisis del uso en aula de *“cuestiones socialmente vivas”* y *“problemas sociales de la comunidad”*. En este capítulo también son expuestas las características del MAPS implementado, esto es, un módulo de formación ciudadana para el aprendizaje de la participación mediante la acción real sobre los problemas sociales de la comunidad. El MAPS ha sido realizado por 74 chicos y chicas, divididos en dos

cursos (clases), pertenecientes a un centro educativo ubicado en Chile. El proyecto didáctico se ha extendido a lo largo de tres meses y ha contado con tres etapas.

La primera de las etapas del MAPS ha buscado contribuir al desarrollo, al menos parcial, de una serie de conocimientos, habilidades comunicativas y valores socioculturales necesarios tanto para llevar adelante clases deliberativas y participativas como para el ejercicio mismo de la ciudadanía. En esta etapa ha destacado el análisis y debate del alumnado de temas controversiales para la opinión pública chilena en aquel momento (la demanda marítima del Gobierno de Bolivia contra el de Chile y la posible despenalización de la marihuana).

Una segunda etapa del MAPS se ha centrado en el análisis de las diversas formas de participación ciudadana disponibles desde una perspectiva maximalista. En base a las perspectivas de múltiples autores (Kerr, 2002; McLaughlin, 1992; Pagès, 2012; Verba, Nie & Kim, 1987) se han considerado formas de participación tales como: votar y postular a cargos de elección popular; opinar informadamente; el voluntariado social activo; participar activamente en instituciones locales preestablecidas; participar activamente en organizaciones políticas o sociales auto-convocadas; realizar contactos auto-iniciados con autoridades; el desarrollo de campañas sociales y políticas; y ejercer el derecho a protestar.

La tercera y más importante etapa del MAPS se ha enfocado en la identificación, análisis e intervención de problemas sociales locales. En dicho contexto, el alumnado ha diseñado e implementado una serie de proyectos de intervención destinados a mitigar dichos problemas, esto ha sido realizado de forma grupal y en la comunidad misma, es decir, trascendiendo las fronteras de la escuela. Como última actividad del MAPS los grupos de trabajo han expuesto sus resultados al conjunto de cada clase.

En su parte final, el tercer capítulo hace referencia a una serie de consideraciones respecto a la *“participación genuina”* como oposición a la *“no participación”*. Para ello son analizados los postulados de Hart (1993) y los diferentes peldaños de su *“escalera de la participación”*. Resulta indudable que para un estudio como el presente la búsqueda de la participación auténtica de chicos y chicas es un aspecto fundamental.

El cuarto capítulo trata los aspectos metodológicos del presente estudio, destacando su posicionamiento desde la perspectiva crítica y su estrategia de indagación múltiple. En un primer momento, son explicitados los diversos enfoques empleados: investigación-acción, estudio colectivo de casos, entre otros, así como el contexto y los diversos “yo” que cruzan

esta tesis. Posteriormente se expone el diseño de la investigación, incluyendo aspectos tales como: las fases seguidas y el modelo de indagación empleado; la caracterización de los casos estudiados; la estrategia de recogida de datos; y las categorías desarrolladas para la comprensión de la información obtenida (los tipos de representaciones sociales sobre la participación ciudadana y los tipos de medidas diseñadas para enfrentar problemas sociales locales). Así mismo, en este capítulo se plantean: las dificultades metodológicas consideradas previamente al inicio del trabajo de campo; la confiabilidad, la credibilidad y la transferencia de esta investigación; y los aspectos deontológicos que han sido tenidos en cuenta.

En el quinto capítulo se presentan los resultados de la investigación. En un primer momento se describe y analiza la información obtenida en cada uno de los casos indagados, culminando el tratamiento de cada uno de ellos con un “análisis general”, el cual supone una primera triangulación de la información recabada a partir de diversas herramientas de recogida de datos (cuestionarios, entrevistas, focus groups, etc.). Posteriormente, se ha triangulado e interpretado la información obtenida desde todos los casos mediante una discusión general de los resultados.

Finalmente, el capítulo sexto contiene las conclusiones y sugerencias resultado de esta investigación. Las primeras se dividen en cuatro secciones: 1) aquellas que dan respuestas a las preguntas de este estudio; 2) aquellas que dan cuenta del marco metodológico utilizado; 3) aquellas que valoran el MAPS; y 4) aquellas de carácter ético. Por su parte, las sugerencias derivadas de esta tesis se dirigen tanto a los docentes en cuanto a la enseñanza de la ciudadanía como al MINEDUC respecto a la reciente incorporación de la asignatura de formación ciudadana al currículum nacional.

Si bien la presente tesis ha integrado múltiples enfoques de investigación, se trata sobre todo de una investigación-acción, es por ello que su lectura y defensa no implican el fin de las indagaciones, sino solo el cierre de un ciclo que, como tal, nos invita a la reflexión crítica de lo vivido. En tal sentido, ha resultado de gran importancia incorporar en el capítulo sexto un apartado para explicitar aquellos aspectos que creemos deben ser mejorados en próximas ediciones del MAPS.

CAPÍTULO I. LA INVESTIGACIÓN

Este capítulo presenta los antecedentes, las preguntas y los supuestos que dan inicio a esta investigación. El capítulo está dividido en tres secciones:

- 1) Justificación y relevancia del tema.
- 2) Preguntas y supuestos de la investigación.
- 3) Objetivos de la investigación.

1.1. JUSTIFICACIÓN Y RELEVANCIA DEL TEMA

La necesidad de investigaciones dirigidas a contribuir a la formación ciudadana radica en el gran impacto que tiene la calidad de una democracia en el bienestar de una sociedad. En tanto que la forma en como las personas representan y practican la participación ciudadana ejerce un papel fundamental en la profundidad de la democracia.

En el caso concreto de niños y niñas a nivel internacional destaca el artículo 12 de la Convención de los Derechos del Niño, referente a los derechos que éstos tienen de hacer valer sus opiniones de acuerdo a su edad y capacidad. Cabe señalar que solo dos de los ciento noventa y cuatro países que hoy existen en el mundo no han firmado dicha convención. Sin embargo, y pese a las numerosas iniciativas que en este sentido se han llevado adelante en diversos lugares del mundo, este derecho sigue siendo una ilusión para la mayoría de la infancia actual (Lansdown, 2009).

La importancia de la formación ciudadana para el bienestar social contrasta con el poco peso que este tipo de aprendizajes posee en el sistema educativo chileno (Magendzo, 2004). Así mismo, la investigación ha venido señalando que las escuelas chilenas, en buena medida, retransmiten una visión minimalista de la participación democrática, es decir, asociada fundamentalmente a la posibilidad de votar o de ser electo a un cargo público en unas elecciones (Aceituno, Muñoz & Vásquez, 2012).

Entre 1996 y 2013 se han realizado una serie de ajustes curriculares destinados a mejorar la educación ciudadana en Chile. Sin embargo, los deficientes resultados obtenidos en los *Civic Studies*, realizados en 1999 y 2009 por la Asociación Internacional para la Evaluación de Logros Educativos (IEA) (MINEDUC, 2000; MINEDUC, 2010), así como diversas investigaciones efectuadas en los últimos años, apuntan a la persistencia de serias insuficiencias en esta materia (Bonhomme, Cox, Lira & Tham, 2015).

Los problemas en la formación de los ciudadanos chilenos también se expresan en su bajo interés por los asuntos políticos. En tal sentido, un estudio de 2013 realizado por la Corporación Latinobarómetro ha situado a Chile en el último lugar entre 18 países respecto al interés de los ciudadanos por la política. Igualmente, esta situación se ha visto reflejada en la decreciente participación en las elecciones, llegando al 60% el abstencionismo electoral en los últimos comicios presidenciales (2013) y al 65% en las últimas elecciones municipales

(2016), la cifra más baja desde el retorno de la democracia. Al respecto, en octubre de 2016 el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) calificó de "crítica" la participación de los votantes en Chile.

Ante el panorama descrito anteriormente, en marzo de 2016 el MINEDUC ha anunciado la incorporación, a partir de 2017, de una asignatura de formación ciudadana en los últimos dos niveles de la enseñanza secundaria. Se trata de una iniciativa que abre grandes retos y posibilidades educativas, aunque también grandes preguntas en torno al escenario en el cual es insertada ¿Qué representaciones sociales de la participación ciudadana poseen el alumnado, padres/apoderados y docentes? ¿Qué es la “*formación ciudadana*” para el profesorado de ciencias sociales y cómo ha educado en ciudadanía hasta el momento? Y, por supuesto, ¿Cómo enseñar a participar? Son algunos de los interrogantes a los cuales esta investigación pretende contribuir a dar respuesta.

Comprendemos como una necesidad social la formación de ciudadanos activos, por ello más que nunca se hace necesario pensar, diseñar, probar y aplicar modelos didácticos capaces de dotar al alumnado de las competencias necesarias en el siglo XXI (García, 2005), entre las que juegan un papel fundamental el desarrollo de un pensamiento creativo-divergente-alternativo, la educación democrática y la intervención social (Santisteban, 2012). En otras palabras, más allá de las disciplinas involucradas, esta investigación espera contribuir a una línea educativa centrada esencialmente en el ser humano.

El desarrollo de la ciudadanía global del alumnado pasa necesariamente por la incorporación de conocimientos, habilidades y actitudes para el ejercicio de sus derechos cívicos desde el espacio local y comunitario. Según esto, los sucesos vividos en espacios cercanos permiten establecer analogías y metáforas que facilitan la comprensión de los fenómenos a escalas sociales más amplias (Pineda, 2016).

Por todos los argumentos señalados en los párrafos precedentes, y considerando que ya existen investigaciones previas destinadas a determinar cuáles son las representaciones sociales de la participación ciudadana del alumnado chileno (Bonhomme et al., 2015; Muñoz, 2010; Muñoz, Vásquez & Sánchez, 2013), el presente estudio se ha propuesto llevar adelante una investigación-acción con el fin de intervenir y modificar dichas ideas. En este sentido, Sant & Pagès (2013) han señalado que es poco útil continuar limitando las investigaciones únicamente a conocer las representaciones que los y las jóvenes tienen, sino que es necesario

ir más allá e investigar qué relación existe entre el aprendizaje comunitario, cuyo medio natural es el espacio local, y el aprendizaje de la participación. En la misma línea Cañal, Pozuelos & Travé (2005) reclaman la formulación de propuestas didácticas alternativas que salgan de la rutina escolar promoviendo el interés por conocer, intervenir y transformar la realidad. Por su parte, Santisteban (2012) nos plantea la necesidad de aportar y experimentar propuestas concretas que: “...no se pierdan en debates inútiles y se centren en cambiar las prácticas” (p.280). Es en esta tarea donde reside el objeto de la presente investigación.

1.2. PREGUNTAS Y SUPUESTOS DE LA INVESTIGACIÓN

La pregunta que ha dado inicio a esta investigación es:

- ¿Qué impacto puede tener una formación ciudadana basada en un “*Módulo de Acción sobre Problemas Sociales*” (MAPS) en las representaciones sociales de la participación ciudadana de un grupo de jóvenes chilenos de secundaria? ¿El trabajo con un módulo didáctico de estas características es capaz de lograr el desarrollo de representaciones maximalistas de la participación ciudadana en el alumnado?

De la pregunta anterior se derivan otros interrogantes que también han sido abordados en este estudio. Éstos han permitido el desarrollo de supuestos de investigación dirigidos a los aspectos más relevantes de esta indagación.

Los supuestos de la presente investigación se han efectuado fundamentalmente en consideración a los resultados del estudio base de esta tesis (Salinas, 2014), realizado en el contexto del Máster en Investigación Educativa de la UAB.

- ¿Qué formas de participación ciudadana son identificadas por el alumnado antes y después de trabajar con un módulo de formación ciudadana centrado en la acción sobre problemas sociales de la comunidad? ¿Un MAPS puede mejorar la capacidad del alumnado para reconocer diversas formas de participación ciudadana?

Supuesto 1. En el alumnado chileno predominan las visiones minimalistas de la participación ciudadana. Sin embargo, estos jóvenes poseen un alto grado de interés por los asuntos de su comunidad. Es por esto que la presente investigación se realiza a partir del supuesto de que la intervención en problemas sociales locales, en el contexto del MAPS, facilita a chicos y chicas modificar sus representaciones sociales de la participación ciudadana desde visiones minimalistas de la misma hacia ideas de carácter maximalista.

- ¿Cómo se transforman las representaciones sociales de la participación ciudadana del alumnado a partir de un MAPS?

Supuesto 2. Los problemas sociales se fundamentan sobre la base de los “*saberes previos*” del alumnado, los cuales se circunscriben a sus experiencias cotidianas al interior de la familia, el barrio o el entorno donde viven. Por lo tanto, se supone que la transformación de las ideas de la participación de los jóvenes mediante la acción sobre problemas sociales depende de cuan significativos son dichos asuntos para cada uno de ellos.

- ¿Qué formas de participación ciudadana son seleccionadas por el alumnado para enfrentar problemas sociales de su comunidad, tanto antes como después de trabajar un MAPS? ¿Logramos con un MAPS que los jóvenes consideren el uso de vías de participación ligadas al ejercicio de una ciudadanía maximalista?

Supuesto 3. Los problemas vividos día a día en el espacio local preocupan a los jóvenes y la cotidianidad tiene una gran importancia a la hora de expresar sus representaciones. Es por ello que se supone que la intervención en problemáticas sociales de la comunidad, en el contexto del MAPS, resulta útil para lograr que el alumnado considere formas de participación ligadas a un ejercicio maximalista de la ciudadanía al momento de enfrentar este tipo de asuntos.

- ¿Qué aprenden los jóvenes sobre democracia y participación ciudadana en la escuela, en la familia y mediante la participación en movimientos sociales? ¿Qué percepción tienen los docentes de ciencias sociales de la televisión como formadora de ciudadanía? ¿Cómo contribuyen todas estas fuentes al desarrollo holístico del aprendizaje ciudadano?

Supuesto 4. En el profesorado chileno de ciencias sociales predominan tanto las ideas restringidas de la participación ciudadana como los estilos docentes positivistas y, por supuesto, ello dificulta su tarea de educar ciudadanos. Por otro lado, mientras que el currículum chileno cuenta parcialmente con elementos para el tratamiento de temáticas democráticas, los libros de texto tienen grandes deficiencias en esta materia. Por todo ello, se

supone que la escuela chilena desempeña un rol muy pobre en la formación ciudadana del alumnado.

Supuesto 5. La televisión chilena promueve una visión pasiva de la ciudadanía y una idea de la política como un ejercicio restringido a políticos profesionales. Esto lo realiza tanto directamente sobre los jóvenes cuando están frente a la pantalla como a través de su propia familia, la cual hace suyas ideas emitidas originalmente por la TV para luego retransmitirlas a los hijos. Por todo esto, se supone que tanto la familia como la televisión aportan al alumnado ideas minimalistas de la participación ciudadana.

Supuesto 6. La participación en movimientos sociales implica ser parte de una acción colectiva que contribuye al desarrollo de una identidad ciudadana democrática. Es por esto que se supone que tal tipo de participación ayuda a los jóvenes a desarrollar los conocimientos, habilidades y valores necesarios para asumir la ciudadanía desde una perspectiva amplia y activa.

1.3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

- Contrastar los cambios y continuidades registrados en las representaciones sociales de la participación ciudadana del alumnado tras el trabajo con un “*Módulo de Acción sobre Problemas Sociales*” (MAPS).

Se trata de analizar e interpretar las representaciones sociales presentes en el alumnado tanto antes como después de su participación en el MAPS.

- Delimitar las ideas referentes a la formación ciudadana que recibe el alumnado partícipe de esta investigación desde la escuela, la familia, la televisión y la experiencia en movilizaciones sociales.

Se trata de constatar que aprendizajes, relacionados con la democracia y su ejercicio, son promovidos desde cada uno de estos agentes de interacción social. En el caso específico de la televisión, se busca conocer que contenidos relacionados con la

política declara visualizar el alumnado a través de este medio y que ideas posee el profesorado de ciencias sociales de la televisión chilena como educadora de ciudadanía.

- Implementar un módulo didáctico basado en proyectos participativos para la acción sobre problemas sociales de la comunidad y valorar el impacto de estos temas en la formación de los jóvenes.

Se pretende comprender en qué medida el trabajo con un MAPS es capaz de desarrollar representaciones amplias y profundas de la participación ciudadana en el alumnado. Así mismo, se busca valorar las fortalezas y debilidades de este proyecto didáctico.

- Valorar el diseño de la investigación, considerando aspectos tales como su pertinencia y utilidad para dar respuesta a las preguntas de investigación.

Se busca valorar aspectos tales como las fases de investigación, el modelo de análisis, el uso de diversos casos de estudio, las herramientas de recogida de datos y las categorías diseñadas para comprender la información obtenida.

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

Este capítulo presenta las reflexiones teóricas en torno a esta investigación y el estado de la cuestión en estudios sobre las representaciones sociales de la democracia y la participación ciudadana. El capítulo está organizado en cuatro secciones:

- 1) La teoría de las representaciones sociales.
- 2) La democracia y el neoliberalismo.
- 3) El aprendizaje de la ciudadanía.
- 4) Estado de la cuestión en el estudio de las representaciones sociales sobre la democracia.

2.1. LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

Resulta necesario para los propósitos de la presente investigación comenzar el análisis de sus aspectos teóricos con un posicionamiento en torno al concepto de representaciones sociales: sus orígenes, sus características, las teorías sobre el proceso de su formación, la utilidad de su estudio para la educación, los diversos enfoques para estudiarlas y su proyección actual.

2.1.1. Orígenes del concepto de “representaciones sociales”

El concepto de “*representaciones sociales*” surge en el campo de la psicología social a finales de la década de 1970, principalmente como respuesta a la impotencia de los modelos clásicos, sobre todo el conductista, para lograr explicar con éxito las interacciones significativas entre el ser humano y su entorno (Jodelet, 1986).

Las primeras aproximaciones al concepto de “*representación social*” fueron establecidas a finales del siglo XIX por Durkheim (2006) a través de su teoría de la “*consciencia colectiva*”. Ésta intentaba dar explicaciones sobre el comportamiento colectivo de los seres humanos que fuesen más allá de las perspectivas centradas totalmente en el individuo, como planteaba el liberalismo, o basadas únicamente en los aspectos materiales del medio social y productivo, como venía señalando el marxismo. Será, sin embargo, el psicólogo Moscovici (1979) quien dará una forma más clara al concepto de representaciones sociales, definiéndole como una organización de imágenes y del lenguaje que recortan y simbolizan actos y situaciones. Este proceso logra conformar una modalidad particular del conocimiento que nos permite elaborar los comportamientos con los cuales nos enfrentamos al mundo y nos relacionamos con otras personas (Moscovici, 1979). La nueva teoría significó toda una innovación en el campo de los estudios sociales, debido a que la noción de “*representación*” logra relacionar los procesos simbólicos de los seres humanos con sus conductas (Jodelet, 1986).

Además de Durkheim, y su concepto de representaciones colectivas, Moscovici (1989) ha reconocido la influencia de otros teóricos en el desarrollo de su idea de las representaciones sociales, estos son: Sigmund Freud con sus teorías sobre la sexualidad infantil; Jean Piaget con sus estudios sobre las representaciones que los niños construyen sobre el mundo; y Lucien Lévy-Bruhl con sus trabajos sobre las funciones mentales en sociedades primitivas (Araya, 2002).

2.1.2. Caracterización del concepto de “representaciones sociales”

Las representaciones sociales son fundamentalmente un conocimiento práctico orientado hacia la comprensión y comunicación del individuo con el entorno social. Se trata de imágenes que logran sintetizar un conjunto de significados que conforman, a su vez, sistemas de referencia que nos permiten interpretar nuestras vivencias, clasificar personas, asumir circunstancias y dar un sentido a lo inesperado (Jodelet, 1986).

Las representaciones sociales funcionan como un mecanismo para interpretar nuestra realidad cotidiana mediante el uso de un conocimiento compartido, produciéndose de esta manera una: “construcción social de nuestra realidad” (Jodelet, 1986, p.473). Este proceso permite que las personas interpreten aquello que les rodea a través de procesos de comunicación y pensamiento social. Por tanto, las representaciones sociales hacen referencia a aquello denominado habitualmente como: “sentido común” (Araya, 2002, p.11; Jodelet, 1986, p.474) o “pensamiento natural” (Marková, 2008, p.477), independientemente de que este tipo de conocimiento cambie a través de las diversas culturas, generaciones o clases sociales. Esta “*construcción social de la realidad*” supone una tendencia fenomenológica de los seres humanos a considerar procesos subjetivos como realidades objetivas, percibiendo el mundo como si éste estuviese libre de nuestras propias subjetividades. Algunos de los elementos que más influyen en dichas subjetividades son el medio cultural en que se vive, el lugar que se ocupa en la estructura social y las experiencias vividas, tanto aquellas cotidianas como aquellas excepcionales (Araya, 2002).

El hecho de utilizar la metáfora de “*representación*” se debe a que el acto del pensamiento que conlleva este mecanismo implica representar mentalmente algo, ya sea una idea, un lugar, una persona, un grupo, etc. Por tanto “*representar*” en este caso significa: “...hacer presente en la mente, en la conciencia” (Jodelet, 1986, p.475). Estas “*representaciones*” pueden referirse lo mismo a objetos abstractos que a reales, tanto ausentes como presentes, y se expresan como fenómenos complejos ya que ante una situación determinada colocamos en marcha varias representaciones al mismo tiempo y éstas se integran en una misma aprehensión (Jodelet, 2008a).

Seis características principales, según Jodelet (1986), definen el concepto de representaciones sociales:

- ❖ Siempre son la representación de un objeto (persona, grupo, situación, acontecimiento, etc.).
- ❖ Tienen un carácter de imagen y la propiedad de poder intercambiar lo sensible y la idea, la percepción y el concepto.
- ❖ Tienen un carácter simbólico y significativo.
- ❖ Tienen un carácter constructivo.
- ❖ Tienen un carácter autónomo y creativo.
- ❖ Siempre conllevan categorías del lenguaje tomadas de un fondo de cultura común.

La función de las representaciones en la formación y mantenimiento de los grupos sociales es esencial, pues es a través de ellas como se determinan las prácticas sociales comunes. La representación se produce en la vida cotidiana, el ser humano interactúa con los otros y se inscribe al grupo. Esta inscripción posee dos facetas, por un lado supone una red de interacciones entre individuos mediante la comunicación social, mientras por otro lado se definen las múltiples escalas de la pertenencia social, es decir, el lugar que ocupa la persona en la estructura social y el espacio público. Estas categorizaciones son determinantes en la construcción de la identidad del sujeto (Jodelet, 2008a) y, a su vez, permiten que pueda aceptarse a sí mismo (Cárdenas, Parra, Picón, Pineda & Rojas, 2007).

2.1.3. Formación de las representaciones sociales

Las representaciones sociales siempre poseen un significado para quienes interactúan con ellas y especialmente para quien las formula, pues quien decide dar su interpretación sobre algún asunto generalmente nos aporta más información de sí mismo que del tema en cuestión. Por lo tanto, no podemos hablar de “reproducción” de las representaciones existentes en la sociedad, sino de la “construcción” de las mismas por parte de las personas que la componen. Es por ello que la estructura de una representación tiene dos lados muy unidos: la figura y el sentido (Jodelet, 1986).

Las representaciones sociales son producidas de forma automática por nuestra mente en base a la necesidad que tenemos de situarnos en el mundo que nos rodea: “...savoir à quoi nous en tenir avec le monde qui nous entoure” (Jodelet, 1991, p.31). Se trata de una necesidad de las personas por encajar física e intelectualmente ya sea frente a los otros, a un problema o a un

lugar determinado. El ser humano, al ser un ente social, está obligado a comprender y apropiarse de las representaciones que le permitan enfrentarse al mundo, integrarse al grupo y familiarizarse con lo extraño y novedoso, interviniendo, al mismo tiempo, en la construcción de las representaciones sociales del grupo. Esto sucede de tal forma debido a que en el proceso de formación de las ideas la esfera de la transubjetividad está relacionada tanto con la intersubjetividad como con la subjetividad misma, entonces una representación necesariamente ha de remitirse a todo lo que es común a los individuos de un mismo grupo. Por tanto, cuando debemos enfrentar un objeto, otra persona, un acontecimiento o un lugar, volvemos a nuestro mundo cotidiano en busca de nuestras representaciones (Jodelet, 2008a).

Las representaciones sociales son una forma de “pre-saber” cuya dimensión temporal no está restringida al presente, pues permite a los individuos posicionarse también ante hechos del pasado o en una determinada visión de futuro (Pagès & Oller, 2007). Por otro lado, se considera que dichas construcciones tienen un carácter dinámico ya que se construyen y reconstruyen constantemente. Pues, si bien las personas actúan de acuerdo con sus representaciones, las modifican constantemente en función de sus prácticas e intercambios (Sant, Casas & Pàges, 2011), ya sea elaborándolas activamente por cuenta propia, mediante las acciones y las experiencias particulares, o de forma pasiva a través de la rutina de la vida, la presión del grupo y la tradición imperante (Jodelet, 1986; 2008a).

La formación de las representaciones sociales conlleva, según Moscovici (1989), dos procesos de producción: “*la objetivización*” y “*el anclaje*”. La activación de uno u otro depende, respectivamente, de si el objeto a representar es conocido o no. Dichos mecanismos pueden ser apreciados en el cuadro 1.

Cuadro 1. *Formación de las representaciones sociales según Moscovici*

Objetivización: Proceso mediante el cual se materializan las ideas	1) Selección y descontextualización de los elementos de la información
	2) Esquematización de la información o formación de un núcleo figurativo: se crea una estructura de imagen que reproduce de manera visible una estructura conceptual
	3) Naturalización: la proyección de las representaciones como realidades objetivas. Se transforma en “pensamiento natural”
Anclaje: Proceso mediante el cual se da sentido a los objetos no familiares	1) Inserción del objeto social en el marco conceptual existente
	2) Interpretación del objeto en función de un principio de significación
	3) Instrumentalización: los objetos son nombrados, clasificados e interpretados para su utilización

Fuentes: elaboración propia en base a Jodelet (1986; 2008b); y Moscovici (1989).

El proceso de formación de las representaciones sociales se realiza en una relación dialéctica entre la construcción social de la realidad y las condiciones sociales a las que está condicionada la persona. Llevándose a cabo de una manera circular entre el pensamiento y el medio social (Jodelet, 2008b).

Si bien existen múltiples explicaciones sobre la formación de las representaciones sociales, en su mayoría complementarias a los postulados de Moscovici (Jodelet, 1986), en los últimos años han destacado los aportes de Marková (2008) centrados en el lenguaje, el pensamiento dialógico y el papel de la tríada “*ego, alter, objeto / representación social*”. Dicha autora ha señalado que los diferentes modos de lenguaje y comunicación, al igual que los diversos estilos de pensamiento, producen diferentes representaciones sociales o las transforman de distintas maneras. Marková (2006; 2008) se fundamenta en Benveniste (1971) para plantear que el lenguaje, más que ser un mero instrumento de comunicación creado por los seres humanos, constituye toda una “*condición humana*” mediante la cual puede ser construida la realidad social de los individuos. Ello se debe a que la simbolización y la capacidad representativa de las personas son la base de la capacidad de abstracción y de la imaginación creativa. Por estas razones dicha autora plantea que el contenido del pensamiento y el lenguaje son fundamentales en la teoría de las representaciones sociales.

En la función constructiva de la realidad Morková (2008) recoge el concepto de “*heteroglosia*” de Bakhtin (1984) para plantear que en representaciones sociales debemos hablar más bien de “*los lenguajes*”, en el sentido utilizado en el psicoanálisis. Es decir, de la multiplicidad de lenguajes que residen en el individuo, ya sean ligados a su dialecto, clase social, grupo étnico, profesión u otro tipo de grupo. Ahora bien, cuando los individuos

interactúan entre sí a través de sus diversos lenguajes jamás lo hacen de una manera neutral pues “*el habla*” cotidiana siempre es: “...crítica, evaluadora y orientada hacia la creación de nuevos significados” (Marková, 2008, p.482). Este proceso sucede así pues las palabras siempre poseen una doble dirección, hacia el otro y hacia uno mismo, dicho de otro modo, conllevan una subjetividad dialógica.

Respecto a “*los lenguajes*” Marková (2006) plantea como unidad básica de la epistemología dialógica a la tríada: “*Ego – alter – objeto / representación social*” (p.125). Proponiendo además que el “*alter*” no solo se manifiesta en el exterior, sino también en el interior mediante un diálogo con uno mismo. La dialogicidad entre el ego y el alter es de naturaleza ontológica, es decir, suponen una comunicación intersubjetiva que permite que se constituyan mutuamente, no pudiendo existir uno sin el otro. Por otro lado, el objeto, insertado en el entorno social, pasa a ser el escenario donde tiene lugar el diálogo ego-alter, éste modifica el objeto (y con él al entorno social), lo cual a su vez tiene efectos y provoca cambios sobre el diálogo. Es esta relación dialógica de la tríada “*ego – alter – objeto / representación social*” mediante la cual, según Marková, son generadas las representaciones sociales.

Durante el proceso dialógico entre el ego y el alter los hablantes pueden utilizar diferentes estructuras gramaticales, tales como el posicionamiento, la modalización o la reclamación deóntica, para tomar distancia o acercarse a una declaración. Quienes participan en una conversación pueden conjuntamente expresar una representación social compartida o los límites de su concordancia (Marková, 2008).

2.1.4. Utilidad educativa del estudio de las representaciones sociales

La teoría de las representaciones sociales ha tenido gran éxito a la hora de explicar el comportamiento de los sujetos y de los grupos. Es por ello que se ha extendido su uso al campo de la educación y se ha sostenido que educar supone precisamente modificar las ideas del alumnado (Pagès & Oller, 2007). Es importante tener presente que según la teoría de las representaciones sociales el discurso y la práctica se generan mutuamente, es por ello que su estudio nos permite comprender cuales son las interacciones sociales, las prácticas y las ideas de los jóvenes (Araya, 2002), lo que a su vez permite elaborar propuestas adecuadas para enseñar en una orientación deseable (García, 2002). Por otro lado, a través de las representaciones sociales de individuos o colectivos podemos tener acceso a las

sensibilidades, emociones, intereses y deseos de las personas (Jodelet, 2008a), lo cual también constituye información valiosa para fines educativos.

Al momento de estudiar las representaciones sociales del alumnado, debemos tener en cuenta que éstas no pueden ser incorrectas o falsas, pues al ser una mezcla de conocimientos y de opiniones dependen de la manera como cada persona se sitúa en la sociedad. Sin embargo, en materia de formación ciudadana buscamos fomentar ciertas habilidades y valores, en el marco de esta tarea, el análisis de representaciones sociales nos permite identificar las ideas que tienen los jóvenes de la sociedad (Audigier, 1991), colocándonos en mejor posición para intervenir adecuadamente. Por lo tanto, nuestra actividad investigativa nos exige saber cómo la juventud representa la participación política y la democracia misma (Sant et al., 2011).

Si como docentes nos planteamos la meta de transformar las representaciones sociales del alumnado debemos considerar tres elementos. El primero de ellos es que estas ideas se “*resisten al cambio*” y no están dispuestas a rendirse con facilidad, ello es comprensible si tenemos en cuenta la importante función que cumplen para “*vivir*” la realidad y para integrar nuevas informaciones. Es por ello que Audigier (1991) sostiene que no debemos buscar eliminarlas, sino más bien situarlas en su campo de validez para asignarles un nuevo significado. La segunda consideración es “*la diversidad*”, pues estudiar las representaciones colectivas no debe hacernos olvidar los individuos y el hecho de que cada uno es diferente a los demás, por ello también tenemos la tarea de situar correctamente dicha diversidad. El tercer elemento que debemos tener cuenta es que las representaciones de los niños y jóvenes no son una copia de las ideas de los adultos, sino que se forman a través de muchos otros agentes y lugares, pues si bien muchas de ellas se crean principalmente por vía de la escuela, muchas más lo hacen en otros lugares y medios como son el hogar, el barrio y la televisión (Delval, 2012; Pagès & Oller, 2007).

2.1.5. Formas de estudiar las representaciones sociales

Las representaciones sociales constituyen fenómenos de carácter múltiple, ellas se presentan de forma colectiva o individual y a diversos niveles de complejidad (Jodelet, 1986). Como enfoque de construcción de la realidad, esta teoría destaca entre otras por considerar por igual: “...las dimensiones cognitivas y las dimensiones sociales de la realidad” (Araya, 2002, p.15). Es por ello que, en el estudio de las representaciones sociales, un aspecto que debe ser atendido con todo cuidado es el contexto social en el cual se insertan las personas que las

crean: “...pues se busca detectar la ideología, las normas y los valores de personas e instituciones y los grupos de pertenencia y referencia” (Araya, 2002, p.16).

La indagación en representaciones sociales está abierta a todo tipo de métodos: “...siempre que contribuyan a la solución del problema” (Marková, 2008, p.478). Sin embargo, Araya (2002) destaca dos enfoques principales:

- **Enfoque clásico o procesual:** ha sido desarrollado por Denise Jodelet. Se preocupa especialmente del aspecto “*constituyente*” de las representaciones, es decir, el proceso mediante el cual se forman. Su énfasis metodológico es cualitativo, recurriendo especialmente a la entrevista y el análisis de contenido. Otras técnicas de recogida de información asociadas a este enfoque son: el cuestionario, las tablas inductoras, los dibujos, los soportes gráficos, las técnicas etnográficas, la asociación libre y las cartas asociativas (Araya, 2002).

- **Enfoque estructural:** desarrollado en Aix-en-Provence por Jean Claude Abric. Coloca especial atención en el aspecto “*constituido*” de las representaciones, es decir, en los productos o contenidos de las mismas. Para ello estudia los procesos cognitivos y posee una tendencia hacia las técnicas experimentales y otros métodos cuantitativos. Este enfoque plantea que cada representación social posee un “*núcleo central*” que la define y “*elementos periféricos*” que pueden estar más cerca o más alejados del núcleo central. Estos contribuyen a modelar la representación según su cercanía al núcleo y como conjunto son capaces de absorber las diversas interacciones del ego con el alter y el objeto, pudiendo modificar la representación sin llegar necesariamente a producir cambios en el núcleo central. Según este enfoque, algunos métodos para identificar la organización y estructura de una representación son: la construcción de pares de palabras, la comparación pareada, crear conjuntos de términos, los tris jerarquizados sucesivos, las elecciones sucesivas por bloques, el cuestionamiento del núcleo central, la inducción del guión ambiguo y el uso de esquemas cognitivos de base.

Además de los enfoques de indagación mencionados, destaca el desarrollado por la Escuela de Ginebra impulsada por Willen Doise. Su planteamiento está centrado en las condiciones de producción y circulación de las representaciones, mientras que su posicionamiento epistemológico y sus metodologías provienen de la sociología (Araya, 2002).

No existen dudas respecto a la necesidad de una correcta caracterización de las representaciones sociales, sin embargo, lograr cambios en ellas resulta un procedimiento

complejo. La resistencia al cambio que poseen las representaciones sociales se produce, como ya hemos dicho, por su importancia para asignar significados a la realidad. Así mismo, si lo desconocido o insólito no logra ser clasificado en una categoría conocida, rápidamente se transforma en una amenaza (Farr, 1986). De esta forma los seres humanos siempre tenderán a mantener sus representaciones en “territorio seguro”.

El campo de la modificación de representaciones sociales aún no se encuentra extensamente investigado. Al respecto, el trabajo de Abric (1985) acerca de la creatividad en los grupos parece sentar algunos lineamientos. Este autor plantea que: “...el hecho de estar en grupo, la interacción social y cognitiva puede así producir un descenso de la resistencia al cambio y favorecer, por consiguiente, el surgimiento de nuevas conductas” (p.239) y, a su vez, el cambio en las representaciones incide directamente sobre el comportamiento del grupo (Jodelet, 1986). De ello se deduce que la interacción al interior de un grupo constituye un factor favorable para la creatividad, especialmente cuando existe una heterogeneidad en su composición que favorezca el conflicto cognitivo explícito.

La mayor predisposición al cambio en los grupos también ha sido señalada desde la educación ciudadana (Canal, Costa & Santisteban, 2012; Huddleston, Kerr & Rowe, 2010), destacándose el debate de temas socialmente controversiales como forma de aumentar el conflicto cognitivo al interior del grupo. Cabe señalar que Abric (1985) plantea la necesidad de una educación para la comunicación grupal que mantenga: “...un clima positivo de relaciones” (p.240), entre quienes participan en la discusión, ya que ello constituye una condición indispensable en este tipo de metodología.

2.1.6. Perspectivas para la investigación en representaciones sociales

Aún hoy la mayoría de las investigaciones realizadas en el campo de las representaciones sociales, desde todos los enfoques de investigación, se orientan hacia la constatación de las ideas existentes, “esquivando”, por decirlo de alguna manera, el problema de su modificación. Sin duda que “modificar” conlleva una mayor dificultad que simplemente “identificar” e incluso este último concepto es subsidiario y parte procesal del primero. En dicho sentido, Marková (2003) se pregunta, sin éxito, sobre cuáles son las razones que ha tenido el campo de la investigación para evitar el concepto de cambio en las teorías de conocimiento social, limitándose a buscar las causas que perturban la estabilidad.

Finalmente, resulta notoria la aseveración de Jodelet (2008a) respecto a que la teoría de las representaciones sociales es una “*hermosa invención*”. Es una “*invención*” ya que las representaciones no constituyen ni un descubrimiento ni una creación, en tanto que, al igual que el lenguaje, es una condición preexistente en el ser humano. Y es “*hermosa*” pues es una: “...idea capaz de hacernos descubrir más ideas... una invención que juzgamos fructífera para las invenciones futuras” (p.411). Es en dicho sentido, en que la investigación-acción presentada en esta tesis se ha atrevido a entrar al campo de la modificación de las representaciones sociales.

2.2. DEMOCRACIA Y NEOLIBERALISMO

Un segundo aspecto teórico a considerar tiene relación con diversos conceptos políticos que cruzan transversalmente esta tesis: democracia, neoliberalismo y ciudadanía, entre otros. Así como su interacción con la sociedad actual, especialmente con la educación.

En los tiempos actuales la visión neoliberal del mundo parece tratar de imponerse a escala global. En muchas sociedades vemos multiplicarse los altares al dios-mercado y las predicas sobre la “ley del más fuerte” que disocian la economía del bienestar social. Sin embargo, también son múltiples las voces y los esfuerzos por contribuir al desarrollo de modelos de sociedad basados en el entendimiento democrático, el bienestar colectivo y el desarrollo integral, libre y autónomo del ser humano. En dicho sentido, el paradigma de la democracia crítica proporciona un contexto de entendimiento al interior del cual caben diferentes concepciones y miradas. Por un lado, ello significa el respeto y uso provechoso de la diversidad, mientras que por otro supone desarrollar aquel marco de empatía sin el cual no es posible imaginar un mundo mejor. Sin duda que la educación tiene un papel fundamental en la construcción de esta senda por la que camine el desarrollo integral y armónico de la humanidad.

2.2.1. Democracia y poder

El concepto de democracia no es fácil de definir debido a la importante carga de subjetividades implicadas en su construcción social. Para Sarramona (1993) la democracia corresponde a la forma de organización social opuesta al monopolio del poder ejercido por una sola persona o grupo, ya sea por razones políticas, económicas, religiosas o por el simple

ejercicio de la fuerza. La democracia entonces significa que el poder es compartido por todas las personas quienes acceden a él desde su condición de ciudadanos.

Debemos tener presente que nuestras democracias modernas se han venido forjando desde el siglo XVIII en base al interés capitalista (Albet, Clua & Díaz, 2006), si bien tal interés continua existiendo y prevaleciendo, muchas de las sociedades actuales se caracterizan por una gran diversidad social y la existencia de derechos políticos consagrados. Es por ello que el fundamento de las democracias de hoy descansa en el consenso entre grupos sociales con intereses enfrentados. En dicho contexto, la acción de la ciudadanía, a través de la negociación, la argumentación, la deliberación y el voto, es la única capaz de solucionar las tensiones sociales por vías pacíficas (Albacete, Cárdenas & Delgado, 2000). Se debe tener presente que la democracia no es un proceso finito, ya que no logrará jamás llegar a un estado final o completo, sino que se trata de un proceso inacabable y en permanente construcción (Sant et al., 2011).

La democracia implica consenso y organizar la diversidad, lo que es muy distinto a “*asegurar la homogeneidad*” o establecer el poder y la dominación sobre otros en el sentido expresado por Foucault (1979). Por lo tanto, se trata de una actividad compleja que denominaremos “*política*” en el sentido otorgado por Crick (2001), quien la ha definido como la actividad mediante la cual se concilian los intereses divergentes al interior de una unidad de gobierno determinada, otorgándose parcelas de poder proporcionales a la importancia que cada uno de ellos tenga para el bienestar de la comunidad. No debemos obviar que en la actualidad se constituyen gobiernos que, más próximos o lejanos a la práctica de establecer consensos – hacer política según Crick–, dependen de la estructura política y las creencias de las sociedades filiales dentro de su rango de influencia (Crick, 2000).

La democracia tiene la función de contrarrestar socialmente las formas de poder que buscan imponerse al interior de la sociedad. Dichas formas de poder han sido definidas por Martínez (2003) como: “...qualsevol relació social regulada per un intercanvi desigual” (p.9). En dicho sentido, De Sousa (2004) ha logrado identificar seis formas de poder: explotación, patriarcado, fetichismo de las mercancías, diferenciación de la identidad desigual, dominación social y cambio desigual. Señalando que solo la democracia participativa puede enfrentarse, de manera efectiva y sostenida en el tiempo, a estas formas de poder y dominación social.

2.2.2. Hacia una democracia crítica

Para dar sentido a una educación con una función social para la democracia debemos definir la clase de sociedad que buscamos. Para ello nos posicionaremos desde el paradigma de la democracia crítica, la cual, como primer requisito, supone: "...una ampliación significativa de la participación democrática en los múltiples ámbitos de la vida social" (Goodman, 2001, p.32). En esta línea, Dewey (1978) sostiene que una sociedad:

...es democrática en la medida en que facilita la participación en sus bienes de todos sus miembros en condiciones iguales y que asegura el reajuste flexible de sus instituciones mediante la interacción de las diferentes formas de vida asociada (p.110).

Una democracia crítica requiere de un tipo de ciudadano activo además de consciente de sus responsabilidades y derechos. Como señala Mougnotte (1999), la democracia requiere de un ciudadano: "...capables d'une attitude caractérisée par la perception claire des responsabilités qui lui incombent, du fait même de ce statut et de ces droits" (p.35).

Esta concepción de una democracia profunda plantea una combinación entre una visión holística del bienestar social y las garantías propias del desarrollo individual de las personas. En todo caso, se trata de una relación simbiótica donde se destaca la importancia del bien común por sobre cualquier búsqueda de enriquecimiento personal. A su vez, dicho bienestar común constituye una condición elemental para el desarrollo individual. En este sentido, Goodman (2001) plantea que:

La realización personal se puede conseguir exclusivamente en el seno de una sociedad justa y humanitaria. Los objetivos personales deben armonizarse con profundas y sinceras actitudes de altruismo, compasión, responsabilidad cívica y con las estructuras sociales que los respaldan... los individuos que participan en una democracia crítica deben no solo ser libres, sino que además deben estar activamente respaldados en su "autorrealización"... Que éstos puedan seguir sus impulsos íntimos, tener éxito más allá de las expectativas típicas y que dichos logros les sean reconocidos es además signo de una sociedad democrática y dinámica (p.34).

En el modelo social propuesto por la democracia crítica juega un papel crucial la democratización de las comunicaciones y la información (De Sousa, 2004; Dewey, 2004; Giroux, 2004). En la sociedad actual la mayoría de las personas conviven en grandes

aglomeraciones urbanas, sin embargo, sus cotidianidades se encuentran atomizadas y solo dialogan entre sí de forma esporádica. Por ello, según Goodman (2001), la democracia crítica plantea que "...la distribución expansiva del conocimiento y la comunicación son esenciales para que haya una participación democrática cada vez mayor" (p.32). En dicho sentido, democratizar las comunicaciones resulta fundamental para obtener una: "...ampliación significativa de la participación democrática en los múltiples ámbitos de la vida social" (p.32), tal como plantea el modelo de la democracia crítica.

Es importante destacar que el modelo de la democracia crítica no busca alcanzar una sociedad final e idílica, puesto que la democracia es entendida como un proceso infinito. Por otro lado, imaginar una sociedad final significa olvidar a las futuras generaciones y sus humanas debilidades, fortalezas y aspiraciones. Tampoco se pretende una sociedad libre de conflictos y de carácter homogéneo, ya que la existencia inevitable de los conflictos enriquece la participación e invita a practicar un respeto activo de la singularidad y de la libre expresión. En dicho sentido, Goodman (2001) señala que: "...en democracia se valora la diversidad humana" (p.34).

2.2.3. El desafío neoliberal

Existen autores que señalan que si pretendemos enseñar la democracia en la escuela un requisito básico es que la propia sociedad sea democrática, puesto que ésta debe servir tanto de referencia modélica como de espacio humano donde sea posible practicarla (Albacete et al., 2000). En tal sentido, Goodman (2001) sostiene que: "...es extremadamente difícil que los niños comprendan la relación entre libertad u oportunidad personal y responsabilidad social en una sociedad individualista como la nuestra" (p.157). Atendiendo a la lógica de tal aseveración, es fácil percibir que en el contexto de los avances del neoliberalismo en el mundo, en lo que va recorrido de siglo XXI, la tarea de formar ciudadanos se va tornando cada vez más compleja.

En las últimas décadas se ha desarrollado un capitalismo neoliberal a gran escala que ha conllevado un nuevo régimen de acumulación hasta niveles nunca vistos. Tal proceso ha supuesto tanto una desocialización del capital como el sometimiento de la totalidad de la sociedad a la ley del valor monetario (De Sousa, 2004). Ello también ha significado el posicionamiento, sobre todo a través de entusiastas medios de comunicación privados y públicos, de un discurso ligado al consumo desenfrenado y la competencia. En dicho

contexto, los intereses privados ya no son llamados a consenso para representar el bien común, sino que se promueve su desarrollo individual (Albet et al., 2006). Esto implica un declive del rol político de los ciudadanos y un proceso de privatización de lo público, mediante el cual los ciudadanos van perdiendo su capacidad de injerencia en los asuntos que conciernen a sus propias vidas. La democracia se va reduciendo a sus aspectos más formales mientras se mantiene en apariencia a través de elecciones de conglomerados políticos de propuestas semejantes (Albacete et al., 2000).

Independientemente del eventual interés de algunos gobiernos por fomentar una formación ciudadana maximalista, el proceso de mundialización de la economía y la estrecha relación de los grandes grupos económicos con aquellos mismos gobiernos, tiende a reducir la democracia subordinándola a los intereses privados. Esta pérdida de sentido de la democracia como común denominador del bien común ha llevado a la juventud a la indiferencia por la vida política, en un proceso cada vez más acentuado (Pagès & Oller, 2007). En esta misma línea, el Instituto Carnegie UK Trust (2008) ha señalado que este proceso implica la desafección de los jóvenes tanto por la sociedad en general como por la comunidad local, en una continua desconexión de las decisiones que otros toman por ellos.

Una buena parte de la juventud, desinteresada por los asuntos que rigen su propia vida, se encuentra inerte ante medios de comunicación de masas que contribuyen a alejarla aún más de los problemas de la realidad o se los presentan parcializados por los intereses políticos que representa cada cadena de medios en particular. Son también los medios de masas los que han contribuido en gran parte a transformar las elecciones y el debate electoral en un mero ejercicio de marketing (Albacete et al., 2000), contribuyendo con ello a que muchos se sientan desalentados por la cuestión pública.

Pareciera haber una esperanza en la formación de nuevos espacios de información, de opinión y de expresión ciudadana en internet (Albet et al., 2006). Sin embargo, paralelamente al proceso de gran difusión de tecnologías de la información en el que vivimos, también presenciamos el mayor déficit de interés por los asuntos políticos en nuestra juventud (Albacete et al., 2000). Aunque no existe una explicación simple para esta situación debemos considerar el carácter dialógico de la relación entre internet y el individuo. Se trata de una relación muy diferente a aquella implantada por la televisión, donde el contenido es impuesto al televidente, en cambio, frente al internet el individuo tiene la posibilidad de escoger. A primera vista ello nos parece un aspecto radicalmente positivo, y lo es en muchos sentidos, no

obstante, si consideramos que solo una minoría de personas piensan críticamente, ya sea por el inmovilismo promovido desde diversos ámbitos o la falta de una educación crítica en la escuela y la familia, veremos que solo aquellas con dicha habilidad usan internet como herramienta de transformación social.

La falta de participación política de los ciudadanos, según Flores & García (2011), no es más que un síntoma de la falta de cohesión social provocada por la transformación cultural neoliberal en marcha. Sostienen dichos autores, que el neoliberalismo ha desarrollado una “*subjetividad des-subjetivada*” en la cual la persona ya: “...no asume que cada sujeto es en sí mismo colectivo, porque solo puede existir y constituirse a sí mismo en un contexto intersubjetivo... y su ideal ciudadano del consumidor individualista rompe la experiencia de ser-en-el-mundo” (p.338). Se trata del llamado “*código del standing*”, concepto que Flores & García (2011) definen como:

...un sistema de significados que define la posición social a partir de los objetos que se tienen... La intersubjetividad queda así definida negativamente. El otro se presenta como un rival que entorpece o estimula la formación de la propia individualidad personalizada. Desaparece la empatía y la solidaridad (p.339).

Hace algunas décadas Entwistle (citado por Albacete et al, 2000) definía acertadamente los objetivos que tendría esta dinámica neoliberal:

- ❖ La eliminación de cualquier perspectiva de transformación o modificación de las relaciones sociales existentes.
- ❖ El predominio del individualismo en las relaciones entre los ciudadanos, disminuyendo paradójicamente la comunicación entre las personas en esta era de las comunicaciones.
- ❖ La atenuación de la conciencia y la interpretación de la naturaleza del conflicto derivado del proceso de concentración actual del poder, desviando la tensión hacia otros aspectos.
- ❖ La incorporación de grandes masas acríticas al modelo universal de consumo.

El éxito de la expansión neoliberal es clave a la hora de analizar la salud democrática de muchas de las sociedades actuales. En tal sentido, Camps (2007) ha llegado a plantear que: “...tenemos una democracia sin ciudadanos, o con ciudadanos cuyos deberes de ciudadanía se limitan al pago de impuestos y a hacer uso del derecho a voto” (p.18). En tal sentido, el neoliberalismo ha logrado un cambio histórico: el Estado va perdiendo cada vez más su

preponderancia como principal responsable de las decisiones sociales y va siendo remplazado en aquel puesto por el mercado (Connell, 2008).

A nivel político el avance del neoliberalismo ha significado el desvanecimiento de los espacios públicos de deliberación democrática y acción concertada de los ciudadanos, la cual va siendo reemplazada por mecanismos de manipulación y creación de opinión pública en base a grandes medios de masas de transmisión unilateral, especialmente la televisión, en los cuales la ética del servicio público ha sido sustituida por la ética de la publicidad (Roncagliolo, 2005). Por su parte, el ejercicio electoral de propuestas y debate, aspecto central en el régimen democrático, ha sido en buena parte reemplazado por el marketing, no importando ya tanto las propuestas del candidato, sino la calidad del spot publicitario. En palabras de Roncagliolo (2005): "...la tarea del estadista queda desplazada por el papel de actor" (p.8).

Si Crick (2001) nos señala que la política es el consenso en sí mismo, la democracia en plenitud, la negociación que nos permite resolver pacíficamente los conflictos, la pérdida de su sentido nos lleva a la simple imposición del más fuerte, ya que, perdida la capacidad de negociación, la diversidad de intereses fragmentados irrumpen de forma violenta.

No resulta extraño que se esté viviendo, por un lado, un desinterés masivo de la juventud por la política tradicional y el voto, mientras que por otro los movimientos sociales adquieren una notoriedad mayor que en las décadas precedentes. Los ciudadanos, organizados a escala local o global, comienzan a ocupar espacios sociales para expresar la esperanza de volver a entender lo público como un lugar para el reconocimiento del otro. Frente a ellos, los grupos de poder político pueden mostrar mayor o menor apertura a sus demandas. En los casos de inflexibilidad más dramáticos estos grupos de poder rechazan el diálogo y se autolegitiman para luchar contra todo lo que no responda a su propia racionalidad autoreferenciada (Albet et al., 2006).

La doctrina neoliberal ha convertido a la educación, igual que a otros servicios públicos, en un rentable negocio. Esta tarea ha pasado por convencer a los padres/apoderados de la conveniencia de la privatización de la educación mediante un conjunto de medidas neoconservadoras que les convierten de "actores educativos" en "clientes" (Apple, 1996). Entre ellas destacan: la consigna "*que los padres elijan*", el sobre control de los procesos educativos, el uso de las pruebas de medición nacional como indicadores de mercado, la

mercantilización de la escuela misma y la privatización de la educación. Con la venia de los gobiernos un “*Nuevo Orden Educativo*” (Villalobos & Quaresma, 2015), basado en los criterios y el lenguaje de la economía, ha invadido los sistemas de enseñanza del planeta y ha surgido una cultura evaluativa ya no de los procesos educativos, sino de la rendición de cuentas o “*accountability*”.

En Chile la privatización de la educación comenzó su avance masivo al alero de la dictadura militar de Augusto Pinochet y ha continuado su avance inexorable en los gobiernos posteriores. El “negocio de la educación” ha buscado posicionarse en el mercado ofreciendo al cliente-padre/apoderado “*las mejores escuelas*”, en circunstancias que dicho sistema supone extender un fenómeno de la segregación social ya muy acentuado en la sociedad chilena. Para ello se han empleado métodos como “*la selección de alumnos*”, lo cual ha significado segregar a los niños incluso desde la primera infancia.

La educación chilena representa un “ideal neoliberal” ya que durante décadas el Estado ha financiado una educación particular-subvencionada que selecciona, primero abiertamente por rendimiento y luego implícitamente al cobrar una mensualidad al apoderado, mientras que ha dejado en el sistema público a todos los niños y jóvenes cuyas familias no pueden pagar por su educación. Todo ello, sumado a la común ignorancia sobre los procesos holísticos del aprendizaje, ha llevado a muchos padres/apoderados a suponer erróneamente que algún tipo de “*mejor gestión*” de las escuelas privadas y particulares-subvencionadas las hace mejores que las escuelas públicas. Estas deficiencias del sistema educativo chileno se están tímidamente intentando corregir mediante la reforma educacional comenzada en 2015.

Resulta evidente que la educación no puede quedarse de brazos cruzados ante al desafío neoliberal. La misma formación ciudadana está fuertemente vinculada a estatus presente y futuro de la educación pública y de los derechos individuales y colectivos (Ross & Vinson, 2012). Si ésta se ve afectada, o incluso destrozada, caben pocas dudas de que la educación orientada a formar el pensamiento crítico y autónomo siga el mismo camino. Sin embargo, las dificultades surgidas del neoliberalismo no deben detener la búsqueda de un desarrollo armónico y del entendimiento democrático. La formación ciudadana tiene hoy la tarea vital de contribuir a “*democratizar la democracia*” (De Sousa, 2004).

Es en este complejo escenario donde la escuela tiene un rol fundamental, comenzando por la necesidad de revisar lo hecho hasta ahora para fomentar la participación de los jóvenes, claro

está, si es que realmente pretende contribuir a un futuro democrático (Pagès & Oller, 2007; Sant et al., 2011). Para ello la escuela debiese promover sistemáticamente el pensamiento crítico del alumnado reforzando su habilidad de pensar autónomamente (Delval, 2012). Sin embargo, actualmente la escuela está muy lejos de tal modelo, pues los aprendizajes que en ella se desarrollan muy poco tienen que ver con los problemas del mundo o de la realidad cotidiana de los estudiantes. Al contrario, se puede afirmar que sobre todo retransmiten aprendizajes y modelos ya establecidos (Audigier, 1991; Muñoz, 2010).

2.2.4. Ciudadano y ciudadanía

Existen múltiples visiones respecto a los conceptos de ciudadano y ciudadanía. Sin embargo, hay una serie de puntos de contacto entre los diversos autores que han trabajado este campo. Al respecto, para Huddleston et al. (2010) un ciudadano: "...is a member of a political community or state", cuyo estatus se obtiene de diversas formas, por ejemplo: "...place of birth, family ties or period of residence in a country" (p.2). Para otros autores, como Gimeno (2003), el acento de ser ciudadano radica más en la asociación y la participación que en la pertenencia. Así dicho autor plantea que: "Ser ciutadà... consisteix a viure associat amb els semblants en una relació de col·laboració i de complementarietat... el ciutadà pot participar activament en el govern dels assumptes públics i ha de col·laborar en una empresa comuna" (p.14).

Desde un punto ecléctico de las definiciones de "ciudadano", planteadas en el párrafo anterior, García & Lukes (citado por Pons, 2012), distinguen tres elementos constitutivos de dicho concepto:

- ❖ La posesión de derechos y deberes al interior de una sociedad específica.
- ❖ La pertenencia a una comunidad política determinada y usualmente definida por la nacionalidad.
- ❖ La oportunidad de participar en la vida pública de la comunidad de pertenencia.

Las distintas visiones que, según Touraine (1994), a lo largo de la historia han definido el concepto de "ciudadano" han dejado dos enfoques relacionados entre sí:

- **El ciudadano de carácter republicano.** Se trata de aquel ligado a los compromisos, deberes y autonomía del individuo frente al Estado.

- **El ciudadano de carácter universal.** Señala que los individuos poseen una serie de derechos civiles, políticos y sociales. La base de esta concepción radica en la “Declaración de los Derechos del Hombre y el Ciudadano” de 1789 y en la “Declaración de 1948”.

Este doble enfoque del concepto de “*ciudadano*” está relacionado tanto con la posesión de derechos individuales como a la pertenencia a una comunidad particular (Kymilcka & Norman, 1996).

El concepto de “*ciudadanía*” no deja de tener cierta complejidad, pues como bien señala Giroux (2003) se trata de: “...una práctica histórica inextricablemente vinculada con relaciones de poder y formaciones de significado... proceso ideológico, a la vez que como manifestación de las relaciones específicas de poder” (p.23). Concretamente, podemos identificar dos maneras claramente diferenciadas para comprender la “*ciudadanía*”: 1) como estatus legal de pertenencia a una comunidad política o Estado, en que mediante la posesión de una nacionalidad se obtienen una serie de derechos y se asume un conjunto de deberes; y 2) como forma de participación, en la vida y asuntos públicos, con un sentido amplio o “*maximalista*” (McLaughlin, 1992).

La dualidad de formas para comprender la “*ciudadanía*”, enunciada en el párrafo anterior, es recogida por múltiples autores, aunque utilizando conceptos diferentes. En dicho sentido, García (2009; 2011) nos plantea la existencia de una pasiva “*ciudadanía patriótica*” frente a una “*ciudadanía planetaria*” activa y preocupada por los problemas tanto de su propia sociedad como del mundo. Por su parte, Megendzo (2006) nos habla de una “*ciudadanía liberal*”, planteada como estatuto jurídico y restringida al voto, opuesta a una “*ciudadanía comunitarista*” o “*nueva ciudadanía*”.

Es justamente una ciudadanía activa, planetaria y comunitarista la que propone el modelo crítico de la democracia y que Magendzo (2004) define como aquella que: “...trasciende los estrechos límites históricos, para abarcar de manera integral a todos los ciudadanos indistintamente de su origen, procedencia, género, etnia, orientación sexual, capacidad física o mental, religión, edad, etc.” (p.17). Por su parte, para Giroux (2003) la necesidad social de desarrollar una ciudadanía crítica tiene relación con:

...la eliminación de aquellas condiciones ideológicas y materiales que fomentan diversos modos de subyugación, segregación, brutalidad y marginación, frecuentemente expresadas por medio de formas sociales que encarnan intereses

raciales, clasistas y sexistas... contribuir a relaciones sociales no enajenantes cuya meta sería la de ampliar y fortalecer las posibilidades inherentes a la vida humana (p.22).

Resulta evidente que desde una formación ciudadana crítica la meta es justamente contribuir al desarrollo de una ciudadanía activa, planetaria y comunitarista. Para ello, el desarrollo de habilidades y valores para la participación es elemental.

2.2.5. Derechos sociales y ciudadanía activa

La “*ciudadanía activa*” es aquella que logra ejercer la participación desde un enfoque “*maximalista*” (Huddleston et al., 2010), es decir, desde una comprensión de la participación que abarca una amplia gama de actividades que van desde el voto hasta el asociacionismo político y social. En tal sentido, en diversos países ha irrumpido una “*ciudadanía activa*” que demanda una serie de derechos de segunda y tercera generación. De tal forma que la ciudadanía se ha transformado en un concepto social que: “...és, com a mínim, un correctiu de les desigualtats de classe o de qualsevol altre tipus” (Gimeno, 2003, p.15).

La “Declaración de 1948” logro fijar tres tipos de derechos humanos: políticos, civiles y sociales, con lo cual esta declaración recupera: “...la noción integral de democracia como gobierno del pueblo, portador de derechos que deben ser satisfechos por la administración de los políticos” (Roncagliolo, 2005, p.7). Al respecto, Arbonés et al., (2010) señalan que estos derechos comprenden:

...el dret a la vida i a tenir cobertes les necessitats fonamentals per la seva existència; en preservar la vida s’inclou també la qualitat de vida... drets a rebre una alimentació suficient i adequada, habitatge, aigua potable, educació, atenció primària de la salut, temps lliure i recreació i activitats culturals...[precisant que] ...Aquests drets exigeixen no només que existeixin els mitjans per assolir que es compleixin, sinó també la possibilitat d’accedir-hi (pp.11-12).

La incorporación de los derechos sociales fue el factor clave en la superación del sentido meramente jurídico y formal que, durante siglos, había definido al concepto de ciudadanía (Gimeno, 2003).

En cuanto a la escuela, el concepto de ciudadanía activa posee una gran potencialidad para definir las capacidades que esperamos desarrollar en el alumnado, es decir, para educar

jóvenes capaces de tener un papel activo en la comunidad, sensibles a las preocupaciones sociales, con habilidades de comunicación y participación efectivas, e inmersos en un espíritu democrático capaz de asumir responsabilidades (Kalubi , 2001).

2.2.6. Concepciones de la democracia y finalidades de la participación ciudadana

A modo general, Sant (2013) define la participación ciudadana como la: “...acció conscient d’intervenir en el procés de presa de decisions que afecten no només a la vida d’un mateix sinó també a la vida de tota la comunitat” (p.69). Sin embargo, la misma autora señala que esta es una definición incompleta y que presenta grandes variaciones según las diferentes concepciones de la democracia y la finalidad que cada una de ellas otorga a la participación. Al respecto, Sant (2013), tras una profusa revisión bibliográfica, divide las concepciones de la democracia en dos corrientes: 1) una hegemónica, donde la participación es reducida al voto y la opinión en un marco instrumental para la democracia liberal capitalista; y 2) una sustantiva, que se preocupa por la transformación y la justicia social.

La concepción sustantiva de la democracia se divide en 3 alternativas progresistas: la “*participativa*”, la “*deliberativa*” y la “*radical*”. La primera de ellas busca complementar la democracia liberal y pretende aumentar la participación de los ciudadanos como una forma de contrapesar el poder de los gobernantes (Pateman, 1989). Por su parte, la democracia “*deliberativa*” (Habermas, 1988) articula la democracia participativa con la tendencia hegemónica mediante la deliberación, permitiendo, a través de ésta, el consensuar los puntos de vista de ciudadanos y autoridades, así como mejorar la toma de decisiones colectivas y legitimar el proceso político. Por otro lado, la democracia “*radical*” (Mouffe, 1999) busca el cambio social desde dos posturas: una más moderada, que ve en el Estado la forma de superar las desigualdades, y otra más radical, que ve el conflicto y las posiciones de poder como algo inevitable.

Las finalidades de la participación social han sido subdivididas por Sant (2013) en tres tipos según su orientación, se trata de aquellas destinadas: “*a la estabilidad*”; “*a la mejora del bienestar colectivo*”; y “*al cambio y la justicia social*”. Esta tipología ha sido realizada en base a cuatro elementos diferenciadores: las finalidades de la participación, los objetivos de la ciudadanía a la hora de participar, los procedimientos mediante los cuales se participa y la valoración de las consecuencias de la participación tanto para las personas que participan como para la democracia. Esta tipología es explicada brevemente a continuación:

- **Participación orientada a la estabilidad:** se refiere a las acciones de intervención, mediante acciones legales, institucionales y no contrarias a los derechos humanos, con la finalidad principal de lograr la estabilidad del sistema. Sus principales mecanismos de participación son el voto y la opinión individual.

- **Participación orientada a la mejora del bienestar colectivo:** se refiere a la intervención, mediante acciones legales y no contrarias a los derechos humanos, en los conflictos de la comunidad, promover los valores democráticos y contribuir al bienestar social e individual.

- **Participación orientada al cambio y a la justicia social:** se refiere a la intervención, mediante acciones que no atenten contra los derechos humanos, en la regulación de cualquier clase de conflicto, que afecte a cualquier tipo de comunidad, que contribuya al empoderamiento de las personas, a la emergencia de los conflictos y las luchas por la justicia social. Se precisa que el límite radica en atentar contra los derechos humanos.

2.2.7. Formas de participación ciudadana

Las formas de participación política pueden ser analizadas, según Verba et al. (1987), desde cinco aspectos: 1) el grado de influencia que ejerce en la vida social, 2) la amplitud de los beneficios del resultado a obtener, 3) el grado de conflictividad en que se desarrollara la participación, 4) el nivel de iniciativa personal requerida y 5) el grado de cooperación necesario para desarrollar la participación en una actividad concreta. Por su parte, Arriagada & Shuster (2008) plantean que los “*modos de participación*” usados con mayor frecuencia son: votar, integrarse a campañas políticas, ejercer actividad particular dirigida hacia el mundo político, se parte de organizaciones comunitarias y protestar. De esta última clasificación se desprende que la participación ciudadana puede ser ejercida de forma tanto individual como colectiva.

Entre las formas de participación individual destaca votar. Al respecto, Verba et al. (1987) señalan que se trata de la actividad política más extendida y regularizada, añadiendo respecto a su impacto sobre los gobiernos que: “...it may be the single most important act” (p.46). Sin embargo, la participación en el plano electoral no está reducida a votar por un postulante a un cargo público o constituirse en postulante, ya que también se puede participar en una de las campañas. Tal participación puede concretarse mediante la asistencia a reuniones o mítines, contribuyendo a la colecta de dinero o tratando de convencer otros para que voten de tal manera. Para dichos autores este tipo de participación es una vía mediante la cual los

ciudadanos pueden incrementar su influencia personal sobre el proceso electoral al influenciar a otros votantes. Sin embargo, si esta acción es remunerada dicha influencia no será de tipo personal, pues quien ha sido contratado, quizás, ni siquiera vote finalmente por el candidato para el cual ha trabajado. Por otro lado, se deben considerar las actividades que Verba et al. (1987) definen como “contactos iniciados por los ciudadanos”, es decir, acciones mediante las cuales individuos particulares buscan iniciar contactos con representantes políticos con un fin particular o comunitario.

Las formas de participación colectivas requieren la participación de varios ciudadanos unidos por mismo objetivo. Un primer ejemplo son los grupos y organizaciones comunitarias, que según Verba et al. (1987) son integradas por ciudadanos activos que se autoorganizan, generalmente, para lidiar con problemas locales. Se basan en la unión de personas por un objetivo común, por el cual trabajan de manera cooperativa. Ejemplos de este tipo de organización son las asambleas comunitarias, las juntas de vecinos, las cooperativas solidarias, las diversas asociaciones barriales y otras similares.

Otra forma de participación ciudadana colectiva es la protesta. Cuando los intereses de los grupos sociales se ven enfrentados, ya sea a la autoridad política, al poder económico o a otros grupos sociales, éstos recurren a las acciones de protesta como forma de presionar en la consecución de sus intereses. Nuestro estudio base (Salinas & Oller, 2017) situó la participación en protestas dentro de la categoría de medidas para enfrentar problemas sociales denominada “*demandante*” y, por tanto, se le ha insertado dentro del modelo “*maximalista*” de participación (ver página 160).

Las formas de participación indicadas en los párrafos precedentes tienen la capacidad de influenciar a los representantes políticos de diversas maneras, ya sea ejerciendo presión sobre ellos, simplemente informándoles sobre sus preferencias y negociando en torno a ellas, o mediante una mezcla de ambas. Por tanto, según las diferentes formas de participar políticamente cambiará la cantidad de presión ejercida sobre las autoridades políticas y variará también la información que dicha acción entrega sobre las preferencias de los ciudadanos. Sin embargo, Verba et al. (1987) precisan que siempre se deben tener en cuenta las condiciones particulares en las que se desarrolla cada acción.

Cuadro 2. *Formas de participación, capacidad de presión aplicada y cantidad de información que aporta sobre las preferencias de los ciudadanos*

Acción	Cantidad de presión sobre las autoridades	Cantidad de información que entrega sobre las preferencias de los ciudadanos
Votar	alta presión	poca información
Participar en campañas electorales	alta presión	desde entregar poca información puede llegar a entregar mucha información
Actividades cooperativas	desde ejercer baja presión puede llegar a ejercer alta presión	mucha información
Contactos iniciados por los ciudadanos	baja presión	mucha información
Protestar	desde ejercer baja presión puede llegar a ejercer alta presión	mucha información

Fuentes: elaboración propia en base a Arriagada & Schuster (2008); y Verba et al. (1987).

Pese a la validez del recuadro anterior, debemos tener presente la reflexión de Pons (2012) en el sentido de que:

...una conceptualización realista de ciudadanía y participación ciudadana debe integrar sus limitaciones, debe reconocer que la participación ciudadana choca con dificultades que en ocasiones proceden *de abajo*... y en otras *de arriba* (p.338).

Las limitaciones a las que se refiere Pons (2012) afectan especialmente a la participación ciudadana activa. Entre aquellas dificultades que provienen “*desde abajo*” destacan los costes y problemas que a nivel individual pueden enfrentar los sujetos al participar políticamente. Las dificultades que provienen “*desde arriba*” usualmente tienen que ver con poderes políticos y económicos generalmente poco interesados en el empoderamiento ciudadano. Se trata de poderes que prefieren una ciudadanía pasiva y, por tanto, pueden llegar a poner trabas a este tipo de participación.

2.2.8. Enfoques minimalista y maximalista de la participación ciudadana

El sistema minimalista/maximalista es un enfoque central para nuestra investigación. Se trata de una dualidad usada por McLaughlin (1992) para definir las diversas nociones del concepto de ciudadanía en el contexto de sus esfuerzos por interpretar los múltiples sistemas políticos y las diferentes visiones sobre la democracia. Manteniendo la lógica asignada por McLaughlin, dichos conceptos serán luego utilizados por Kerr (2002) para definir las diversas concepciones de la educación ciudadana. Nuestra investigación vuelve a utilizar esta tipología readecuándola para definir las representaciones sociales de la participación ciudadana.

Las nociones de ciudadanía; “*minimalista*” o “*maximalista*” reflejan un grado de compromiso y participación social muy diferente. Mientras que la categoría “*minimalista*” representa las acciones más básicas de la participación, tales como votar o postularse a unas elecciones, la categoría “*maximalista*” engloba a las primeras sin restringirse a ellas puesto que incluyen formas superiores de organización social como el asociacionismo y la protesta.

La diferenciación entre una concepción “*minimalista*” o “*maximalista*” de la ciudadanía, según McLaughlin (1992), varía en función de los siguientes elementos:

a) De la aceptación o rechazo de diferentes derechos: mientras la concepción minimalista reconoce los derechos políticos y civiles, la visión maximalista suma a ellos el reconocimiento de los derechos de segunda y tercera generación.

b) En la definición de identidad: según si se basa en cuestiones formales o sustanciales. En la concepción minimalista la identidad es definida en términos estáticos, formales y jurídicos, mientras que en la visión maximalista ésta es asumida en términos culturales y psicológicos.

c) En la concepción de las virtudes: desde la perspectiva minimalista las lealtades y responsabilidades solo tienen un alcance inmediato, circundante al individuo y centrado en el respeto a la ley. En la visión maximalista los rangos de responsabilidad y acción se amplían hasta ámbitos universales, se potencia el cuestionamiento activo y se trabaja empoderadamente por la justicia y las condiciones sociales adecuadas.

d) En el tipo de compromiso político: se preocupa de si el compromiso es activo, es decir, si busca la participación de todos los miembros de la comunidad (perspectiva maximalista) o si, por el contrario, es pasivo y se limita a la elección de representantes (visión minimalista).

e) En base a los requisitos de orden social: desde el minimalismo la ciudadanía es vista simplemente como un estatus legal disponible para todos según ciertos requisitos. En cambio, para el maximalismo, si bien asume el estatus teórico igualitario, éste no es suficiente y se estima que la ciudadanía solo es tal en la medida en que se participa activamente en la vida social.

Cuadro 3. *Nociones de ciudadanía según McLaughlin*

	Minimalista	Maximalista
Derechos	- Reconoce derechos de 1ª generación	- Reconoce derechos de 1ª, 2ª y 3ª generación
Identidad	- Se enmarca estrictamente dentro de parámetros formales y jurídicos - La nacionalidad es comprendida de forma estática y no reflexiva	- Se comprende dinámicamente en términos culturales y psicológicos - Plantea la conciencia de que pertenecer a una comunidad supone obligaciones, responsabilidades y derechos - Destaca el sentido del bien común
Virtudes	- Se basan en el respeto a la ley, sin cuestionamientos - Las lealtades y responsabilidades son locales e inmediatas	- Busca empoderar a la ciudadanía - Las responsabilidades se amplían hasta el ámbito universal - Se trabaja activamente por la justicia y la mejora de las condiciones sociales
Compromiso político	PASIVO: basa la participación fundamentalmente en el voto. Se desconfía del compromiso generalizado	ACTIVO: promueve la participación ciudadana democrática generalizada
Requisitos de orden social	CERRADO: comprende la ciudadanía como un estatus legal, formal e igualitario	ABIERTO: asume que la igualdad teórica no es suficiente y plantea que la superación de las desigualdades económicas y sociales es necesaria para el desarrollo de una ciudadanía y una participación auténticas

Fuente: elaboración propia en base a McLaughlin (1992).

El sistema minimalista/maximalista será luego utilizado por Kerr (2002) para definir los diversos enfoques sobre la educación ciudadana, dividiéndolos en: “*minimalista*” o “*tradicional*” y “*maximalista*” o “*amplio*”.

En el enfoque “*minimalista-tradicional*” la educación ciudadana es vista como una acumulación de conocimientos, generalmente de tipo político e institucional. Se trata de un tipo de enseñanza denominada usualmente como “*educación cívica*” (Campos, Muñoz, Reyes & Sandón, 2013). Tal educación está orientada a formar ciudadanos pasivos que restrinjan su participación política al voto.

El enfoque “*maximalista-amplio*” busca una: “*reconstrucción del sujeto*” (Martínez, Cantarero, Martínez, Molina & Tormo, 2002, p.82) que le prepare para la vida política y social como ciudadano a través del aprendizaje de una serie de conocimientos, habilidades y valores. Así mismo, su objetivo es orientar al alumnado en ideas como la equidad y la justicia social (Huddleston et al., 2010). Según este enfoque, la práctica es la mejor manera para

formar ciudadanamente al alumnado, ya sea en la escuela o en la comunidad, pues le permite aprender a implicarse, a comunicarse, a trabajar en grupos y a tomar decisiones.

El enfoque “*maximalista*” tiene presente que la educación ciudadana es un proceso que comienza en la familia y la comunidad circundante, y que dura toda la vida. Las personas no nacen siendo ciudadanas ni es una de sus características innatas, sino que se trata de: “...un proceso de construcción, un aprendizaje permanente...” (Mata, Ballesteros & Padilla, 2012, p.133).

Cuadro 4. *Enfoques de la educación ciudadana según Kerr*

Enfoque Minimalista	Enfoque Maximalista
Concepción restringida y superficial	Concepción profunda y amplia
Excluyente, absolutista, separado del contexto	Inclusivo, comprensivo, incluye a todos los grupos existentes y los problemas actuales en la sociedad
Enfoque de ciudadanía formal	Enfoque de ciudadanía activa
Educación cívica	Formación ciudadana
Clásico	Participativo
Basado en contenidos	Basado en procesos
Basado en conocimiento	Basado en valores y actitudes
Transmisión de contenidos predefinidos	Construcción interactiva e interpretativa
Más fácil de lograr y medir en la práctica	Más difícil de lograr y de medir en la práctica

Fuentes: Kerr (2002); y MINEDUC (2004a).

En la actualidad, señalan Campos et al. (2013), el enfoque “*minimalista-tradicional*” es visto como: “...restringido, superficial, excluyente y descontextualizado, aunque naturalmente más fácil de medir y lograr, dada la memorización asociada” (p.223). Mientras que el enfoque maximalista es considerado más amplio ya que:

...no solo abarca el conocimiento sino que también la comprensión, la experiencia activa, así como el desarrollo de los valores, disposiciones, habilidades y aptitudes de los estudiantes. Las que son evaluadas en función de problemas reales y actuales de la sociedad (p.223).

En definitiva, la aspiración del enfoque minimalista es mantener la funcionalidad del sistema social, de ahí la atención de este enfoque al aprendizaje memorístico del concepto e historia de la democracia y de las instituciones del Estado, así como el respeto, sin análisis o cuestionamientos, de la legalidad. Contrariamente, la aspiración del enfoque maximalista es que los alumnos y alumnas desarrollen: “*habilidades y disposiciones democráticas*” (Campos et al., 2013, p.224) desde una perspectiva crítica y mediante las cuales, por ejemplo, no solo

sean capaz de respetar la ley, sino también estén en condiciones de analizarla, debatirla y buscar su transformación si es necesario.

Pese a la incapacidad del enfoque minimalista para preparar adecuadamente al alumnado en materia de participación ciudadana, es justamente éste, a través de la llamada “*educación cívica*”, el que ha tenido mayor preponderancia en los sistemas educativos del mundo. Es por ello que uno de los objetivos actuales de la didáctica de las ciencias sociales es contribuir a formar el corpus teórico y práctico de un enfoque maximalista destinado a formar una ciudadanía capaz de adquirir poder político, es decir, en: “...la capacitat d’incidir en la transformació de la vida social, econòmica, cultural, etc., d’una comunitat” (Ruiz, 2002, p.19).

La ciudadanía puede incidir políticamente ya sea de forma indirecta, cuando cede cuotas de poder a los gobernantes, o de forma directa, cuando se ejerce: “...la capacitat de la ciutadania per gestionar directament les seves quotes de poder en diferents contextos socials” (Ruiz, 2002, p.20). Esta última implica una profundización del modelo de la democracia participativa. Es en este tipo de participación donde han tomado relevancia actual los movimientos sociales, que pueden ser definidos como el conjunto de personas u organizaciones que interactúan conformando una red social con un discurso crítico alternativo al dominante. Dichos movimientos son portadores de nuevas formas de organización y de enfocar los conflictos, siendo uno de sus objetivos centrales obtener relevancia pública y política como medio de incidir en las políticas públicas (Donaldson, 2002).

Más allá de los diversos enfoques para comprender la democracia y la participación, es indudable que la formación ciudadana del siglo XXI debe hacerse cargo de educar personas capaces del pleno ejercicio de todas las formas de participación que les ofrecen sus derechos políticos y sociales.

Si bien McLaughlin (1992) planteó la dualidad de una ciudadanía “*minimalista-pasiva*” frente a otra “*maximalista-activa*”, ésta resulta insuficiente para dar cuenta de las representaciones sociales en contextos reales. Eso por ello que nuestra investigación, como veremos en detalle más adelante, ha creado una categoría intermedia denominada “*ascendente*” para dar cuenta de aquellas ideas ubicadas entre las visiones minimalistas y maximalistas de la participación.

2.3. EL APRENDIZAJE DE LA CIUDADANÍA

Un aspecto teórico fundamental en esta investigación es la formación ciudadana. Ello pues uno de los retos más importantes para las sociedades actuales es profundizar la democracia, es decir, mejorar un sistema político basado en la intervención de los ciudadanos y ciudadanas en lo público.

En 1997 el “Informe Delors” alertaba del peligro que representan para la humanidad las crecientes desigualdades mundiales:

...el principal riesgo está en que se produzca una ruptura entre una minoría capaz de moverse en ese mundo en formación y una mayoría que se sienta arrastrada por los acontecimientos e impotente para influir en el destino colectivo, con riesgo de retroceso democrático y de rebeliones múltiples (Delors et al., 1997, p.31).

Según lo expresado por el “Informe Delors”, la educación para la ciudadanía democrática no solo tiene un papel para el individuo o la sociedad específica a la que pertenece, sino que también constituye una necesidad para el bienestar de la humanidad. Sin duda que democracia, educación y ciudadanía constituyen una tríada estrechamente relacionada.

Los déficits democráticos que aún persisten plantean un serio reto para el mundo actual. La educación debe afrontar este desafío pues, según Delors et al. (1997), constituye un factor esencial: “...en el desarrollo continuo de las personas y las sociedades” y una herramienta “...al servicio de un desarrollo humano más armonioso, más genuino, para hacer retroceder la pobreza, la exclusión, las incomprensiones, las opresiones, las guerras...” (p.7). En dicho sentido, la educación es clave ya que está en la posición de: “...conseguir que los individuos se sientan realmente parte de un colectivo del que no solo tienen prebendas, sino con el que les ata un cierto compromiso... la adhesión sentimental al compromiso” (Camps, 2007, p.21).

Con el objetivo de abordar el desafío impuesto actualmente a la educación, el “Informe Delors” (1997) precisa que la educación a lo largo de la vida debe basarse en cuatro pilares. Estos son: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

- **Aprender a conocer:** “...combinando una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias”.

- **Aprender a hacer:** “...a fin de adquirir no solo una calificación profesional, sino, más generalmente, una competencia que capacite al individuo para hacer frente a un gran número de situaciones y a trabajar en equipo”.
- **Aprender a vivir juntos:** “...desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia –realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos– respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz”.
- **Aprender a ser:** “...para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal” (p.34).

Sin duda que una de las claves más importantes para la democratización de la democracia se encuentra en el ítem “*aprender a vivir juntos*”, pues es en él donde radican los elementos esenciales de la vida social. Sin embargo, y pese a las recomendaciones del mencionado informe, aún los sistemas educativos del mundo otorgan prioridad a la obtención de conocimientos disciplinares por sobre el desarrollo de habilidades y valores.

Hasta el presente la formación ciudadana ha logrado abrirse paso en una buena cantidad de países del mundo, aunque de forma desigual y enfrentando una serie de problemáticas y resistencias. En la siguiente síntesis se intenta analizar la cuestión actual de la formación ciudadana a través de algunas dualidades: el enfoque holístico frente al enfoque basado en la adquisición de conocimientos, la asignatura independiente frente a su uso restringido a la transversalidad y su enseñanza en Europa frente a este tipo de educación en América Latina. Así mismo, se plantean brevemente algunos problemas compartidos en diversas latitudes, las fuentes del aprendizaje ciudadano del alumnado y la responsabilidad de las escuelas en esta área educativa.

2.3.1. Enfoque basado en conocimientos y enfoque holístico

La preocupación por la formación democrática de la juventud ha evolucionado de forma desigual en el mundo a lo largo de las últimas dos décadas. En algunos de los países con democracias más consolidadas (Australia, Alemania, Gran Bretaña o Japón, por ejemplo) este tipo de educación ha sido más constante, mientras que en los países que han obtenido su democracia más recientemente, o aún están en proceso de consolidarla (Europa del Este y

América Latina), el acento ha estado en transmitir conocimiento sobre las instituciones democráticas (Santisteban & Pagès, 2009b).

En el caso de Chile, tras el fin del régimen militar de Augusto Pinochet se continuó en los primeros años de la transición democrática con un currículum elaborado en dictadura, el cual ni siquiera consideraba los derechos humanos en sus contenidos. Solo a partir del periodo 1996-1998 se comienza un ajuste curricular que introdujo, mediante aprendizajes transversales y algunos contenidos, el conocimiento de las instituciones del Estado; de los derechos y deberes; y del funcionamiento del régimen democrático. Dichos cambios culminaron recién en 2002 y supusieron la llegada de una educación ciudadana más amplia de la tenida hasta entonces.

Un ejemplo de formación ciudadana más próxima a un sentido holístico ha sido Inglaterra, lugar donde se han implementado currículums orientados no solo al logro de conocimientos sino también al desarrollo de habilidades y valores ciudadanos. No obstante, se debe hacer constar que sus últimos gobiernos han rebajado considerablemente el estatus de la formación ciudadana en el currículum.

Para analizar el caso de América Latina primero que nada debemos tener presente la enorme diversidad económica, social y cultural que convive en su interior. Sin embargo, el inicio de la década del 2000 ha marcado un proceso de cambio, en la mayoría de los países, en cuanto al paso desde una “*educación cívica*” centrada en conocimientos a un enfoque más preocupado por el desarrollo de habilidades y valores.

Cuadro 5. *Orientaciones y propósitos formativos de la educación cívica y ciudadana en América Latina*

Educación ciudadana tradicional	Educación ciudadana en currículos post-2000
Foco en institucionalidad política	Doble foco: institucionalidad política y ampliación temática a “problemas actuales de la sociedad” y a las competencias para resolver conflictos en la convivencia
Ubicada en grados superiores de la educación secundaria	Presente a lo largo de la secuencia escolar
Orientada a la adquisición de conocimientos. Su foco está en los contenidos	Orientada a la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes en contextos de práctica con predominio de relaciones participativas y democráticas

Fuente: Cox et al. (2014).

2.3.2. Formación ciudadana: ¿Asignatura independiente o transversalidad?

No existe un consenso total sobre la conveniencia de una formación ciudadana basada en una asignatura independiente (Huddleston et al., 2010) o integrada al currículum a través de aprendizajes transversales que, al menos en teoría, debieran impregnar el conjunto de la enseñanza (Armas & López, 2012). Para el caso europeo, en el año 2012 veinte países ya habían adoptado una asignatura independiente de formación ciudadana, a los que actualmente se debe restar España donde el gobierno de Mariano Rajoy ha suprimido completamente entre 2012 y 2016 la asignatura “Educación para la Ciudadanía”, mientras que en 2013 la asignatura de religión recobraba plena validez académica (ello significa que tiene incidencia, por ejemplo, en la media del expediente académico y en la solicitud de becas).

En algunos de los países que poseen una asignatura independiente de formación ciudadana ésta comienza en primaria mientras que en otros lo hace en secundaria. La extensión de dicha enseñanza varía considerablemente entre ellos, desde un año en Turquía y Bulgaria hasta 12 años en Francia (Eurydice, 2012).

Casi todos los países europeos también han integrado la formación ciudadana de forma más amplia dentro del currículum, asignándole un espacio en otras asignaturas o como un contenido transversal. En muchos de ellos la formación ciudadana es aplicada integrando todos los enfoques mencionados, es decir, mediante una asignatura independiente, pero incluyendo también aprendizajes transversales y la presencia de contenidos en otras áreas de conocimiento (Eurydice, 2012).

En América Latina conviven tanto enfoques transversales como asignaturas independientes en materia de formación ciudadana. A modo de ejemplo, en países como Guatemala, México, Paraguay o República Dominicana existen áreas específicas de formación ciudadana, mientras que en países como Chile o Colombia este tipo de educación es aplicada mediante aprendizajes transversales (Cox, Bascopé, Bonhomme, Castillo & Miranda, 2014). Sin embargo, en el caso de Chile, el Ministerio de Educación ha anunciado la incorporación de una asignatura de formación ciudadana a partir de 2017.

Lo cierto es que la “*vía de la transversalidad*” posee ciertas potencialidades para introducir la formación ciudadana, como señala López (2008): “...sin hacer chirriar los viejos goznes del antiguo sistema educativo” (p.34). Un sistema que evita hacer saltar las alarmas del ultra conservadurismo. Una especie de “cuña”: “...que permiten abrir el monolítico sistema

educativo tradicional, atado por las rutinas y tradiciones de la escuela y por los intereses del mercado y del mismo poder” (p.35).

Sin embargo, tanto el estudio de la IEA de 2009 (MINEDUC, 2010) como diversas investigaciones (Aceituno et al., 2012; Muñoz et al., 2013) apuntan a que en Chile la educación ciudadana por transversalidades ha fracasado rotundamente. Buscando una explicación de ello Pérez (1997) reflexiona que: “...el profesor se encuentra con un sistema educativo sobrecargado de contenidos memorísticos, obviando a menudo, o dejando en un segundo plano, contenidos curriculares de tipo procedimental y actitudinal” (p.67).

Si bien la transversalidad de la formación ciudadana chilena ofrece la posibilidad de que varias asignaturas contribuyan a dicha educación, en sí misma posee el problema de provocar la: “...invisibilización de aprendizajes específicos” de ciudadanía (Campos et al., 2013, p.228). Ello contradice un principio muy importante en la formación de ciudadanos: la necesidad de explicitar claramente al alumnado los aprendizajes ciudadanos que reciben (Huddleston et al., 2010). En un sentido similar García (2009) sostiene que:

Incorporar al currículum ya sobrecargado... y con una lógica centrada en la información conceptual, otra gran cantidad de contenidos, supuestamente transversales, con una lógica centrada en los valores y en las problemáticas sociales, da como resultado un conjunto inflado y poco coherente, que, además, sigue estando alejado de los problemas reales y de los intereses y expectativas de los aprendices (p.7).

En el caso chileno, la prueba nacional estandarizada SIMCE no considera la mayoría de los aprendizajes que se esperan de las transversalidades, ello provoca que en las escuelas chilenas este tipo de aprendizajes sea la última de las prioridades. En dicho sentido, los mismos docentes han señalado que en las actuales condiciones ellos desarrollan estos aprendizajes solo de forma muy esporádica (Aceituno et al., 2012).

La nueva asignatura chilena de formación ciudadana está limitada a los dos últimos años de secundaria (cuando el alumnado tiene ya entre 16 y 18 años), pese a que expertos como Hart (2005) sugieren la introducción de la formación ciudadana desde primaria. Sin embargo, esta iniciativa abre posibilidades en la materia que hasta ahora no existían.

2.3.3. Educación ciudadana en Europa y América Latina

En Europa la receptividad de los Estados a la formación ciudadana ha sido bastante amplia, ello debido quizás a la necesidad de sus países por afrontar aquello que Zapata-Barrero (2009) a denominado “crisis multicultural”. Para explorar el estado actual de este tipo de formación en el viejo continente podemos recurrir al informe Eurydice (2012), que nos señala que actualmente este tipo de educación se articula en 4 objetivos:

- ✓ Conseguir una formación política básica.
- ✓ Desarrollar el pensamiento crítico y la capacidad de análisis.
- ✓ Desarrollar valores y actitudes.
- ✓ Fomentar la participación activa en el centro y/o en la comunidad.

Los temas tratados con más frecuencia en las clases de formación ciudadana europeas son: “...el conocimiento y comprensión del sistema socio-político del país, los derechos humanos y los valores democráticos, así como la equidad y la justicia” (Eurydice, 2012, p.2). En cuanto a la dimensión práctica, la cual es absolutamente fundamental en este tipo de educación, en 2005 un tercio de los países europeos evaluaba este tipo de aprendizajes. Tal es el caso de los Países Bajos donde es necesario realizar 30 horas de servicio comunitario para recibir el título superior de educación secundaria.

En cuanto a la formación del profesorado el informe Eurydice (2012) nos señala que, en general, la educación ciudadana forma parte de la formación inicial de los profesores en las universidades europeas. Sin embargo, solo en Inglaterra se ofrece a los profesores formación de especialista en formación ciudadana.

Inglaterra es uno de los lugares donde, hasta hace algunos años, se realizaban algunos de los mayores avances en formación ciudadana y ha constituido una asignatura independiente desde 2002. Al respecto del proceso vivido en dicho país Wellings (2009) destaca que, pese a las naturales dificultades planteadas por el tradicional monolitismo de las escuelas, se lograron importantes avances: aumentó la cantidad de jóvenes que participan en la gestión pública y otros tipos de organizaciones, y se constató una tendencia positiva del nivel de interés y compromiso de los jóvenes por los asuntos públicos.

En América Latina se ha registrado una expansión, desde el año 2000 aproximadamente, desde la tradicional educación cívica hacia formas más amplias de comprender la formación ciudadana. Dicha expansión ha abarcado tres ámbitos:

- ❖ **Una expansión de los temas tratados:** que ya no solo abarcan la institucionalidad política, sino que ya integran temas como las problemáticas sociales, los valores y el respeto por el medio ambiente.
- ❖ **Una expansión cuantitativa:** ya que la formación ciudadana deja de ser solamente aplicada al final de la secundaria, sino que comienza a abarcar tanto primaria como secundaria.
- ❖ **Expansión formativa:** ya no se restringe la enseñanza a ciertos conocimientos, sino que ésta se expande al desarrollo de habilidades y actitudes. Así mismo, se registra una mayor preocupación respecto a las relaciones sociales democráticas al interior del aula y de la escuela. Se entiende así que dichas interacciones son importantes en la formación ciudadana implícita del alumnado (Cox et al., 2014).

Si bien no todos los países latinoamericanos poseen asignaturas independientes de formación ciudadana, sí que es un rasgo común la presencia de este tipo de aprendizajes en diversas áreas del currículum.

La mayor diferencia en la formación ciudadana que registran los países latinoamericanos es que mientras una parte de ellos define su currículum nacional a través de marcos curriculares de referencia, otros lo hacen mediante programas de estudio (Cox et al., 2014).

2.3.4. Problemas compartidos

La experiencia acumulada en formación ciudadana, así como las múltiples investigaciones que han buscado estudiarla, nos permiten establecer una serie de problemas comunes a diferentes países en esta materia. Según Armas & López (2012), éstos son:

- ❖ La educación ciudadana posee un papel menor frente a otras materias del currículum, independientemente de si está constituida como asignatura o como aprendizajes transversales.
- ❖ Los objetivos educativos en formación ciudadana son demasiado ambiciosos a la vez que imprecisos. También están demasiado centrados en la adquisición de conocimientos por sobre el desarrollo de habilidades y valores ciudadanos.

- ❖ Los contenidos poseen una amplitud, diversidad y complejidad excesivas. Esto hace imposible trabajar y abarcar todos los planteamientos expuestos en el currículum.
- ❖ El profesorado persiste en un estilo de enseñanza tradicional basado en la exposición y la transmisión de conocimiento.

Un problema transversal importante son los detractores de discurso ultraconservador. En esta línea tenemos a algunos autores españoles que han llegado a afirmar que es posible que se: “...descubra que unos buenos programas de religión y de ética sirvan mucho mejor a la finalidad de formar ciudadanos que una vaga formación para la ciudadanía” (Alvira, 2006, p.89), que valoran como “*realista*” el enfoque minimalista, expositivo y basado en contenidos, y que llaman a la conexión de la escuela con la comunidad una: “...fábula político-pedagógica” (Altarejos, 2006, p.68), o que plantean que la educación ciudadana pretende introducir: “...ideas perversas, generalmente colectivistas” (Negro, 2006, p.51).

Los autores mencionados en el párrafo precedente se empeñan en ignorar que la formación ciudadana es contraria, de hecho antitética, a cualquier tipo de adoctrinamiento y que, por el contrario, pretende la formación del pensamiento crítico del alumnado. Esto es, el desarrollo de los conocimientos, habilidades y valores que permiten el pensamiento y la reflexión autónomas (Huddleston et al., 2010; Sarramona, 1993). Quizás en realidad sea esto último aquello que es visto, desde el ultra conservadurismo, como el verdadero peligro.

2.3.5. ¿Dónde se aprende la ciudadanía?

La educación ciudadana comienza en el seno familiar para expandirse luego al entorno social inmediato y el barrio de residencia. En esta primera etapa es cuando se obtienen los primeros aprendizajes de las acciones individuales y sociales que son correctas o incorrectas. Sin embargo, pese a su importancia como primera esfera de aprendizaje, dicha etapa resulta insuficiente para preparar a los jóvenes para un rol ciudadano activo en el contexto de la compleja y diversa sociedad actual (Huddleston et al., 2010).

En el estudio base de esta investigación se ha señalado la existencia de una multiplicidad de fuentes de aprendizaje ciudadano más allá de la escuela (Salinas, 2014). En dicho estudio, jóvenes de 13 y 14 años destacaron a la familia, la televisión y las relaciones sociales, en ese mismo orden, como fuentes importantes de sus saberes políticos y sociales. Se trata de una

visión holística del proceso de aprendizaje ciudadano que es importante de considerar a la hora de estudiar y modificar las representaciones del alumnado.

Respecto a la formación ciudadana en la escuela Huddleston et al. (2010) sostienen que es importante considerar aquello que llaman “*las tres C*”: currículum, cultura y comunidad. Es decir, a través del currículum enseñado, mediante una cultura escolar democrática donde el alumnado participa en las decisiones de la escuela y por intermedio de experiencias, promovidas desde el centro educativo, con la comunidad circundante. En tal sentido, la formación ciudadana, necesariamente, debe interpretarse de una manera amplia si pretende formar a los jóvenes como ciudadanos (Santisteban & Pagès, 2009b).

El currículum oculto es otro aspecto de gran importancia a considerar en formación ciudadana. Éste debe ser entendido: “...como aquellas normas, creencias y valores no declarados, implantados y transmitidos a los alumnos por medio de reglas subyacentes que estructuran las rutinas y las relaciones sociales en la escuela y en la vida en las aulas” (Giroux, 2004, p.72). Por su parte, Torres (1998) sostiene que el currículum oculto:

...juega un papel destacado en la configuración de unos significados y valores de los que el colectivo docente y el mismo alumnado no acostumbran a ser plenamente conscientes [y que para su estudio se requieren]...marcos de análisis más amplios, en los que se tengan en cuenta las interrelaciones entre el sistema educativo y lo que acontece en otras esferas de la sociedad (p.10).

Las fuentes de aprendizaje contenidas en el currículum oculto no dejan de ser importantes en la formación del alumnado, por ejemplo, escuelas autoritarias difícilmente podrán retransmitir valores de entendimiento democrático a sus estudiantes.

La recepción de aprendizajes sobre la sociedad y la manera de interactuar en ella, como se ha señalado, no se detienen en la puerta de salida de la escuela. Chicos y chicas aprenden en una serie de dimensiones tales como la familia, los medios de comunicación y los grupos sociales (Martín-Moreno et al., 2001b). Así mismo, los jóvenes llevan a la escuela: “...no solo libros y cuadernos, sino ese bagaje cultural, familiar y social que les acompaña también en el interior de las aulas y patios de su centro” (Martín-Moreno et al., 2001a, p.19).

La teoría del “*currículum oculto*”, según Giroux (2004), ha abierto la puerta para el estudio de las escuelas y los panoramas social, económico y político que configuran la sociedad

global. De un modo similar, Entwistle (1980) ha planteado que: "...para que sean eficaces, los procedimientos educativos tienen que tener en cuenta la forma en que el niño adquiere su cultura aparte de su experiencia escolar" (p.25). Por su parte, Calvo de Mora (2004) ha señalado la importancia que los entornos afectivos y emocionales tienen en las expectativas, intereses, percepción de la educación y autoestima de cada estudiante.

Todos los autores mencionados nos plantean la importancia de considerar que el aprendizaje está inserto en una dimensión mucho mayor que la escuela. Ello supone tener presente la influencia del hogar, de la televisión, de las relaciones sociales, de las tecnologías, del sistema educativo y de la sociedad en general. Si dichas influencias no existiesen, no podríamos, por ejemplo, comprender cómo docentes que enseñan a chicos y chicas de la misma edad, pero de realidades familiares y socioeconómicas distintas, solo en raras ocasiones obtienen los mismos aprendizajes en ambos grupos.

Aceptar la multiplicidad de fuentes de aprendizaje contenidas en el currículum oculto nos supone avanzar hacia una visión holística del aprendizaje. Se trata de una herramienta indispensable para comprender aquello que realmente aprende el alumnado.

Transformando las representaciones sociales de la participación ciudadana mediante la acción sobre problemas sociales de la comunidad. Una investigación-acción con estudiantes de secundaria

Cuadro 6. Niveles e indicadores para comprender el aprendizaje escolar

NIVELES	INDICADORES
Sociedad	- contexto económico y social
Familia	- nivel sociocultural - dedicación y expectativas - relaciones de poder
Sistema educativo	- gasto público - formación e incentivo de los profesores - tiempo de enseñanza - flexibilidad del currículum - apoyo disponible, especialmente a centros y alumnado con más riesgo
Centro / docentes	- cultura y participación - autonomía - redes de cooperación - relaciones de poder
Aula	- estilo de enseñanza - gestión de aula
Alumnado	- interés - competencia - participación
Comunidad circundante	- calidad de vida - organizaciones comunitarias - problemas sociales
Relaciones sociales	- Influencia de amistades y círculo social - Juego y tiempo libre
Organizaciones y movimientos extra centro educativo	- tipo de participación - tipo de organización
Medios de comunicación	- representaciones sociales transmitidas - tiempo invertido
Nuevas tecnologías	- competencias comunicativas

Fuentes: elaboración propia en base a Calvo de Mora (2004); Hart (2005); Marchesi & Pérez (2003); y Souto (2007).

La visión holística de la formación del ciudadano, como ya se ha dicho, contempla múltiples fuentes de aprendizaje. Sin embargo, el estudio base de esta investigación ha apuntado a que dichos aprendizajes, en su gran mayoría, no se relacionan con una visión activa de la ciudadanía. En otras palabras, las representaciones sociales sobre la participación ciudadana recibidas por los jóvenes desde dichas fuentes son fundamentalmente “*minimalistas*” en el sentido expresado por McLaughlin (1992).

En la presente investigación la indagación de diversas fuentes de aprendizaje ciudadano (profesorado, currículum, padres/apoderados, televisión, entre otras) ha buscado comprender su impacto y, de dicha forma, contribuir a crear vías para el desarrollo de visiones “*maximalistas*” de la ciudadanía.

a) La escuela y el currículum

La escuela tiene un papel central en la formación ciudadana de niños y jóvenes, no solo en cuanto a las disposiciones curriculares sobre el tema, sino también respecto al currículum oculto y la apertura hacia la comunidad. En este último aspecto su deber es generar lazos con las distintas instituciones del ámbito local que permitan desarrollar en el alumnado aprendizajes ciudadanos activos y significativos (Martínez et al., 2002; Sarramona, 1993). Sin embargo, desde una visión holística del aprendizaje, García (2009) señala que: “La escuela tiene, sin duda, un importante papel en la construcción de la ciudadanía, pero sería un grave error de perspectiva –y al mismo tiempo un imperdonable error estratégico– considerarla como espacio exclusivo de dicha construcción” (pp.6-7).

El currículum siempre forma parte de un proceso político generado al interior de un contexto social, económico, cultural y educacional específico (Magendzo & Toledo, 2009). Por tanto, si bien los programas de ciencias sociales deberían estar orientados a la formación de ciudadanos en base a los problemas sociales reales del mundo y al desarrollo de sus habilidades y valores, no resulta extraño que su situación real esté muy lejos de ese ideal. Como señala Magendzo (2004), los currículums de ciencias sociales actuales se encuentran dominados por conocimientos “duros” que responden a una racionalidad instrumental destinada a la comprensión de lo cuantitativo y a la adquisición de “cultura general”. Estos superan ampliamente a los conocimientos “blandos”, es decir, aquellos que desde una racionalidad axiológica y comunicativa buscan la formación de “sujetos de derecho”.

b) La familia

Constituye una importante fuente de aprendizajes ciudadanos: “...ya que la democracia debe empezar en la familia” (Hart, 2005, p.56). Por tanto es necesario conocer algunas de las características de su relación con el aprendizaje y la escuela.

En la actualidad, la ideología neoliberal posiciona a las familias como meros clientes del sistema educativo y no como lo que son, es decir, actores claves de la formación educativa de sus hijos e hijas. Al respecto, Taberner (2012) sostiene que esta noción neoliberal de familia/cliente reduce la participación solo a la demanda: “...del producto que se oferta al principio del curso y a protestar cuando el servicio no les satisface en cuanto a los resultados de su vástago” (p.226).

El papel que desempeñan los padres/apoderados en la educación de los pupilos es crucial. Al respecto, Flecha (1997), basándose en varios estudios, señala que el 50% del rendimiento escolar del alumnado depende de los estímulos recibidos desde el hogar y del tipo de ambiente familiar del que disponen. Por su parte, Naval (2006) plantea que la participación directa de la familia en la educación de sus hijos es clave para el logro eficaz de aprendizajes y que si esta participación no existe todos los otros elementos educativos son ineficaces. Dice esta autora que:

...es un hecho reconocido por la experiencia y documentado en la investigación que el tipo de relaciones que se establecen en el seno de una familia afecta decisivamente al modo en que el niño se ve a sí mismo, se entiende y actúa en sociedad (p.145).

La familia posee un lugar privilegiado para entregar aprendizajes relacionados con la ciudadanía, puesto que es la primera instancia de socialización política y conductual de niños y niñas. Esto se debe a que el contexto familiar tiene un peso muy importante en el desarrollo psicosocial de las personas y, más específicamente, en la construcción de sus actitudes, valores y estilos de vida (Romero, Luengo & Gómez-Fraguela, 2000).

Respecto a la influencia del ámbito familiar en la construcción de la ciudadanía Souto (2007) sostiene que: "...los niños conocen una forma de establecer relaciones de poder que pueden acabar asumiendo como naturales, lo que condiciona su manera de integrarse en otros ámbitos de socialización, como es la escuela" (p.13). Sin embargo, con el paso de los años la familia debe ceder terreno otras fuentes de aprendizaje de la ciudadanía, aunque continuará teniendo un gran peso en las consideraciones de los jóvenes sobre la democracia. Todo ello implica la necesidad de estrechar las relaciones escuela-familias (Martín-Moreno et al., 2001a; Naval, 2006; Taberner, 2012) y estudiar las concepciones que estas últimas poseen sobre la democracia.

c) La televisión

De todos los medios de masas con discurso unidireccional la televisión ocupa el papel más importante a la hora de formar las representaciones sobre la democracia. Sin embargo, en general este medio no parece potenciar la visión de ciudadanía activa como parte integral del proceso democrático, sino que, por el contrario, parece más interesada en potenciar una ciudadanía pasiva y reconstruir relaciones sociales en torno a formas de patriarcado y

chovinismo (Giroux, 2003). Respecto a la influencia actual en la sociedad de los medios de comunicación, López & Armas (2013) señalan que:

Sin los medios de comunicación es imposible hoy en día comprender la sociedad y el tiempo que vivimos porque constituyen los instrumentos de creación y mediación del conocimiento social, generan opinión y modelan la cultura, relegando a un segundo lugar a los factores tradicionales de socialización como la familia y la escuela (p.134).

La televisión actual se encuentra bajo un férreo control tanto de poderes económicos como de intereses políticos. Esta situación, sin duda, no ayuda a que la televisión contribuya al desarrollo de una ciudadanía activa. La actual situación de la TV tiene su raíz en el siglo XIX con el sometimiento de los medios de comunicación a la publicidad, un proceso que continuó fortaleciéndose a lo largo del siglo XX. Éste significó una mercantilización de las comunicaciones bajo un modelo comercial regido por las leyes del mercado. A su vez, ello condujo inexorablemente a la ultra concentración de la oferta comunicativa en manos del poder económico, otorgándole una posición de dominio sobre la opinión pública (Murciano, 2005). Este proceso ha significado también, según Roncagliolo (2005), una mercantilización de la misma democracia.

El poder de la televisión sobre la opinión pública tiene su explicación en una serie de mecanismos de carácter psicológico. Algunos de los más importantes son la influencia del “*discurso mayoritario*”, del cual la televisión siempre pretende posesión, y la inserción de representaciones sociales mediante “*criptomnesia*”, es decir, el proceso a través del cual un individuo olvida el origen de las ideas que recibe aunque recuerda su contenido y así las asume como propias mientras continúa viviendo su vida con una sensación de autonomía (Moscovici, Mugny & Pérez, 1991). Este fenómeno ha conducido a que desarrollemos nuestras interpretaciones del pasado, del presente y de lo que debe ser el futuro a partir de las ideas transmitidas por los medios de comunicación de masas (Ross & Vinson, 2012).

La evolución histórica de los medios ha desembocado hoy en una línea de acción que tiende a reforzar las relaciones de poder e intercambio existentes, por supuesto, siempre en base a los intereses de quienes controlan dichos medios. En tal sentido, Javaloy (2001) indica que:

...la información transmitida por los medios tiene claros condicionamientos, tanto de tipo profesional y comercial como por las presiones que es objeto, que pueden distorsionar la transmisión de noticias... no debe olvidarse que la independencia de los medios de comunicación es relativa y se halla condicionada por los intereses de los propietarios de dichos medios y de los grupos que insertan publicidad en ellos (pp.277-278).

Un estudio de Van Dijk (citado por Javaloy, 2001) ha detectado que los medios de comunicación suelen dedicar mucho espacio a la opinión y actuación de los representantes de los grupos dominantes (económicos y políticos) y, en cambio, prestan menos atención a la perspectiva de los actores de base y a los ciudadanos en general. Por otro lado, el poder de la televisión sobre la opinión pública es tal que pueden llegar a incidir decisivamente en el futuro de los países, definiendo que alternativas políticas pueden llegar a existir socialmente y cuales no (Roncagliolo, 2005), por ejemplo, determinando cual candidato ha de ser promocionado y cual será atacado buscando destruir su imagen pública.

La manipulación televisiva no pasa necesariamente por mentir abiertamente, basta con hablar sobre algunos hechos y callar otros, exagerar unos aspectos de un tema concreto y disminuir otros. En definitiva, fraccionar deliberadamente la realidad.

En las actuales circunstancias es difícil encontrar algún interés en la televisión por promover una visión maximalista de la ciudadanía. Sin embargo, no debemos olvidar el papel central que deben jugar los medios de comunicación en la profundización de la democracia. Por ello, Roncagliolo (2005) plantea que “*democratizar la democracia*” pasa por democratizar los medios fortaleciendo la participación de la ciudadanía en las comunicaciones. La escuela tiene un papel importante en esta tarea en dos sentidos, primero mediante una educación crítica respecto a la televisión, que transforme: “...el consumo anodino e inconsciente en un acto inteligente” (Aguaded, 1999, p.217), y segundo, fortaleciendo los conocimientos, valores y habilidades para el desarrollo y manejo crítico de diversos medios de comunicación.

d) Las relaciones sociales

En nuestro estudio de base el alumnado ha declarado que una de las fuentes desde las cuales aprenden respecto a la democracia son sus relaciones sociales, tanto aquellas vividas en el barrio como en la escuela. Al respecto, Romero et al. (2000) sostienen que las experiencias en el grupo de amigos contribuyen a determinar la identidad de los jóvenes, les ayudan a

expresar su autonomía y significan una oportunidad para ampliar una serie de habilidades y conductas más allá del entorno de la familia. En un sentido similar, Hart (2005) señala que el juego y el tiempo libre: “...representan una gran oportunidad para que los niños aprendan ciudadanía” (p.56).

e) La comunidad

Diversos autores resaltan los beneficios que la implicación directa de los jóvenes en asuntos y problemáticas locales puede tener para su formación como ciudadanos activos y, por tanto, para el desarrollo de una visión maximalista de la participación democrática (Martín-Moreno et al., 2001a; Morillas, 2006). Sin embargo, el alumnado no suele estar involucrado en este tipo de actividades ni en organizaciones de tipo comunitario. Es por ello que Hart (2005) asigna a la escuela el deber de generar este tipo de lazos con la comunidad. En tal sentido, dicho autor plantea que:

...es importante que los profesores les den a los niños la oportunidad de reflexionar sobre su ambiente local y la calidad de vida diaria, y que la escuela permita a los niños actuar para mejorarlas, especialmente en colaboración con las organizaciones de la comunidad de base que la rodean. Esto permite que tengan una conciencia acerca de la complejidad de los asuntos y aumentar el nivel de conciencia de la comunidad (p.62).

En el estudio de base de esta tesis (Salinas, 2014) una parte mínima de los jóvenes involucrados declaró participar en organizaciones sociales comunitarias. Aún más significativo es que dicha participación se desarrollaba casi exclusivamente en iglesias evangélicas y clubes deportivos, es decir, espacios sociales que no destacan por potenciar una participación crítica de los ciudadanos. Aunque sí pueden llegar a fomentar algunas habilidades para el trabajo colaborativo.

f) Los movimientos sociales

Los movimientos sociales constituyen una forma de participación democrática basada en una dimensión no institucional de la acción colectiva. Se conforman por la unión de ciudadanos y diversas organizaciones buscando en el número de partícipes una manera de obtener el poder del que carecen. Los fines de sus miembros pueden ser en demanda de satisfacer ciertos derechos o necesidades, o en protesta u oposición a proyectos y medidas que les afectan o pueden llegar a afectarles. Sus herramientas se dirigen a presionar a los poderes políticos y

económicos dominantes, y se basan en acciones como la protesta, la concentración de masas, la huelga y la ocupación de espacios públicos o privados, así como en el uso de cauces institucionales para dialogar y negociar (Cruz, 2005). Al respecto, García (2009) señala que:

...los movimientos sociales... están otorgando a los ciudadanos espacios de análisis y de decisión que hace décadas resultaban prácticamente inaccesibles, y que están recuperando una parte del poder político real para la “sociedad civil”, en contraposición a la “clase política” que, supuestamente, la representa (p.6).

Los movimientos sociales son una de las expresiones más características de la interacción entre sujeto y sociedad (Javaloy, 2001) y la acción colectiva contribuye a la autopercepción de las personas bajo una identidad ciudadana democrática (Cruz, 2005). En dicho sentido, Javaloy (2001) plantea que: “...tomar parte en una acción colectiva puede contribuir notablemente a crear o reforzar una identidad social positiva... En general, ha podido observarse que tomar parte en una manifestación puede cambiar drásticamente la propia visión del mundo” (pp.281-282).

En definitiva, los movimientos sociales constituyen una excelente herramienta para el ejercicio crítico de una ciudadanía participativa y transformadora (Aguado, Ballesteros, Mata & Sánchez, 2013) y, por tanto, “*maximalista*”. Generan cambios perdurables en la conciencia de quienes participan en ellos, transformando con su acción colectiva no solo la realidad social, sino también a ellos mismos.

Estudiar las percepciones de los jóvenes que han participado en movimientos sociales resulta valioso para comprender la evolución de sus ideas sobre la participación democrática (Salinas, Oller & Muñoz, 2016a). La relación de influencia entre movimientos sociales e individuos no es un tema menor y puede incluso llegar a moldear las relaciones de poder en la política del Estado.

2.3.6. La escuela y la formación ciudadana

Si bien la formación ciudadana es un proceso de toda la vida que comienza en la familia y el ambiente social más próximo, es absolutamente necesario, como ya se ha dicho, que la escuela intervenga en la formación de una ciudadanía capaz de actuar en la compleja sociedad actual, ya que la familia y el ambiente informal no pueden garantizar el logro de estos aprendizajes (Sarramona, 1993). Por otro lado, las escuelas mismas son parte de la sociedad

en la cual están insertas, son parte de sus problemas y están bajo la influencia de las condiciones económicas, políticas y sociales (González, 2005).

La necesidad de comprender a las escuelas desde su dimensión social ha llevado a Giroux (2004) a plantear tres ideas esenciales para analizarlas: 1) la escuela no está separada del contexto económico donde se inserta; 2) la escuela es un espacio político donde se construyen y controlan discursos, significados y subjetividades; y 3) los valores transmitidos por la escuela no son universales por sí mismos, sino que son producto tanto de una subjetividad social como de supuestos normativos y políticos concretos.

Resulta evidente que la disposición actual de las escuelas, destinadas a la memorización de contenidos, dista mucho de ser el ideal para el desarrollo de la formación ciudadana. Así mismo, su constitución como “mundo burbuja” (García, 2011) les aleja de la comunidad y sus problemas como fuentes de aprendizaje. Sin embargo, si pretendemos educar ciudadanos, la lógica fabril de la escuela debe ser desafiada por docentes críticos. En tal sentido, García (2005) nos plantea que este reto implica:

...educar a nuestros jóvenes alumnos y alumnas en nuevas formas de concebir el conocimiento y de utilizar sus potencialidades... educarlos en nuevas responsabilidades como ciudadanos del planeta, en nuevas actitudes de crítica y de intervención social, en nuevas formas de solidaridad y de cooperación, ayudarles a asumir nuevas identidades más complejas... (p.14).

Para que la escuela asuma el reto de la formación ciudadana necesariamente debe superar las formas tradicionales de entender la educación. En dicho sentido, Giroux (2004) nos plantea que la escuela debe superar su propia carga histórica, intelectual e ideológica, y para ello debe plantearse una nueva racionalidad y una nueva relación con la sociedad.

Más allá de las diferencias que diversos autores puedan tener sobre la concreción de dicha tarea, es claro que la importancia de la misma solo puede ser negada desde un extremismo ideológico ultra conservador, desde visiones obcecadamente disciplinares y desde algunas prácticas gubernamentales contrarias al empoderamiento ciudadano.

Existen múltiples motivos para que la escuela se haga cargo de la formación ciudadana y que Kerr (2009) denomina “*windows of opportunity*”, en referencia a los beneficios que para el alumno, la familia, la escuela y la sociedad en general conlleva este tipo de educación.

A continuación se presentan tres ámbitos de la relación entre la escuela y la formación ciudadana: el alumnado, la democracia y la responsabilidad internacional.

a) La escuela y la formación ciudadana del alumnado

Una nación es realmente democrática en la medida en que sus ciudadanos participan y, especialmente, si lo hacen a nivel de sus comunidades y espacios locales (Hart, 1993). Por lo tanto, si pretendemos profundizar la democracia en nuestras sociedades es innegable e imprescindible el papel de la escuela en la formación de los ciudadanos. En dicho sentido, Pagès, Pujol, Roig, Tacher & Sala (1981) señalan que: “...l’escola té la funció de fer entrar al nen a la societat, convertir-lo en un membre responsable i conscient de la seva comunitat. La formació cívica té, precisament, aquesta funció dins l’escola” (p.16).

El desafío de “*democratizar la democracia*” implica la formación de una ciudadanía activa y participativa, pero esto requiere no solo la adquisición de una serie de conocimientos, valores y habilidades, sino también de una reestructuración de la escuela misma y su relación con la comunidad. En tal sentido, Huddleston (2005) señala que comenzando el siglo XXI:

...has become clear that new kinds of citizen are required: citizens that are not only informed, but active and responsible, able and willing to participate in public affairs in their communities, their country and in the wider world (p.50).

En un sentido similar a lo señalado en el párrafo precedente, Hart (2005) plantea que: “Si queremos desarrollar escuelas ciudadanas de calidad, con ambientes más relevantes y democráticos, necesitamos construirlas de manera que se relacionen con todos los diferentes elementos de la comunidad” (p.63). A ello, se debe agregar la necesidad de preparar a los estudiantes para enfrentar los diversos mecanismos de sumisión presentes en la sociedad y que son, por supuesto, contrarios a la democracia (Martínez, 2003).

En materia de formación ciudadana es importante tener presente que no existe un ciudadano pleno sin el desarrollo de sus capacidades de participación. Aunque, por supuesto, debemos tener presente la naturaleza propia de la participación en la infancia y considerar que si bien los adultos, una vez empoderados, son capaces de ejercer su ciudadanía y defender sus derechos, los niños y niñas solo pueden ejercer su ciudadanía a través de la ayuda de adultos que faciliten este proceso garantizando: “...el acceso adecuado a la información, el espacio y la oportunidad” (Lansdown, 2009, p.17). En dicho sentido, es muy importante el apoyo de

profesionales de la educación que potencien el ejercicio de la participación, pues: "...la confianza y la competencia para participar deben adquirirse gradualmente con la práctica" (Hart, 1993, p.4).

Un aspecto que no debe descuidar la escuela es el ambiente democrático que debe imperar en ella, ya que difícilmente podremos formar ciudadanos democráticos al interior de un aula y una escuela totalitarias. La participación del alumnado en la toma de decisiones en el centro educativo es, en dicho sentido, fundamental. Ello no implica que los estudiantes tomen todas las decisiones, pero incluso este aspecto posee la utilidad de permitir enseñar la importancia de los límites en toda convivencia democrática. Tampoco implica la creación de entornos permisivos y sin normas (Boixader, 2005), sino al contrario, supone establecer un ambiente social que permita un desarrollo personal responsable, comprometido, autónomo y libre.

Lamentablemente la mayoría de las escuelas actuales, y especialmente las de Chile, están muy lejos de los ideales educativos democráticos (C. Muñoz, 2012). Se ha constatado que los centros educativos han estado tradicionalmente ligados a la reproducción de relatos únicos y no al manejo de la diversidad de opciones presentes en la sociedad, hasta tal punto que la discusión de temas e ideas de actualidad puede llegar a ser polémico, volviendo complejo intentar llevarlo a la práctica (Sarramona, 1993).

Hasta el presente la socialización política de la escuela ha estado al servicio de la reproducción económica y cultural. En tal sentido, Giroux (2004) sostiene que la función de los centros educativos ha sido la de mediar: "...las prácticas sociales y las creencias culturales necesarias para mantener la dominación de ciertos grupos y estructuras de poder" (p.220). Así, por ejemplo, los rituales autoritarios que imperan en muchas escuelas constituyen por sí mismos una poderosa fuente de sociabilización política, contribuyendo a crear personas destinadas solo a obedecer (Entwistle, 1980).

En la actualidad muchas escuelas evitan su responsabilidad con la formación integral del alumnado mediante la razón instrumental de las competencias y habilidades básicas (Giroux, 2004). El cuestionamiento crítico, la comprensión valórica y en general las humanidades, han sido obligadas a ceder terreno en la enseñanza a favor de estas denominadas "*destrezas básicas*" que se han convertido más en un fin en sí mismo que en un medio para explorar contenidos más complejos. Esta situación ha venido a ser reforzada por la aplicación de pruebas estandarizadas, nacionales e internacionales, que no consideran el desarrollo de

conocimientos, valores y habilidades de carácter superior. Se trata de un ambiente que hace difícil para la escuela impulsar a los niños a preguntar, observar y explorar críticamente. En palabras de Goodman (2001), las pruebas estandarizadas, lejos de considerar las particularidades y necesidades de vida de los estudiantes, ha venido a sacralizar este contenido de destrezas básicas, transformando: "...a la mayoría de nuestras escuelas en meras academias de enseñanza profesional destinadas solamente a cubrir las necesidades fundamentales de una economía industrial avanzada" (p.173).

A la luz de la situación actual de la mayoría de los centros educativos resulta evidente la necesidad de una transformación profunda de la cultura escolar. Esto significa generar cambios en el conjunto de la organización educativa bajo el signo de valores y creencias democráticas que puedan concretarse redefiniendo los procesos y las prácticas de la escuela (González, 2005).

En cuanto al currículum, Goodman (2001) aboga por la necesidad de potenciar valores sociales conexionistas, es decir, un currículum concretado a través de: "...temas como el clasismo, el sexismo, el racismo, el etnocentrismo, la destrucción medioambiental y otros aspectos preocupantes a los que se enfrentan las personas que desean vivir en democracia" (p.179).

También es muy importante tener presentes las relaciones de poder y participación entre docentes y administradores de una escuela. Este factor es imprescindible de ser considerado si nos planteamos comprender la educación que un centro entrega a su alumnado. Analizando esta problemática Goodman (2001) plantea que:

...en la gran mayoría de las escuelas, los profesores trabajan dentro de una institución jerárquica y burocrática donde tienen un poder relativamente limitado para participar en su construcción, es lógico que no entre en sus planes darles poder y participación a los alumnos a la hora de organizar las clases. Las instituciones basadas en racionalidades instrumentales e industriales dificultan el asentamiento de valores y prácticas democráticas entre quienes allí trabajan, mientras que las instituciones basadas en unos ideales democráticos fomentan la participación en ellas de sus trabajadores (p.91).

El autoritarismo escolar es particularmente notorio en las escuelas particulares y particulares-subvencionadas (concertadas) de Chile, donde el profesorado tienen un margen estrecho, por

no decir simbólico o nulo, en la participación y en la toma de decisiones de dichos establecimientos educativos, caracterizados por relaciones de mando fuertemente jerárquicas y unidireccionales.

Dejando un poco de lado las presentes dificultades y pensando en el norte que debe guiar la transformación cultural de la escuela, analizamos los postulados de Sarramona (1993) quien plantea una serie de principios pedagógicos para una escuela democrática:

- ❖ **Debe haber respeto por el pluralismo ideológico.** Sin embargo, éste no puede conducir a un relativismo valórico ya que la formación ciudadana se fundamenta en valores aceptados universalmente y que la escuela debe promover: respeto a la vida, a los derechos humanos, a la diversidad, etc. Por otro lado, la entrega de valores debe tener una dimensión concreta en torno a reflexiones y comportamientos que les materialicen. Siempre en un sentido altruista, ético y universal.
- ❖ **El rechazo a cualquier tipo de adoctrinamiento.** Éste supone el tratamiento dogmático de la realidad, el no admitir otras visiones y constituye un atentado a la dignidad de la persona, en este caso tanto de chicas y chicos como de sus familias.
- ❖ **Se debe potenciar el uso pedagógico del análisis de las diversas concepciones e informaciones sobre cada tema.** Ello supone el diálogo reflexivo en el aprendizaje y la coherencia personal del educador con su discurso.
- ❖ **La necesidad de adoptar una posición activa hacia el aprendizaje.** Esto significa que tanto el alumnado como el profesorado deben estructurar el aprendizaje de forma reflexiva, crítica y significativa. La enseñanza misma debe ser crítica en el sentido de que ningún conocimiento debe ser presentado como inmóvil o indiscutible, sino al contrario, siempre debe ser advertida su complejidad y problematicidad como forma de motivar la reflexión sobre dicho conocimiento.
- ❖ **La disciplina debe lograrse a través de la aceptación libre y consensuada de la norma.** Si pretendemos formar ciudadanos y ciudadanas debemos considerar que solo la moral surgida de un proceso autónomo genera un verdadero sentido de responsabilidad.

Otros principios pedagógicos para una adecuada formación ciudadana, según múltiples autores, son:

- ❖ La formación para la ciudadanía debe estar incluida en el proyecto educativo de la escuela y concretarse a través de sus planes anuales, ofreciendo orientaciones permanente a través de un “Plan de Acción Tutorial” (Morillas, 2006).
- ❖ El ámbito de la democracia crítica necesariamente debe establecerse a través del currículum, entendiéndose éste como aquello que se aprende a través de contenidos, metodologías de enseñanza y experiencias al interior del aula y la escuela (Goodman, 2001).
- ❖ Una escuela debe ser “conectadora”, es decir, considerar la dimensión afectiva de los alumnos como personas y ciudadanos. Los alumnos deben sentirse bien en la escuela y su labor y compromiso debe ser reconocido por la comunidad escolar (Aguado et al., 2013; Beernaert, 2001).
- ❖ Los docentes deben ser escuchados y tener el poder de tomar decisiones en cuanto al currículum y no estar sometidos a currículums prediseñados y a pruebas nacionales estandarizadas (Goodman, 2001).
- ❖ La escuela debe fomentar la participación democrática del estudiantado en la toma de decisiones al interior de la misma. No se trata de que ellos tomen todas las decisiones sino de proporcionar las herramientas y la autoridad necesarias para que participen en ellas. Por ejemplo, en la elaboración de normas del aula o incluso en los reglamentos internos de las escuelas, para exponer sus puntos de vista y ejercitarse en el debate crítico (Drolet, 2001; Entwistle, 1980).
- ❖ La participación social en la escuela, tanto de padres/apoderados como de la comunidad en general, es de gran importancia. Dicha participación constituye un ejercicio de ciudadanía democrática que ayuda a controlar tanto los intereses privados como los intereses de la burocracia estatal. Por otro lado, los informes PISA (aunque no sean un buen indicador para evaluar el aprendizaje ciudadano) han señalado que las escuelas con mayor éxito son aquellas en las que está más involucrada la comunidad (San Fabián, 2005).
- ❖ Se debe prestar especial atención a la exclusión social y la marginación, promoviendo la inclusión en la escuela y el aula (Beernaert, 2001).

- ❖ La escuela debe implementar aprendizajes activos basados en metodologías y técnicas creativas. En tal sentido, Beernaert (2001) señala las siguientes características de una escuela que forma ciudadanía activa:
 - ✓ La dignidad del ser humano es el centro de la escuela, comenzando por alumnos y alumnas.
 - ✓ Promueve aprendizajes para una ciudadanía pragmática.
 - ✓ Busca la participación de todos los miembros de la comunidad escolar.
 - ✓ Está abierta a la cooperación local, nacional e internacional.
 - ✓ Mantiene perspectivas de aprendizajes ciudadanos permanentes.

La formación ciudadana es una tarea urgente y, por tanto, no puede esperar el desarrollo de una escuela y un currículum ideal para ser llevada adelante. Deben ser los mismos docentes quienes, como intelectuales críticos (Giroux, 1997), desarrollen este tipo de educación. Así mismo, resulta muy valiosa la creación de “comunidades de práctica” a escala local, regional, nacional e internacional para la promoción de este tipo de educación (Brett, 2006).

La formación ciudadana supone una serie de beneficios, personales y colectivos, para los jóvenes. En tal sentido, Oller & Pagès (1996) sostienen que este tipo de educación ayuda al alumnado a desarrollar:

...una sèrie de capacitats que li permetin comprendre els reptes que el futur plantejarà i que s'eduqui en uns valors mitjançant els quals pugi donar respostes a la vida, relacionar-se amb altres persones o fer front a situacions noves, ja que les persones som allò que ens lliga a uns determinat valors (p.71).

El principal beneficio que la formación ciudadana ofrece al alumnado es, según Huddleston et al. (2010), aprender a convertirse en ciudadanos activos, informados y responsables, preparándolos de esta manera para la democracia. Dichos autores señalan que este tipo de educación ayuda a los jóvenes a:

- ❖ Ser conscientes de sus derechos y responsabilidades como ciudadanos.
- ❖ Estar informados sobre el mundo social y político.
- ❖ Estar preocupados por el bienestar de otros.
- ❖ Lograr articular sus opiniones y argumentos.

Transformando las representaciones sociales de la participación ciudadana mediante la acción sobre problemas sociales de la comunidad. Una investigación-acción con estudiantes de secundaria

- ❖ Ser capaces de tener influencia en el mundo.
- ❖ Ser activos en sus comunidades.
- ❖ Ser responsables en su manera de actuar como ciudadanos.

En el siguiente cuadro Apud (2011) destaca la importancia que tiene la participación democrática para el desarrollo de niñas y niños, contrastando las consecuencias positivas de su presencia en las escuelas con las consecuencias negativas de su ausencia.

Cuadro 7. *Consecuencias de la participación en el alumnado*

Aportaciones positivas de la participación	Consecuencias negativas de la no participación
- Mejora de capacidades y potencialidades personales	- Dependencia: el niño depende del adulto para tomar cualquier decisión
- Autonomía	- Escasa iniciativa
- Creatividad	- Pasividad, comodidad, conformismo
- Experimentación	- Falta de respuestas en situaciones críticas
- Capacidad de razonamiento y elección	- Inseguridad, baja estima personal
- Aprendizaje de los errores	- Reducción de la creatividad e imaginación
- Se configura una mayor personalidad, se fomenta el sentido crítico	- Estancamiento en el desarrollo personal y formativo
- Se incrementan las relaciones personales y el intercambio de ideas	- Miedo a la libertad y a tomar decisiones
- Aprendizaje más sólido	- Baja capacidad de decisión
- Se desarrolla la capacidad de escucha, negociación y elección de alternativas	- Baja capacidad de comunicación
- Aprendizaje de valores democráticos: participación y libertad	- Bajo aprendizaje de valores democráticos
- Valor de la democracia intergeneracional	- Baja creencia en la democracia
- Infancia como sujeto activo social	- Infancia como objeto no participativo
- Ejercicio y reivindicación de derechos de expresión	- Desconocimiento de los derechos de expresión
- Mayor riqueza y diversidad social	- Invisibilidad social de la infancia

Fuente: Apud (2011).

A continuación, y a través de una serie de autores, se presentan múltiples beneficios que la formación ciudadana tiene para el alumnado:

- ❖ Prepara para la vida como un ciudadano pleno (Delval, 2012).
- ❖ Motiva a construir un futuro mejor (Pagès & Oller, 2007).
- ❖ Permite la convivencia en sociedad (Santiesteban & Pagés, 2009a).
- ❖ Ayuda a la formación del pensamiento crítico y creativo (Huddleston et al., 2010; Santiesteban & Pagés, 2009b).

- ❖ Crea un compromiso con los problemas del mundo (Sant et al., 2011).
- ❖ Permite plantear e interpretar los problemas sociales del medio local y de la cotidianidad (Huddleston et al., 2010).
- ❖ Educa en la acción social (Santisteban, 2009).

Otros diversos autores destacan los beneficios de la formación ciudadana tanto para el alumnado como para la escuela y la comunidad. En este sentido, Burke (2010) señala que este tipo de educación no solo tiene un impacto positivo en la autoestima, la confianza y las habilidades de los niños, sino que también: “...can it make services and organisations more efficient and effective and therefore better able to improve children and young people’s outcomes” (p.19). Por su parte, Kerr (2009) sostiene que la formación ciudadana prepara a los estudiantes para la vida en el siglo XXI, al colocar su énfasis en el desarrollo de habilidades y competencias que deben ser ejercidas a nivel de escuela y de comunidad en general.

Existen una serie de beneficios directos de la formación ciudadana para todos los miembros de la escuela. Según Huddleston et al. (2010) estos son: a) ayuda a producir aprendizajes motivados (significativos) y responsables; b) permite a las personas relacionarse positivamente entre sí y aprender a trabajar en equipo; y c) facilita conocer e intervenir la comunidad que les rodea. Por su parte, Kerr (2009) plantea que la formación ciudadana ayuda a los docentes a desarrollar planes de estudio y experiencias de aprendizajes basadas en las necesidades, contextos escolares y comunidades específicas de sus estudiantes.

En resumen, el aspecto fundamental de la formación ciudadana reside en ejercitar al alumnado en la participación en la sociedad. No se trata de considerar a chicos y chicas como “futuros ciudadanos”, sino más bien de hacerles sentir desde ya como tales. En todo este proceso resulta fundamental que los y las estudiantes desarrollen las habilidades, los valores y los conocimientos que garanticen el ejercicio pleno de su ciudadanía (Huddleston, 2005).

A nivel local, escala fundamental de la presente investigación, la participación ciudadana encuentra un espacio para su aprendizaje en la comunidad circundante. En dicho sentido, Pagès (2005) apunta a la importancia de que los jóvenes aprendan a participar de manera responsable y activa en sus comunidades.

b) La escuela y el fortalecimiento de la democracia

La democracia no es un fin en sí misma, sino más bien un proceso en constante desarrollo y, como tal, siempre expuesto a las influencias de otros sistemas (social, educativo, económico, etc.) a los que está entrelazado (Easton, 1992). Por tanto, podemos afirmar que siempre es posible mejorar la democracia. En tal sentido, Entwistle (1980) señala que:

...poner en duda el valor de intentar deliberadamente refinar las percepciones políticas del hombre es afirmar que la condición humana tiene poca dignidad, y atribuir al ciudadano medio una capacidad solo para el prejuicio, la patriotería y la ingenuidad política (p.24).

Para mejorar la democracia, o “*democratizar la democracia*” (De Sousa, 2004), es necesario el desarrollo de una ciudadanía activa y participativa. La existencia de instituciones democráticas formales, como los partidos políticos, el sufragio universal o la legislatura electiva, no garantiza la salud democrática de una sociedad y, de hecho, dichas instituciones pueden estar presentes en regímenes totalitarios (Almond & Verba, 1992).

La democracia, amenazada frecuentemente por las crisis económicas, las ansias desbocadas de poder y los sesgos ideológicos, necesita estabilidad. Para ello, no basta solo con desarrollar la justicia de su estructura básica, sino que también requiere de ciudadanos empoderados (Kymilcka & Norman, 1996). Este tipo de ciudadanía no viene innata en las personas desde su nacimiento, puesto que la organización democrática no tiene relación con nuestros principios biológicos, sino que debe ser aprendida. En tal sentido, Sarramona (1993) sostiene que:

...la vida en democracia supone la renuncia a principios biológicos instintivos tan característicos como el egoísmo, la imposición por la fuerza, la venganza, la marginación de las diferencias, la explotación de los demás, etc. La educación puede oponer a tales tendencias la generosidad, el diálogo, el respeto, la colaboración... valores todos surgidos como consecuencia de la vida en sociedad (p.29).

Para educar ciudadanamente debemos proponérselo explícitamente. Es verdad que existen leyes que penalizan los comportamientos inadecuados, pero éstas no serán jamás suficientes si no existe también una adecuada formación ciudadana (Camps, 2007).

Existe una estrecha relación entre formación ciudadana y democracia, ya que este tipo de educación constituye una garantía para tal sistema político, al formar a los miembros de la sociedad que le materializan. En esta línea, Aguado et al. (2013) plantean que: "...la construcción de la ciudadanía activa se presenta como un medio para el logro de la inclusión y la cohesión social en sociedades democráticas" (p.36). Por tanto, no resulta baladí la ya tradicional afirmación de que: "...los pueblos más democráticos también tienen un mayor nivel educativo" (Sarramona, 1993, p.29).

El principal motivo para enseñar ciudadanía reside en la necesidad que posee la democracia de ciudadanos activos, informados y responsables. Ciudadanos capaces de asumir un papel en la sociedad en general y en sus comunidades en específico. Es decir, se requiere de una educación orientada a:

...equips young people with the knowledge, skills and understanding to play an active, effective part in society as informed, critical citizens who are socially and morally responsible. It aims to give them the confidence and conviction that they can act with others, have influence and make a difference in their communities (locally, nationally and globally) (QCA, 2004, p.6).

En un sentido similar al expresado en el párrafo precedente, Huddleston et al. (2010) apuntan a la importancia de considerar que:

These capacities do not develop unaided. They have to be learned. While a certain amount of citizenship may be picked up through ordinary experience in the home or at work, it can never in itself be sufficient to equip citizens for the sort of active role required of them in today's complex and divers society (p.4).

Desde las instancias de poder gubernamental es relativamente fácil concretar proyectos educativos al servicio de la democracia. Sin embargo, nos encontramos frente a una espada de doble filo pues, tal como señala Sarramona (1993), debemos considerar que:

...el sistema educativo se presenta como uno de los sistemas legitimadores y mantenedores del sistema político. Legitimador porque los principios que fundamentan el sistema político impregnan el conjunto del sistema educativo, a través de las directrices curriculares y organizativas. Mantenedor del sistema político porque

es función de la educación el incorporar progresivamente a la sociedad las nuevas generaciones según los principios que rigen en ésta (pp.23-24).

El alto impacto que tiene un sistema educativo sobre una sociedad determinada explica el constante deseo del poder político por su control. Un control que, lamentablemente, no siempre está dirigido a la profundización de la democracia. Sin embargo, si la humanidad ha de seguir progresando por los senderos del entendimiento, es absolutamente necesario continuar promoviendo una educación al servicio de una cultura democrática y, por tanto, a la formación de una ciudadanía activa y participativa. Pues como señala Calvo de Mora (2004): "...la participación social y política serán la claves de la organización de la sociedad en este siglo que hemos comenzado" (p.172).

c) La escuela y la responsabilidad internacional con los derechos de niños y niñas

"Los Estados partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño".

Artículo 12.1 de la Convención sobre los Derechos del Niño, septiembre de 1990.

El artículo anterior pertenece a la Convención de los Derechos del Niño¹, la cual ha sido ratificada por Chile el día 14 de agosto de 1990, quedando bajo al artículo 5° de su constitución que establece el cumplimiento de las obligaciones emanadas de los acuerdos internacionales suscritos: "...y que Chile se ha obligado a proteger, respetar y garantizar" (Sáez & Duffau, 2014, p.7). En la actualidad, solo dos países no han ratificado la Convención de los Derechos del Niño: Sudán del Sur y Estados Unidos.

La importancia del mencionado documento es tal, en cuanto a la percepción de niños, niñas y jóvenes como sujetos de participación, que Sosenski (2015) ha señalado que: "...entre otros logros, transformó a los niños ya no en sujetos pasivos y receptores de las políticas públicas, sino en sujetos de derecho, con derecho a emitir su opinión y a ser escuchados" (p.68).

¹ Aprobada por las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989, con entrada en vigor el 7 de septiembre del año siguiente.

El artículo n.º12 “Derecho a opinar” es aquel que se refiere más explícitamente a la participación de los niños y jóvenes. No obstante, existen otros artículos de la Convención que apuntan a esta materia².

Pese a la ratificación de la Convención de los Derechos del Niño por la mayoría de los Estados del mundo, es importante tener en cuenta aquello que señalan Sáez & Daffau (2014) en el sentido de que:

...ni el reconocimiento de los derechos de las personas en textos normativos ni la posibilidad institucional de reclamar su respeto garantizan su vigencia efectiva mientras no exista en Chile una cultura cívica que haga valer estos derechos enérgicamente; estos derechos están expuestos a ser vulnerados y desconocidos en muchas ocasiones (p.2)

La anterior aseveración, si bien ha sido pensada en el ámbito de Chile, es fácilmente aplicable a otras muchas latitudes. Es de esta aparente desconexión entre el ámbito jurídico y la realidad donde cobra sentido el papel que la formación democrática, a través de los sistemas educativos, tiene en el desarrollo y mantenimiento real de los derechos de la infancia y la juventud.

El National Children’s Bureau (2008) ha señalado la importancia de considerar que los derechos de los niños tienen el mismo estatus que los derechos de los adultos y que, como tales, los diferentes Estados deben considerarles una obligación legal y otorgarles toda la atención necesaria. Así mismo, en una aclaración posterior del artículo n.º12 de la Convención de los Derechos del Niño, la Organización de las Naciones Unidas (2009) señala que:

...la aplicación del artículo n.º12 requerirá el desmantelamiento de las barreras legales, políticas, económicas, sociales y culturales que impiden actualmente la oportunidad de los niños a ser escuchados y su acceso a la participación en todos los asuntos que les afectan (p.31).

² Otros artículos que van en directa relación con el desarrollo pleno de la participación democrática del alumnado son: el n.º13 “Derecho a buscar, recibir y difundir información”; el n.º14 “Derecho a la libertad de conciencia, religión y pensamiento”; el n.º15 “Derecho a la libertad de asociación”; y el n.º17 “Derecho al acceso a información y material procedentes de diversas fuentes nacionales e internacionales”.

Más allá de la disposición de los Estados por aplicar la mencionada convención resulta evidente que también es necesario que éstos provean, a nivel país, de los recursos y la capacitación necesaria para lograrlo. Pues, como se ha dicho más arriba, la imposición legal de un estatuto jurídico de derechos de la infancia no es suficiente para hacer realidad su participación como ciudadanos. Es imprescindible entonces que la educación intervenga a través de la formación necesaria. En dicho sentido, Domínguez et al. (2008) plantean que:

...la participación es uno de elementos más relevantes y de consideración primordial para asegurar el respeto de las opiniones de los niños y jóvenes. Plantea que todos los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a ocupar un papel activo en su entorno. Además, el uso de este derecho permite el cumplimiento de otros derechos de la infancia (p.5).

Sumada a las obligaciones jurídicas contraídas por los Estados miembros de la Organización de las Naciones Unidas, también existe una obligación moral para el desarrollo de una ciudadanía global capaz de llevar a la humanidad por el camino de la democracia. Si bien el futuro no parece estar asegurado, la educación constituye una herramienta que despierta la esperanza. En dicho sentido Morillas (2006) plantea que la educación ciudadana:

...constituye uno de los instrumentos más poderosos para realizar el cambio de mentalidades necesario para construir un futuro viable en que la democracia, la equidad, la justicia social, la paz y la armonía con nuestro entorno natural, en definitiva, la ética de la responsabilidad ciudadana sean los valores compartidos en una cultura global (p.11).

En definitiva, es un deber internacional desarrollar en las nuevas generaciones la sensibilidad respecto a los problemas sociales, abarcando desde la esfera local hasta la dimensión mundial. Para ello, es necesaria una ética de valores y una responsabilidad ciudadana compartidas a nivel global (Morillas, 2006).

2.4. ESTADO DE LA CUESTIÓN EN EL ESTUDIO DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE LA DEMOCRACIA

En la presente sección se abordan los aportes de diversas investigaciones sobre las representaciones sociales de la democracia. Dada la imposibilidad, por las características y posibilidades de la presente tesis, de abordar todas las experiencias que a nivel planetario se han registrado en tal materia, esta revisión se restringe a estudios acotados al mundo hispano y catalanoparlante.

En primer lugar nos abocamos al caso chileno, partiendo desde la historia reciente y el devenir de la formación ciudadana en el país. Una vez situado el contexto, analizamos las diversas investigaciones que se han llevado adelante en Chile en materia de representaciones sociales de la democracia y la participación. Finalmente, son resumidos los resultados de algunas investigaciones similares realizadas en otros países.

2.4.1. Evolución de la formación ciudadana en el Chile reciente

Con el objetivo de situar en contexto las diversas investigaciones chilenas, sobre las representaciones sociales de la democracia y la participación, se expone brevemente el recorrido de la educación ciudadana en Chile durante las últimas cuatro décadas.

La dictadura militar de Augusto Pinochet significó una experiencia traumática para la democracia chilena. El régimen autoritario supuso la negación de la política como consenso y el fin de la democracia como eje articulador de la vida social del país. Se gobernaba por la fuerza y la violencia se transformó en la forma predilecta de expresión política. En tal contexto, desde el gobierno militar no existía una mayor preocupación por la enseñanza de conocimientos cívicos, los cuales fueron recién vueltos a incorporar al currículum a inicios de la década de 1980. Aunque bajo un criterio extremadamente reducido y de marcado sesgo patriótico, donde la Declaración de los Derechos Humanos, la función de los partidos políticos o el rol de las elecciones en la sociedad, estaban simplemente excluidos (MINEDUC, 2004b).

Entre 1996 y 2002 el Gobierno de Chile llevó adelante una reforma curricular destinada a ampliar la formación ciudadana en el sistema escolar. Sin embargo, no se asignó una asignatura propia al área, sino que se introdujeron algunos contenidos relacionados en dos asignaturas de primaria (Historia y Ciencias Sociales; y Orientación) y cinco de secundaria

(Historia y Ciencias Sociales; Lenguaje y Comunicación; Orientación; Filosofía; y Psicología). Además, se incluyeron al currículum temas de ciudadanía a través de los llamados “Objetivos Fundamentales Transversales” (OFT) los cuales, en teoría, debían desarrollar un conjunto de valores, actitudes y habilidades relevantes para la democracia y la ciudadanía. En tal sentido, los OFT debían expresarse tanto en los contenidos de las asignaturas como en diversos espacios escolares (consejo de curso, debates estudiantiles, centro de alumnos, entre otros) que favorecieran la puesta en práctica de los aprendizajes logrados (MINEDUC, 2004a).

En dicha reforma se amplió el concepto de “*Educación Cívica*”, entendida como conocimientos sobre el Estado y el sistema político, al de “*Formación Ciudadana*”, que incluye los saberes, las habilidades y las actitudes necesarias para una forma de vida e institucionalidad democráticas. La implementación de esta reforma fue gradual comenzando desde los cursos iniciales por lo que no se hubo culminado el proceso sino hasta el año 2002.

En 1999 el Gobierno de Chile accedió a participar en el Estudio Internacional de Educación Cívica conducido por la Asociación Internacional para la Evaluación de Logros Educativos (IEA). Fueron evaluados jóvenes de los cursos finales de primaria y secundaria. Los resultados situaron a Chile bajo la media internacional de conocimientos, habilidades y actitudes cívicas, lo cual no resultó extraño teniendo presente la historia reciente del país. La principal forma de participación identificada fue el voto, aunque también fue significativamente reconocido como tal el compromiso con la comunidad. Un aspecto sobresaliente fue la actitud positiva de los jóvenes chilenos hacia los inmigrantes, debido quizás al histórico peso de la emigración sobre la inmigración en la historia del país, por lo menos hasta principios del siglo XXI (MINEDUC, 2000; MINEDUC, 2003).

Pese a los esfuerzos realizados en materia de formación ciudadana, tanto los estudios en la materia como los datos provenientes de la participación electoral indicaban que el interés por los asuntos políticos y ciudadanos entre los jóvenes descendía. Por ello, en 2004, el ministro de educación Sergio Bitar convocó una comisión compuesta por una transversalidad de sectores sociales, organizaciones y expertos para analizar el tema. Dicha comisión destacó la influencia de la televisión y del nivel socioeconómico familiar como antecedentes claves para entender los procesos de formación del civismo, y propuso establecer una visión más amplia en el concepto de formación ciudadana (MINEDUC, 2004b). Estas recomendaciones fueron expresadas en un tercer cambio curricular en el año 2009, durante el primer gobierno de

Michelle Bachelet, que implicó, por ejemplo, reubicar algunos temas y reforzar los contenidos sobre la institucionalidad política y el compromiso ciudadano (Cox & García, 2015).

Después de diez años de la primera prueba de la IEA, en 2009, Chile volvió a medir sus logros en formación ciudadana, pese a todos los esfuerzos anteriormente realizados los resultados fueron nuevamente poco satisfactorios y volvieron a estar bajo el promedio internacional (MINEDUC, 2010). Destacó en este estudio la baja significativa en la confianza de los estudiantes en los políticos y las instituciones del Estado, especialmente en el Congreso Nacional. Para Muñoz (2010) esta tendencia obedece al comportamiento de dichas autoridades, las cuales el alumnado percibe ensimismadas en luchas de poder, defendiendo privilegios particulares y muy alejadas de la cotidianidad y los problemas de la gente.

En 2013, durante el Gobierno de Sebastián Piñera, se concretó un nuevo ajuste curricular, esta vez orientado a redefinir las oportunidades de aprendizaje de la ciudadanía (Cox & García, 2015). En concreto, se explicitó un eje de formación ciudadana dentro de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en toda la primaria y en los dos primeros años de la secundaria.

El último cambio registrado en materia de formación ciudadana ha comenzado este 2017, en el segundo gobierno de Michelle Bachelet, y está en curso. Se trata de la introducción de una asignatura de Formación Ciudadana para los dos últimos años de secundaria (cuando los y las jóvenes tienen entre 16 y 18 años). Se trata de una iniciativa que abre grandes posibilidades en la materia, aunque la falta de conocimientos sobre dicho tipo de enseñanza es transversal en el sistema educativo chileno, lo cual abre múltiples interrogantes al respecto.

Si bien es claro el bajo interés por la política formal de la juventud chilena, no es posible afirmar que no exista un interés por participar políticamente. Esta situación ha sido demostrada por los masivos movimientos estudiantiles denominados “*Revolución Pingüina*” de 2006, que demandaba múltiples mejoras en materia educativa, y “*Movilización Contra el Lucro en la Educación*” de 2011, que buscaba poner fin al negocio privado en la educación y al alto costo de la educación superior.

2.4.2. Estado de la cuestión en el estudio de las representaciones de la democracia en Chile

En Chile se han realizado varias investigaciones sobre la formación ciudadana en el país y respecto a las representaciones sociales de la democracia, tanto con docentes como con estudiantes de primaria, secundaria y universidad. La inquietud por el tema es la consecuencia natural de los malos resultados obtenidos por el país en los Estudios Internacionales de Educación Cívica organizados en 1999 y 2009.

En el marco del estudio denominado: *“El estudiantado y la formación ciudadana en la escuela. Una aproximación a partir de métodos cuantitativos y cualitativos de investigación”*, Muñoz (2010) ha comparado los resultados obtenidos por los estudiantes chilenos en la prueba de 1999 con los de una prueba similar efectuada por él en seis centros educativos. Al respecto se ha concluido que:

- Se registró una disminución significativa de los sentimientos comunitarios del estudiantado, quienes, además de esta merma, se sienten menos cercanos y representados por la idea de ciudadanía en relación a 1999, bajando los porcentajes de un 76% a un 70%.
- Se constató un notorio individualismo de los y las estudiantes a la hora de enfrentar su quehacer escolar.
- Tanto el alumnado como el profesorado usan un lenguaje poco comunitario, todo se desarrolla y termina en torno al sujeto mismo.
- El profesorado aún trabaja bajo lógicas esencialmente disciplinares.
- Se registró una disminución significativa de la frecuencia con que el estudiantado ve las noticias en la televisión y la radio, bajando de un 89% en 1999 a un 80% en el año 2009.
- Declinó entre el alumnado la percepción de la escuela como institución encargada de formar ciudadanamente.
- El estudiantado no posee una adecuada concepción de lo que es y lo que se pretende con la formación ciudadana

Partiendo del análisis anterior podemos profundizar con mayor facilidad en los múltiples estudios que en Chile se han realizado para explorar las representaciones sociales referentes a la participación ciudadana.

El estudio de Cárdenas et al. (2007) denominado: “*Las representaciones sociales de la política y la democracia*” ha explorado este tipo de ideas en 165 personas con edades entre los 18 y 29 años. De los cuales, el 61% eran estudiantes universitarios mientras que el 94,5% correspondía a personas solteras. Entre los resultados obtenidos destaca que dichos jóvenes:

- Rechazan participar a través de los canales institucionales.
- Sienten desencanto respecto de la configuración del sistema democrático chileno.
- Consideran que las formas de organización social están más cercanas a la democracia ideal que las instituciones formales.
- Conceptos como “democracia” y “elecciones” son fuertemente asociados, mientras que el concepto de “juventud” es asociado con el de “protesta”.

En los niveles de primaria y secundaria se han realizado una serie de investigaciones en representaciones sociales que nos son de gran utilidad. Se describen a continuación algunos de sus resultados más interesantes.

La investigación titulada: “*La educación ciudadana escolar en Chile "en acto": prácticas docentes y expectativas de participación política de estudiantes*” (Bonhomme et al., 2015), fue realizada en nueve escuelas ubicadas en la Región Metropolitana y en la Región de la Araucanía. Dicho estudio buscó identificar patrones en las prácticas docentes en dicha área; los contenidos y las habilidades del currículum priorizadas por el profesorado; las ideas de los docentes sobre la formación ciudadana; y las representaciones del alumnado acerca de la ciudadanía y la participación política. Entre sus conclusiones destacaron:

- La mayoría de las prácticas docentes son de tipo tradicional.
- Los docentes, en materia de formación ciudadana, priorizan la enseñanza de valores y de la relación con otros por sobre la enseñanza de habilidades críticas, argumentativas o participativas.
- Los docentes solicitan transversalmente capacitación en formación ciudadana.
- El contexto familiar, específicamente el interés de padres y madres por los asuntos ciudadanos, resulta fundamental para explicar la disposición del alumnado para tratar tales temas, así como sus expectativas de participación.
- El alumnado prefiere los métodos de enseñanza/aprendizaje activos y participativos. Sin embargo, el temor a ser objeto de burlas actúa como factor inhibitorio.

- La mayoría del alumnado no relacionó el concepto de ciudadanía con la participación política, mostrando bajos niveles de conocimiento del rol y las características del ciudadano.

En una investigación titulada: *“Percepción del estudiantado de enseñanza básica sobre el rol del Estado, las instituciones públicas, la democracia, la ciudadanía y los derechos de las mujeres y de los inmigrantes”*, realizada con chicos y chicas de 8° básico (curso final de la primaria, cuando los estudiantes tienen edades entre los 13 y 14 años) de tres regiones de Chile (Muñoz, Reyes & Vásquez, 2010), los investigadores llegaron a una serie de notorias conclusiones referentes al alumnado:

- Sus familias, los medios de comunicación y la sociedad en su conjunto, también desempeñan un importante rol en la formación de sus ideas de la democracia.
- Relacionan el rol del Estado a cuestiones más sociales que políticas, demandan efectividad de las políticas públicas y un mayor impacto en las vidas de las personas.
- Tienen una gran desconfianza en los partidos políticos.
- Están bastante conscientes de sus derechos y de la importancia de reconocer los derechos de los demás.
- Los jóvenes prefieren participar en acciones desarrolladas por ellos mismos, en el mundo social, en vez de mediante el voto.

También se ha considerado la investigación denominada: *“El desarrollo de habilidades ciudadanas en la escuela ¿Una educación para participar como gobernado o gobernante?”*, realizada con un grupo de docentes de ciencias sociales de 8° año básico. Es importante señalar que al igual que la presente tesis tal estudio ha sido realizado en la Provincia de Concepción, lo que le hace particularmente interesante para nuestro estado de la cuestión. En concreto, se trata de una indagación cualitativa respecto al tipo de habilidades ciudadanas promovidas por el profesorado en sus clases. La muestra fue de tipo intencional y estuvo constituida por doce escuelas (C. Muñoz, 2012). Entre sus resultados destaca:

- El escaso uso de información de actualidad y que, cuando se usa, se lo hace de forma acrítica.
- No hay cuestionamiento sobre leyes y normas democráticas, éstas aparecen solidas e inamovibles en el tiempo.

- Ni el pensamiento histórico ni el social son fomentados, los saberes no conectan con la realidad actual ni el entorno del estudiantado, por ende, tampoco se analizan formas de transformar el entorno.

Una investigación de 2013, realizada con estudiantes de 8° año de la Región del Biobío, titulada: *“Percepciones del estudiantado sobre la democracia y los derechos humanos al finalizar la educación general básica; un estudio desde las aulas de historia”*, buscó analizar las percepciones que tiene el alumnado sobre la democracia y los derechos humanos, así como la presencia de dichas temáticas en el currículum y en las actividades de enseñanza que se trabajan al interior del aula. Participaron nueve escuelas de educación básica de distinta dependencia administrativa, tres de ellas particulares, tres subvencionadas (concertadas) y tres municipales (públicas) (Muñoz et al., 2013). Entre sus resultados más importantes podemos constatar:

- El currículum contiene los elementos necesarios para trabajar temáticas democráticas y de DDHH.
- El alumnado percibe la democracia como un concepto estático, rígido, estancado en el tiempo y la mayoría de las veces ajeno a las vivencias escolares. Por otro lado, consideran que los derechos humanos son fundamentales para garantizar la vida en comunidad.
- Los docentes utilizan esencialmente la clase magistral y el libro como métodos de enseñanza, no logrando apropiarse de las disposiciones curriculares referentes a la formación ciudadana y, por ende, no promueven actitudes democráticas al interior del aula ni buscan formar el pensamiento social del alumnado.
- Los jóvenes de sectores sociales más acomodados tienden a interpretar la democracia en un sentido liberal, cuyo énfasis se encuentra en los derechos individuales y el interés personal de cada ciudadano, mientras que aquellos pertenecientes a sectores sociales con menos recursos interpretan la democracia en un sentido republicano, donde el énfasis está en la participación del ciudadano dentro de una comunidad política que busca el bien común.
- El alumnado vincula la democracia con el poder que tienen y pueden ejercer los representantes, más que con el poder que podrían tener los representados.

- Chicos y chicas ven sus experiencias en el aula como antagónicas a los discursos democráticos que escuchan del profesorado y la institución educativa, es decir, reciben un relato democrático dentro de una clase y una escuela tiránicas.
- La principal fuente de información del alumnado es la televisión.

La investigación: *“El movimiento estudiantil chileno para poner fin al lucro en la educación: Una experiencia de participación ciudadana”*, también ha estudiado las representaciones sobre participación ciudadana, esta vez de una muestra aleatoria de jóvenes secundarios. Fue realizada tras las movilizaciones estudiantiles denominadas: *“No más Lucro en la Educación”* de 2011. Se ha llevado adelante en un colegio particular subvencionado de la comuna de Maipú, Región Metropolitana (E. Muñoz, 2012). Entre los resultados de este trabajo podemos destacar:

- Solo la mitad del alumnado consultado tiene algunas representaciones sobre lo que es la participación ciudadana, y las expresa en ideas relacionadas con intervenir en su entorno, tener derecho a opinar, a elegir y a votar.
- Para una parte del alumnado la finalidad de la participación ciudadana es ayudar a la comunidad, ayudar a solucionar problemas de interés público y buscar el bien común para la sociedad.

La investigación denominada: *“Enseñanza y aprendizaje de la participación ciudadana en Chile: un estudio sobre alumnos y profesores de Historia de 2° año de enseñanza media”* (Aceituno et al., 2012), ha explorado, sobre todo, en los discursos y las prácticas de un grupo de profesores y profesoras de ciencias sociales y la forma en como éstos enseñan los valores ciudadanos. Sus resultados plantean que si bien los docentes valoran la importancia de la formación ciudadana en la práctica raras veces llegan a aplicarla. Se trata de una situación que, según los enseñantes, se debe a la sobre concentración de contenidos en el currículum, lo que prácticamente impide dedicarle tiempo a tal tipo de educación.

La investigación titulada: *“El profesorado y su rol en la formación de los nuevos ciudadanos: desfases entre las comprensiones, las actuaciones y las expectativas”* (Campos et al., 2013), mediante técnicas cualitativas, ha estudiado a nueve profesores y profesoras para conocer como éstos comprenden la formación ciudadana. Sus resultados indican que dichos docentes poseen visiones minimalistas de la misma, con una preocupación especial por el desarrollo de

valores como el respeto, la tolerancia y la convivencia. Siempre bajo una lógica que prioriza más la cantidad de contenidos que la profundidad del aprendizaje.

Otro estudio respecto a la visión del profesorado chileno sobre la formación ciudadana es: “*Las representaciones sociales y las perspectivas prácticas sobre la ciudadanía de los profesores y estudiantes de profesorado en Historia, Geografía y Ciencias Sociales en Chile*” (Villalón, 2012). Sus resultados contribuyen a reafirmar lo que otras investigaciones han venido señalando, es decir; que mientras los docentes respaldan el aprendizaje activo sus prácticas son esencialmente tradicionales.

La investigación llevada adelante por Magendzo & Toledo (2009): “*Educación en derechos humanos: currículum de historia y ciencias sociales del 2° año de enseñanza media. Subunidad Régimen Militar y Transición a la Democracia*”, buscó profundizar respecto a la enseñanza/aprendizaje de un contenido caracterizado por sus altas potencialidades para la formación en ciudadanía y derechos humanos. Este estudio fue implementado sobre el alumnado y los docentes de ciencias sociales de 262 centros educativos de la Región Metropolitana. Al respecto, sus conclusiones señalan que:

- Solo la mitad de los centros efectivamente enseñaban la sub unidad “*Régimen Militar y Transición a la Democracia*”.
- Los docentes acusan la falta de materiales y bibliografía en sus centros educativos para trabajar aquel periodo.
- La mayoría de los docentes de ciencias sociales se reconocían políticamente a la izquierda, siendo justamente aquellos los más propensos a enseñar aquella subunidad.
- No hay diferencia significativa entre la concepción de la historia que tienen los docentes (objetiva o subjetiva) y la disposición a enseñar los DDHH.
- El alumnado con una visión interpretativa de la historia tiende a valorar más el estudio de los DDHH.
- Pocos docentes consideraron la dictadura militar y las violaciones a los DDHH como un tema conflictivo.
- Un 53% de los estudiantes señaló que cuando se trató el tema en clases éste generó discusiones en el aula y un 74% indicó que le agradaría profundizar en la materia.
- Los autores recomiendan el análisis de estos temas a partir del presente, abordando luego el pasado y el futuro.

Las investigaciones realizadas, sumadas al estudio de la IEA de 2009, permiten aventurar algunas aseveraciones sobre el estado de las representaciones sociales sobre la participación democrática del alumnado chileno. En dicho sentido, resalta el desconocimiento transversal de las formas de participación democrática en su enfoque maximalista, las cuales son comúnmente reducidas a las elecciones y al voto. Incluso los jóvenes universitarios, pese a sentirse portadores de una visión más amplia de la participación democrática, a la hora de conceptualizar sus ideas continúan relacionando el concepto “democracia” con “elecciones” y el de “protesta” con el de “juventud”, como si protestar fuese casi un impulso de la edad y no una forma de participar democráticamente. Esta situación manifiesta que dichos jóvenes comprenden que participar es hacer democracia, pero también refleja la incompreensión sobre cuáles son las formas de participación en lo concreto.

Se debe precisar que existen ciertas variaciones entre los diversos niveles. Así, mientras el alumnado de primaria presenta cierta disposición a participar por las vías clásicas de la democracia, ésta se reduce bruscamente en la educación secundaria. Igualmente, existen diferencias según los sustratos socioeconómicos en la forma de valorar la democracia: siendo destacada la libertad individual por los jóvenes cuyas familias tienen altos ingresos y la protección de la comunidad por aquellos de familias con menos recursos.

El currículum ha evolucionado positivamente en cuanto a la incorporación de una formación ciudadana con un sentido más amplio. Sin embargo, el profesorado aún presenta serias dificultades a la hora de transformar aquellas disposiciones en acciones reales en el aula. Entre las razones de ello podemos mencionar la gran carga de contenidos que posee el currículum chileno de ciencias sociales, situación que deja muy poco tiempo a docentes que ya difícilmente puede entregar los contenidos que serán evaluados en la prueba nacional SIMCE. En dicha prueba no son consideradas las habilidades y actitudes que el currículum promueve de forma transversal para formar ciudadanamente, por ende, no es difícil comprender que el espacio para dicha formación sea colocado en la última gaveta de las prioridades de la escuela. Al respecto, cuando Aceituno et al., (2012) preguntaron a los docentes ¿En qué momento desarrollan la formación ciudadana? Ellos han respondido, muy significativamente por cierto, que lo hacen solo: “...cuando pueden” (p.169).

2.4.3. Estado de la cuestión en el estudio de las representaciones de la democracia en otros países del ámbito hispano y catalanoparlante

A nivel mundial existen un buen número de investigaciones sobre las representaciones sociales de la democracia y de la participación ciudadana. Sin embargo, debido a las limitaciones propias de esta tesis, haremos referencia solo a algunas de ellas en base a su especial relevancia para el presente estudio.

En Cataluña, el Grupo de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales (GREDICS), de la Universidad Autónoma de Barcelona, llevó adelante la investigación: *“Participar para aprender la democracia. Las representaciones sociales de jóvenes catalanes sobre la participación democrática”*, en la cual participaron jóvenes de 16 años pertenecientes a tres centros educacionales (Sant et al., 2011). Sus resultados constataron que dichos estudiantes poseen visiones muy simplistas de la participación democrática, la cual es reducida esencialmente a las elecciones y el voto. Aunque reconocen la existencia de formas de participación no convencionales, desconocen cuáles son en concreto y no se muestran dispuestos a realizar ninguna forma de participación que pueda molestar a algún sector de sus conciudadanos. Sin embargo, reconocen la fuerza que supone asociarse y logran percibir la participación directa como parte de una democracia ideal, aunque en cuanto a esta última, se le asocia fundamentalmente con el derecho a opinar y matizan que, en todo caso, sería poco eficaz a la hora de transformar el sistema. Esta investigación concluye que el descontento con el sistema actual, sumado a la falta de opciones diferentes para ejercer la participación, puede explicar unos resultados, sin duda, preocupantes.

En otra investigación catalana titulada: *“L’ensenyament i l’aprenentatge de la participació. Com es pot ensenyar i aprendre a participar críticament en el context de les Audiències Públiques als nois i noies de Barcelona?”* Se estudió un caso de enseñanza y aprendizaje de la participación democrática mediante la intervención concreta del alumnado en las denominadas “Audiencias Públicas de Barcelona”. Los resultados señalaron que efectivamente aumentaron los conocimientos políticos de los jóvenes partícipes, aunque no así (con importantes matices) sus habilidades políticas (Sant, 2013).

En la investigación: *“El alumnado ante problemas sociales relevantes ¿Cómo los interpreta? ¿Cómo piensa la participación?”* Se trabajó con 339 alumnos y alumnas catalanas de ESO y bachillerato en torno a una serie de problemas sociales relevantes (desigualdad, pobreza,

inmigración, guerras, refugiados, conflictos fronterizos, la contaminación, el impacto del ser humano sobre el medio ambiente y los refugiados por desastres naturales). Se determinó que el 95% del alumnado partícipe fue capaz de identificar los problemas sociales, mientras que el 75% logró establecer una explicación causal a dichos problemas y un 53% pudo mencionar al menos una consecuencia. Por otro lado, resulta interesante que un alto porcentaje de dichos jóvenes ofreciera posibles soluciones a las problemáticas tratadas, aunque en la mayoría de los casos se trató de propuestas de tipo individual. Así mismo, esta investigación constató que los y las estudiantes de más edad, al poder interpretar mejor la información, se mostraron más reticentes a la hora de proponer alternativas (Canal et al., 2012).

La investigación denominada: *“La participación en la asignatura de Educación para la Ciudadanía. Una investigación sobre las representaciones sociales del profesorado”* (González, 2012) ha buscado analizar, desde una metodología mixta, las representaciones sobre la participación de un grupo de docentes catalanes y las implicancias de éstas en su forma de enseñar la ciudadanía. Los resultados indicaron que dichos profesores y profesoras valoran la participación, tanto como una herramienta de aprendizaje como por constituir una finalidad de la formación ciudadana, no obstante, existen dificultades para su enseñanza que provienen de la estructura disciplinar de las asignaturas. Por otro lado, se han detectado diferencias entre los profesores analizados, siendo la formación inicial el principal factor para explicar dicha variación.

El estudio titulado: *“Jóvenes y política. El compromiso con lo colectivo”* (Megías, Megías, Nevarro & Rodríguez, 2005), desde una metodología marcadamente cuantitativa, ha buscado indagar sobre el compromiso de los jóvenes españoles, de entre 15 y 26 años, con la participación ciudadana y la política. En sus resultados se les ha dividido en cinco grupos según su visión de la participación ciudadana: los *“indiferentes”* (nunca les ha importado) con 28,6%; los *“escépticos”* (pesimistas y receloso de la política) con 21,2%; los *“de partido”* (respaldan la vía política institucional) con 21,2%; los *“proactivos”* (con una visión maximalistas de la ciudadanía) con 17,9%; y los *“apolíticos”* (rechazan los mecanismos políticos formales) con 11%. Sin embargo, tras la grave crisis económica que afecta a España desde 2008 es posible que un estudio similar hoy tuviera resultados algo distintos.

Un estudio realizado en Ciudad de México denominado: *“La democracia en infantes: génesis de una representación social”*, se propuso conocer las ideas en torno a la democracia de 220 niños y niñas de entre 11 y 12 años, pertenecientes a tres establecimientos educativos de

primaria. Los resultados obtenidos señalan que dichos estudiantes relacionaron el concepto de democracia principalmente con los de voto y elecciones (Nateras, Mendoza & Angulo, 1999).

El estudio: *“Representación social de la democracia. Las creencias sobre el bien común”*, también realizado en Ciudad de México, esta vez trabajando con 140 pobladores adultos del barrio “El Santuario de Iztapalapa”, arrojó entre sus resultados una inmensa variedad de concepciones de la democracia, desde su asociación con la corrupción de la política hasta una idealización de la misma, en cuyo caso los individuos esperaban mucho de ella (Rodríguez & Ayala, 2007).

En Colombia se llevó adelante una investigación titulada: *“Representación social de la democracia, de lo ideal a lo real”*. Ésta buscó analizar los estilos de interpretación del concepto de democracia sobre una muestra de jóvenes universitarios. Fue usada una metodología de esquemas de asociación para recoger la información, la cual fue analizada de manera marcadamente cuantitativa. Concluyendo que el eje de las concepciones sobre la democracia estaba relacionado con la participación, la pluralidad, la expresión libre y el respeto a la ley (Rodríguez, Cedena, Mendoza & Saldivar, 1998).

Una investigación colombiana denominada: *“Esquemas cognitivos de base, contenido semántico y estructura de las representaciones sociales de la democracia”* (Ruiz & Coy, 2004), fue realizada con 402 estudiantes universitarios. Este trabajo buscó identificar los modelos cognitivos de base y comparar su utilidad con la de otros criterios de saliencia a la hora de representar la democracia en la mente. Entre sus resultados cabe destacar: 1) que los estratos socioeconómicos bajo y medio dan una mayor centralidad en la vida social a la democracia; y 2) que el concepto de elecciones no se encuentra asociado masivamente a democracia, como sí lo son los de participación y justicia. Esta investigación constituye una actualización de la investigación de Rodríguez et al. (1998) con respecto a las representaciones que posee la juventud universitaria colombiana sobre el tema.

Si bien la precedente muestra de investigaciones no representa el total de lo estudiado en el área de las representaciones sobre la participación democrática, resulta claro que es necesaria una mayor producción científica en el tema. Las investigaciones consideradas nos hablan de lo lejos que niños, jóvenes y adultos están de un concepto de democracia en el cual ellos mismos, como ciudadanía, constituyan el elemento central.

CAPÍTULO III. FORMACIÓN CIUDADANA: ASPECTOS PRÁCTICOS Y SU APLICACIÓN MEDIANTE UN MAPS

Este capítulo presenta una exposición de las principales características prácticas de la enseñanza/aprendizaje de la ciudadanía, así como los aspectos centrales del “Módulo de Acción sobre Problemas Sociales” (MAPS) aplicado en el marco de la investigación-acción propuesta por este estudio. El capítulo está dividido en dos secciones:

- 1) Formando ciudadanía democrática: aspectos prácticos.
- 2) Módulo de Acción en Problemas Sociales (MAPS).

3.1. FORMANDO CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA: ASPECTOS PRÁCTICOS

Si consideramos como fin último de la educación el fortalecimiento de la democracia, resulta fundamental formar como ciudadanos a las nuevas generaciones. En otras palabras, educar a la infancia y la juventud en el ejercicio pleno de su ciudadanía es una condición fundamental para la salud democrática de una sociedad (Santisteban & Pagès, 2009b).

Sin embargo, formar una ciudadanía democrática acorde con las necesidades de la compleja sociedad actual no es, ciertamente, una tarea fácil. Resulta vital que los aprendizajes no solo den cuenta de conocimientos disciplinares, sino que además desarrollen valores y habilidades en una relación dialógica entre teoría y práctica. Por tanto, todo proyecto pedagógico en formación ciudadana debe contener dos dimensiones: una de conocimientos situada en el saber y otra práctica situada en la vida diaria y social. Incorporar ambas a la acción docente es de suma importancia a la hora de lograr diseños significativos a la vez que útiles para la vida del alumnado (Audigier, 1991).

En las siguientes secciones se presentan una serie de antecedentes básicos y consideraciones didácticas prácticas respecto a la enseñanza de la ciudadanía.

3.1.1. Elementos esenciales de la formación ciudadana

La formación ciudadana, como se ha señalado anteriormente, significa la preparación del alumnado para una ciudadanía activa. Ello implica la adquisición y desarrollo de una serie de conocimientos, habilidades y valores. En tal sentido, Huddleston et al. (2010) sintetizan a continuación los diferentes elementos que este tipo de educación debe considerar:

- ❖ **Conocimientos y comprensión:** “...about topics such as laws and rules, the democratic process, the media, human rights, diversity, money and the economy, sustainable development and world as a global community; and about concepts, such as democracy, justice, equality, freedom, authority and rule of law”.
- ❖ **Habilidad y aptitudes:** “...critical thinking, analysing information, expressing opinions, taking part in discussions and debates, negotiating, conflict resolution and participating in community action”.
- ❖ **Valores y disposición:** “...respect for justice, democracy and the rule of law, openness, tolerance, courage to defend a point of view, and a willingness to listen to, work with and stand up for others” (p.8).

En la práctica todos los aprendizajes mencionados en los párrafos anteriores se desarrollan conjuntamente. Por ejemplo, es difícil comprender significativamente un conocimiento si no lo aplicamos a la realidad basándonos en valores universales que le den sentido, o desarrollar habilidades sin tener en cuenta los conocimientos que les definen o los valores que deben guiarlas.

Respecto a los elementos esenciales que debería tener un currículum de ciencias sociales para la formación ciudadana, Santisteban (2012) reflexiona que éste debiese:

- ...a) incorporar el presente y las cuestiones socialmente vivas en los estudios sociales;
- b) formar el pensamiento histórico y social, como pensamiento crítico-valorativo y como pensamiento creativo-divergente-alternativo; y c) la importancia de la educación democrática y la intervención social (p.278).

Es importante tener presente que ningún tipo de formación ciudadana puede llevarse adelante según el estilo docente tradicional “*de arriba a abajo*”, es decir, aquel que considera la cátedra como herramienta de enseñanza principal y al alumnado como “*cabezas vacías*” que deben ser llenadas con un conocimiento puro y final. Por el contrario, la práctica pedagógica de la formación ciudadana debe ser colectiva, dinámica, no limitada a la escuela, creativa y dialógica. Por supuesto, esto debe involucrar un cambio fundamental en la orientación pedagógica (Huddleston et al., 2010).

3.1.2. Qué es y qué no es formación ciudadana

Los autores británicos Huddleston et al. (2010) ofrecen un interesante planteamiento sobre lo que es y lo que no es formación ciudadana. Se trata de consideraciones a tener en cuenta al momento de aplicar este tipo de educación en las escuelas. Sus disposiciones son expuestas, de forma adaptada, a continuación:

Es (o debería ser) formación ciudadana:

- ❖ Un derecho de todos los jóvenes.
- ❖ Relevante en relación a las preocupaciones cotidianas y las experiencias de los jóvenes.
- ❖ Una educación que ayuda a las personas a pensar por sí mismas.
- ❖ Progresiva y de desarrollo.
- ❖ Activa, disfrutable y estimulante.

- ❖ Rigurosa y retadora.
- ❖ Enseñada por docentes que poseen conocimientos, habilidades y enfoques especializados, además de la confianza necesaria.
- ❖ Una parte esencial del currículum escolar, que enlaza el currículum, la cultura escolar y la comunidad en general.
- ❖ Beneficiosa para los jóvenes, el profesorado, la escuela y la comunidad.
- ❖ Una herramienta para crear lazos más efectivos entre las escuelas y la comunidad.
- ❖ Una herramienta para levantar los estándares de las escuelas y el logro de los estudiantes
- ❖ Un proceso de aprendizaje de toda la vida.
- ❖ Una asignatura diferenciada y con el mismo peso que las otras.

No es (o no debería ser) formación ciudadana:

- ❖ Opcional para alumnado, docentes y escuelas.
- ❖ Sobre adoctrinar a los jóvenes.
- ❖ Sobre docentes que siguen una agenda política particular.
- ❖ Para ser subsumida dentro de otras partes del currículum o como un accesorio de éste.
- ❖ Solo sobre sentimientos, valores y cultura escolar.
- ❖ Solo sobre voluntariado, caridad o hacer “*buenas obras*”.
- ❖ Únicamente sobre lo que sucede en la escuela.

3.1.3. La importancia del desarrollo del pensamiento crítico

El desarrollo del pensamiento crítico del alumnado es un aspecto fundamental de la formación ciudadana. Ello pues se trata de una habilidad sin la cual no pueden existir otras competencias sociales y ciudadanas (Santisteban, 2009).

Pensar críticamente supone la capacidad de poner bajo análisis las ideas propias que surgen de nuestra mente o las exteriores que arriban a ella, con el fin de estudiarlas prudentemente, cambiándolas si es necesario, antes de aceptarlas o rechazarlas en la formación de nuestras representaciones sociales sobre el mundo. Esto es de gran importancia pues, como hemos dicho anteriormente, son dichas representaciones las que determinan nuestra interacción con la realidad circundante. Si, en definitiva, logramos crearlas de forma lo más independientes posible estaremos más cerca de poseer un pensamiento verdaderamente autónomo.

Los docentes de ciudadanía deben promover en el alumnado las habilidades necesarias para cuestionar el mundo que les rodea. Mediante el uso de temas socialmente relevantes, del espacio local o del análisis crítico de la historia y la geografía, se debe generar en las mentes de chicos y chicas las preguntas que les ayuden a formarse como personas críticas y como ciudadanos con actitudes democráticas (Santisteban, 2009; Santisteban & Pagés, 2009b).

Entre las metodologías educativas destinadas a la formación del pensamiento crítico destacan dos: el trabajo con “cuestiones socialmente vivas” y el aprendizaje a través de problemas sociales de la comunidad (ver páginas 112 y 118). El tratamiento de dichos asuntos puede abarcar desde su análisis y debate en el aula, hasta la implicación directa del alumnado.

3.1.4. Competencias de aprendizaje en formación ciudadana

La formación ciudadana supone el desarrollo de una serie de competencias destinadas al ejercicio pleno de la ciudadanía y a la vida en sociedad. Según Morillas (2006) éstas se dividen en cuatro tipos: críticas y creativas; afectivas y sociales; comunicativas; y digitales.

.- Competencias críticas y creativas: tienen relación con la capacidad de cuestionar críticamente la realidad que nos rodea y nuestra relación con ella. Su desarrollo supone lograr pensar realidades alternativas en base a un posicionamiento valórico orientado hacia la justicia (Pagès, 2012). También se refieren al aprendizaje y aplicación de habilidades participativas que permitan concretar aquella realidad alternativa que se ha propuesto (Aguado et al., 2013). Por lo tanto, no basta con lograr la capacidad de analizar críticamente la realidad, sino que también debemos desarrollar los conocimientos, valores y habilidades para transformarla (Mata et al., 2012).

El desarrollo del pensamiento crítico supone el logro de las habilidades participativas propias de una ciudadanía activa y reclaman, precisamente, el involucramiento del alumnado en el aula, en la escuela y en la comunidad. Por lo tanto, se trata de aprendizajes que necesariamente deben ser desarrollados en situaciones de la vida real (Huddleston et al., 2010; Sarramona, 2003).

Transformando las representaciones sociales de la participación ciudadana mediante la acción sobre problemas sociales de la comunidad. Una investigación-acción con estudiantes de secundaria

Cuadro 8. *Competencias críticas y creativas*

DESTREZAS	COMPETENCIAS CRÍTICAS Y CREATIVAS
Conciencia	Hacerse conscientes de las ideas previas que tenemos acerca de la realidad
Conocimientos	Contrastar críticamente las fuentes de conocimiento
Actitudes	Favorecer la participación crítica y creativa como ciudadanos activos y éticamente responsables
Aptitudes	Aportar soluciones creativas a los problemas planteados
Capacidad de evaluación	Desarrollo del hábito de la autoevaluación y de la heteroevaluación, valorando las críticas y las aportaciones de los demás

Fuente: Morillas (2006).

- Competencias afectivas y sociales: se refieren al desarrollo de los valores y habilidades que nos permiten sensibilizar y tener empatía con otros, ya sea a escala local, regional o global. También supone el establecimiento de vínculos de solidaridad entre las personas y un sentido de pertenencia con el centro educativo. Estas competencias facilitan el diálogo, el entendimiento y la participación (Aguado et al., 2013).

Cuadro 9. *Competencias afectivas y sociales*

DESTREZAS	COMPETENCIAS AFECTIVAS Y SOCIALES
Conciencia	Adquirir mayor sensibilidad ante lo que ocurre a nuestro alrededor, a nivel local, regional y global
Conocimientos	Utilizar las diversas inteligencias emocionales para aprender nuevos conocimientos sobre la realidad
Actitudes	Interiorizar afectiva y efectivamente los valores y actitudes sociales y ambientales descubiertos
Aptitudes	Comprometerse en acciones concretas con motivación y optimismo
Capacidad de evaluación	Valorar el trabajo bien hecho y que implique persistencia en el esfuerzo

Fuente: Morillas (2006).

- Competencias comunicativas: se trata de aquellas que nos permiten dialogar y debatir con los demás. Son imprescindibles para el desarrollo de competencias de otro tipo, pues la ciudadanía requiere necesariamente tanto de la capacidad para expresar las ideas como la disposición a escuchar y analizar las ideas de los demás (Aguado et al., 2013). En este último punto es importante comprender que las personas difieren de su visión del mundo y que las múltiples perspectivas están condicionadas por factores como la edad, el credo, el nivel socioeconómico, el sexo, la cultura, la ideología, el ámbito geográfico, la etnia, la nacionalidad y el lenguaje (López, 2008).

Cuadro 10. *Competencias comunicativas*

DESTREZAS	COMPETENCIAS COMUNICATIVAS
Conciencia	Aprender a escuchar y percibir la realidad con todos nuestros sentidos
Conocimientos	Aprender a dialogar y debatir ideas
Actitudes	Aprender a comunicar desde una estructura dialógica y tolerante, motivando a otros a vivir sosteniblemente en una cultura de paz
Aptitudes	Aprender técnicas diversas para la comunicación de los procesos vividos
Capacidad de evaluación	Aprender a hacer una evaluación colectiva de la capacidad de comunicación de los procesos vividos

Fuente: Morillas (2006).

.- Competencias digitales: implican el desarrollo de habilidades para el manejo, análisis y evaluación de las diversas herramientas digitales que el siglo XXI ofrece a la ciudadanía. Las nuevas tecnologías poseen una gran importancia para la vida cotidiana en la sociedad actual pues permiten relacionarnos con el medio social de forma eficaz (Alcántara, 2009). Por su parte, las nuevas redes sociales han modificado la manera en que las personas se comunican y se relacionan, disminuyendo enormemente los problemas asociados al tiempo, a la distancia y a la información. Esta situación abre enormes posibilidades de participación para una nuevo ciudadano: el “*ciudadano digital*” (Ruiz, 2013).

Cuadro 11. *Competencias digitales*

DESTREZAS	COMPETENCIAS DIGITALES
Conciencia	Ser consciente de las posibilidades que ofrecen las redes
Conocimientos	Buscar y seleccionar información críticamente
Actitudes	Valorar la comunicación de saberes en las TIC y aprender a compartir y dialogar con otros en contexto mundial
Aptitudes	Saber comunicar los resultados obtenidos en la red
Capacidad de evaluación	Saber evaluar medidas y programas que aparecen en la red y ser críticos con los mismos

Fuente: Morillas (2006).

3.1.5. Principios didácticos de la enseñanza/aprendizaje de la ciudadanía

La ciudadanía difícilmente puede ser desarrollada a través de los tradicionales métodos expositivos de enseñanza. Al respecto, Huddleston et al. (2010) sostienen que su enseñanza/aprendizaje debe poseer las siguientes características:

- ❖ **Activa:** el énfasis está en la práctica, se aprende haciendo.
- ❖ **Interactiva:** el aprendizaje se desarrolla colectivamente y se usa intensamente la discusión y el debate.

- ❖ **Relevante:** se enfoca en la vida real de la sociedad y especialmente en torno a aquellos temas que afectan la vida del alumnado y que, por tanto, les resultan significativos.
- ❖ **Crítica:** debe potenciar el pensamiento autónomo de los estudiantes.
- ❖ **Colaborativa:** se trabaja grupalmente y el aprendizaje es de carácter cooperativo.
- ❖ **Participativa:** chicos y chicas aportan a su propio aprendizaje, y se alienta la participación de todos.

Para lograr con éxito el desarrollo de los aspectos mencionados anteriormente se deben considerar una serie de principios pedagógicos. Algunos de ellos son:

.- **El rol docente:** no debe ser central, sino que debe limitar su función a garantizar las condiciones ambientales y materiales que permitan la participación del alumnado (Sarramona, 1993). Además, el profesorado debe dotar a los jóvenes de procedimientos y métodos que les permitan tanto participar como cooperar, resolver conflictos, dialogar y llegar a consensos (Boixader, 2005).

Respecto a la posición del profesorado en los temas tratados en el aula no existe un consenso total, mientras algunos autores plantean la necesidad de una “neutralidad activa” que solo en casos excepcionales permite la opinión personal del docente (Huddleston et al., 2010), otros señalan la imposibilidad de dicha neutralidad, debido a que él es parte de la sociedad democrática (Sarramona, 1993). Otro aspecto de la labor docente en formación ciudadana, según Huddleston et al. (2010), es que profesores y profesoras deben ser un modelo de ciudadanía democrática, demostrando habilidades, virtudes y comportamientos consecuentes con ello, especialmente en sus relaciones con los y las estudiantes.

.- **Ambiente de clase:** para motivar la participación del alumnado se requiere un ambiente no amenazante donde chicos y chicas se puedan expresar libremente y sin avergonzarse ni temer al fracaso. Se trata de un clima que no es fácil de desarrollar y que requiere algún tiempo (Huddleston et al., 2010).

.- **Uso de métodos didácticos activos:** basados en la participación y el desarrollo de aprendizajes críticos y significativos (Morillas, 2006). Se trata de una condición fundamental para que el alumnado pueda construir su pensamiento autónomamente y desarrollar las habilidades y valores que les permitan implicarse en proyectos colectivos (Boixader, 2005).

.- Desarrollo de la dimensión social del alumnado: supone aprender a participar en forma reflexiva y por decisión propia en diferentes dimensiones sociales (cultura, política, educación, etc.). Así mismo, implica aprender a resolver conflictos de forma no violenta, es decir, bajo una cultura de la paz. Todo ello no es posible sin una serie de habilidades y valores básicos, entre los que se cuentan: cooperar, participar, intervenir, respetar, dialogar, comunicar, convivir, compartir, solidarizarse y decidir (Morillas, 2006).

.- Uso de aprendizajes dialógicos: son aquellos que resultan de un diálogo igualitario entre diversas pretensiones de validez. Dichos aprendizajes son definidos por siete principios: el diálogo igualitario, la inteligencia cultural, la igualdad de diferencias, la dimensión instrumental, la creación del sentido, la transformación y la solidaridad (Aubert, Duque, Fisas & Valls, 2004). Una herramienta muy útil para conseguir este tipo de aprendizajes es el debate informado.

.- Importancia de los valores: existen una serie de valores que deben ser permanentemente potenciados en la formación ciudadana, entre ellos se cuentan el respeto a los demás, la igualdad de oportunidades y de género, el cuidado medioambiental, el entendimiento intercultural, el aprecio de otras culturas, la solidaridad y la cooperación (Beernaert, 2001). En dicho sentido, la educación ciudadana debe estar orientada a desarrollar aquello que Kohlberg (1982) denomina una “*moral postconvencional*”, es decir, un compromiso moral de respeto autónomo por las normas dirigidas a la justicia social o ,en su ausencia, un compromiso por buscar el establecimiento de dichas normas.

.- El trabajo grupal: el aprendizaje de la ciudadanía necesariamente ha de tener una dimensión colectiva ya que su objetivo es precisamente “enseñar a vivir juntos” (Delors et al., 1997). Al respecto, Aguado et al., (2013) plantean que: “...la ciudadanía se aprende con las demás personas, en la necesidad de comprender al otro para llegar a acuerdos y convivir” (p.38).

Diversos autores plantean la necesidad del aprendizaje colectivo en la formación ciudadana. De esta manera, Martínez et al. (2002) sostienen que las vivencias compartidas son fundamentales para comprender los significados y contextos de los individuos y los grupos, mientras que Goodman (2001) indica que el aprendizaje colectivo es condición necesaria para el desarrollo de la empatía y el compromiso. Sin embargo, como señala Sarramona (1993), el trabajo grupal requiere conocimientos y técnicas específicas para conocer, dominar y

aprovechar suficientemente esta metodología, a riesgo de, en caso contrario, convertir el grupo en un formalismo donde solo destaquen aquellos jóvenes que ya han desarrollado previamente su capacidad de iniciativa.

Cuadro 12. *Diferencias entre los aprendizajes individualista y cooperativo*

Aprendizaje individualista	Aprendizaje cooperativo
No hay relación entre los objetivos que persigue cada alumno, ya que las metas son independientes entre sí	Se establecen metas beneficiosas para sí mismo y para los demás miembros del equipo
El alumno percibe que conseguir sus objetivos depende de su propia capacidad y esfuerzo; de la suerte; y de la dificultad de la tarea	El equipo debe trabajar hasta que todos los miembros del grupo hayan entendido y completado la actividad con éxito
La comunicación en clase entre compañeros es desestimada y muchas veces castigada	Se basa en la comunicación y en las relaciones de respeto hacia las opiniones de los demás
Se convierte en un sistema competitivo y autoritario, que produce una estratificación social en el aula	Es un sistema que valora aspectos tales como la socialización, la adquisición de competencias sociales, el control de los impulsos agresivos, la relatividad de los puntos de vista y el incremento de las aspiraciones

Fuente: Morillas (2006).

3.1.6. Algunos métodos didácticos en formación ciudadana

Toda disposición teórica, finalmente, debe ser asociada con aspectos prácticos del quehacer educativo. Ello es aún más importante en cuanto a la formación ciudadana pues ésta es incompatible con el tradicional modelo de enseñanza “*de arriba hacia abajo*”, que aún predomina en muchos sistemas educativos. Pues, para formar ciudadanía, sobre todo, se necesita de un aprendizaje activo basado en la participación democrática del alumnado (Huddleston et al., 2010).

En el aprendizaje de la ciudadanía un elemento clave es el “*aprender haciendo*”, pues, como señalan Aguado et al. (2013): “...a ser ciudadano o ciudadana se aprende siendo ciudadano o ciudadana” (p.37). En dicho sentido, la participación juega un papel central como elemento catalizador de un aprendizaje activo (González, 2012). Al respecto, Martínez et al., (2002) sostienen que el aprendizaje de la ciudadanía: “...no es [saber] cómo funciona la democracia, sino cómo se vive. Es decir, en qué medida las subjetividades se implican en una aventura cultural que les compromete en un proyecto público” (p.25). De forma similar, ya hace algunas décadas, Entwistle (1980) señaló que: “...la educación política más eficaz es la que emana de la participación política en sí” (p.13).

Si mantenemos al alumnado alejado de la participación real en el aula, la escuela o la comunidad, o no pasamos más allá del nivel puramente teórico-expositivo, es extremadamente difícil que los valores ciudadanos se conviertan en algo realmente significativo para ellos (Goodman, 2001). Aquello equivale a pretender formar a los jóvenes como ciudadanos sin permitirles actuar como tales.

Existen una serie de métodos didácticos para el desarrollo de aprendizajes en formación ciudadana. En tal sentido, Morillas (2006) plantea varios criterios que el profesorado debe tener presente al momento de su selección y aplicación. Éstos son:

- ✓ Se deben seleccionar según el tema, las actitudes deseadas y el tiempo disponible.
- ✓ Las actividades deben ser adecuadas a la madurez psicosocial, cognitiva y moral del alumnado.
- ✓ Se deben priorizar aquellas actividades que posean un carácter activo e investigador.
- ✓ Se deben elaborar las actividades según los criterios aportados por el equipo docente encargado de la formación ciudadana, de esta manera se les ayuda a consolidarse como equipo.
- ✓ Se deben elegir las actividades que favorecen el trabajo grupal y cooperativo.
- ✓ Procurar coherencia entre actitudes, valores y actividades.
- ✓ Buscar, con las actividades elegidas, el cambio conceptual, procedimental y actitudinal del alumnado.
- ✓ Al valorar lo realizado se deben tener en cuenta las ideas previas.

Es de gran importancia que las actividades realizadas en formación ciudadana sean estimulantes para los estudiantes, pues ello facilita que éstas les sean significativas. En tal sentido, Raths (citado por Martínez et al., 2002) afirma que las actividades son más gratificantes para los jóvenes cuando éstos: participan en su elección y desarrollo; juegan un papel activo en la clase; investigan sobre ideas o problemas sociales; interactúan con objetos, materiales y artefactos reales (que puedan tocar y manipular); y las pueden implementar y culminar con éxito desde diversos grados de habilidad.

a) El aprendizaje a través de “temas controversiales” o “cuestiones socialmente vivas”

La investigación, análisis y debate de temas actuales socialmente relevantes constituye una excelente herramienta para la formación ciudadana del alumnado (García & De Alba, 2009; Magendzo, 2006; Santisteban, 2012). Este tipo de asuntos han sido definidos como “*cuestiones socialmente vivas*” (CSV) desde la tradición francesa (Tutiaux-Guillon, 2011) y como “*temas controversiales*” desde la perspectiva anglosajona (Claire & Holden, 2007). Sobre su utilidad educativa Gutiérrez, Arana & Buitrago (2016) sostienen que:

...el trabajo pedagógico a partir de problemas socialmente relevantes contribuye al mejoramiento de la educación inclusiva, ya que permite el acercamiento del estudiante a problemas de la vida cotidiana y a la comprensión crítica de la realidad para que contribuya a su transformación (pp.194-195).

El estudio del papel de los temas controversiales en el aula es relativamente reciente, aunque cada vez aparecen más propuestas curriculares que incluyen el conflicto (Pagès, 1997b). Aprender a interpretarlos, debatirlos y situarse ante ellos son habilidades fundamentales en las sociedades de hoy, caracterizadas por núcleos urbanos configurados por enormes cantidades de grupos, cada cual con su propia composición y con intereses de todo tipo: económicos, sexuales, identitarios, de estilos de vida, étnicos, de acceso a los recursos o al poder, entre otros (Albet et al., 2006).

El mayor beneficio educativo del tratamiento de temas controversiales reside en que ejercita la opinión independiente de los jóvenes respecto a los temas que deben enfrentar en sus vidas como ciudadanos. En dicho sentido, este método de aprendizaje fomenta la discusión, estimula el debate y ayuda al alumnado a desarrollar habilidades de pensamiento dialógico de nivel superior (Claire & Holden, 2007).

Se debe tener presente que no todos los temas existentes son adecuados para la formación ciudadana. Al respecto, Huddleston et al. (2010) plantean las principales características que dichos asuntos deben poseer:

- ❖ Pueden afectar la vida de los jóvenes.
- ❖ Son temáticas de actualidad.
- ❖ Muchas veces son controversiales, es decir, existen visiones encontradas y se enfrentan fuertes opiniones.

- ❖ Pueden llegar a ser sensibles a nivel personal. Especialmente cuando el tema afecta el círculo cercano del alumno o alumna.
- ❖ En última instancia se trata de temas de orden moral, ya que se trata de categorizar valóricamente aquello que es correcto o incorrecto.

Una cuestión es socialmente viva si suscita debates en la sociedad y si está científicamente viva en los debates entre investigadores especializados (Tutiaux-Guillon, 2011). Muchas veces estas cuestiones están mediatizadas, enfrentan grupos sociales y son políticamente sensibles, como por ejemplo son el aborto o los derechos homosexuales. Los asuntos controversiales han sido definidos en forma similar por Claire & Holden (2007) señalando que una problemática para ser controversial debe ser considerada importante por un número apreciable de personas e implicar fuertes juicios de valor y que, por ende, no pueden ser resueltos solamente por los hechos, la evidencia o la experimentación científica.

A las consideraciones expresadas en el párrafo anterior, Hess (2009) agrega que puede tratarse de preguntas sobre las políticas públicas que deben tomarse para afrontar un problema social. Dicho autor configura de esta manera una esfera de conflictividad ya no entre grupos sociales, sino entre grupos sociales y el Estado o un poder económico, que usualmente comienzan cuando un grupo social, por necesidad o voluntad, niega someterse a una disciplina o decisión impuesta por el Estado y que les afecta directamente. Surgen entonces organizaciones colectivas o movimientos sociales que pasan a acciones de protesta (Albet et al., 2006). Tengan éxito o no estas acciones, el movimiento en sí contribuye a: “...la major conscienciació dels membres i l’augment de l’autoestima, i com a rendiment més substantiu la creació i consolidació d’una xarxa d’associacions” (Donaldson, 2002, p.34). Este proceso se da con mayor fuerza si se ha logrado, al menos, introducir los temas en conflicto en la agenda pública.

Especialmente importante es tratar problemas de actualidad que tienen influencia en la vida del alumnado, pues éstos poseen una mayor potencialidad para el desarrollo de actitudes democráticas (Santisteban, 2009). Igualmente, se debe tener presente que los jóvenes no son ajenos a los temas controversiales, saben de su existencia y muchas de estas problemáticas les interesan o incluso les preocupan, al tiempo que albergan esperanzas de un futuro mejor (Claire & Holden, 2007). Temas como una guerra o una crisis económica, a escala global, o la

necesidad de espacios públicos de recreación o la delincuencia, a escala local, pueden ser cuestiones socialmente vivas plausibles de trabajar en el aula.

Siempre es necesario considerar si un tema en particular es realmente significativo para el alumnado al cual está dirigido. Además, Huddleston et al. (2010) advierten que en la mayoría de los casos este tipo de asuntos poseen una validez de uso limitada, es decir, un tema socialmente vivo es polémico, o “*candente*”, por un tiempo limitado, después del cual dicho asunto pierde la condición de “*socialmente vivo*”.

Existen una serie de elementos que, según Tutiaux-Guillon (2011), deben ser tenidos en cuenta a la hora de trabajar cuestiones socialmente vivas en el aula:

- ❖ Es difícil establecer los saberes científicos de referencia para cada CSV, pues no están establecidos. A menudo se han de buscar en las prácticas sociales, situándolas sociopolíticamente e históricamente.
- ❖ Los medios de comunicación informan más o menos suficientemente de estas controversias como para que los jóvenes posean elementos básicos a la hora de trabajar con ellas.
- ❖ Es necesario presentar al alumnado informaciones contradictorias, desde diversas perspectivas y escalas. Así mismo, se debe indicar todo lo implícito a las controversias, es decir, manipulaciones, intereses, valores, propaganda, etc.
- ❖ Es necesario relacionar las problemáticas de la realidad con el conocimiento histórico, geográfico y social, y viceversa.
- ❖ Se debe ejercitar al alumnado en la resolución hipotética de los problemas.
- ❖ El papel del profesorado es proponer y ayudar a definir situaciones problema, aportar la información, crear las condiciones para dar soluciones a través de diversos razonamientos, ayudar a revisar las ideas propias y fomentar el debate. Manteniendo una ética educativa imparcial y neutra.



Figura 1. Aprendiendo mediante "Cuestiones Socialmente Vivas"

Fuente: Canals (2013).

Pese al gran potencial del tratamiento de temas socialmente vivos no es fácil para los sistemas educativos formales aceptar este tipo de temáticas en las aulas. En muchos países existe una tradición de debates en las escuelas, sin embargo, no se aceptan los asuntos demasiado controversiales, se busca el consenso pero se rechaza la política por considerar que divide a las personas. De esta manera se abstienen de utilizar un conflicto necesario y creativo que permite desarrollar habilidades de diálogo, tolerancia e hibridez (Albet et al., 2006).

b) Participando en la comunidad local

La relación entre la escuela y la comunidad es una de las dimensiones más importantes del aprendizaje de la participación ciudadana. En este sentido, Huddleston et al. (2010) sostienen que la comunidad circundante a la escuela es, por derecho propio, una importante fuente de recursos ciudadanos. Así mismo, dicha participación ayuda al alumnado a sentirse parte de la sociedad y a aprender nuevas habilidades ciudadanas.

Participar en la comunidad local implica aprendizajes que tienen relación con convivir con los demás, es decir, lograr relacionarse con otras formas de ver, pensar y actuar en sociedad (Feliu, 2012). Sin duda que tal método de formación ciudadana responde directamente al requerimiento del Informe Delors (1997) respecto a la necesidad de una educación para “*vivir juntos*”.

La situación actual de la relación entre las escuelas y las comunidades locales es, al menos en la mayoría de los países, de “divorcio”. Al respecto, Martín-Moreno et al. (2001a) sostienen que algunos llegan incluso a señalarla como: “...algo raro, vanguardista y minoritario, de dudosa eficacia y menor necesidad” (p.19). Pese a ello, resulta necesario insistir en este tipo de propuestas debido a su enorme potencial educativo.

La relación escuela-comunidad, necesaria para la formación ciudadana, implica una escuela abierta e inmersa en la comunidad. Al respecto, Aguado et al. (2013) proponen que las escuelas: “...en vez de ser lugares aislados de puertas cerradas... se trasformen en facilitadores de desarrollos comunitarios, de participación y ciudadanía” (p.39). En tal sentido, es importante tener presente que es la escuela quien tiene la responsabilidad de relacionarse con la sociedad y, especialmente, con la comunidad circundante.

Desde un enfoque cognitivo se puede afirmar que el medio local es una fuente de aprendizajes más significativos y contextualizados que ninguna otra (Martín-Moreno et al., 2001b; Martínez, 2003). Ello se debe a que en la comunidad local residen las experiencias cotidianas del alumnado y, por tanto, constituyen verdaderas descripciones sociales de lo que ocurre dentro de la misma escuela (Calvo de Mora, 2004).

No es de extrañar que el interés del alumnado por las problemáticas locales sea mayor que por aquellos de escala nacional o global, ello pese a que muchas veces los jóvenes manejan más información, gracias de la televisión, de estos últimos temas (Boixader, 2005).

Los argumentos planteados inclinan a pensar que las mejores posibilidades para desarrollar con éxito las habilidades y actitudes de participación democrática de los y las estudiantes están en la comunidad local. En este sentido, Martínez et al. (2002) defienden las ventajas del espacio local para el desarrollo de la participación señalando que: “...en lo pequeño, en lo cercano, en lo que nos toca directamente y nos afecta, en lo cotidiano y real, ahí se dibujan los espacios de posibilidad” (p.29).

El aprendizaje de la ciudadanía solo puede, ciertamente, lograrse a través de experiencias vividas que conlleven la participación real, la reflexión crítica y la acción (Pons, 2012). Ello implica que: “So active citizenship can only shaped by active, productive and interactive experiences... her or she is obliged to become involved in the immediate community, with a view to direct action, based on his or her means and skills” (Kalubi et al., 2001, p.84). En un

sentido similar, García (2007) sostiene que: “...d’aquesta manera, els nens, els adolescents i els joves no aprendran només la ciutadania, sinó que l’exerciran” (p.7).

Si la ciudadanía se aprende con una implicación directa con las personas y las realidades que nos rodean (Aguado et al, 2013), entonces ¿Con quienes, específicamente, podemos relacionarnos para lograrlo? Además de las personas naturales que viven en la comunidad, existen una serie de instituciones a través de las cuales es posible formar alianzas que impulsen la formación ciudadana, entre éstas se cuentan: las familias; las autoridades políticas locales; los equipos de salud; la policía; las agencias de regeneración; las juntas y comunidades de vecinos; los clubes deportivos; y las agrupaciones y movimientos ciudadanos (Burke, 2010; García, 2007; Martín-Moreno et al., 2001a). En palabras de García (2007): “...l’educació per a la ciutadania és sempre un exercici de polifonia” (p.6).

Si bien todas las instancias e instituciones locales nombradas en el párrafo anterior son importantes, la municipalidad (ayuntamiento) ocupa un papel destacado por las grandes posibilidades que puede llegar a ofrecer en materia de participación democrática del alumnado. No debemos olvidar que ésta constituye el gobierno más cercano a la escuela y entre sus funciones se encuentra la de promover la educación y el desarrollo de la comunidad local. A esta institución los y las estudiantes pueden realizar peticiones escolares o solicitarle acciones de intervención social, así como orientación y recursos para el desarrollo de proyectos participativos (Martín-Moreno et al., 2001b).

Existen múltiples actividades para relacionar al alumnado con la comunidad local. Según Huddleston et al. (2010) algunas de éstas son: los parlamentos escolares; las visitas fuera de la escuela; los oradores externos; las campañas y proyectos comunitarios; los enlaces e intercambios escolares; los proyectos intergeneracionales; la educación entre pares; colaborar en la construcción de instalaciones o espacios sociales; el diálogo con líderes comunitarios, autoridades políticas, policías, bomberos o trabajadores de otras áreas y servicios; creando medios de comunicación comunitarios; y realizando campañas de diverso tipo que pueden incluir o no una recaudación de fondos para llevarlas adelante.

La discusión e intervención en los problemas sociales de la comunidad local constituye una fuente de aprendizajes ciudadanos especialmente valiosa. Debido a su complejidad –y a ser parte integral de la propuesta didáctica de esta tesis– tal método es tratado por separado en la sección siguiente.

c) El aprendizaje a través de los problemas sociales de la comunidad

La comunidad local es una gran fuente de motivación y de aprendizajes significativos para el alumnado. Es precisamente por ello que la presente investigación indaga en las representaciones sociales de la participación democrática, en parte, situando a los jóvenes partícipes ante problemas locales y cotidianos.

Los temas locales como cuestiones socialmente vivas aún están en construcción teórica, restando aún conciliar el carácter “vivo” , y por ende significativo de estos temas, con posiciones teóricas como la de Tutiaux-Guillon (2011) que establece como requisito que una CSV para ser tal no pueda ser resuelta o consensuada por la ciencia. Esta aparente contradicción posiblemente se deba a que la significación de la problemática local, en las representaciones de quienes allí habitan, se mueve a una escala distinta a la de aquellas problemáticas que afectan al conjunto de una sociedad. A su vez, de la CSV local surge una nueva condicionante: cada CSV local solo es útil en una comunidad determinada, aquella para la cual dicho asunto es significativo.

Respecto a esta modalidad educativa, García (2011) señala la importancia de intervenir en los problemas sociales locales como aproximación a los problemas globales de la humanidad: “El tratamiento de dichos problemas, que no son comprensibles si no es a escala planetaria, pero que para actuar sobre ellos exigen una concreción en escalas locales; en definitiva, una interacción entre lo global y lo local” (p.114). En otras palabras, la formación ciudadana a través de problemas locales puede servir de puerta de entrada para despertar el interés de los jóvenes por problemáticas más amplias, ya sea a escala regional o global, es decir, contribuir a una ciudadanía de perspectiva “*glocal*”. Al respecto, Ballbé & Pagès (2016) señalan que:

El objetivo es que los y las jóvenes sean capaces de comprometerse, interpretar la sociedad en la que viven e intervenir en ella para mejorarla. Que desarrollen una identidad local basada en la ciudadanía democrática que trascienda la política de “campanario” y les conduzca a una ciudadanía cada vez más global (p.497).

Si consideramos que el centro de la enseñanza de las ciencias sociales y de la educación en general deben ser alumnos y alumnas (Evans, 2011), es innegable el valor educativo de los problemas sociales locales. Por lo general los jóvenes poseen una buena base de conocimientos respecto a estos temas gracias a sus experiencias cotidianas al interior de la familia y el barrio. En consecuencia, tratar dichos asuntos facilita el desarrollo de situaciones

de aprendizaje que ponen en juego saberes previos, lo que según Aisenberg (2000) es un requisito fundamental para lograr aprendizajes significativos, que en definitiva no conduzcan solo a un cambio de conducta, sino también a un cambio en el significado de la experiencia (Ausubel, Novak & Hanesian, 1978).

La investigación está demostrando que el alumnado frecuentemente recurre a lo cotidiano a la hora de expresar sus representaciones sociales (Pagès & Oller, 2007). Esto supone un inmenso potencial educativo contenido en las problemáticas locales. Sin embargo, la actividad de la escuela en la actualidad, más allá de los ritualismos institucionales, aún está muy lejos de relacionarse con la comunidad que le rodea. Por otro lado, la adopción por parte de la escuela de las problemáticas de su comunidad le permitiría retransmitirles un saber contextualizado en sus propias vidas, dotándoles de habilidades para resolver sus problemas cotidianos (Delval, 2012). Es por ello que las cuestiones locales deben trabajarse a partir de situaciones y problemas reales, en esta oportunidad los medios de masas le realizan un favor a las ciencias sociales, pues frecuentemente dotan a los estudiantes de antecedentes mínimos con los cuales trabajar.

Es importante que en todo momento el docente asuma una visión interdisciplinaria en el tratamiento de los temas de la comunidad, pues no se trata de “saberes sabios” que transmitir, sino de realidades sobre las cuales se debe discutir y tomar decisiones que nos lleven a la solución, hipotética o no, de un problema (Tutiaux-Guillon, 2011). Se trata, por tanto, de ejercitar una lógica democrática en la argumentación de problemas y posibles soluciones que obligue a los jóvenes a tomar partido frente a las problemáticas cotidianas (Albacete et al., 2000).

Otro beneficio de una formación centrada en los problemas de la comunidad local es el desarrollo del pensamiento complejo, el cual es necesario para analizar las múltiples conexiones e interrelaciones que explican el mundo actual. Así mismo, el alumnado aprende a aprender, al dejar de ser meros “recipientes” de información, se capacitan en las estrategias y habilidades que permiten informarse sobre las características de un problema y las variables relacionadas a él. En definitiva, aprenden a informarse, a analizar y a tomar una decisión en lo referente a los problemas de su propia vida (Benejam, 2002; Casas, 2005; Huddleston et al., 2010).

d) Métodos de aprendizaje grupal y la importancia de debatir

En formación ciudadana el aprendizaje grupal juega un rol fundamental ya que fomenta el pensamiento dialógico, el respeto por la divergencia y el trabajo en equipo. En tal sentido, Beernaert (2001) propone algunos métodos didácticos para la enseñanza/aprendizaje grupal de la ciudadanía: la educación entre pares; el debate; los juegos de rol y de simulación; la acción comunitaria; y el trabajo con proyectos; entre otros.

Entre los métodos de aprendizaje grupal el debate tiene un papel destacado, ello debido a que el aprendizaje ciudadano necesita de contextos y procesos deliberativos, especialmente en torno a cuestiones controvertidas y cercanas a la vida de los jóvenes, es decir, aquellas por las que se sienten directamente afectados. Desarrollar habilidades relacionadas con el diálogo y la comunicación es fundamental en las escuelas ya que en la sociedad éstas no parecen estar demasiado generalizadas. En relación a ello, Martínez et al. (2002) señalan una serie de principios a la hora de abordar los debates en las clases de formación ciudadana: 1) es importante tratar “cuestiones socialmente vivas”; 2) los participantes deben tener tiempo para prepararlos, pensando previamente en sus posturas y en sus posibles argumentos; y 3) no es necesario llegar a un consenso, lo central es proteger la divergencia de criterios entre quienes participan en él.

En cuanto al rol del docente en el desarrollo de un debate escolar, Martínez et al. (2002) plantean que algunas de sus principales funciones son: establecer un contexto favorable para la discusión, asegurar una articulación clara del tema, proteger la divergencia de opinión, observar que se cumplan las normas aceptadas y asegurar que la actividad se cierra de manera que los conocimientos adquiridos sean aprovechados.

e) Participando en la escuela

El centro educativo es la principal instancia para el ejercicio directo de la participación democrática del alumnado. Para muchos niños y niñas la escuela es la primera experiencia pública y la primera oportunidad de debatir asuntos colectivos como ciudadanos de una democracia (Huddleston et al., 2010).

La escuela y la familia son las únicas instituciones que tienen por función específica la socialización. Por ello, si uno de los objetivos de la escuela es formar ciudadanos demócratas resulta imprescindible que su organización interna tenga relación con este fin (Sarramona,

1993). Por otro lado, la participación del alumnado en el centro ayuda a mejorar sus aprendizajes, beneficiando también a la escuela en este aspecto (Calvo de Mora, 2004).

La participación del alumnado en las escuelas implica que éstas les proporcionen las herramientas y la autoridad para ejercerla (Drolet, 2001). Si los y las estudiantes no son verdaderamente empoderados su “participación” no será verdadera, ni tampoco se lograrán los objetivos de aprendizaje.

En concreto, el alumnado puede organizarse a través de elecciones democráticas en centros de alumnos (CCAA), consejos de delegados por curso y nivel, grupos de trabajo, además de reunirse, discutir y decidir en asambleas estudiantiles. Igualmente, pueden participar: en la organización de la vida interna de la escuela; interviniendo en la elaboración de los reglamentos; en el diseño y desarrollo de actividades educativas, deportivas y lúdicas; en la detección, análisis y solución de problemas internos de la escuela; y expresando y debatiendo constantemente sus opiniones sobre el centro educativo, el barrio y la sociedad en general (Drolet, 2001; Sarramona, 1993).

Se ha de considerar que la participación del alumnado no significa que ellos decidan todo en la escuela. Existen aspectos educativos y administrativos que no pueden quedar bajo su criterio o, en todo caso, deben ser contrastados con las razones profesionales de docentes y personal administrativo (Entwistle, 1980; Sarramona, 1993).

f) Los proyectos de educación en ciudadanía

El método de los proyectos es bastante útil para el desarrollo de aprendizajes ciudadanos desde una perspectiva activa. Éstos pueden ser de carácter investigativo o de resolución de problemas, pero siempre implican un trabajo sobre el terreno que une teoría y práctica. El aprendizaje por proyectos se caracteriza por: 1) el logro de aprendizajes dialógicos pues se desarrollan en entornos grupales de socialización; 2) el fortalecimiento del trabajo en equipo y la capacidad de cooperación; 3) una redefinición de las jerarquías; y 4) por conllevar un aprendizaje activo: “...que humaniza el saber” (Morillas, 2006, p.79).

La programación de proyectos puede ser introducida en la escuela de diversas formas. Al respecto, Morillas (2006) señala que algunas de ellas son:

- ❖ Una unidad didáctica de una asignatura existente en el programa curricular.

- ❖ Una integración interdisciplinar de unidades didácticas de diferentes contenidos pero relacionadas en torno a un tema.
- ❖ Una actividad programada de la escuela.

Cuando la formación ciudadana es planteada por el sistema educativo únicamente en forma de transversalidades, se vuelve muy recomendable hacer también uso de proyectos de educación en ciudadanía, debido a la adaptabilidad de esta metodología a tal sistema (Morillas, 2006). Tal flexibilidad se manifiesta en:

- ❖ El desarrollo de aprendizajes de carácter interdisciplinar.
- ❖ El desarrollo de habilidades socio-ambientales, valores transversales y actitudes positivas hacia la cooperación y la participación.
- ❖ La movilización de alumnos y comunidad en torno al aprendizaje.

Es de suma importancia planificar, ejecutar y valorar adecuadamente cada proyecto en ciudadanía. Al respecto, cada uno de dichos pasos debe contemplar los siguientes aspectos: etapas y partícipes; tareas y procesos a desarrollar; estrategias y metodologías que serán más adecuadas al proyecto específico; y los productos o actividades de participación ciudadana que serán obtenidos (Morillas, 2006).

g) Uso y desarrollo de medios de comunicación

En la época actual, caracterizada por las tecnologías y la información, el poder tiene que ver más con el control de los medios de producción social del conocimiento, es decir, los medios de comunicación, que con el control de los medios de producción económica (Goodman, 2001). Por ello, la formación ciudadana necesariamente debe contemplar el desarrollo de una serie de conocimientos, habilidades y actitudes que no solo nos permitan analizar y cuestionar críticamente los medios de comunicación (Morduchowicz, 1999), sino también desarrollar nuestros propios medios de comunicación como forma de ejercer la ciudadanía (Goodman, 2001).

El uso crítico de los medios de comunicación facilita el desarrollo de proyectos de formación ciudadana, debido a que ello: ayuda a organizar la información, estimula la creatividad, incentiva la cooperación, empuja a superar las jerarquías, permite vencer los prejuicios

sociales y nos da una herramienta para informar a la sociedad sobre la práctica de la ciudadanía en un tema o problemática determinada (Comes, 2010; Javaloy, 2001).

En concreto, el uso de medios de comunicación por parte del alumnado puede implicar actividades tales como: el contraste crítico de la información divulgada por la prensa; la creación de páginas y blogs; el manejo de redes sociales; los conocimientos y habilidades para crear medios audiovisuales; el desarrollo de prensa en todas sus formas; y el conocimiento y aplicación de las normativas legales y deónticas referentes a los medios de comunicación.

h) El aprendizaje servicio (APS)

El Aprendizaje Servicio (APS) se articula en torno a proyectos educativos con una utilidad social, que pueden ser aplicados preferentemente a escala local pero no necesariamente deben estar limitadas a ella. Así esta metodología logra combinar en una actividad el aprendizaje de la ciudadanía activa con la satisfacción de alguna necesidad de la comunidad o la mejora de alguno de sus aspectos (Pons, 2012). Al respecto, Martín, Rubio, Batlle & Puig (2010) sostienen que la relación entre ambas dimensiones: "...genera una nueva realidad, que intensifica los efectos de cada una por separado" (p.15).

Las actividades de APS necesitan una minuciosa planificación, implicación y reflexión, para lograr que éstas puedan articularse adecuadamente. Es importante también destacar que el servicio prestado debe responder a una necesidad real, y mejor aún si se trata de alguna problemática especialmente sentida por la comunidad. Por otro lado, esta última debe participar de algún modo, así alejamos esta metodología de cualquier tipo de asistencialismo, el cual en sí mismo es contrario al desarrollo de las capacidades de participación (Martín et al., 2010).

Es posible trabajar proyectos de aprendizaje servicio tanto desde la educación formal como desde la no formal, y también en diversas edades y etapas educativas adecuando, por supuesto, el nivel de aprendizaje y el tipo de servicio a realizar.

Los proyectos de APS son una propuesta educativa flexible y, por tanto, capaz de desarrollarse bajo múltiples combinaciones. El aprendizaje mediante proyectos de APS significa plantearnos una ciudadanía activa y una estrecha relación escuela-comunidad. Pues todo aprendizaje logrado fuera de la escuela debe retornar a ésta en forma de reflexión, análisis y toma de conciencia de la realidad social (Martín et al., 2010).

Un proyecto basado en el APS se debe articular en torno a las siguientes etapas: 1) preparación del educador/a (planificación docente); 2) planificación con el grupo; 3) ejecución con el grupo; 4) evaluación con el grupo; 5) evaluación del educador/a. Las actividades concretas de aprendizaje basado en APS pueden ser, por ejemplo, proyectos entre la escuela y la comunidad orientados a la mejora de espacios públicos y áreas verdes; campañas de concienciación y comunicación sobre algún tema; el desarrollo de medios de comunicación comunitarios; o la limpieza de espacios públicos (Martín et al., 2010).

i) Discusión de contenidos cívicos

Si bien el enfoque de la formación ciudadana no es disciplinar existen contenidos tales como la leyes, las instituciones del Estado, o la definición de conceptos como dinero, economía, justicia, estado de derecho, constitución, autoridad, entre otros, que no pueden dejar de ser analizados en el aula debido a que son parte de la base para el desarrollo de otro tipo de aprendizajes. En otras palabras, se trata de aquello que Camps (2007) denomina: “alfabetización política” (p.35). Sin embargo, estos contenidos no deben ser “traspasados de arriba hacia abajo”, por el contrario, pueden y deben ser problematizados de forma dialógica y activa, siempre en relación con la realidad social y los contextos vivenciales del alumnado.

3.1.7. Valorando las actividades en formación ciudadana

En formación ciudadana necesitamos valorar las actividades que están siendo realizadas, tanto para determinar si cumplen con la planificación y las expectativas previas como para ayudarnos a mejorar como docentes. Según Mainey (2008) valorar lo que hacemos permite que demos respuesta a las siguientes preguntas:

- ❖ ¿Si, cómo y en qué medida el proyecto y las actividades están haciendo lo que se habían propuesto hacer?
- ❖ ¿Cuál es el impacto del proyecto?
- ❖ ¿Qué lecciones hay para el futuro o para otros proyectos?

Para valorar la participación del alumnado resulta útil tener en cuenta la llamada “*Escalera de Hart*” (Hart, 1993), una escalera imaginaria de ocho peldaños que explica los diversos estados tanto de la “*no participación*” como de la “*participación verdadera*” de niños y niñas (para más detalles ver página 131).

Existen diversos tipos de valoración que pueden ser usados de forma independiente o combinada en materia de formación ciudadana. Por ejemplo, la valoración formativa, al constituir un proceso continuo, ofrece la posibilidad de corregir los problemas que pueden ir apareciendo en un proyecto. Se trata de un método que también puede desarrollarse en forma de “monitoreo”. Por su parte, las valoraciones acumulativas, si bien son aplicadas al terminar todas las actividades, pueden servirnos para obtener una mirada general de los resultados finales de un proyecto. Así mismo, Ortuño, Gómez & Ortiz (2012) nos plantean la necesidad de incluir elementos de auto y covaloración por parte del alumnado, así como una pluralidad de aspectos a considerar: habilidades sociales y comunicativas, empatía, trabajo en equipo, etc. Dichos autores también advierten de la inutilidad de los métodos evaluativos tradicionales para valorar las competencias sociales y ciudadanas. Al respecto sostienen que:

La cultura del control o del examen como forma de medir el aprendizaje, y la nota como recompensa del esfuerzo, resultan totalmente contraproducentes... se hace cada vez más necesario una ampliación de los instrumentos de evaluación que permitan recoger las perspectivas educativas (p.56).

Es importante que en la valoración de un proyecto de formación ciudadana participen todos los “grupos de interés” relacionados al mismo (Mainey, 2008). Es decir, todas las partes interesadas, tanto partícipes directos como indirectos, o simples beneficiarios. En concreto, éstos pueden ser: el alumnado partícipe; otros niños, niñas y jóvenes; organizaciones (personal de gestión, voluntarios, beneficiarios, etc.); la comunidad en general, especialmente aquellos que pueden verse afectados por las actividades realizadas o que utilizan el servicio, si ese es el caso; y las instituciones ligadas al proyecto.

3.2. MÓDULO DE ACCIÓN EN PROBLEMAS SOCIALES (MAPS)

La parte central de este estudio corresponde a la aplicación de un módulo didáctico de formación en ciudadanía denominado: “*Módulo de Acción en Problemas Sociales*” (MAPS). Éste ha contado con tres etapas: 1) una fase previa orientada al aprendizaje de competencias básicas que permitiesen el desarrollo del proyecto; 2) una etapa de análisis de las diversas formas de participación en democracia; y 3) un periodo final basado en el diseño y aplicación de proyectos de intervención ciudadana sobre problemas sociales presentes en la comunidad.

El MAPS ha sido planteado en base a un enfoque participativo donde alumnos y alumnas han sido los protagonistas de todo el proceso, lo cual constituye un requisito fundamental para el aprendizaje de la ciudadanía (Huddleston et al., 2010). Sin embargo, antes de utilizar un enfoque de estas características con jóvenes habituados a estilos pedagógicos positivistas resulta necesario prepararles adecuadamente. Por ello, la primera etapa del módulo, también denominada “fase previa”, se ha centrado en reforzar los conocimientos, habilidades y valores necesarios para: reflexionar críticamente sobre problemas sociales, interpretar información y debatir con respeto desde una estructura dialógica.

En la etapa 2 el alumnado ha discutido sobre las diversas formas de participación ciudadana que ofrece un sistema democrático. Esta actividad solo ha abarcado dos clases y en ella se ha usado profusamente el debate, así como diverso material audiovisual y escrito.

La etapa 3 corresponde a la parte central del MAPS. En un primer momento los jóvenes han debatido en torno a diversos problemas sociales que afectan a su comunidad. Posteriormente, y reunidos en grupos, han seleccionado una de estas problemáticas sobre la cual han diseñado e implementado proyectos de intervención orientados a mitigarlas.

Las representaciones sociales del alumnado sobre la participación ciudadana han sido valoradas tanto antes como después del MAPS. De esta forma se ha pretendido comprender qué efectos puede tener un módulo de estas características en la transformación de aquel tipo de ideas. Sin embargo, se ha de tener presente que dicha valoración solo corresponde al primer ciclo de una investigación-acción que, como tal, no se agota en ese punto, sino que continúa indeterminadamente.

En el siguiente cuadro podemos apreciar las 3 etapas del MAPS. Desde temáticas y objetivos centrales diferentes, cada una de ellas pretendió el desarrollo transversal de diversos

conocimientos, valores y habilidades. Por lo tanto, las diversas competencias ciudadanas (Morillas, 2006) fueron trabajadas simultáneamente a lo largo de las tres etapas del módulo.

Cuadro 13. *Etapas del Módulo de Acción en Problemas Sociales (MAPS)*

Etapas y objetivo central	Material utilizado	Tiempo
Etapa 1. Fase previa Desarrollar competencias ciudadanas mediante la investigación y debate de temas controversiales	- 140 tarjetas temáticas - Periódicos y revistas - 40 imágenes impresas (A4) - 14 videos sobre temas controversiales - Guías de desarrollo grupal - Ordenadores (computadores) - Presentación power point	6 clases (540 minutos)
Etapa 2. Formas de participación ciudadana Comprender y valorar dialógicamente las diversas formas de participación ciudadana	- Periódicos y revistas - 30 imágenes impresas (A4) - 10 videos asociados - Guías de desarrollo grupal - Presentación power point	2 clases (180 minutos)
Etapa 3. Acción sobre problemas sociales de la comunidad Desarrollar competencias para la participación crítica y creativa, como ciudadanos activos y éticamente responsables, mediante proyectos de intervención en problemáticas sociales de la comunidad	- Periódicos y revistas - 42 imágenes impresas (A4) - 18 videos sobre problemas sociales locales - Guías de desarrollo grupal - Ordenadores (computadores) - Cámaras fotográficas y de video - Presentación power point	7 clases (630 minutos)

Fuente: elaboración propia en base a Huddleston et al. (2010); Morilla (2006); y Verba et al. (1987).

3.2.1. Etapa 1. Desarrollo de competencias ciudadanas mediante temas controversiales

Se trata de la primera etapa del MAPS, también denominada “fase previa”, con la cual se buscó el desarrollo, al menos parcial, de una serie de conocimientos, habilidades y valores necesarios para llevar adelante un trabajo en aula participativo y deliberante. Se trata de un aspecto de gran importancia pues el alumnado chileno está fuertemente habituado a clases expositivas (Bonhomme et al., 2015), por tanto, un modelo didáctico participativo y deliberante les plantea nuevos e importantes desafíos.

Si bien la investigación reciente ha señalado la viabilidad y la necesidad de trabajar “*cuestiones socialmente vivas*” en el aula, se ha detectado que los adolescentes tienen dificultades para interpretar problemas relevantes y argumentar fundamentadamente en torno a ellos (Santisteban, 2012). Por lo tanto, realizar una fase previa de adaptación resultó

fundamental para el desarrollo posterior del MAPS. El siguiente cuadro señala las diversas competencias trabajadas en estas clases.

Cuadro 14. *Competencias ciudadanas trabajadas en la etapa 1*

COMPETENCIAS	ACCIONES
Comunicativas	<ul style="list-style-type: none">- Diferenciar hechos de opiniones- Comunicar desde una estructura dialógica- Debatir- Comprender conceptos cívicos
Críticas y creativas	<ul style="list-style-type: none">- Contrastar fuentes de información- Volverse consciente de las ideas previas- Aportar soluciones a un problema planteado
Afectivas y sociales	<ul style="list-style-type: none">- Desarrollar la empatía como parte de la convivencia democrática- Valorar el respeto al medio ambiente, la igualdad de género, la justicia social y los derechos de los animales- Adquirir mayor sensibilidad con lo que ocurre en el entorno- Respetar las opiniones de otros- Interiorizar afectivamente las actitudes sociales y ambientales descubiertas
Digitales	<ul style="list-style-type: none">- Investigar y comunicar a través de la red

Fuente: elaboración propia en base a Morillas (2006).

Entre el material de aula destinado a la fase previa destacan las guías de trabajo dual o grupal, la prensa, las imágenes y los videos cortos (de solo 5 minutos en promedio). Tanto en esta etapa como en las siguientes, fueron los jóvenes partícipes quienes decidieron el momento en que cada video fue visto por la clase. Para ello, se utilizaron “comodines” ocultos entre la prensa y las imágenes impresas. El objetivo de esta estrategia fue doble: contribuir al empoderamiento del alumnado con la clase y fomentar el inicio de debates en torno al tema que trataba cada recurso audiovisual.

Con el objetivo de lograr la problematización y el conflicto cognitivo en el aula se ha recurrido a la investigación y debate de temas controversiales. En concreto, se han planteado a los y las jóvenes dos cuestiones candentes en la opinión pública chilena en aquel momento: la posible despenalización de la marihuana y la demanda marítima que el Gobierno boliviano mantiene contra su homónimo chileno en el Tribunal Internacional de La Haya. El cuadro 15 resume la forma como se desarrollaron estos debates.

Cuadro 15. *Valores y temas controversiales en la etapa 1*

Acciones del alumnado	Duración
<ul style="list-style-type: none"> - Valoran la importancia de comunicar desde una estructura dialógica y tolerante - Interiorizan diversos valores universales. Trabajan en grupos auto asignados (4 a 5 integrantes) con el apoyo de guías y tarjetas didácticas 	Clase 1
<ul style="list-style-type: none"> - Comprenden los antecedentes básicos de dos temas controversiales mediante prensa, diversos recursos audiovisuales y sus propias opiniones - En grupos auto asignados (4 a 5 integrantes), identifican las principales posiciones en torno a cada tema. Individualmente, asumen una de ellas 	Clase 2
<ul style="list-style-type: none"> - Forman grupos auto asignados (4 a 5 integrantes) pero restringidos a compañeros que han optado por el mismo tema y la misma posición respecto a él - Analizan y debaten toda la información disponible. Se utiliza prensa, imágenes y videos sobre las características del asunto tratado o sobre la opinión de diversas personas al respecto - Aportan nuevas informaciones a la discusión, llevándola directamente al aula o mediante una plataforma virtual habilitada para ello - Deciden en que momento es analizada, en común, cada información escrita, imagen o video. Ello permite comenzar discusiones y debates, siempre bajo una estructura dialógica, respetuosa y responsable - En cada clase completan una hoja de ruta grupal que registra las nuevas informaciones analizadas 	Clases 3 a 5
<ul style="list-style-type: none"> - Realizan un debate final y una última votación respecto a las diversas posiciones defendidas - Analizan en común los resultados y comprenden que el éxito de cada posición no es definido por la cantidad final de votos, sino por cómo ha sido defendida y por lo que se ha aprendido durante los debates 	Clase 6

Fuente: elaboración propia.

Desde la segunda clase de la “fase previa” el alumnado identificó, a partir de la prensa, los videos y sus propios conocimientos, las diversas posiciones en torno a los dos temas controversiales tratados, para luego, individualmente, posicionarse en alguna de ellas. A modo de ejemplo, en cuanto a la posible legalización de la marihuana en Chile los jóvenes partícipes pudieron fácilmente discernir tres posiciones mayoritarias: quienes apoyan la legalización tanto con fines médicos como lúdicos, quienes la apoyan solo con fines médicos y quienes rechazan totalmente una medida de este tipo.

Desde un primer momento los jóvenes partícipes pudieron trabajar en grupos según sus afinidades personales. Sin embargo, desde que asumieron la defensa de una posición en torno a una de las controversias dicha libertad de elección quedó limitada a compañeros que tomaron la misma opción. Así mismo, a lo largo de las diversas discusiones se ha considerado totalmente legítimo el cambio de una postura a otra en base a la información discutida. La “fase previa” finalizó con una discusión general y una votación final.

Durante las sesiones de debate el docente-investigador ha mantenido una actitud de neutralidad activa, a fin de permitir a los jóvenes partícipes una elaboración autónoma de sus opiniones y no inclinarles hacia una posición determinada. Ello, sin embargo, no ha implicado el abandono de una postura intelectual-crítica, por el contrario, el docente-investigador ha insistido en la importancia de debatir temas controversiales como parte de un ejercicio crítico y activo de la ciudadanía. La posibilidad de usar una estrategia de “neutralidad activa” en debates escolares desde una perspectiva crítica es posible gracias a que los asuntos seleccionados permiten posicionamientos contrarios que, a la vez, son igualmente válidos desde un punto de vista valórico. Esta situación cambia radicalmente ante el tratamiento de temas como la hambruna, la desigualdad social, la contaminación o la guerra, frente a los cuales un docente crítico no puede mantener una posición neutral.

3.2.2. Etapa 2. Conociendo formas de participación ciudadana

En esta fase del MAPS se trabajaron los siguientes aprendizajes: a) la comprensión dialógica de las formas de participación en democracia; b) la valoración de la ciudadanía activa y éticamente responsable; y c) el desarrollo de competencias comunicativas mediante el debate sobre la validez, utilidad y límites de la participación, especialmente en cuanto a temas potencialmente capaces de generar discusiones en el aula, como es el caso, por ejemplo, del tema de la violencia en las protestas.

Entre el material utilizado en esta fase se cuentan: periódicos, revistas, prensa digital, guías para el trabajo grupal, imágenes impresas y videos relacionados a las diversas formas de participación. El trabajo en aula se ha desarrollado en torno a la discusión de las diversas formas de participación ciudadana y de los temas tratados en la fase anterior.

3.2.3. Etapa 3. Interviniendo en los problemas sociales de la comunidad

Los problemas sociales tratados por los jóvenes partícipes han sido identificados por ellos mismos en base a sus vivencias cotidianas. Así mismo, han elegido libremente la problemática a intervenir. La forma, el diseño y la implementación de los proyectos fueron completamente realizados por el alumnado, sin más participación del docente-investigador que la orientación sobre aspectos técnicos y la moderación de los debates.

Los proyectos de intervención fueron realizados en forma grupal. En dicho sentido, los jóvenes han tenido una total libertad para agruparse según sus intereses y afinidades. Pese que

se ha establecido un límite de cinco estudiantes por grupo de trabajo se ha permitido el desarrollo conjunto de un plan, cuando esto ha sido así solicitado y la envergadura del proyecto planteado lo ha justificado. En cada clase estos equipos de trabajo debieron cumplimentar un registro de objetivos y avances en el proyecto propuesto.

Los jóvenes partícipes han debatido respecto a las problemáticas sociales de su entorno mientras, simultáneamente, diseñaban e implementaban sus proyectos. Esto último se realizó en su mayor parte excediendo las fronteras del centro educativo, es decir, en la comunidad misma.

Como apoyo extra se realizaron tutorías al alumnado fuera del horario de aula, con el objetivo de resolver dudas y ofrecer orientaciones técnicas. Estas reuniones se llevaron a cabo dos días por semana durante todo el MAPS.

Por último, los grupos de trabajo realizaron una presentación final frente al conjunto de la clase. En ella, explicaron las características, forma de implementación y logros de sus proyectos. Estas exposiciones fueron complementadas por preguntas de sus compañeros y por los diálogos desarrollados a partir de ellas.

3.2.4. Buscando una participación verdadera

Un aspecto importante de este estudio ha sido valorar la participación del alumnado en los proyectos de intervención local realizados. Para aproximarnos a este tema se ha recurrido a los aportes de Hart (1993), quien establece una “*Escalera de la Participación*” de 8 niveles. En ella, los 3 primeros escalones (“*manipulación*”, “*decoración*” y “*participación simbólica*”) son clasificados como “no participación”, pues siempre conllevan una incompreensión de niños y jóvenes en torno al tema tratado. Esto es importante pues si el problema a tratar no es comprendido, difícilmente se podrán tomar decisiones respecto a él. En dicho sentido, Hart (1993) aclara que: “...el principio más importante es la opción: se deben diseñar programas que maximicen la oportunidad de que los niños seleccionen su propia participación...” (p.13).

Durante el MAPS los jóvenes partícipes han tenido gran libertad para informarse y discutir sobre los problemas sociales de su comunidad, así como para determinar cuáles serían intervenidos y las características que tendrían sus proyectos. Por otro lado, si bien el MAPS surge como una iniciativa escolar, y no como una idea totalmente personal del alumnado, Hart

(1993) no ve problemas en considerar como participación verdadera iniciativas que vienen desde las escuelas o los docentes. Por lo demás, negar ello implicaría rechazar al centro educativo como herramienta para el aprendizaje de la participación. Todas estas consideraciones nos llevan a situar el proyecto realizado fuera de los peldaños de la “no participación”.

En cuanto a la participación verdadera, Hart (1993) ha denominado “modelos de participación genuina” a la parte superior de su “escalera”. Ella consta de 5 formas o “peldaños”: “*asignados, pero informados*”; “*consultados e informados*”; “*iniciado por adultos, pero decisiones compartidas con los niños*”; “*iniciada y dirigida por los niños*”; e “*iniciada por los niños, pero decisiones compartidas con los adultos*”.

Cuadro 16. Escalera de Hart

NO ES PARTICIPACIÓN	ES PARTICIPACIÓN
1.- Manipulación	4.- Asignados, pero informados
2.- Decoración	5.- Consultados e informados
3.- Participación simbólica	6.- Iniciada por los adultos, decisiones compartidas con los niños
	7.- Iniciada y dirigida por los niños
	8.- Iniciada por los niños, decisiones compartidas con los alumnos

Fuente: Hart (1993).

Luego de revisar las definiciones y ejemplos que Hart asigna a cada una de estas categorías, hemos de situar necesariamente las formas de participación desarrolladas por el alumnado partícipe de nuestro proyecto en los niveles: 7) “*iniciada y dirigido por los niños*” y 8) “*iniciada por los niños, decisiones compartidas con los adultos*”. Ello fundamentalmente porque, luego de discutir intensamente cada problema social local, han sido los jóvenes quienes de forma libre han elegido los asuntos a intervenir, así como de forma autónoma han diseñado y aplicado sus proyectos dirigidos a atenuar dichas problemáticas.

El rol del docente/investigador ha sido, en algunos casos, de apoyo respecto a temas técnicos o metodológicos, mientras que en otros los estudiantes han actuado de forma totalmente autónoma. En ningún momento el docente-investigador ha interferido en la elección de las problemáticas sociales a intervenir o el tipo de proyecto a realizar.

En resumen, Hart (1993) plantea 3 elementos centrales al momento de considerar la participación: “*diseño*”, “*dirección*” y “*motivación*”. Los dos primeros aspectos son resueltos por el modelo participativo de la investigación, sin embargo, la “*motivación*” puede eventualmente verse afectada ante un proyecto que no es una idea original del alumnado, sino

que ha sido propuesto desde la escuela. Por ello, se pensaron dos medidas para estimular el interés de los jóvenes por participar: se ha tenido cuidado de que los problemas sociales tratados tuviesen una presencia importante en la comunidad donde ellos viven y, por tanto, les fuesen potencialmente significativos; y se ha garantizado una gran libertad en la elección de los asuntos a intervenir.

Transformando las representaciones sociales de la participación ciudadana mediante la acción sobre problemas sociales de la comunidad. Una investigación-acción con estudiantes de secundaria

3.2.5. Galería de imágenes



Figura 2. Algunos problemas sociales de la comunidad

En las imágenes: espacios públicos deteriorados; presencia de basurales clandestinos; discriminación en el transporte; y perros abandonados.

Fuentes: las fotografías son propias, mientras el recorte de prensa ha sido extraído desde radio Biobío (Molina, 7 mayo 2012).



Figura 3. Trabajo en grupos y "comodines" que permiten al alumnado solicitar videos

Fuente: fotografías propias.



Figura 4. Material creado por el alumnado para sus campañas
Fuente: fotografías propias.



Figura 5. Carteles que llaman a no ensuciar espacios públicos

El alumnado ha puesto en práctica saberes previos en edición de imágenes para crear su material de campaña.
Fuente: MAPS.



Figura 6. Campañas por la tenencia responsable de mascotas
El alumnado entregando información mediante globos y carteles.
Fuente: MAPS.

CAPÍTULO IV. MARCO METODOLÓGICO

Este capítulo presenta las consideraciones metodológicas bajo las cuales se ha desarrollado esta investigación. El capítulo está dividido en dos secciones:

- 1) El tipo de investigación: un enfoque metodológico múltiple para indagar desde una perspectiva crítica.
- 2) El diseño de investigación.

4.1. EL TIPO DE INVESTIGACIÓN: UN ENFOQUE METODOLÓGICO MÚLTIPLE PARA INDAGAR DESDE UNA PERSPECTIVA CRÍTICA

La presente investigación responde al paradigma cualitativo y posee un modelo flexible, definido tanto por múltiples aproximaciones teóricas como por diversos enfoques metodológicos. Se trata de una disposición compleja orientada a dar respuestas profundas a nuestras preguntas de indagación.

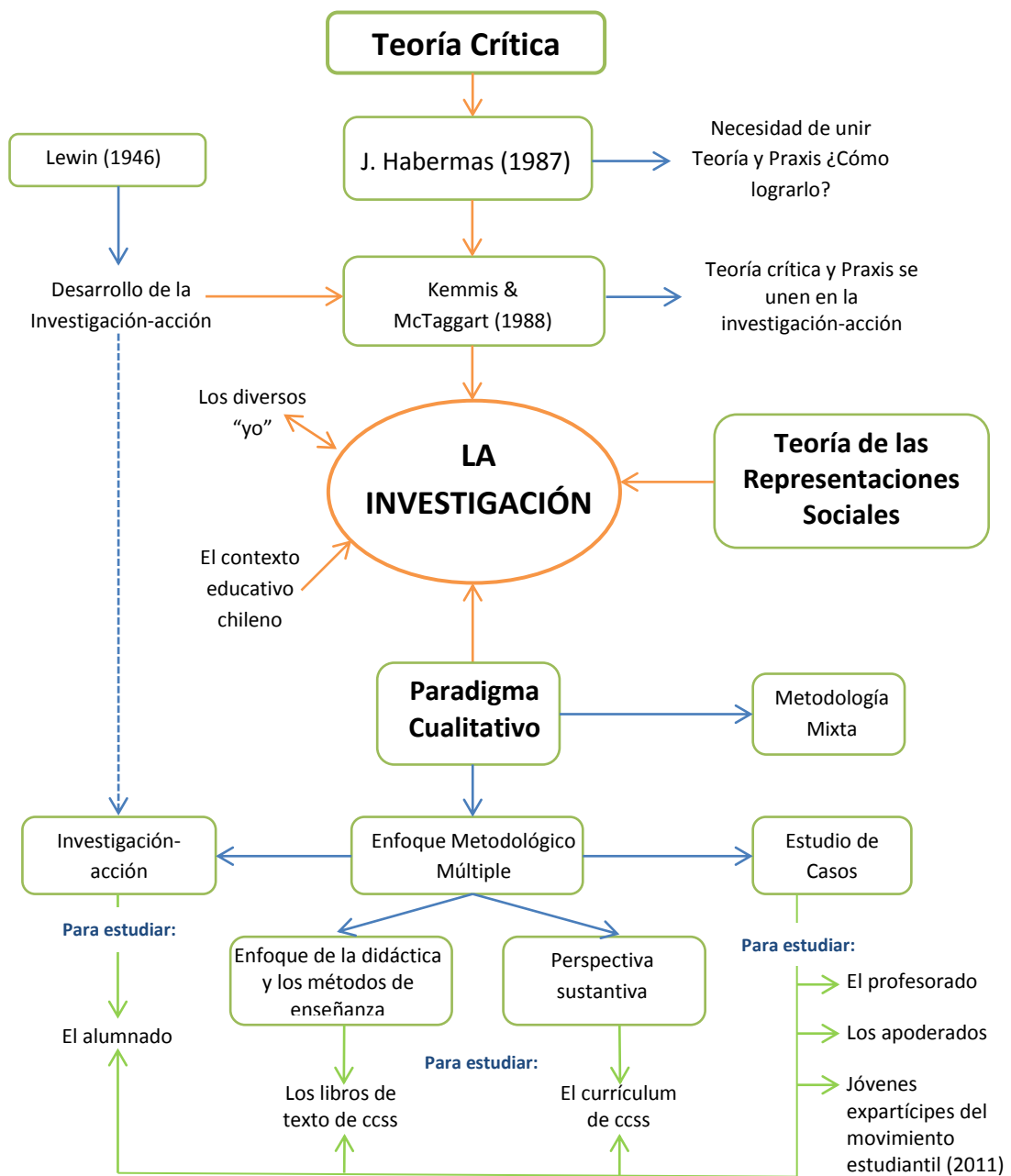


Figura 7. Tipo de investigación
Fuente: elaboración propia.

En las siguientes páginas se presentan las características que definen el tipo de investigación implementada. En un primer momento se expone la relación de este estudio con el paradigma cualitativo y la perspectiva crítica. A continuación, se ofrece una exposición de los múltiples enfoques de indagación utilizados: investigación-acción; estudio colectivo de casos; la perspectiva sustantiva, en la valoración currículum; y la perspectiva de la didáctica y los métodos de enseñanza, en el análisis de los libros de textos. Finalmente, se realiza una breve exposición del contexto educativo chileno y de los diversos “yo” que subyacen en esta tesis. La interrelación de los elementos mencionados puede ser apreciada en la figura 7.

4.1.1. Una investigación cualitativa de rasgos mixtos

La presente investigación se sitúa desde el paradigma interpretativista en busca de una comprensión holística del fenómeno de la enseñanza-aprendizaje de la ciudadanía, así como en la comprensión y transformación de las representaciones sociales de la participación ciudadana de los actores partícipes. En este caso, chicos y chicas construidos socialmente y cuya identidad les permite relacionarse de diversas maneras con el centro escolar y sus fenómenos, muchos de los cuales ni siquiera son de carácter curricular (Armento, 1991). En dicho sentido, se comprende que no existe “*el alumno*”, sino muchos y diferentes tipos de jóvenes, que a su vez poseen diversas maneras de enfrentar el día a día en la escuela y en el aula (Merchán, 2010).

A continuación, a través de las ideas de múltiples autores, se exponen una serie de aspectos del paradigma cualitativo que son de especial importancia para este estudio:

- La investigación cualitativa es inductiva. Los conceptos son desarrollados a partir de la información obtenida (Álvarez-Gayou, 2003).
- La investigación cualitativa tiene lugar en el entorno natural. Ello permite al investigador estudiar en detalle e involucrarse en las experiencias reales de los participantes (Creswell, 2014; Denzin & Lincoln, 2012).
- Los investigadores cualitativos buscan la comprensión de las complejas relaciones entre todo lo que existe. Es decir, los fenómenos sociales son estudiados de forma holística (Stake, 1999).
- El investigador cualitativo no puede escapar a la interpretación personal de la información obtenida. Por ello, le es necesario explicitar sus sesgos, valores e intereses personales (Creswell, 2014).

Transformando las representaciones sociales de la participación ciudadana mediante la acción sobre problemas sociales de la comunidad. Una investigación-acción con estudiantes de secundaria.

- Los métodos cualitativos son humanistas, por tanto, siempre influyen en la forma en como las personas indagadas son vistas por quienes les indagan (Álvarez-Gayou, 2003).

Si bien la presente investigación es cualitativa se ha considerado adecuada la introducción de algunos elementos cuantitativos en el proceso de reducción de la información obtenida, a través del empleo de algunos programas informáticos (Excel y SPSS), como una forma de apoyar su análisis e interpretación. Por ello, es posible afirmar que este estudio se ha valido de una metodología mixta. La riqueza y solidez de este tipo de investigaciones se ha constatado en sus valiosas contribuciones en los campos de la sociología y la investigación social (Schmelkes, 2001).

Resulta importante considerar que una investigación cualitativa que decide incorporar elementos cuantitativos no pierde por ello su carácter cualitativo. En tal sentido, Sagastizabal & Perlo (2002) sostienen que:

Trabajar desde el paradigma cualitativo no significa que no se cuantifique, ni se utilicen estadísticas. Es más, será preciso establecer frecuencias y porcentajes que den cuenta de la extensión de la realizada observada. Pero la intención del estudio de dicha realidad está dada por la interpretación cualitativa que se pueda realizar (p.77).

Más allá de las posibles consideraciones paradigmáticas del presente estudio, se ha cuidado de otorgarle una coherencia interna capaz de dar respuesta a nuestras interrogantes iniciales. Al respecto, Della Porta & Keating (2013b) recomiendan que: “En vez de limitarnos a una sola metodología como dogma o principio, lo que deben hacer los especialistas es escoger un enfoque, una metodología y los métodos específicos que mejor se ajusten a la pregunta que plantean...” (p.339).

4.1.2. Mirando desde una perspectiva crítica

La presente investigación se ha situado desde la perspectiva crítica del conocimiento. La ciencia educativa crítica, tal como señalan Carr & Kemmis (1988), tiene la finalidad de transformar la educación apuntando hacia el cambio social. En dicho contexto, aprender a pensar críticamente implica el reconocimiento de las ideologías dominantes y de las estructuras sociales que juegan un papel opresivo, así surgen los conceptos claves de

“*empoderamiento*” y “*emancipación*” (Brown & Jones, 2001; Kincheloe & McLaren, 2012). De esta forma, Neira (2005) sostiene que en un enfoque crítico de la educación la “emancipación” implica una “...liberación frente al asedio reproductivista y a las prácticas de subordinación que han sido, durante años, la condena y reducción de la actividad escolar” (p.94).

Desde una mirada crítica, el cambio educativo implica cuestionar las relaciones entre educación y sociedad, ello permite a los docentes reflexionar sobre su práctica más allá de lo cotidiano y tomar conciencia de los mecanismos sociales de fondo que limitan su práctica (Latorre, 2004). A ello, Carr & Kemmis (1988) agregan que la discusión profesional docente debe incluir el papel de la escuela en la sociedad mediante un debate social amplio.

El presente estudio se adscribe a la teoría crítica ya que la participación ciudadana activa del alumnado contribuye a su emancipación social, otorgándole un mayor poder en su tránsito por la sociedad. Así mismo, dicha adscripción conlleva tanto asumir que la enseñanza queda limitada por factores que se encuentran fuera del aula como que esta misma investigación está condicionada por nuestras propias ideas y valores políticos (Elliott 1997).

Como veremos en la siguiente sección, nuestra elección de una investigación-acción como elemento central de esta tesis deriva de la preocupación de Habermas por la relación entre la teoría y la práctica en la filosofía social, y por cómo pasar de la crítica teórica a la acción en virtud de ella (Carr & Kemmis, 1988). En este sentido, Sant & Pagés (2013) están de acuerdo con que desde el paradigma crítico no es suficiente la descripción y el análisis de la sociedad, sino que, además, es necesario intervenir en ella a objeto de contribuir a la emancipación y a una realidad social más justa. En un sentido similar, Carr & Kemmis (1988) señalan que:

El resultado de la investigación crítica, por consiguiente, no se limita a la formulación de un juicio práctico bien informado, sino que debe comprender interpretaciones teóricas como base para el análisis de las decisiones y prácticas distorsionadas por razones sistémicas, así como sugerir el tipo de acción social y educacional que permitiría eliminar dichas distorsiones (pp.48-49).

4.1.3. Una investigación-acción para indagar y transformar las ideas del alumnado

La relación entre la teoría crítica y la práctica ha constituido un tema fundamental para el presente estudio y su objetivo de transformar las ideas de los jóvenes respecto a la participación en democracia. La preocupación del modelo crítico por dicha cuestión se expresó ya en las reflexiones de Habermas (1987) quien señalaba que el: "...problema de una mediación teóricamente satisfactoria entre teoría y praxis, exige evidentemente una revisión de la filosofía social científica... la elaboración metodológicamente estricta de este punto de vista es, ciertamente, indispensable" (pp.84-85).

La obra de Habermas, según Carr & Kemmis (1988), resultó fundamental para el surgimiento de una visión unificada de la teoría y la práctica respecto al saber, la justicia, la racionalidad y la acción, concretada a través de un proceso dialéctico de momentos reflexivos y prácticos cuyo objetivo es la transformación social.

Si bien Habermas logró exponer el problema de la relación entre teoría y práctica se vio incapaz de encontrar una respuesta adecuada a tal dilema. Serán Carr y Kemmis (1988) quienes, partiendo de las teorías de Habermas, plantearán el enfoque de la investigación-acción, desarrollado previamente por Lewin (1946), como un puente entre la teoría crítica y la práctica a partir de ella.

La investigación-acción es un enfoque de indagación introspectiva, llevado adelante por los propios participantes y en sus propias realidades, con el objetivo de comprender y mejorar sus prácticas sociales así como las diversas situaciones que tienen lugar durante el proceso (Carr & Kemmis, 1988). No obstante, Greenwood & Levin (2012) abren la posibilidad del trabajo conjunto entre investigadores profesionales e interesados locales que busquen mejorar sus prácticas, a tal sistema dichos autores le han denominado: "*investigación-acción cogenerativa*".

En el plano educativo, Latorre (2004) señala que este enfoque se refiere a la: "...indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de los ciclos de acción y reflexión" (p.23). Por su parte, Elliott (1997) se preocupa de resaltar la diferencia de la investigación-acción, interesada por los problemas prácticos de la enseñanza, de los "problemas teóricos" definidos por investigadores puros en el ámbito del saber.

La investigación-acción constituye un enfoque de indagación orientado al cambio de las prácticas sociales. En el campo concreto de la educación, su finalidad es la sistematización y mejora tanto de la realidad del centro educativo concreto donde es empleada como en la realidad social misma (Pérez, 1998a). En dicho sentido, Latorre (2004) indica que su uso está condicionado por la finalidad de: "...generar cambio social y conocimiento educativo sobre la realidad social y/o educativa" (p.23).

La aplicación de un enfoque de investigación-acción supone un proceso cíclico de planificación, acción, observación, reflexión y cambio (Latorre, 2004). En este sentido, Carr & Kemmis (1988) señalan que: "...un carácter central del enfoque de la investigación-acción es una espiral autorreflexiva formada por ciclos sucesivos de planificación, acción, observación y reflexión" (p.174). Dicho proceso fue originalmente descrito por Lewin (1946, 1952) como una serie de pasos en espiral y, pese a las diversas variaciones menores propuestas por autores posteriores, mantiene sustancialmente su estructura. En la figura 8 es posible apreciar un resumen general de este proceso.

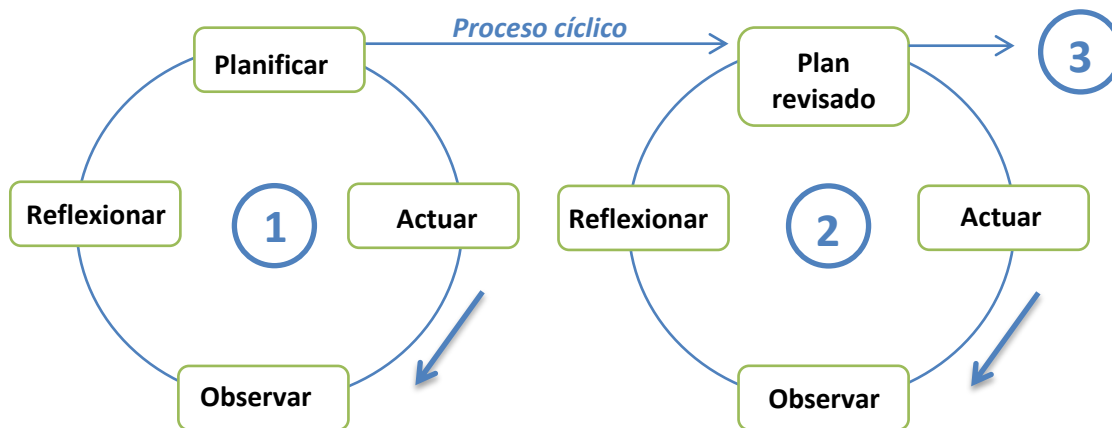


Figura 8. El proceso de la investigación-acción
Fuente: Latorre (2004).

Una investigación-acción comienza con una idea general sobre un objetivo que, por una razón u otra, parece deseable. Para Lewin (1946) esta etapa implica examinar cuidadosamente el problema y, muchas veces, reunir mayor información al respecto. Desde la primera aproximación de la idea general es posible establecer un plan de acción críticamente informado y los primeros pasos de actuación.

La implementación del plan de acción se orienta a mejorar aquello que está ocurriendo. Durante dicho proceso es necesario observar los efectos de la acción críticamente informada y en relación a su contexto (Kemmis & McTaggart, 1988). Tras la implementación y la

Transformando las representaciones sociales de la participación ciudadana mediante la acción sobre problemas sociales de la comunidad. Una investigación-acción con estudiantes de secundaria.

observación, según Lewin (1946), debe producirse una reflexión en torno a lo sucedido orientada a:

- ❖ Mostrar aquello que se ha conseguido en relación a lo propuesto.
- ❖ Servir de base para planear la reimplementación.
- ❖ Servir de base para modificar el “Plan General”.
- ❖ Permitir a los investigadores aprender sobre aspectos generales de la experiencia realizada.

El ciclo de actividades descrito anteriormente no tiene una finalización prescrita, sino que se repite en ciclos sucesivos y sin un final predeterminado (Pérez, 1998a).

Una revisión de múltiples autores permite identificar una serie de características propias de una investigación-acción. A continuación presentamos algunas de ellas en función de su relevancia para la presente tesis:

- ❖ Se realiza en base al estudio de un caso, por tanto, sus resultados no son generalizables. Sin embargo, es posible establecer comparaciones respecto a problemas de enseñanza compartidos (Elliott, 1989; Sagastizabal & Perlo, 2002).
- ❖ Hace posible el diálogo común entre la teoría y la práctica (Pérez, 1998a).
- ❖ Es participativa, a través de ella las personas trabajan por la mejora de sus propias prácticas. Las personas no son consideradas como objetos de investigación, sino que deben trabajar juntas como agentes de cambio y mejora (Kemmis & McTaggart, 1988).
- ❖ Es emancipadora ya que permite a las personas liberarse de las restricciones impuestas por las estructuras sociales, abriendo caminos para su autodesarrollo y su autodeterminación (Kemmis & McTaggart, 2012).
- ❖ No se basa en una objetividad cuantificable, sino en un examen cruzado de información y en el contraste de diversas subjetividades de acuerdo al contexto de la vida ordinaria (Pérez, 1998b).
- ❖ La investigación-acción es un proceso político debido a que los cambios generados afectan a otras personas. Ello puede generar resistencias tanto en otros como en nosotros mismos (Kemmis & McTaggart, 1988).
- ❖ Es necesario comunicar desde la perspectiva de los participantes (Latorre, 2004).

- ❖ Es importante contar con un observador externo, el cual puede ser un tutor en el caso de tesis doctorales (Elliott, 1997; Latorre, 2004).

En el plano específico de la educación se han identificado algunas características de la investigación-acción especialmente relevantes para nuestro estudio:

- ❖ Se trata de un estilo de indagación abierto, democrático y centrado en los problemas prácticos de la educación (Pérez, 1998a).
- ❖ Propicia la reflexión de los docentes sobre su propia práctica, induciéndoles a diseñar y aplicar cambios destinados a mejorarla (Blández, 1996).
- ❖ Posee un alto potencial como estrategia reeducativa del cambio social gracias a su capacidad para desarrollar valores, actitudes y habilidades (Pérez, 1998b).
- ❖ Se realiza en y para los centros educativos teniendo en cuenta las situaciones problemáticas de las aulas (Latorre, 2004).

En el desarrollo de un estudio que desee aplicar una investigación-acción, según Kemmis y McTaggart (1988), es necesario tener cuidado con aquello que no se corresponde con este enfoque. Esto es:

- ❖ No constituye la simple reflexión de la propia práctica ya que debe poseer un carácter sistemático y colaborativo.
- ❖ No se trata solo de resolver problemas ya que su objetivo es comprender y mejorar la realidad.
- ❖ No se realiza sobre el trabajo de otros, sino que, a modo individual o colectivo, sobre la propia práctica.
- ❖ No se trata del método científico aplicado a la enseñanza.

La teoría de la investigación recoge la existencia de tres tipos básicos de investigación-acción, éstos son: 1) la interpretativa, ligada a la hermenéutica de Gadamer; 2) la colaborativa, más relacionada con las ideas originales de Lewin; y 3) la crítica, la cual se fundamenta en Habermas para posicionar su alternativa metodológica y educativa (Neira, 2005).

Respecto a la investigación-acción crítica, que es aquella en que se fundamenta el presente estudio, Neira (2005) señala que: “Por un lado, ofrece una oposición epistemológica directa al empirismo positivista, al tecnologicismo y al cientifismo naturalista. Por otro, presenta una alternativa social, política, ideológica, en busca de un modo de vida más justo y humano...”

(p.99). En un sentido similar, Greenwood & Levin (2012) sostienen que: “...esta clase de investigación puede ser un elemento fundacional de los procesos democráticos de una sociedad, lo que constituye la misión central de las ciencias sociales...” (p.136).

4.1.4. Un enfoque de estudio colectivo de casos

El presente estudio se ha posicionado en una visión holística del proceso de enseñanza/aprendizaje, de la participación ciudadana en este caso concreto. Es por ello que se ha recurrido a la indagación de múltiples fuentes de información: el alumnado, el profesorado, padres/apoderados, jóvenes expartícipes del movimiento estudiantil chileno de 2011, el currículum y los libros de textos de ciencias sociales. Cada una de dichas fuentes ha sido indagada bajo el enfoque del estudio de caso.

Si bien en la presente investigación el estudio de caso es considerado un enfoque (Simons, 2009) se entiende que otros autores le consideren un método de indagación (Pérez, 1998a; Yin, 2009). Para Stake (1999) el estudio de caso se preocupa: “...de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (p.11). Por su parte, Pérez (1998a) precisa que un caso puede tratarse tanto de una persona como de un grupo social, un fenómeno específico, un programa, un evento, un proceso o una institución.

A continuación, y través de múltiples autores, se exponen algunas de las principales características del enfoque de estudio de casos. Éstas son:

- ❖ Implica un proceso de indagación sistemática y crítica del caso escogido (Simons, 2009).
- ❖ Contribuye al conocimiento tanto del caso como de los fenómenos relacionados a él. Puede explicar por qué y cómo ocurren las cosas (Simons, 2009; Yin, 2009).
- ❖ Permiten extraer conclusiones de una realidad individualizada y única. Su objetivo es la particularización y no la generalización (Pérez, 1998a; Stake, 1999). Sin embargo, es posible apelar tácita y situadamente a su vinculación con otros casos y escenarios similares (Simons, 2009).
- ❖ Se enfoca en fenómenos contemporáneos de la vida real (Yin, 2009).
- ❖ Es flexible ya que no está limitado por un tiempo ni un método específico (Simons, 2009).

- ❖ Permite registrar la conducta de las personas involucradas en un determinado fenómeno (Martínez, 2006).
- ❖ Permite contrastar diversas perspectivas, así como puntos de vista opuestos (Simons, 2009).

En el caso concreto de la presente investigación se ha utilizado un “estudio colectivo de casos”, es decir, una estrategia basada en el estudio de: “...varios casos para hacer una interpretación colectiva del tema o pregunta” (Simons, 2009, p.19). Así mismo, tal disposición se ha utilizado en combinación con otros enfoques de indagación (ver figura 7). Se trata de una estrategia recomendada para comprender de forma profunda el fenómeno a estudiar (Yin, 2009), en este caso, el contexto que condiciona el aprendizaje de la ciudadanía de los jóvenes chilenos.

4.1.5. Enfoques utilizados en el estudio del currículum y de los libros de texto de ciencias sociales

La presente investigación ha contemplado el análisis de una serie de currículums y textos de estudio de ciencias sociales. Mientras los primeros han sido indagados en base a sus “*Aprendizajes Esperados*”, los segundos lo han sido a partir de las “*Secciones Temáticas*” presentes en su contenido. El objetivo de ello ha sido contribuir a la comprensión de los aprendizajes ciudadanos entregados por la escuela.

La indagación del currículum –o programas de estudio– puede ser realizada desde diversas perspectivas, como son la “*socio-política*” (referida a la influencia de los diversos intereses) o la “*técnico-profesional*” (orientada al estudio de los métodos del proceso de desarrollo curricular). Sin embargo, la presente investigación ha asumido la visión “*sustantiva*”, es decir, aquella que se pregunta sobre qué debe aprender el alumnado (Mckenney, Nieveen & Van den Akker, 2006).

Los textos escolares han sido analizados desde un enfoque centrado en “*la didáctica y los métodos de enseñanza*” (Tosi, 2011), es decir, a través de sus contenidos, sus tratamientos didácticos y su relación con el currículo prescrito. La validez de dicha propuesta se basa en que el libro de texto escolar implica una práctica concretada por el alumnado y el profesorado en función de lineamientos escolares explícitos e implícitos (Carbone, 2003; Carbone, Corduras, Martinelli, Rodríguez & Watson, 2001).

Los textos escolares son muy útiles para comprender una sociedad debido a que su finalidad es retransmitir a la juventud los valores y modelos imperantes, de esta forma, constituyen un espejo de la cultura y la ideología de una época (Corbetta, 2007).

4.1.6. El sistema educativo chileno como contexto de este estudio

Una de las características más importantes del sistema educativo chileno es su profunda privatización, siendo uno de los más liberalizados del mundo. Según Villalobos & Quaresma (2015) los orígenes de esta situación se remontan a la dictadura de Pinochet y hoy progresa bajo la aún imperante lógica neoliberal. Dichos autores sostienen que la invasión de las lógicas económicas, y su lenguaje, en la educación nos permiten hablar de un “*Nuevo Orden Educativo*” donde se entiende: “...la educación como una mercancía y... los padres y estudiantes como consumidores” (p.64).

Si bien Chile ha alcanzado una alta cobertura educacional (99% para primaria y 88% para secundaria en 2015) es uno de los países con menor educación pública del mundo. En concreto, el sistema educativo chileno se divide en tres estamentos: una educación pública que alberga un 36% del alumnado, una de tipo particular pagada con un 7% y una particular-subsencionada (concertada) con una matrícula del 57%. Esta última, es financiada tanto por el Estado como por mensualidades pagadas por las familias que en promedio varían desde los 25 USD a los 125 USD (FCDE, 2015). Sin embargo, existen escuelas de este tipo totalmente financiadas por el Estado, tal es el caso del centro donde se ha desarrollado la investigación-acción propuesta por el presente estudio.

La debilidad de la educación pública chilena y el proceso de su privatización han devenido en una profunda segregación del alumnado en relación al capital cultural y económico de sus familias. En dicho sentido, la OCDE ha declarado a Chile como el país con mayor segregación escolar de los 34 que componen aquella organización y, junto a Tailandia, tiene la población más segregada socioeconómicamente de los 52 que rinden la prueba PISA (FCDE, 2015). El problema principal de todo ello es que la segregación del sistema educacional dificulta el acceso de muchos niños y jóvenes a una educación adecuada y a las mismas oportunidades para aprender.

La segregación de la escuela tiene relación con la profunda división espacial de la población chilena según grupos socioeconómicos y sus respectivos barrios de residencia. En dicho

sentido, el sistema educacional chileno no contribuye a disminuir la segmentación social ya existente, sino que la agrava (FCDE, 2015).

En la formación superior también impera una lógica neoliberal de mercantilización de la educación. De esta forma, y según datos de la OCDE, la educación superior pública en Chile solo abarca un 27% del alumnado. Por otro lado, el 75% del gasto realizado en dicho nivel educativo lo pagan las propias familias (FCDE, 2015).

En el “*Nuevo Orden Educativo*” del neoliberalismo, destacan Villalobos & Quaresma (2015), resultan fundamentales algunos conceptos importados directamente del mundo empresarial, tales como eficiencia, eficacia, oferta y “*accountability*” o rendición de cuentas. Éste último implica la acción de una serie de mecanismos tales como la creación de agencias de “calidad” y pruebas estandarizadas de medición de resultados. En este sentido, y de modo revelador, Eyzaguirre & Fontaine (1999) explican lo que a su entender son los beneficios de la prueba de medición nacional chilena llamada SIMCE:

...la información de los resultados de cada colegio estimula entre ellos la competencia y permite a los usuarios del sistema (padres y alumnos) escoger las alternativas más adecuadas a sus intereses. Estas pruebas permiten también la creación de sistemas de incentivos: existen ciertas iniciativas consistentes en premiar a los colegios con buen desempeño con aumentos en el aporte económico o, incluso, en condicionar parte del financiamiento de las escuelas según los resultados de tales evaluaciones (p.109).

Las pruebas de evaluación estandarizada tienen el gran problema de no estar focalizadas en los procesos pedagógicos, sino en resultados cuantificables (Villalobos & Quaresma, 2015). En el caso concreto de la prueba SIMCE, más que valorar la calidad educativa real de una escuela, simplemente evalúa el capital cultural y económico de los hogares detrás de su alumnado. De esta manera el SIMCE solo ha constituido un indicador de mercado y de estatus social para las familias, contribuyendo de manera decisiva a la gran segregación escolar de las escuelas chilenas sin, en ningún caso, aportar a una mejor educación. Al respecto, el FCDE (2015) ha señalado que:

...el sistema de estandarización para medir la calidad de la educación en Chile sirve para denostar la educación pública, promover la competencia por matrícula entre los establecimientos... sin que esto provoque una mejor enseñanza o mayores aprendizajes, sino más bien, tienda a la deshumanización de la educación (p.11).

Transformando las representaciones sociales de la participación ciudadana mediante la acción sobre problemas sociales de la comunidad. Una investigación-acción con estudiantes de secundaria.

El papel de la prueba SIMCE en el agravamiento de la segregación escolar del sistema educativo chileno ha sido insistentemente denunciado tanto por el movimiento estudiantil como por el Colegio de Profesores y el Movimiento “*Alto al SIMCE*” (Pino, 2014).

Otra de las características más destacadas del sistema educativo chileno son las malas condiciones laborales del profesorado, una situación arrastrada desde la dictadura militar de Pinochet cuando se desmanteló y rebajó el estatuto laboral de los docentes (Villalobos & Quaresma, 2015).

El profesorado chileno cuenta con uno de los sueldos más bajos de la OCDE mientras que trabaja entre 44 y 48 horas semanales según si se desempeña en un centro financiado por el Estado o en uno totalmente privado. En una jornada semanal de 44 horas los docentes deben hacer 33 horas de aula, contando cada una generalmente con 45 alumnos y alumnas (UNESCO-IBE, 2010).

La situación de la educación chilena ha motivado protestas casi anuales tanto del profesorado como del alumnado. Entre las primeras destacan las fuertes movilizaciones docentes del año 2015, motivadas por los bajos sueldos y las deficiencias en su estatuto profesional. Por su parte, las movilizaciones estudiantiles ya desde mucho forman parte del paisaje urbano cotidiano de Chile, sin embargo, han destacado poderosamente la llamada “*Revolución Pingüina*” de 2006 y las movilizaciones “*No Más Lucro en la Educación*” de 2011, ambas dirigidas por jóvenes de secundaria y que lograron ecos internacionales. Pese a que los movimientos docentes y estudiantiles han desafiado el modelo educativo neoliberal y han impulsado un cambio de políticas, aún se está muy lejos de una educación humanizada y, por tanto, humanizante (FCDE, 2015).

4.1.7. Los diversos “yo” presentes en esta investigación

En una indagación que incluye el estudio de casos y la investigación-acción es importante tener en cuenta, y hacer patentes, los diversos “yo” que transversalmente subyacen en todo el proceso. Se trata de examinar cómo nuestras ideas y valores afectan la interpretación de la información obtenida y cómo, a su vez, el proceso de investigación nos afecta a nosotros mismos (Simons, 2009).

El autoanálisis de los “yo” presentes en una investigación también constituye un acto de justicia para con las personas que participan en el estudio. En tal sentido, Simons (2009)

señala que: “Para ser justos con las personas que componen el caso, debemos dejar claro de qué forma nuestros valores y juicios afectan la descripción que hagamos de ellas...” (p.120).

Un ejercicio de introspección personal me ha permitido definir los tres “yo” centrales que están presentes en esta tesis. Éstos son:

- ❖ **Yo político:** sin tener un compromiso férreo con una ideología determinada, mis ideales políticos se orientan hacia la justicia social y la democracia participativa. En dicho contexto, he participado en movimientos reivindicativos ciudadanos en las áreas de la educación y la habitabilidad urbana.
- ❖ **Yo profesor:** mi mirada como investigador es indisoluble de mi experiencia como docente de secundaria. Sin duda se trata de un factor que condiciona mis acciones que, en el contexto de una investigación-acción, se concretan en un aula. Así mismo, mis años como docente plantean toda una carga de ideas previas sobre la educación que pueden llegar a generar resistencias inconscientes a una práctica profesional verdaderamente crítica.
- ❖ **Yo padre:** el presente estudio incluye el caso de los padres/apoderados como una forma de comprender el contexto familiar donde los jóvenes aprenden la ciudadanía. En dicho sentido, mi propia paternidad puede condicionar la manera en como interpreto la información obtenida.

4.2. EL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

La presente investigación se ha dotado de un diseño flexible orientado a dar respuestas complejas a las preguntas de indagación propuestas. En las siguientes páginas son expuestas las diversas estrategias desplegadas para la obtención de información fiable e interpretable: las fases de investigación y el modelo de análisis utilizado; la indagación sobre múltiples casos; y la aplicación de variadas herramientas de recogida de datos. Finalmente, se explican tres elementos centrales de una investigación cualitativa: consistencia, credibilidad y transferibilidad, así como su relación con este estudio.

4.2.1. Fases de la investigación y modelo de análisis utilizado

Los resultados obtenidos en el presente estudio han sido analizados según los postulados de Wolcott (1994) y Pérez (1998b). En base a ambos autores se han establecido cuatro elementos clave del modelo utilizado: la exploración, la descripción, el análisis y la interpretación. A partir de dichos aspectos se han definido cuatro fases de investigación: 1) exploración inicial; 2) trabajo de campo; 3) análisis y desarrollo de categorías desde la información obtenida; y 4) interpretación crítica de los resultados. La interrelación entre dichas fases y el modelo de indagación puede ser apreciada en la figura 9.

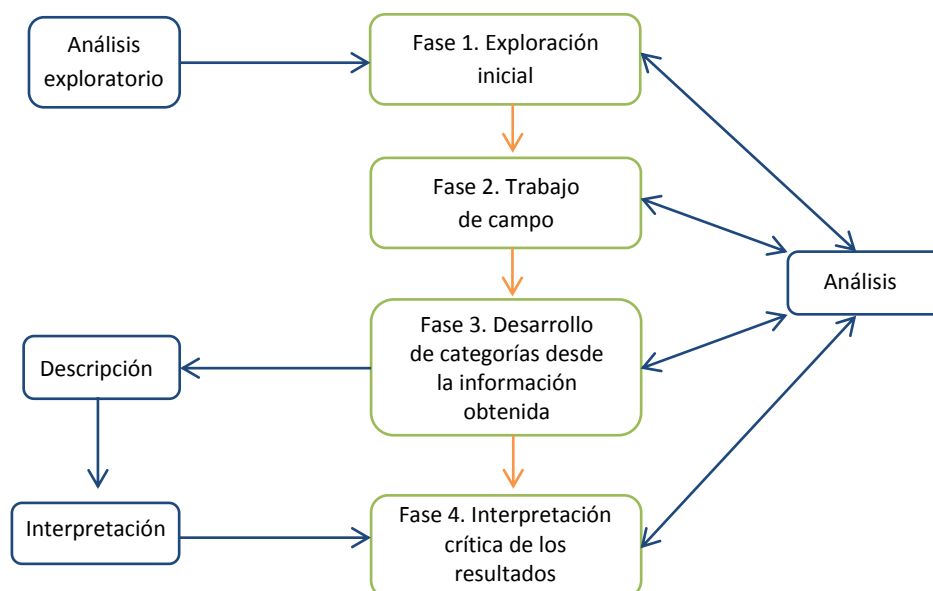


Figura 9. Fases de la investigación

Fuente: elaboración propia en base a Wolcott (1994); y Pérez (1998b).

Fase 1. Exploración inicial: ha implicado la realización, durante 2014, de un estudio base orientado a conocer las ideas de la participación ciudadana tanto de un grupo de alumnos y alumnas (de 8° año básico) como de otro compuesto por docentes de ciencias sociales (Salinas, 2014). Según Corbetta (2007) la realización de un estudio base contribuye a formular adecuadamente las preguntas de investigación. En nuestro caso, dicho procedimiento también ha permitido ir perfilando las diversas categorizaciones empleadas en este estudio (ver página 156).

La exploración inicial del trabajo de campo de 2015 ha incluido un nuevo sondeo de las representaciones del alumnado sobre la participación y la democracia. Ello fue realizado antes de comenzar la intervención didáctica contemplada por esta investigación.

Fase 2. Trabajo de campo: se ha llevado a cabo entre los meses de junio y septiembre de 2015. Durante esta fase se ha indagado sobre los diversos casos estudiados: alumnado, profesorado, padres/apoderados, jóvenes expartícipes del movimiento estudiantil de 2011, los textos de estudio y el currículum de ciencias sociales. En el caso del alumnado el trabajo de campo ha implicado una investigación-acción en base a la aplicación del denominado “*Módulo de Acción en Problemas Sociales*” (MAPS) (ver página 126).

Fase 3. Análisis y desarrollo de categorías: el análisis de la información obtenida no tiene un tiempo determinado y, en realidad, es transversal a todos los momentos de la investigación (Stake, 1999). Sin embargo, es tras el trabajo de campo que el análisis ha permitido la formulación final de las categorías necesarias para dar cuenta de las representaciones sociales de la participación ciudadana. Al respecto, Pérez (1998b) indica que el sentido del análisis de datos en una investigación cualitativa: “...consiste en reducir, categorizar, clasificar, sintetizar y comparar la información con el fin de obtener una visión lo más completa posible de la realidad del objeto de estudio...” (p.102).

Durante el análisis se ha utilizado un criterio holístico más preocupado de la persona en su totalidad que de las variables discernidas, pues lo que se ha buscado ha sido precisamente comprender el punto de vista de los actores sociales. Con este propósito, en la presentación de la información obtenida se han incluido diversos relatos para profundizar en la comprensión de las ideas de quienes han participado de esta investigación (Corbetta, 2007). En esta fase ha resultado fundamental la teoría de las representaciones sociales (Jodelet, 1986; Marková,

2003; Moscovici, 1989), la cual ha permitido explorar las ideas del alumnado en relación a sí mismos, al grupo y a su construcción de la realidad.

Fase 4. Interpretación crítica: se ha realizado una interpretación directa, tanto de los casos individuales como de su conjunto, para conseguir una visión general del fenómeno estudiado (Stake, 1999). Como elemento articulador de esta fase se ha establecido un “marco de referencia interpretativo” (Álvarez-Gayou, 2003) fundamentado en la teoría crítica. Ello supone comprender la participación ciudadana activa como un aspecto relevante para la emancipación de las personas y el desarrollo de una realidad social más justa (Giroux, 2004; Sant & Pagès, 2013).

4.2.2. Caracterización de los casos indagados

En el presente estudio se han investigado múltiples casos: estudiantes de primer año de secundaria, profesorado de ciencias sociales, padres/apoderados, jóvenes que han participado en movimientos sociales, el currículum y los libros de texto. La elección de todas las personas partícipes se ha realizado bajo un criterio intencional y no proporcional. A continuación se detalla cada uno de los casos indagados:

.- Alumnado: se trata de 107 jóvenes de 1° año de secundaria (equivalente a 3° de ESO), con edades comprendidas entre los 13 y los 17 años (media de 14,25 años al 30 de junio de 2015). Se encuentran divididos en tres cursos (clases), denominados grupos: “azul”, “verde” y “amarillo”. Los grupos “azul” y “verde” (33 chicas y 41 chicos) han trabajado con el MAPS durante tres meses, mientras que el “grupo amarillo” (17 chicas y 16 chicos) solo ha participado contestando el ítem IV del cuestionario n.º2, relativo a valorar la habilidad para discernir hechos de opiniones.

En el centro donde se ha desarrollado la investigación un 67,5% del alumnado se encuentra en una situación de vulnerabilidad socioeconómica. Individualmente, los jóvenes partícipes se posicionan, en la gran mayoría de los casos, en los rangos socioeconómicos que hemos denominado “muy bajo”, “bajo” y, en menor medida, en los rangos “medio bajo” y “medio”. Según la categorización usada en Chile se trata de los niveles socioeconómicos E, D, C3 y C2 respectivamente (AIM, 2013).

La gran mayoría de los chicos y chicas partícipes del MAPS han respondido dos cuestionarios. Además, ocho de ellos han sido entrevistados y se han efectuado dos focus

groups con la intervención de cinco jóvenes en cada uno. Así mismo, se ha analizado la producción del alumnado a lo largo del módulo y la evidencia audiovisual del proyecto mismo. Si bien este último método no posee una fiabilidad absoluta, constituye una técnica de probada solvencia en estrategias de investigación-acción (Merchán, 2010).

.- Profesorado: se trata de un grupo de docentes de ciencias sociales de secundaria, diez mujeres y siete hombres, cuyas edades fluctúan entre los 24 y 60 años. Un 76% de ellos han egresado de universidades pertenecientes al Consejo de Rectores de Chile (CRUCH), mientras que el 24% restante se ha titulado en casas de estudio que no pertenecen a dicha institución. Solo un 18% de ellos posee cuatro o menos años de experiencia en aula. Desempeñan funciones en las regiones de O'Higgins, Biobío, Araucanía y Metropolitana, tanto en centros educativos públicos (29%) como particulares-subvencionados (53%) y privados (18%). Se ha indagado en torno a sus representaciones sociales sobre la participación ciudadana y su práctica en el aula. Todos los docentes han respondido cuestionarios y ocho de ellos han sido también entrevistados.

.- Padres/apoderados: se han aplicado cuestionarios a treinta padres/apoderados de estudiantes de secundaria del mismo centro donde ha sido realizado el MAPS. De ellos, cinco han sido también entrevistados. Se ha indagado respecto a: sus representaciones sociales de la participación ciudadana; la discusión de temas políticos y sociales en el seno familiar; y su consumo de medios.

.- Jóvenes expartícipes del movimiento estudiantil de 2011: se han realizado entrevistas semiestructuradas a seis hombres y dos mujeres, con la intención de indagar en sus representaciones sociales de la participación ciudadana. Se trata de jóvenes que viven en diversas ciudades del centro y sur de Chile. Tras su educación secundaria seis de ellos continuaron estudios superiores mientras que dos se integraron al mundo laboral.

.- Currículums de ciencias sociales (2011-2014): la unidad de análisis básica para su estudio ha sido el “*Aprendizaje Esperado*”³ (desde ahora también denominado “AE”). El espacio temporal considerado (2011-2014) coincide con el periodo escolar llamado “segundo ciclo básico” (5° a 8° de primaria), el cual supone el comienzo de la enseñanza de las ciencias sociales como asignatura independiente.

³ Denominación oficial del Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) para los aprendizajes planteados por el currículum.

El objetivo principal del estudio del currículum ha sido identificar el rol y la importancia de los AE que hacen referencia a la formación ciudadana, es decir, aquellos que, partiendo desde diversas áreas de conocimiento, tienen por objetivo central el aprendizaje de la ciudadanía.

El análisis de los AE ha permitido clasificarlos según las disciplinas de estudio a los que hacen referencia: historia, geografía, economía o formación ciudadana, y según el tipo de aprendizaje al que responden: conocimientos, habilidades o actitudes.

Cada texto curricular indagado corresponde al año y nivel específicos que cursaron los jóvenes partícipes de esta investigación (MINEDUC, 2011a; 2011b; 2011c; 2011d). De esta manera, si en el año 2011 ellos cursaban 5° de primaria, entonces se ha estudiado el currículum de ciencias sociales de dicho nivel vigente aquel año.

.- Libros de texto escolar de ciencias sociales (2011-2014): la unidad básica de análisis fue la “*Sección Temática*” (ST), entendida como elemento vertebrador de las unidades que componen el libro. En concreto, los libros de “Historia, Geografía y Ciencias Sociales” analizados corresponden a: 5° básico (Ramírez & Silva, 2011); 6° básico (Ramírez & Silva, 2012); 7° básico (Hanisch et al., 2013); y 8° básico (Icaza, Escobar & Catalán, 2013). Pertenecen a las editoriales: Mare Nostrum (en 5° y 6° básico), Vicens Vives (en 7° básico) y Santillana del Pacífico (en 8° básico).

Al igual que en el caso del currículum se han estudiado los textos utilizados por el alumnado partícipe a lo largo del segundo ciclo de primaria. Se ha analizado el peso relativo que posee cada disciplina, sobre todo respecto a las ST orientadas a la educación ciudadana, y el tipo de aprendizaje dentro de cada texto.

Es importante mencionar que en Chile los libros de texto son ampliamente utilizados debido a que son entregados gratuitamente por el Estado a los centros educativos públicos y particulares-subvencionados (concertados).

4.2.3. Diseño de categorías para la comprensión de la información obtenida

El análisis de la información obtenida permitió la elaboración de categorías que, a su vez, facilitaron su adecuada interpretación (Wolcott, 1994). En concreto se han realizado tres categorizaciones: 1) tipos de representaciones sociales sobre la participación ciudadana, orientada a explorar este tipo de ideas en los partícipes de este estudio; 2) tipos de medidas

para enfrentar problemas sociales de la comunidad, la cual ha buscado profundizar en las ideas del alumnado respecto a la participación democrática en el contexto local; y 3) una categorización del profesorado de ciencias sociales, destinada a catalogar sus estilos de enseñanza ya sea dentro de las tradiciones positivista, humanista o crítica.

a) Categoría: tipos de representaciones sociales sobre la participación ciudadana

Se trata de la categorización más importante creada por la presente investigación. Con ella se ha buscado organizar conceptualmente las diversas representaciones sociales sobre la participación ciudadana. Ha sido diseñada en base a los trabajos de McLaughlin (1992) y Kerr (2002) respecto a la ciudadanía y su enseñanza. El primero de dichos autores ha propuesto los conceptos de “*minimalista*” y “*maximalista*” para diferenciar dos maneras muy distintas de entender la ciudadanía, esto es, desde una visión minimalista que enmarca el concepto de ciudadano estrictamente dentro de los parámetros jurídicos, hasta un enfoque maximalista que comprende la ciudadanía en términos culturales y psicológicos, extendiendo su radio de acción al mundo entero. En tal sentido, McLaughlin planteó la idea del “*ciudadano activo*” (maximalista) en oposición al “*ciudadano pasivo*” (minimalista), para referirse al grado de participación y compromiso de los ciudadanos con respecto a los asuntos de la democracia y la sociedad.

Las categorías de McLaughlin han sido posteriormente reutilizadas por Kerr (2002) para clasificar los diversos enfoques existentes en educación ciudadana. En ambos casos, “*minimalismo*” plantea una visión liberal que restringe la ciudadanía a sus aspectos jurídicos, mientras que “*maximalismo*” supone una visión amplia y participativa. En líneas generales, otros autores, se refieren a esta dualidad de las nociones de ciudadanía como “*liberal*” frente a “*comunitarista*” (Magendzo, 2004) o “*patriótica*” frente a “*planetaria*” (García, 2009). Sin embargo, como veremos, una visión dual es insuficiente a la hora de dar cuenta de las diversas ideas de las personas respecto a este asunto.

Nuestra propuesta, destinada a categorizar las representaciones sociales de la participación ciudadana, mantiene una coherencia conceptual con los trabajos de Kerr y McLaughlin, constituyendo una nueva proyección del sistema “*minimalista/maximalista*” al campo de la investigación en formación ciudadana.

En el presente estudio el concepto “*minimalista*” identifica aquellas representaciones sociales que restringen la participación ciudadana a las posibilidades de votar o de ser electo en unas

Transformando las representaciones sociales de la participación ciudadana mediante la acción sobre problemas sociales de la comunidad. Una investigación-acción con estudiantes de secundaria.

elecciones, a opinar y a intervenir de forma pasiva en instituciones sociales preestablecidas. Por su parte, la representación “*maximalista*” concibe todas las formas de participación que un sistema democrático ofrece a sus ciudadanos: asociacionismo, intervención local, voluntariado, protesta, contactos con autoridades, etc. (Verba et al., 1987). Además de estas dos categorías se ha diseñado un nivel intermedio denominado “*ascendente*” que busca dar cuenta de aquellas representaciones que logran superar el enfoque minimalista sin llegar a una comprensión cabal de todas las posibilidades disponibles. En el cuadro 17 son expuestas las diversas características de esta tipología.

Cuadro 17. Representaciones sociales sobre la participación ciudadana

Minimalistas	Ascendentes	Maximalistas
Ideas restringidas y superficiales	La mayoría de las ideas son restringidas y superficiales	Ideas profundas y amplias
No están unidas a la realidad social	Limitadamente unidas al contexto y la realidad social	Unidas al contexto y la realidad social
Basan la participación solo en estructuras políticas y sociales predefinidas	Basan la participación principalmente en estructuras políticas y sociales predefinidas	Basan la participación en estructuras predefinidas y en procesos construidos interactivamente
Se expresan en conocimientos	Se expresan en conocimientos y valores morales	Se expresan en conocimientos y valores socio-culturales democráticos
Participación: votar y postular a cargos de elección popular; opinar; participar pasivamente en instituciones locales preestablecidas	Participación: votar y postular a cargos de elección popular; opinar; voluntariado social pasivo; participar activamente en instituciones locales preestablecidas. Pueden llegar a reconocer el derecho a protestar	Participación: votar y postular a cargos de elección popular; opinar informadamente; voluntariado social activo; participar activamente en instituciones locales preestablecidas; participar activamente en organizaciones políticas o sociales autoconvocadas; contactos autoiniciados con autoridades; desarrollo de campañas sociales y políticas; protestar

Fuente: elaboración propia en base a McLaughlin (1992); Kerr (2002); y Verba et al. (1987).

La tipología expuesta en el cuadro 17 ha sido utilizada para categorizar las representaciones sociales de estudiantes, docentes, padres/apoderados y jóvenes expartícipes del movimiento estudiantil de 2011. Sin duda que tal categorización no constituye la última palabra en este tema. Al respecto, se comprende que parcialmente o en su totalidad pueda no ser compartida por otros autores.

La inclusión de las actividades de voluntariado en las categorías “*ascendente*” y “*maximalista*” es un aspecto propenso a ser discutido. En dicho sentido, es importante aclarar que el principal sujeto de estudio en esta investigación son jóvenes del siglo XXI, cuyos lazos colectivos tienen más que ver con sus propias redes sociales y comunitarias que con los férreos compromisos ideológicos del siglo XX. Se trata de un nuevo tipo de ciudadano activo que Bennett (2008) ha denominado “*dotnet*”. Así mismo, resulta difícil categorizar como “*minimalistas*” acciones de voluntariado capaces de movilizar a la juventud fuera de su comodidad cotidiana para actuar para el bien colectivo. Por otro lado, si este tipo de acciones son totalmente organizadas por agentes externos no pueden ser catalogadas más que como “*ascendentes*”, es decir, se trata de un “*voluntariado pasivo*”. Sin embargo, existen casos de voluntariado autoorganizado y autodirigido donde los niveles de participación son identificables con las representaciones “*maximalistas*”, y que corresponde a un “*voluntario activo*”. Un ejemplo de este último caso fue la autoorganización de un número importante de jóvenes voluntarios frente al incendio catastrófico que afectó la ciudad de Valparaíso en 2014.

Más allá de todos los razonamientos expuestos en los párrafos precedentes, resulta importante aclarar que la categorización aquí propuesta no pretende acabar la discusión en torno al tema, sino que, por el contrario, busca simplemente contribuir a su debate.

b) Categoría: tipos de medidas para enfrentar problemas sociales de la comunidad

En el presente estudio se ha desarrollado una categorización para dar cuenta de los diversos tipos de medidas diseñadas por el alumnado para solucionar o mitigar problemas sociales de su comunidad. Ha sido elaborada en base a las respuestas entregadas por los propios jóvenes y en base a sus ideas sobre la participación ciudadana. De esta forma, las medidas de tipo “*demandante*”, “*autoorganizada*” y “*mixta*” se relacionan con las representaciones “*ascendente*” y “*maximalista*”. Mientras que aquellas de tipo “*básica*” y “*asistencialista*” se corresponden con la representación “*minimalista*”.

Los cuestionarios han solicitado a los jóvenes partícipes proponer planes hipotéticos para enfrentar dos problemáticas locales predefinidas: perros abandonados y calles sucias. Dichos temas han sido seleccionados debido al interés que han despertado en el alumnado durante el estudio base y por tratarse de asuntos que pueden ser abordados por la ciudadanía con una factibilidad similar. Con ello, se ha pretendido facilitar la comparación entre las respuestas obtenidas. Esta categorización es expuesta en el cuadro 18.

Transformando las representaciones sociales de la participación ciudadana mediante la acción sobre problemas sociales de la comunidad. Una investigación-acción con estudiantes de secundaria.

Cuadro 18. *Tipos de medidas diseñadas por el alumnado para enfrentar problemas sociales de la comunidad*

MEDIDA	CARACTERÍSTICAS
Básica	<ul style="list-style-type: none"> - Ligada a las representaciones minimalistas - Indica acciones simples e individuales ante un problema social - Supone incapacidad para diseñar medidas complejas
Asistencialista	<ul style="list-style-type: none"> - Ligada a las representaciones minimalistas - La solución de los problemas sociales está siempre en la autoridad - No se demanda la solución a la autoridad, sino que pasivamente se espera a que ésta la lleve a cabo en algún momento no determinado
Demandante	<ul style="list-style-type: none"> - Ligada a las representaciones ascendentes y maximalistas - La ciudadanía demanda a la autoridad una solución frente a problemas que no puede resolver por sí sola - La forma de demandar la solución puede implicar la organización de los ciudadanos para dialogar con la autoridad, protestar o ambas
Autoorganizada	<ul style="list-style-type: none"> - Ligada a las representaciones ascendentes y maximalistas - Plantea la solución de problemas mediante la autoorganización de los mismos ciudadanos - Generalmente se aplica a los problemas sociales más susceptibles de ser abordados por la ciudadanía
Mixta	<ul style="list-style-type: none"> - Ligada a las representaciones ascendentes y maximalistas - Implica la combinación de las tipologías “autoorganizada” y “demandante” - Supone un trabajo en conjunto de ciudadanos y autoridades

Fuente: elaboración propia en base a McLaughlin (1992); Kerr (2002); y Verba et al. (1987).

El diseño de las categorías expuestas en los cuadros 17 y 18 ha comenzado durante el estudio base de esta investigación (Salinas, 2014) y desde aquella primera aproximación se han perfilado los criterios utilizados en su elaboración. Es necesario señalar que éstas no pretenden dar cuenta de todas las posibles representaciones sociales de la participación ciudadana o de todas las probables medidas para enfrentar problemas sociales que podrían ser registradas en todo tipo de lugares y contextos. Así pues, estas categorías han surgido desde la realidad propia del alumnado partícipe y, por tanto, su uso se restringe al caso que es objeto de análisis, siendo posible su aplicación, quizás, en la indagación de casos semejantes.

c) Criterios para valorar las respuestas del alumnado

Para valorar las respuestas obtenidas se ha recurrido a un análisis reflexivo de reducción, es decir, aquello que Ayala (2008) ha descrito como: “...la forma que adopta la reflexión para llegar a captar las estructuras esenciales de la experiencia” (p.412). En el presente estudio, dicho ejercicio estuvo orientado principalmente, como ya se ha dicho, a determinar las representaciones sociales de la participación ciudadana.

En el análisis de las respuestas conseguidas se han diseñado una serie de “criterios de valoración”. Para ello, se han considerado las mismas fuentes teóricas utilizadas en el desarrollo de las categorías, así como el trabajo de Morillas (2006) en torno a las competencias ciudadanas.

La asignación de categorías cualitativas es un ejercicio preeminentemente subjetivo, por tanto, se ha aplicado un principio de prevalencia del discernimiento de los investigadores en la evaluación de la información obtenida. En dicho sentido, los criterios de valoración usados han funcionado como “*puntos focales*” a considerar en cada respuesta. De esta forma, se ha establecido un marco de análisis común que ha facilitado tratar cada una de ellas de forma equivalente.

En la indagación de las representaciones de la participación ciudadana se consideraron los siguientes criterios de valoración: el nivel de profundidad de las ideas expuestas, su relación con el contexto social, el espacio colectivo donde se desarrolla la intervención, el modo como se expresan las ideas (conocimientos, valores morales y/o valores socio-culturales) y las formas de participación que son reconocidas a la ciudadanía (explicadas detalladamente en cuadro 17).

En el análisis de las medidas hipotéticas, diseñadas por el alumnado para enfrentar los problemas sociales de su comunidad, los criterios de valoración buscaron especialmente dar cuenta de la dualidad “*ciudadano activo/pasivo*” (McLaughlin, 1992). Los “*puntos focales*” considerados en tal categorización se exponen en el cuadro 19.

Cuadro 19. *Criterios de valoración de las medidas diseñadas por el alumnado para enfrentar problemas sociales de la comunidad*

- Rol asignado a los ciudadanos	Muy activo
	Activo
	Poco o no activo
- Rol asignado a la autoridad / poder	Muy activo
	Activo
	Poco o no activo
- Rol asignado a sí mismo	Dentro
	Fuera
- Nivel de desarrollo del plan creado	Desarrollado
	Suficiente
	Insuficiente
- Inclusión de conocimientos, habilidades y valores ciudadanos	Incluye
	Incluye parcialmente
	No incluye

Fuente: elaboración propia en base a Kerr (2002); McLaughlin (1992); Morillas (2006); y Verba et al. (1987).

d) Categorización del profesorado de ciencias sociales

Clasificar las diversas nociones de la docencia, y las prácticas asociadas a ellas, no es una tarea fácil. En buena medida ello se debe a que las tipologías que existen al respecto usualmente surgen más de consideraciones teóricas que desde la praxis (Angulo, 2012). Por otro lado, éstas tienden a la rigidez mientras que los docentes suelen poseer estilos de trabajo diversos que no siempre encajan en una sola definición. Por lo tanto, categorizar la forma como profesores y profesoras enseñan puede resultar un ejercicio, por momentos, injusto.

Ante la necesidad de hacernos una idea de la labor del profesorado partícipe se ha recurrido a la revisión teórica realizada por Angulo (2012) de los autores críticos Contreras (2011), Freire (2004) y Giroux (1997), así como a los enfoques del “*interés cognoscitivo*” de Habermas (1990) y los “*estilos docentes*” de Benejam (1997). Entre las tipologías propuestas por estos autores existe una relación estrecha, expresada en el siguiente cuadro:

Cuadro 20. *Relación entre las tipologías de profesorado según diversos autores*

Concepciones del docente (Contreras, Freire, Giroux)	Estilos docentes (Benejam)	Interés cognoscitivo (Habermas)
Experto Técnico	Tradición Positivista	Técnico
Profesional Reflexivo	Tradición Humanista	Práctico
Intelectual Crítico	Conciencia Crítica	Emancipatorio

Fuente: elaboración propia en base a Angulo (2012); Benejam (1997); y Habermas (1990).

La estrecha relación entre las tipologías expresadas en el cuadro 20 ha permitido el planteamiento de un criterio unificado al respecto. Sin embargo, se han mantenido las denominaciones propuestas por Benejam ya que éstas han sido pensadas específicamente para el profesorado de ciencias sociales. A continuación se ofrece un breve resumen de cada una de ellas:

- ❖ **Tradición Positivista:** concibe al docente como un “*experto técnico*”, es decir, limita su labor a la solución instrumental de problemas mediante la teoría y la técnica creada por otros. Se educa por un “*interés cognoscitivo técnico*”, mediante acciones instrumentales que buscan el control y la gestión del medio. En las clases positivistas de ciencias sociales se tiende a presentar los contenidos como verdades acabadas, mientras el tiempo y el espacio son vistos como algo objetivo. El profesorado y su cátedra son el centro del proceso educativo, en tanto que el alumnado generalmente no es más que un mero receptor de conocimientos, limitando su participación a repetir las respuestas únicas entregadas por el docente y el libro de texto.

❖ **Tradición Humanista:** concibe al docente como un “*profesional reflexivo*”, es decir, capaz de pensar sobre su propia práctica. Esto incluye sus fines, los contenidos y su propio papel en el interior del aula. Se trata de una reflexión que puede ser realizada de forma individual o colectiva, cuando incluye a otros docentes y/o al alumnado. En esta tradición se educa por un “*interés cognoscitivo práctico*”, que no busca “controlar” (como en el positivismo), sino que su objetivo está en comprender el medio e interactuar adecuadamente con él. Los profesores humanistas tienden a señalar el tiempo y el espacio como constructos personales. Así mismo, buscan desarrollar la personalidad de sus estudiantes, fomentando su participación en la clase y alentándoles a que se expresen individualmente.

❖ **Conciencia Crítica:** concibe al docente como un “*intelectual crítico*” que considera su labor como una tarea mental que une la conceptualización, la planificación y el diseño del currículum, con los procesos de aplicación del mismo. Un docente crítico también parte de la reflexión, pero superando las prácticas individuales y restringidas al aula, llegando a plantearse un proceso de cambio institucional y social.

Para el profesorado crítico la obtención del conocimiento se realiza en base a un “*interés emancipatorio*” que espera, mediante la reflexión, desarrollar en el alumnado un estado de independencia y autonomía. El fin último de la educación es la formación de ciudadanos activos y participativos, para ello, el propio docente debe convertirse en un intelectual transformativo, por lo que no puede adoptar una posición neutral en el aula, sino que necesariamente debe posicionarse por la justicia social y el logro de un mundo mejor.

En sus clases, los docentes críticos buscan la autorreflexión de sus estudiantes bajo un modelo de enseñanza participativo, incitándoles a buscar las intencionalidades de un tiempo y espacio construidos socialmente al servicio del poder. Se trabaja con problemas socialmente relevantes y la democracia es vista como la finalidad principal de la educación.

Pese a nuestros esfuerzos por conciliar una visión coherente de la categoría expuesta, pensamos que ésta aún no logra dar una cuenta cabal de las ideas y la labor de los y las docentes. Especialmente preocupante es la frecuente imposibilidad de calzar todas las concepciones y prácticas de un mismo enseñante en una sola tipología. Por ello, y como

Transformando las representaciones sociales de la participación ciudadana mediante la acción sobre problemas sociales de la comunidad. Una investigación-acción con estudiantes de secundaria.

medida paliativa ante casos dudosos, se ha primado el estilo de enseñanza declarado por sobre otras consideraciones. No obstante, y pese a las limitantes de tal categorización, en el estado actual de la investigación en la materia ésta nos ha resultado útil para lograr nuestros objetivos de indagación.

4.2.4. La aplicación de múltiples herramientas como estrategia de recogida de información

Para lograr dar respuestas a las preguntas de esta investigación se ha diseñado una estrategia de recogida de información basada en múltiples herramientas, con el objetivo de realizar una triangulación capaz de producir un grado aceptable de credibilidad. Por supuesto, como en cualquier investigación cualitativa, las estrategias de indagación elegidas han tenido una fuerte influencia en las herramientas y procedimientos implementados (Creswell, 2014).

Se ha optado por la aplicación de cuestionarios, entrevistas y focus groups, todos ellos de carácter semiestructurado, es decir, que mientras las preguntas están estandarizadas las respuestas son abiertas, lo cual significa que existe plena libertad en la elaboración de los argumentos. Dichas herramientas han sido elegidas por su potencial en la indagación cualitativa, es decir, para saber qué piensan las personas y así: "...ver el mundo con sus ojos" (Corbetta, 2007, p.334). De esta forma, su finalidad ha sido comprender las categorías mentales, las interpretaciones, las percepciones y los motivos de los actos de quienes han participado de este estudio.

En concreto, se han elaborado cuatro cuestionarios, dos para identificar las representaciones sociales del alumnado, tanto antes como después de trabajar con el MAPS, y otros dos para valorar este tipo de ideas en docentes y padres/apoderados. Todos han sido construidos en base a una batería de preguntas semánticamente autónomas. Esto quiere decir que cada una de ellas posee un significado intrínseco pleno y que para ser comprendida no necesita ser asociada a las otras.

En la indagación de las ideas del alumnado, del profesorado, de padres/apoderados y de jóvenes que han participado en el movimiento estudiantil de 2011, se han aplicado entrevistas. Además, en el caso del alumnado se han realizado dos focus groups.

El siguiente cuadro presenta una relación entre los instrumentos de recogida de información utilizados y los casos indagados:

Cuadro 21. *Relación entre los instrumentos utilizados y los casos indagados*

Instrumentos utilizados	Casos indagados
- Cuestionarios n.º1 y n.º2 - Entrevista - Focus group	Alumnado de secundaria
- Cuestionario - Entrevista	Profesorado de ciencias sociales
- Cuestionario - Entrevista	Padres/apoderados
- Entrevista	Jóvenes expartícipes del movimiento estudiantil de 2011

Fuente: elaboración propia.

En las siguientes secciones se describe como fueron elaborados los instrumentos presentados en el cuadro 21 y son enunciadas sus principales características.

a) Elaboración de los instrumentos

Los diversos instrumentos utilizados han sido diseñados en base a aportes tanto teóricos como prácticos. La finalidad de esta doble aproximación es la de conciliar las contribuciones del mundo de la academia con aquellas recibidas de alumnos y docentes.

En la dimensión académica de la construcción de los instrumentos han sido considerados los trabajos de varios autores, entre los que destacan Corbetta (2007) y Fernández (2007). Una vez elaboradas las primeras versiones de los instrumentos, éstos debieron pasar por dos modificaciones importantes antes de lograr la validación teórica de la profesora Montserrat Oller Freixa, perteneciente al Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, y de las Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona.

El aporte práctico a la construcción y validación de los instrumentos se ha realizado mediante tres métodos: 1) la experiencia adquirida en el estudio base de la presente investigación (Salinas, 2014); 2) las consideraciones de dos docentes de ciencias sociales de secundaria; y 3) una prueba piloto realizada a cinco jóvenes de 1º año de secundaria y a un profesor. Los resultados de tal ejercicio llevaron a ampliar los tiempos de aplicación de los cuestionarios y a cambiar algunos conceptos utilizados en favor de hacerlos más inteligibles para el alumnado.

En la elaboración de los instrumentos utilizados se ha tenido muy en cuenta el comportamiento de rechazo de las escuelas ante las innovaciones. Aquello que Merchán (2010) ha denominado: "...la escuela como institución granítica" (p.106), es decir, como una organización resistente a los cambios y que, además, posee formas de funcionamiento propias

Transformando las representaciones sociales de la participación ciudadana mediante la acción sobre problemas sociales de la comunidad. Una investigación-acción con estudiantes de secundaria.

que no se limitan a la reproducción de planes y programas. Es justamente por ello que se vuelve tan importante acudir directamente a estudiantes y docentes en busca de información.

Por último, se ha pretendido garantizar la confiabilidad de los instrumentos diseñados tanto por su coherencia temporal como por la factibilidad de su uso en personas y situaciones similares (Allwright & Baley, 1991).

b) Descripción de los instrumentos utilizados

A continuación se presenta una breve exposición de las principales características de cada uno de los instrumentos de recogida de información utilizados en este estudio. Los modelos de cuestionarios y entrevistas empleados pueden ser consultados directamente en el anexo n.º1.

.- Cuestionarios para alumnos

Se trata de dos cuestionarios, denominados “n.º1” y “n.º2”. Mientras el primero de ellos ha sido aplicado antes de llevar adelante el “*Módulo de Acción en Problemas Sociales*” (MAPS), el segundo ha sido respondido después que éste finalizó. Cada uno de ellos posee variados objetivos según sus diversos ítems. A continuación, los cuadros 22 y 23 presentan un resumen de dichos instrumentos.

Cuadro 22. *Cuestionario para el alumnado n.º1*

	Características
ÍTEM I	Indagó en las representaciones sociales de la democracia y sus formas de participación. Se realizó a través de las explicaciones a un supuesto “amigo” y mediante un hipotético conflicto urbanístico
ÍTEM II	Indagó en las ideas sobre la participación ciudadana desde una perspectiva local y cotidiana. El alumnado identificó problemas sociales locales y diseñó medidas hipotéticas para su mitigación
ÍTEM III	Indagó en sus ideas sobre la democracia, mediante su percepción de diversas instancias sociales (escuela, familia, amistades y movimientos sociales)
ÍTEM IV	Indagó respecto al uso que los jóvenes hacen de su tiempo fuera de la escuela, especialmente en cuanto a su consumo de medios. Buscó aportar información sobre las potenciales fuentes informales de aprendizajes ciudadanos
ÍTEM V	Recogió información sociodemográfica básica, incluyendo nombre, edad, género, barrio de residencia y posible pertenencia a algún tipo de organización social

Fuente: elaboración propia.

El conflicto social hipotético empleado en los cuestionarios para el alumnado fue de carácter urbano: las autoridades gubernamentales pretenden expropiar las casas de un barrio para construir una autopista, mientras los vecinos que ahí viven se oponen a tal medida. La elección de dicho tipo de conflicto no es casual, pues ya se han producido sucesos similares

en la comunidad donde ha sido desarrollado este estudio. Por otro lado, se ha considerado la importancia de la geografía urbana en la formación de ciudadanos. En este sentido, Souto (2007) señala que: “La participación ciudadana en los proyectos urbanísticos es una de las cuestiones clave para valorar las posibilidades de democratización de la vida urbana” (p.13).

Resulta importante destacar que la intención del ítem II es que el estudiantado tome partido ante los problemas sociales que afectan a su comunidad (Albacete et al., 2000). El tratamiento de problemáticas sociales como herramienta para el estudio de las representaciones sociales de la participación es un recurso ya explorado en una investigación previa realizada en Cataluña (Canal et al., 2012).

Cuadro 23. *Cuestionario para el alumnado n.º2*

Características	
ÍTEM I	De iguales características a los del cuestionario n.º1
ÍTEM II	
ÍTEM III	Buscó conocer las ideas del alumnado sobre el MAPS, en aspectos tales como: aquello que sienten haber aprendido; sus opiniones en torno al módulo y los proyectos realizados; sus preferencias sobre el tratamiento de temas actuales de alcance local, nacional y mundial; su grado de compromiso en el proyecto; su interés real por el problema social intervenido; y respecto a las posibles diferencias apreciables entre el MAPS y las clases habituales de ciencias sociales
ÍTEM IV	Se orientó a conocer, en base a una lista cerrada con diversas afirmaciones, la capacidad de estos adolescentes para diferenciar hechos de opiniones. Ha sido este ítem, por separado, aquel que ha respondido también el “grupo amarillo”

Fuente: elaboración propia.

En ambos cuestionario se han utilizado técnicas para reducir la tensión de los jóvenes partícipes (Fernández, 2007). En concreto: se les ha advertido respecto a que dichas herramientas no representan una calificación formal; la sección de datos sociodemográficos se ha colocado al final, buscando con ello reducir aún más aquel tipo de inquietudes; se ha utilizado un tipo de letra “cómic” para restarle oficialidad; y se han usado textos introductorios que les han compelido a contestar lo que ellos piensan y no lo que creen que a otros les gustaría que contestaran.

.- Cuestionario para docentes de ciencias sociales

Se trata de una batería de preguntas semiestructuradas, cualitativas y semánticamente independientes entre sí. Este cuestionario se divide en 3 ítems cuyas características son expresadas en el siguiente cuadro:

Transformando las representaciones sociales de la participación ciudadana mediante la acción sobre problemas sociales de la comunidad. Una investigación-acción con estudiantes de secundaria.

Cuadro 24. *Cuestionario para docentes de ciencias sociales*

Características	
ÍTEM I	Indagó respecto a las representaciones sociales del profesorado de la democracia y sus formas de participación
ÍTEM II	Indagó sobre estilos docentes e ideas sobre la formación ciudadana
ÍTEM III	Recogió algunos datos sociodemográficos básicos

Fuente: elaboración propia.

.- Cuestionario para padres/apoderados

Esta herramienta posee una sección semiestructurada y otra estructurada. Ambas responden a tres líneas de indagación. En el cuadro 25 se pueden apreciar sus principales características.

Cuadro 25. *Cuestionario para padres/apoderados*

Características	
LÍNEA I	Indagó las representaciones sociales de la participación ciudadana que poseen los padres/apoderados partícipes. Contiene dos preguntas abiertas y una escala Likert
LÍNEA II	Indagó sobre los hábitos de consumo de medios al interior de la familia. Para ello fueron utilizadas preguntas cerradas y una escala Likert
LÍNEA III	Exploró en torno al papel de la familia como educadora de ciudadanía para los jóvenes. Contiene una escala Likert

Fuente: elaboración propia.

El cuestionario para padres/apoderados incluye, en su parte final, una pregunta destinada a saber si éstos participan en alguna organización social o política. Con ello, se pretendió establecer posibles relaciones entre la implicación en este tipo de instancias y las representaciones sociales identificadas.

.- Entrevistas y focus groups

La información obtenida en los cuestionarios ha sido complementada con la aplicación de entrevistas y focus groups. Con ambos métodos se ha utilizado un enfoque semiestructurado, destinado tanto a recoger datos como a interpretar la realidad social. Se ha tenido especial atención de los elementos centrales de una correcta entrevista cualitativa. En dicho sentido, Corbetta (2007) señala la importancia de:

...provocar un relato fluido en el que el entrevistador se limite a escuchar y a plantear de vez en cuando alguna pregunta de aclaración o a hacer alguna intervención cauta para reconducir la conversación a los temas centrales. La entrevista cualitativa debe acceder, si no a la psique profunda, al menos al mundo de las emociones y los sentimientos del sujeto entrevistado, a sus pensamientos más genuinos (p.361).

La elección de quienes han sido entrevistados ha obviado cualquier criterio de representatividad estadística. Por el contrario, se ha seguido un criterio de representatividad sustantiva mediante el cual se ha pretendido, en la medida de lo posible: "...cubrir todas las situaciones sociales de interés para la investigación" (Corbetta, 2007, p.384).

En concreto, durante el trabajo de campo se han realizado veintinueve entrevistas personales, cinco de ellas a padres/apoderados, ocho a jóvenes que han participado en el movimiento estudiantil de 2011, ocho a docentes y otras ocho entre el alumnado partícipe del módulo de formación ciudadana. Además, otros diez chicos y chicas han expuesto sus ideas en dos focus groups, cinco de ellos en cada uno. Las entrevistas y focus groups concernientes al alumnado han sido realizadas una vez finalizado el MAPS.

La mayoría de las indagaciones realizadas mediante el diálogo (entrevistas y focus groups) han sido dirigidas a los jóvenes partícipes, ello debido a su rol central en esta investigación y porque, tal como señala Pagès (2012), debemos: "...saber escuchar sus voces, sus palabras. Dejarles ser los y las protagonistas de la construcción de su mundo" (p.225).

4.2.5. Dificultades metodológicas

Una investigación con múltiples fuentes de información, como la presente, se enfrenta necesariamente a una serie de dificultades metodológicas. La primera de ellas tiene relación con el profesorado, ya que cuando se indaga sobre su práctica profesional éstos tienden a ofrecer una visión interesada de la realidad, resaltando los aspectos positivos mientras que aquellos que consideran menos desarrollados, o negativos, son omitidos o atribuidos a la responsabilidad de otros (Merchan, 2010). Para enfrentar este problema se han determinado varias medidas, tales como: entrecruzar la información aportada por estudiantes y docentes; el ocultamiento de las expectativas del investigador; y la ampliación de la muestra más allá de los profesores que realizan clases a los cursos indagados.

Un segundo reto fue el diseño adecuado de las preguntas contenidas en las diversas herramientas, ya que sabemos que la manera en que éstas son formuladas puede influir poderosamente en las respuestas. Como forma de reducir esta posible distorsión se han seguido las recomendaciones de Corbetta (2007) para la formulación de preguntas: utilizar un lenguaje sencillo; hacerlas breves; evitar términos ambiguos; eludir aquellas con respuesta no

Transformando las representaciones sociales de la participación ciudadana mediante la acción sobre problemas sociales de la comunidad. Una investigación-acción con estudiantes de secundaria.

unívoca; cuidar que no sean tendenciosas; y hacerlas de forma concreta, de tal manera que obliguen al entrevistado a posicionarse y a reducir la aquiescencia con el investigador.

Una tercera dificultad fue la posible desconfianza de los partícipes respecto a la finalidad de este estudio. En dicho sentido, durante el trabajo de campo se realizaron continuos esfuerzos por lograr que ellos tuviesen muy en cuenta su condición de “*participantes*” y no de “*evaluados*”.

4.2.6. Confiabilidad, credibilidad y transferencia de esta investigación

Existen tres criterios que toda investigación cualitativa debe tener presente en su diseño, estos son la confiabilidad, la credibilidad y la transferencia (Álvarez-Gayou, 2003). En este estudio se ha buscado atender a cada uno de estos aspectos de la forma más adecuada posible.

.- La confiabilidad: también denominada fiabilidad, responde al criterio de consistencia. Ello implica que los procedimientos de investigación empleados, tales como los instrumentos, el sistema observacional o las categorías, son utilizados de forma coherente tanto en la fase de recogida de datos como durante el análisis (Allwright & Baley, 1991). Para Pérez (1998b) la confiabilidad de un estudio cualitativo depende sobre todo del empleo de categorías para la estandarización de los registros, permitiendo con ello a otros investigadores reconstruir las estrategias analíticas utilizadas, pero también mediante el uso de diversos métodos tales como las descripciones de bajo nivel interferencial, la revisión de otros investigadores y el registro audiovisual de lo realizado.

En el caso del presente estudio la confiabilidad se ha buscado mediante: el diseño de categorías a partir de la información obtenida; la explicitación de las estrategias analíticas empleadas; la revisión de otros investigadores mediante seguimientos y tutorías; y el registro audiovisual de todos los procedimientos de indagación realizados.

.- La credibilidad: responde al criterio de veracidad, que en el área cualitativa supone el cuidado del proceso metodológico a fin de hacer creíbles los resultados de una investigación (Allwright & Baley, 1991; Pérez, 1998b). Al respecto, Stake (1999) señala que: “...tenemos la obligación moral de reducir al mínimo las falsas representaciones e interpretaciones” (p.95).

Una de las vías más importantes para obtener la credibilidad –y la confiabilidad– de una investigación es la triangulación (Álvarez-Gayou, 2003). Según Pérez (1998b), la triangulación implica que: “...los datos se recojan desde puntos de vista distintos y realizar comparaciones múltiples de un fenómeno único, de un grupo –y en varios momentos– utilizando perspectivas diversas y múltiples procedimientos” (p.81). Así mismo, Pérez (1998b) indica que otros medios complementarios para lograr este objetivo son la saturación, que supone reunir evidencias suficientes, y el reanálisis de videos a objeto de hacer comprobaciones compartidas con otros investigadores. La utilización de videos como técnica de control también es recomendada por Kemmis & McTaggart (1988).

En el caso concreto de este estudio se realizan dos tipos de triangulaciones: una primera restringida a la información obtenida en cada caso estudiado, pero desde diversas herramientas de recogida de datos, y una segunda a modo de discusión general del conjunto de las informaciones conseguidas (ver página 239).

.- Transferencia: corresponde a un criterio de generalización que implica la capacidad de transferir los resultados a otras situaciones, lo cual, en estudios cualitativos solo puede suceder en base a la intersubjetividad de las interpretaciones y a la habilidad que posea un lector determinado para trasladarla a su propia realidad (Pérez, 1998b).

Es importante tener en cuenta que, tal como señala Simons (2009), la finalidad de un estudio de casos no es la generalización formal destinada a elaborar políticas públicas, sino la particularización de un asunto determinado. Por otro lado, si bien lo aprendido en el curso de una investigación-acción no puede permitir en manera alguna prescribir reglas generales, si es posible que sirva como guía general para docentes que busquen explorar prácticas similares o comparar sus propias realidades (Allwright & Baley, 1991; Elliott, 1989), de ahí la importancia de explicitar el contexto donde se desarrolla un estudio de este tipo (ver páginas 148 y 154).

4.2.7. Consideraciones deontológicas

En el presente estudio se han tenido en cuenta dos dimensiones deontológicas. La primera de ellas guarda relación con aspectos generales de la ética del quehacer investigativo y se expresa en consideraciones tales como referenciar adecuadamente todas las fuentes de información utilizadas y la inclusión, como anexos, de las herramientas de recogida de datos aplicadas y parte del material usado en el MAPS.

Una segunda dimensión tiene relación con los procedimientos aplicados en el trabajo de campo, para lo cual se han asumido los criterios expuestos por varios autores (Cohen, Manion & Morrison, 2005; Creswell, 2014; Hammersley & Traianou, 2012) y que exponemos a continuación:

- ❖ **Protección de la privacidad:** la identidad de todos los participantes ha sido salvaguardada. Por ello, en toda la presentación de resultados se utilizan seudónimos.
- ❖ **Obtención de los permisos adecuados:** previamente al comienzo de las indagaciones se ha obtenido el correspondiente permiso de la institución educativa donde se ha realizado la investigación. Así mismo, el MAPS realizado ha sido incluido dentro de sus actividades educativas semestrales.
- ❖ **Respeto de la autonomía:** los partícipes han comprendido las características de este estudio y consentido su participación. Por su parte, los padres/apoderados han sido informados, respecto al MAPS, en la reunión mensual que realizan junto al profesor jefe, en dicha ocasión han tenido la oportunidad de resolver sus dudas en torno al proyecto. Tanto padres como jóvenes han sido advertidos de la posibilidad de abandonar el proyecto en el momento en que fuese solicitado.
- ❖ **Tratamiento confidencial de la información:** todos los datos obtenidos se han mantenido bajo confidencialidad, procurando no exceder el límite de los investigadores.
- ❖ **Reciprocidad:** el centro educativo ha recibido un informe sobre lo realizado en el MAPS, incluyendo una serie de recomendaciones didácticas en torno a la formación ciudadana. Por su parte, los jóvenes expartícipes del movimiento estudiantil de 2011 y los docentes de ciencias sociales, que han aportado a esta investigación, han recibido un compendio de los resultados obtenidos.
- ❖ **Revisión:** se ha permitido a los entrevistados (excepto al alumnado) realizar una revisión de sus declaraciones, aunque no siempre fue posible contactar nuevamente al entrevistado.
- ❖ **Trato igualitario:** todos los partícipes de la investigación han sido tratados de forma igualitaria sin consideraciones de género, procedencia, condición socioeconómica o comunidad de pertenencia.
- ❖ **Gratitud:** se ha agradecido la participación a todos quienes se han involucrado de alguna manera en este proyecto.

CAPÍTULO V. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Este capítulo presenta la descripción, análisis e interpretación de los resultados de esta investigación. El capítulo está dividido en seis secciones:

- 1) Descripción y análisis de resultados referentes al alumnado.
- 2) Descripción y análisis de resultados referentes al profesorado de ciencias sociales.
- 3) Descripción y análisis de resultados referentes al currículum y los libros de texto de ciencias sociales de segundo ciclo de primaria.
- 4) Descripción y análisis de resultados referentes a padres/apoderados.
- 5) Descripción y análisis de resultados referentes a jóvenes expartícipes del movimiento estudiantil de 2011.
- 6) Discusión sobre las representaciones sociales de la participación ciudadana, su transformación mediante un MAPS y las implicancias de este estudio para la formación ciudadana en Chile.

5.1. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS: ALUMNADO

En esta sección se exponen los resultados concernientes al alumnado partícipe del presente estudio. Éstos se han divididos en tres partes, la primera de ellas está centrada en sus representaciones sociales sobre la democracia y la participación ciudadana, tanto antes como después de la intervención didáctica aplicada durante el trabajo de campo. Una segunda parte está enfocada específicamente en la valoración del Módulo de Acción sobre Problemas Sociales (MAPS) realizado. En concreto, se han descrito aspectos de la experiencia en aula, los proyectos de intervención ciudadana ejecutados, el grado de participación alcanzado por los jóvenes y las valoraciones de éstos respecto a lo realizado. Finalmente, en un tercer apartado se han analizado aquellos casos que han escapado a la tendencia general y que, por tanto, aportan una valiosa información para mejorar futuras intervenciones didácticas de este tipo.

Con el objetivo de mejorar la exposición de los resultados referentes al alumnado, se ha realizado un “análisis general” tanto de los datos concernientes a las representaciones sociales de los jóvenes como de la valoración del MAPS.

5.1.1. Representaciones sociales del alumnado sobre la democracia y la participación ciudadana

En este apartado se presentan diversos resultados relacionados con las ideas iniciales del alumnado sobre la democracia y la participación ciudadana, y la transformación de éstas a raíz del MAPS. Así mismo, se realiza una exploración respecto al uso que estos jóvenes hacen de su tiempo libre, con el objetivo de detectar otras fuentes de representaciones sobre la ciudadanía más allá de aquellas consideradas por este estudio con mayor profundidad (escuela y familia).

De setenta y cuatro jóvenes partícipes del MAPS el 95% respondió el cuestionario n.º1, mientras que el cuestionario n.º2 fue realizado por el 99% de ellos. Todos los datos expuestos a continuación están expresados en porcentajes calculados solo en base a quienes contestaron tanto la herramienta como la pregunta específica a la que cada uno de ellos hace referencia.

a) Representaciones sociales de la democracia a través de la valoración de diversas instancias: familia, escuela, grupos de amigos/compañeros y movimientos sociales

En el cuestionario n.º1 se ha pedido a los jóvenes partícipes valorar si consideran o no democráticas a tres instancias sociales con las que usualmente interaccionan: su familia, su escuela y sus grupos de amigos y/o compañeros. También se les ha preguntado respecto a la idea general de “*movimientos sociales*”. Con ello, no se ha pretendido obtener una valoración sobre las características democráticas reales de estas instancias, sino que se ha buscado indagar en las representaciones sociales del alumnado sobre el concepto de democracia.

Familia: un 44% del alumnado señaló que “*Sí*” considera su familia como una instancia democrática, mientras que un 15% contestó que “*No*”. Por otro lado, un 41% indicó “*No lo sé*”. El siguiente cuadro, elaborado solo en consideración de las respuestas justificadas, indica sus razones.

Cuadro 26. *Valoración de la familia como instancia democrática*

Justificación	Alumnado
“ <i>Sí</i> , pues las opiniones son escuchadas y tomamos acuerdos en común”	60%
“ <i>Sí</i> ” (varias)	5%
“ <i>No</i> , pues son los adultos quienes toman todas las decisiones”	12%
“ <i>No</i> , pues las opiniones no son escuchadas y no tomamos acuerdos en común”	5%
“ <i>No lo sé</i> , pues no sé qué es la democracia”	18%

Fuente: elaboración propia.

La escuela: un 45% de los jóvenes señaló que “*Sí*” considera a su centro educativo como una instancia democrática, mientras que un 13% indicó que “*No*”. Por otro lado, un 42% contestó “*No lo sé*”. El siguiente cuadro, elaborado solo en consideración de las respuestas justificadas, muestra las razones entregadas por el alumnado.

Transformando las representaciones sociales de la participación ciudadana mediante la acción sobre problemas sociales de la comunidad. Una investigación-acción con estudiantes de secundaria

Cuadro 27. Valoración de la escuela como instancia democrática

Justificación	Alumnado
“Sí, pues podemos elegir directivas y centros de alumnos”	34%
“Sí, pues las opiniones son escuchadas”	17%
“Sí, pues existe una jerarquía y/o adultos que toman las decisiones”	12%
“Sí” (varias)	8%
“No, pues existe una jerarquía y/o adultos que toman las decisiones”	12%
“No, pues las opiniones no son escuchadas y no tomamos acuerdos en común”	5%
“No lo sé, pues no sé qué es la democracia”	12%

Fuente: elaboración propia.

Grupo de amigos y/o compañeros: un 43% del alumnado señaló que “Sí” considera a su grupo de amigos y/o compañeros como una instancia democrática, mientras que un 16% contestó que “No”. Por otro lado, un 41% indicó “No lo sé”. El siguiente cuadro, elaborado solo en consideración de las respuestas justificadas, muestra las razones entregadas por los jóvenes.

Cuadro 28. Valoración del círculo de amistades como instancia democrática

Justificación	Alumnado
“Sí, pues las opiniones son escuchadas y tomamos acuerdos en común”	56%
“Sí” (varias)	13%
“No, pues las opiniones no son escuchadas y no tomamos acuerdos en común”	17%
“No lo sé, pues no sé qué es la democracia”	14%

Fuente: elaboración propia.

Movimientos sociales: un 31% del alumnado señaló que “Sí” considera a los movimientos sociales una instancia democrática, mientras que únicamente un 4% contestó que “No”. Un grupo mayoritario del 65% indicó “No lo sé”. El siguiente cuadro, elaborado solo en consideración de las respuestas justificadas, muestra las razones entregadas por los jóvenes a sus respuestas.

Cuadro 29. Valoración de los movimientos sociales como instancia democrática

Justificación	Alumnado
“Sí, pues las opiniones son escuchadas y se toman acuerdos en común”	38%
“Sí, pues existe una jerarquía y/o líder que toma las decisiones”	17%
“Sí” (varias)	10%
“No, pues existe una jerarquía y/o líder que toma las decisiones”	4%
“No lo sé, pues no sé qué es la democracia”	17%
“No lo sé, pues nunca he participado en uno”	14%

Fuente: elaboración propia.

b) Transformación de las representaciones sociales del alumnado sobre la participación ciudadana

Las representaciones sociales sobre la participación ciudadana que poseen los jóvenes involucrados en esta investigación han sido estudiadas a partir de dos herramientas. La primera de ellas, el cuestionario n.º1, ha sido realizada en forma previa a la aplicación del MAPS, mientras el cuestionario n.º2 ha sido contestado al final de dicho módulo.

Cuestionario n.º1: los resultados del primer cuestionario señalaron que un 79% de los jóvenes poseía representaciones sociales “*minimalistas*”, mientras un 11% solo logró dar respuestas fuera de contexto. Por otro lado, los adolescentes con representaciones “*ascendentes*” abarcaron un modesto 10%, mientras que las representaciones “*maximalistas*” fueron inexistentes.

A continuación se presentan algunos ejemplos de las representaciones sociales predominantes en el cuestionario n.º1:

Respuesta fuera de contexto:

“No sabría que decirle ya que no se nada... un ciudadano es quien puede realizar obras de caridad y esas cosas” (Claudia).

Representaciones minimalistas:

“La democracia es un sistema político creado para que los ciudadanos puedan elegir a quien estará a cargo de nuestro país o de nuestra localidad. Aquí en Chile eres ciudadano a partir de los 18 años, pues cuando cumples la mayoría de edad tienes derecho para elegir presidentes y alcaldes” (Constanza).

“Yo tengo entendido que democracia es el derecho a votar libremente. Un ciudadano es una persona mayor de 18 años que tiene derecho a votar” (Emilia).

“Para mí un ciudadano es alguien que ya es parte del país gracias a su edad, un rango por decirlo de algún modo. Un ciudadano puede votar, es decir, elegir quien quiere que sea él o la presidenta. También puede obtener tarjetas de crédito” (Antonio).

Cuestionario n.º2: los resultados del segundo cuestionario señalaron un predominio en el alumnado de las representaciones de tipo “*maximalista*” (55%) y “*ascendente*” (38%). Por

otro lado, las representaciones “*minimalistas*” se han presentado de forma bastante reducida (7%), mientras que no se registraron respuestas fuera de contexto.

A continuación se presentan algunos ejemplos de las representaciones sociales que han predominado en el cuestionario n.º2:

Representaciones ascendentes:

“La democracia es un sistema de gobierno donde hay participación ciudadana. Las personas pueden dar su opinión y participar de muchos modos, tales como en protestas o votando” (Tamara).

“Un ciudadano es una persona con derechos como, por ejemplo, a votar o a participar en una marcha” (Vicente).

Representaciones maximalistas:

“La democracia es un sistema político en el cual los ciudadanos tienen derecho a participar. Pueden hacerlo de diferentes maneras, tales como en marchas, votando, juntando firmas, realizando arte público en las calles, siendo voluntario, entre otras maneras” (Rayen).

“Ser un ciudadano es participar y poder dar tu opinión. Los ciudadanos participan en una democracia de muchas maneras, por ejemplo, por medio de las votaciones, siendo voluntarios, realizando intervenciones sociales que ayuden a la sociedad y organizando protestas” (Marcela).

“Es un sistema político cuya mayor característica es que permite la participación de sus ciudadanos. Ellos pueden participar ya sea votando, haciendo marchas pacíficas, defendiendo o exigiendo lo que quieren, creando proyectos para su barrio o comuna, realizar campañas, acciones voluntarias, entre otras” (María Isabel).

En los resultados descritos en los párrafos precedentes no se han detectado diferencias significativas en relación al género o los grupos socioeconómicos a los cuales pertenecen los jóvenes partícipes.

Los resultados registrados en el cuestionario n.º1 muestran grandes diferencias respecto a aquellos obtenidos en el cuestionario n.º2. Mientras en el primero predominaron las representaciones “*minimalistas*” de la participación ciudadana, en el segundo fueron mayoritarias aquellas de tipo “*ascendente*” y “*maximalista*”. La transformación general de dichas ideas puede ser apreciada en la figura 10.

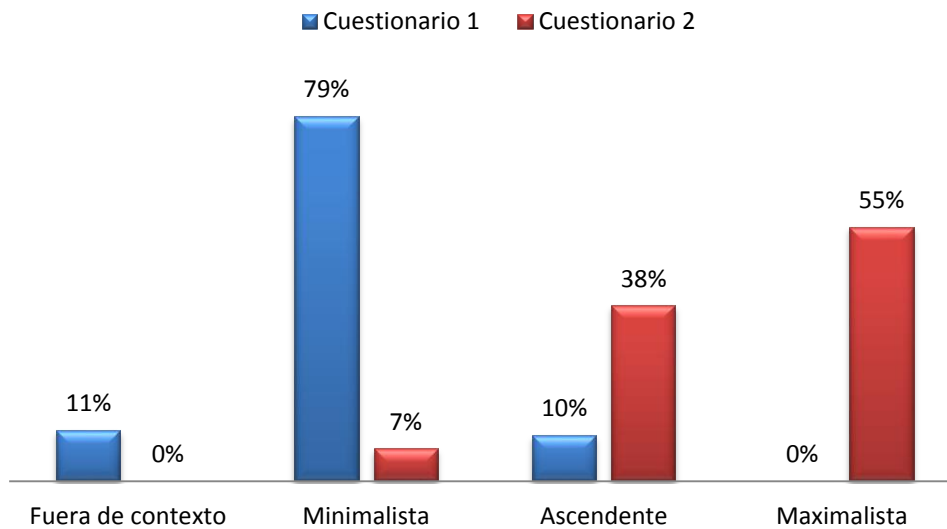


Figura 10. Transformación de las representaciones sobre la participación ciudadana del alumnado

Fuente: elaboración propia.

El siguiente cuadro, cuyos porcentajes consideran únicamente al alumnado que ha respondido ambos cuestionarios, detalla la evolución de sus representaciones sociales a raíz de la aplicación del MAPS:

Cuadro 30. Evolución de las representaciones sociales de la participación ciudadana del alumnado

Representaciones en cuestionario n.º1	Representaciones en Cuestionario n.º2			
	Fuera de contexto	Minimalistas	Ascendentes	Maximalistas
9% Fuera de contexto →	0%	3%	5%	1%
82% Minimalistas →	0%	5%	28%	49%
9% Ascendentes →	0%	0%	3%	6%
0% Maximalistas →	0%	0%	0%	0%

Fuente: elaboración propia.

En el cuadro anterior podemos observar que solo un 5% del alumnado se ha mantenido en representaciones sociales “*minimalistas*” de la participación ciudadana, mientras que un 3% pasó de respuestas fuera de contexto a representaciones “*minimalistas*”, otro 3% se mantuvo en nociones “*ascendentes*” de la misma. Por otro lado, el restante 89% ha evidenciado una evolución positiva hacia visiones “*ascendentes*” o “*maximalistas*”. Notablemente, no se han registrado regresiones en las ideas de los jóvenes partícipes.

c) Transformación de las medidas hipotéticas diseñadas por el alumnado para enfrentar problemas sociales de su comunidad

En este apartado se presenta la evolución en el diseño de medidas hipotéticas, por parte del alumnado, para enfrentar problemáticas sociales de su comunidad. Este ejercicio ha sido realizado tanto antes (cuestionario n.º1) como después (cuestionario n.º2) de ser aplicado el MAPS.

Cuestionario n.º1: al ser situados ante dos problemas sociales locales asequibles a ser intervenidos por la ciudadanía –perros abandonados y calles sucias– un 37% de los jóvenes ha diseñado medidas de tipo “*asistencialista*”, es decir, basadas en esperar pasivamente una solución por parte de las autoridades. Así mismo, un 28% ha creado medidas de tipo “*básico*”, que plantean una incapacidad para trazar planes complejos. Por otro lado, las acciones “*autoorganizadas*” y “*mixtas*” alcanzaron un 18% y un 17% respectivamente, mientras que no se registraron planes de acción “*demandantes*”. En consecuencia, se constata que la mayoría de las medidas hipotéticas propuestas previamente a la ejecución del MAPS estuvieron ligadas a la representación “*minimalista*” (65%) de la participación ciudadana.

A continuación se presentan algunos ejemplos de los tipos de medidas, destinadas a enfrentar problemas sociales de la comunidad, que han predominado en cuestionario n.º1.

Medidas de tipo básico:

“Las personas que arrojan basura a la calle deben sacarla de ahí” (Carlos).

“Las personas que viven acá podrían no botar basura a la calle y cada vez que vean una basura recogerla y dejarla en un basurero” (Andrea).

Medidas de tipo asistencialista:

“El alcalde debe preocuparse más de los barrios, él debe colocar áreas verdes, más contenedores y multar a las personas que lancen basura al suelo para que éstas se preocupen de no hacerlo más” (Octavio).

“El Ministerio de Salud podría recoger la basura todos los días y llevarla a un lugar no habitado. También debería hacer una campaña, repartiendo folletos, para que la gente no arroje la basura a la calle” (José).

Cuestionario n.º2: un 38% del alumnado ha diseñado medidas, para enfrentar problemas sociales locales, “*autoorganizadas*”, mientras que un 23% ha creado planes “*demandantes*” y un 28% “*mixtos*”. Todos ellos asociados a las representaciones “*maximalistas*” y “*ascendentes*” de la participación ciudadana. Por otro lado, las medidas ligadas a representaciones “*minimalistas*” disminuyeron respecto al cuestionario n.º1. De este modo, solo un 7% de jóvenes ha diseñado acciones “*asistencialistas*” y únicamente un 4% “*básicas*”.

A continuación se presentan algunos ejemplos de los tipos de medidas que han destacado en el cuestionario n.º2.

Medida de tipo autoorganizada:

“Estaría encargada la gente interesada en el problema de los perros abandonados. Se trata de que organicen una campaña para entregar información a las personas sobre este problema y que así tomen conciencia” (Emilia).

Medida de tipo demandante:

“Los ciudadanos interesados harían una carta al alcalde comunicándole el problema y exigiéndole que ordene a la municipalidad retirar la basura del barrio” (Pablo).

Medida de tipo mixta:

“Estarían encargados tanto las autoridades municipales como ciudadanos adultos, jóvenes y niños. Primero todos se organizarían para colocar contenedores de reciclaje para separar la basura. Luego haríamos una campaña de promoción del reciclaje mostrando la realidad de nuestra comuna incluyendo las enfermedades e infecciones que nos pueden llegar a afectar por este tema” (Valeria).

Los cuestionarios n.º1 y n.º2 presentan amplias diferencias entre sí. Mientras en el primero predominan las medidas “*básicas*” y “*asistencialistas*”, ambas ligadas a representaciones minimalistas de la participación, en el segundo cuestionario el alumnado ha diseñado sobre todo acciones “*demandantes*”, “*autoorganizadas*” y “*mixtas*”, todas ellas relacionadas tanto a representaciones ascendentes como maximalistas. En este contexto, ha destacado especialmente un 29% de jóvenes que han desarrollado planes “*autoorganizados*” de tipo maximalistas. En la figura 11 se expone en detalle la evolución de los tipos de medidas, propuestas por el estudiantado, para enfrentar problemas sociales de su comunidad.

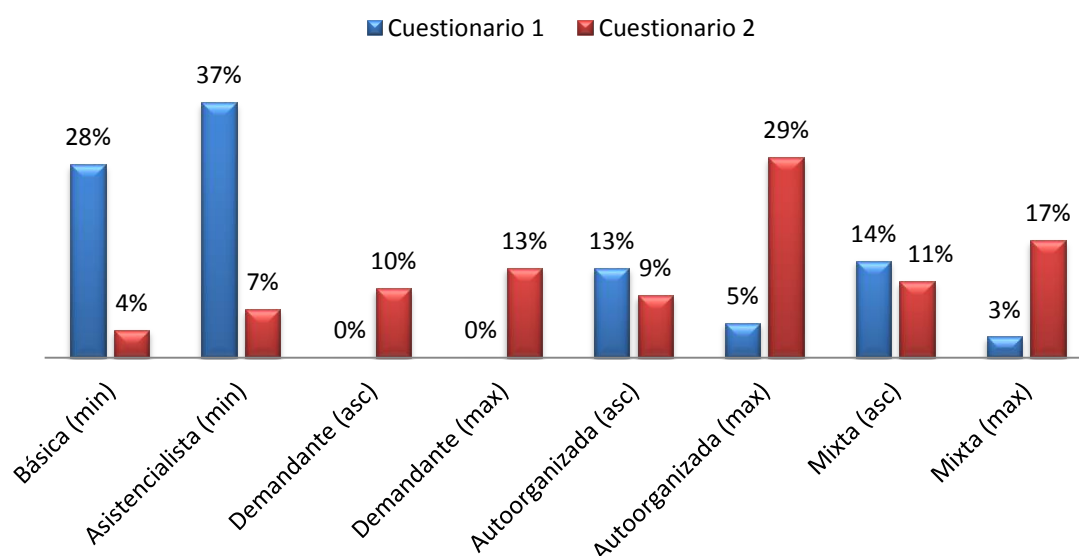


Figura 11. Evolución de las medidas diseñadas por el alumnado para enfrentar problemas sociales de su comunidad
Fuente: elaboración propia.

El cuadro 31 expone un estudio detallado de la evolución las medidas diseñadas respecto a las diversas representaciones sociales de la participación ciudadana (ver página 160).

Cuadro 31. Evolución de las medidas diseñadas por el alumnado según las representaciones sociales de la participación

Evolución de las medidas propuestas	Alumnado
Avanzaron hacia medidas de tipo ascendentes o maximalistas	60%
Se mantuvieron en maximalistas	5%
Se mantuvieron en ascendentes	7%
Se mantuvieron en minimalistas	9%
Retrocedieron	1%
Indeterminable	18%

Fuente: elaboración propia.

Del cuadro anterior se desprende que tras el MAPS un número mayor de jóvenes comenzó a diseñar medidas más cercanas a una representación “*maximalista*” de la participación. Sin embargo, un 7% del alumnado se ha mantenido en planes de tipo “*ascendente*”, mientras que un 9% ha diseñado acciones “*minimalistas*” en ambos cuestionarios. Por otro lado, un 1% ha retrocedido en el tipo de solución aportada. Este último porcentaje corresponde solo a un chico, quien ha descendido desde la categoría “*autoorganizada-ascendente*” a la categoría “*asistencialista*”. Finalmente, ha sido imposible determinar la evolución de un 18% de los estudiantes, debido a que no han respondido esta sección en alguno de los cuestionarios aplicados.

d) Transformación de las ideas del alumnado sobre un conflicto social hipotético: expropiación de un barrio para la construcción de una autopista

Tanto los cuestionarios n.º1 como n.º2 situaron a los jóvenes partícipes frente a un mismo conflicto social hipotético. En él los vecinos de un barrio están en desacuerdo con la decisión gubernamental de expropiar sus casas para la construcción de una autopista. Una primera parte, les cuestionó sobre sí estos ciudadanos tenían o no derecho a oponerse a la decisión de unas autoridades electas por ellos mismos. Una segunda parte, planteó una situación en que aquellos ciudadanos deciden organizarse contra dicha expropiación y buscan detenerla.

La primera pregunta fue: *“¿Aquellos ciudadanos tienen derecho a intentar cambiar una decisión de sus autoridades? ¿Por qué?”*

En ambos cuestionarios un 99% del alumnado ha contestado afirmativamente a esta pregunta, mientras que solo un 1% lo ha hecho negativamente. En el cuadro 32, que únicamente contempla las respuestas justificadas, se puede apreciar la evolución de las razones entregadas por los jóvenes.

Cuadro 32. *Evolución de las respuestas del alumnado en torno a un conflicto social hipotético*

Respuestas	Alumnado	
	Cuestionario n.º1	Cuestionario n.º2
“Sí, pues se trata de su propiedad”	48%	40%
“Sí, pues tienen derecho a oponerse”	31%	41%
“Sí, pues tienen derecho a opinar”	17%	16%
“Sí, pues sus casas tienen un valor sentimental”	3%	2%
“No, pues la autoridad debe mandar”	1%	1%

Fuente: elaboración propia.

A continuación se presentan algunos ejemplos, extraídos desde ambos cuestionarios, de las respuestas entregadas por el alumnado a la pregunta antes mencionada:

Derecho a la propiedad: *“Sí, tienen derecho a intentar cambiar la opinión de las autoridades, pues ellos compraron esas casas y son sus dueños, por tanto, tienen este derecho”* (Javiera).

Derecho a oponerse: *“Sí, porque tal vez ellos no quieren cambiarse de hogar y si la mayoría de los ciudadanos no quiere las autoridades no podrán hacer nada”* (Mónica).

Derecho a opinar: *“Sí, tienen derecho a intentar cambiar una decisión de sus autoridades porque en un país democrático los ciudadanos tienen derecho a opinar y a tener sus puntos de vista”* (Diana).

Valor sentimental: “Sí, porque quizás no quieren dejar sus casas y sus recuerdos. No está bien que de un día para otro les quiten lo que tienen, quizás les darán dinero pero eso no suple los recuerdos que tienen en ese lugar” (Susana).

El 1% que en ambos cuestionarios niega el derecho de los ciudadanos a oponerse a una decisión de sus autoridades representa a la alumna Sandra. Se trata de un caso especial que también en otras respuestas le veremos asumir solitarias posturas negativas. Este asunto es analizado con mayor profundidad en el apartado de casos que escapan a la tendencia general (ver página 208). Sandra ha justificado su negativa a este derecho ciudadano de la siguiente forma:

“No, porque ellos los eligieron [a las autoridades] y ahora deben respetar lo que ellos digan”.

La segunda pregunta fue: “¿Crees tú que podrían llegar a lograrlo? ¿Cómo? ¿Por qué?”

Ante esta pregunta, en cuestionario n.º1 un 79% de los jóvenes ha contestado positivamente, mientras un 21% lo ha hecho negativamente. En cuestionario n.º2 estas respuestas han variado significativamente, alcanzando “Sí” un 93% y “No” solo un 7%. En el cuadro 33, que únicamente contempla las respuestas justificadas, se puede apreciar la evolución de las razones entregadas por el alumnado.

Cuadro 33. Evolución de las respuestas del alumnado en torno a un conflicto social hipotético. Factibilidad de oponerse con éxito

Respuestas	Alumnado	
	Cuestionario n.º1	Cuestionario n.º2
“Sí, protestando”	24%	33%
“Sí, dialogando con las autoridades”	34%	23%
“Sí, protestando y dialogando”	12%	33%
“Sí” (varias)	2%	-
“No, la autoridad es más fuerte/no dialoga”	12%	6%
“No” (varias)	6%	1%
Fuera de contexto	10%	4%

Fuente: elaboración propia.

A continuación se presentan algunos ejemplos, extraídos de ambos cuestionarios, de las respuestas del alumnado a la pregunta antes mencionada:

SÍ: “...porque ellos pueden hacer muchas cosas para lograrlo, por ejemplo, enviar una carta a las autoridades o realizar una protesta” (Sergio).

NO: *“Aunque hagan todo lo posible no podrán cambiar la decisión de las autoridades ya que éstas son muy astutas y no escucharán a los ciudadanos”* (Vicente).

e) Otras fuentes de aprendizajes ciudadanos: una mirada al tiempo libre del alumnado

Como una forma de contribuir a la comprensión de las posibles fuentes extra escuela desde las que el alumnado recibe aprendizaje ciudadanos, se ha recogido información sobre las actividades que realizan los jóvenes fuera de su horario de clases durante los días de semana (lunes a viernes), es decir, en las aproximadamente 8 horas diarias que permanecen despiertos y fuera del centro escolar. Se les ha preguntado en torno al tiempo que dedican a la televisión, a internet, al ocio (fuera de la TV) y a los asuntos escolares.

Televisión: la mayoría del alumnado declaró permanecer un elevado número de horas frente al televisor. De esta manera, solo un 20% señaló dedicarle hasta dos horas diarias, mientras un 31% dijo hacerlo durante más de tres (ver cuadro 54). Aquellos tipos de contenido que ven con mayor frecuencia son: películas (23% de las referencias), dibujos animados (13%), deportes (12%), series (11%), humor (11%), noticieros (11%) y teleseries (10%), entre otros (9%).

Los jóvenes han indicado que los contenidos relacionados con política que han visto en TV son: elecciones (40% de las referencias), declaraciones de autoridades o dirigentes de partidos políticos (39%), casos de corrupción (12%) y conflictos sociales/ protestas (9%).

Actividades de ocio: la mayoría del alumnado declara dedicarse a actividades de ocio (fuera de la TV) de 1 a 3 horas (43%) o de 3 a 5 horas (30%) diariamente. Dos grupos minoritarios escapan a esta tendencia: aquellos que se recrean menos de una hora diaria (13%) y aquellos que le asignan más de 5 (14%).

Internet: mientras un 52% de los jóvenes informa que dedica 5 o más horas diarias a esta actividad, un 33% lo hace entre 3 y 4 horas, y únicamente un 15% indica estar conectado solo hasta 2 horas al día (ver cuadro 54). Al respecto, destaca el uso de este medio para: redes sociales (39% de las referencias), YouTube (32%), buscar información necesaria o interesante (14%), videojuegos (8%), asuntos escolares (5%) y otros (2%).

Asuntos escolares fuera del centro educativo: los jóvenes declaran dedicar a estos temas menos tiempo que a otras actividades. En dicho sentido, mientras un 56% de ellos señala

destinarles entre ½ y 2 horas diarias, un 40% les asignan menos de ½ hora y un 4% indica que no realizan este tipo de acciones en su tiempo libre.

f) Análisis general: representaciones sociales del alumnado sobre la democracia y la participación ciudadana

A continuación se presenta un análisis de los diferentes resultados obtenidos del alumnado partícipe a partir de diversas herramientas. Con el objetivo de facilitar su comprensión éste ha sido dividido según tres aspectos principales: sus ideas iniciales sobre la democracia, la transformación de sus representaciones sociales sobre la participación ciudadana y respecto al uso que estos jóvenes hacen de su tiempo libre.

.- Ideas iniciales del alumnado sobre la democracia

Los resultados muestran que previo al inicio del MAPS el concepto de “*democracia*” era asociado por el alumnado partícipe principalmente con opinar, participar en la toma de decisiones y votar cargos de elección popular. Así mismo, resulta revelador el elevado número de jóvenes que señalaron no saber lo que es la democracia. Todo ello ha sugerido un gran desconocimiento sobre otras formas de participación ciudadana.

Las respuestas del alumnado indican que en la escuela, instancia donde supuestamente tienen la oportunidad de practicar la democracia formalmente, la posibilidad de opinar se reduce drásticamente respecto a otras instancias sociales. Así mismo, en las ideas de los jóvenes sobre su centro educativo participar en la toma de decisiones es remplazado por la facultad de poder votar y elegir directivas de curso o Centro de Alumnos (CCAA). Por otro lado, resulta revelador que en ningún momento es mencionada la posibilidad de optar a uno de dichos cargos.

La existencia de una jerarquía, líder o adulto que toma las decisiones, representa para el alumnado un indicador tanto de ausencia como de presencia de democracia. El primer caso se ha reflejado en instancias como la familia y la escuela, donde la existencia de una fuerte autoridad central, personificada en los padres y la dirección del centro educativo, es percibida como una entidad autocrática que impide el ejercicio democrático. Sin embargo, un poder central también ha sido considerado como una característica de este modelo político, especialmente en instancias como la escuela o los movimientos sociales, donde la asociación entre el líder y la democracia, revela una representación social de esta última basada en una

idea representativa y jerárquica. Por otro lado, si bien los movimientos sociales no suelen estar organizados por estructuras fuertemente verticales, su inclusión en esta categoría puede ser explicada por el gran desconocimiento de este tipo de instancias por parte del alumnado, ejemplificado con la justificación: *“No lo sé, pues nunca he participado en uno”*.

Opinar y participar en la toma de decisiones en instancias informales (como la familia o los grupos de amigos), así como votar cargos en instancias formales (como la escuela), son los elementos que, previamente al inicio del MAPS, conformaban el sustrato principal de las representaciones sociales de la democracia de una parte importante del alumnado. Por otro lado, un grupo menor de jóvenes ha carecido de una cantidad suficiente de ideas previas sobre el concepto de *“democracia”* que les permitiesen, siquiera, desarrollar una imagen clara en torno a ella.

.- Transformación de las representaciones sociales sobre la participación ciudadana del alumnado

En las indagaciones sobre las representaciones sociales del alumnado se han considerado tres elementos: 1) los cuestionamientos sobre aquello que es la democracia y la participación ciudadana; 2) el diseño de medidas hipotéticas para enfrentar problemas sociales reales de la comunidad; y 3) sus ideas respecto al derecho de los ciudadanos para oponerse a decisiones de las autoridades electas.

Una mirada general a los resultados nos indica que una vez realizado el MAPS el alumnado ha tendido a asumir una visión mucho más empoderada de la ciudadanía de la que tenía antes de comenzar este proyecto. Al respecto, resulta notorio el hecho de que si bien previamente al MAPS predominaban totalmente las representaciones *“minimalistas”* de la participación ciudadana, tras dicha experiencia un 93% del alumnado manifestó ideas de tipo *“ascendentes”* o *“maximalistas”*.

Uno de los aspectos centrales de la intervención en aula planteada por el presente estudio fue el trabajo con problemas sociales reales de la comunidad. En tal contexto, los jóvenes partícipes han diseñado medidas hipotéticas para enfrentar dichos asuntos tanto antes como después de trabajar con el MAPS. Los resultados han rebelado un aumento significativo de la capacidad para pensar medidas de tipo *“demandante”*, *“autoorganizada”* y *“mixta”*, todas ellas relacionadas a representaciones *“ascendentes”* y *“maximalistas”* de la participación.

Respecto a la hipotética expropiación gubernamental de un barrio para construir una autopista, los jóvenes partícipes han apoyado con fuerza el derecho de los ciudadanos a oponerse a una, a su juicio injusta, decisión gubernamental. De esta forma, en ambos cuestionarios se registró un gran respaldo al derecho a intentar cambiar una decisión de sus autoridades. Sin embargo, se aprecian algunas diferencias entre las razones expuestas en los cuestionarios n.º1 y n.º2 para justificar este apoyo. En dicho sentido, la tendencia fue hacia la reducción de los argumentos instrumentales, como la propiedad y el valor sentimental por bienes material, mientras aumentaron moderadamente los razonamientos que reivindican el derecho ciudadano a decidir y oponerse.

En un aspecto relacionado al hipotético conflicto social expuesto en el párrafo precedente, tras el MAPS se ha registrado un notable aumento de la confianza del alumnado en la capacidad de los ciudadanos para cambiar una decisión de las autoridades. En dicho sentido, una gran cantidad de jóvenes han planteado la posibilidad de hacer uso tanto del diálogo con las autoridades como de la protesta. Mostrando con ello un mayor dominio de las posibilidades que ofrece la participación en democracia. Así mismo, es destacable mencionar que los argumentos fuera de contexto disminuyeron significativamente en el cuestionario n.º2.

En definitiva, la experiencia del MAPS parece haber conseguido cambios significativos en las representaciones sociales del alumnado sobre la participación ciudadana. Pasando desde visiones “*minimalistas*”, que restringen el accionar del ciudadano al voto y el derecho a opinar, hacia miradas “*ascendentes*” y “*maximalistas*” que multiplican las vías de participación. Sin embargo, dichos logros no incluyen a todos los jóvenes partícipes, se trata de casos que han escapado a la tendencia general (ver página 208) y que, por lo tanto, han aportado valiosa información para mejorar el diseño y las futuras aplicaciones del MAPS.

.- Uso del alumnado del tiempo libre: otras fuentes potenciales del aprendizaje de la ciudadanía

Si bien existe una amplia variedad en el uso que el alumnado hace de su tiempo libre, también se aprecian claras tendencias. Al respecto, resalta la gran cantidad de horas dedicadas a internet, llegando un importante número de ellos a navegar 5 o más horas diariamente. Sin embargo, buena parte de este tiempo es en atención de sus redes sociales, especialmente Facebook, por lo que no se trata de una ocupación que impida realizar otras actividades, sobretodo recreativas, al mismo tiempo.

En circunstancias en que el uso de internet en móviles se encuentra extendidamente prohibido en los centros escolares chilenos, destaca que estos jóvenes habitualmente busquen en la red información que les parece relevante. Aquello nos habla de un manejo de datos, a través de las tecnologías, que supera a una escuela incapaz de integrar un esquema de acceso a la información y el conocimiento acorde al siglo XXI.

Una segunda actividad que ocupa gran parte del tiempo libre de los jóvenes partícipes es ver películas y dibujos animados en televisión. Por su parte, los noticiarios solo son vistos ocasionalmente y les entregan, según el alumnado, contenidos sobre la democracia ligados a la clase política, los partidos tradicionales y los asuntos del Estado. Ello supone la promoción de una representación “*minimalista*” de la participación ciudadana, en la medida en que otras formas de intervención en la política y la sociedad aparecen excluidas. Una excepción a esta tendencia son las actividades de protesta, aunque no siempre los informativos se refieren a ellas desde un prisma positivo.

La tendencia general del uso de tiempo libre, por parte del alumnado, señala un amplio empleo de éste para actividades recreativas. En dicho sentido, las horas dedicadas al ocio y la TV suelen entremezclarse con el uso de internet y la compañía de amigos. Por otro lado, estos jóvenes solo dedican un tiempo menor a los asuntos escolares.

Los resultados obtenidos apuntan a la gran influencia de las tecnologías de la información en el tiempo libre de los jóvenes. Así mismo, debemos tener presente que este análisis ha estado dirigido a los días de semana, por lo que es factible suponer que durante fines de semana, fiestas o vacaciones, el predominio de las actividades lúdicas mencionadas es aún mayor.

5.1.2. Valoración del Módulo de Acción en Problemas Sociales (MAPS)

En el presente apartado son valorados diversos aspectos del “Módulo de Acción en Problemas Sociales” MAPS (ver página 126), entre los que se cuentan: el tratamiento en aula de temas de actualidad, los proyectos de intervención sobre problemas sociales de la comunidad y el grado de participación real del alumnado en ellos.

a) Valoración del alumnado respecto al tratamiento de cuestiones socialmente vivas (CSV) en aula

Las cuestiones socialmente vivas (CSV) tratadas en aula durante el MAPS fueron tanto de alcance nacional como local. Entre las primeras estuvieron la posible despenalización de la marihuana en Chile y la demanda marítima del Gobierno de Bolivia contra su homólogo chileno en la Corte Internacional de la Haya. Las segundas tuvieron relación con los problemas sociales que afectan a la comunidad donde vive el alumnado partícipe.

El análisis cualitativo del registro escrito y audiovisual, tanto de las semanas de investigación y discusión como del debate final mismo, apunta a un alto grado de participación e interés de los jóvenes por los temas tratados.

En el cuadro 34, a modo de ejemplo, se indican las posiciones, principales argumentos y votación final del debate sobre la posible despenalización de la marihuana en Chile.

Cuadro 34. Debate final sobre la despenalización de la marihuana en Chile

Posiciones	Principales argumentos expuestos durante el debate	votos
A FAVOR DE LA DESPENALIZACIÓN TOTAL	- Disminuiría el consumo de drogas duras y el narcotráfico - Es menos dañina para la salud que el tabaco o el alcohol - En países donde se ha facilitado su acceso no han aumentado los adictos	41%
A FAVOR DE LA DESPENALIZACIÓN SOLO PARA FINES MÉDICOS	- Mejora la calidad de vida de personas afectadas por múltiples enfermedades - Es posible regular su uso médico	46%
EN DESACUERDO CON CUALQUIER TIPO DE DESPENALIZACIÓN	- Su consumo es el principio del uso de drogas duras - Aumentarán los adictos - Su consumo causa grandes daños al organismo	13%

Fuente: elaboración propia.

Mediante tres preguntas, contenidas en el cuestionario n.º2, se ha pretendido indagar en las ideas y preferencias de los jóvenes respecto a tratar en aula temáticas actuales de tipo local, nacional y mundial. La primera pregunta fue la siguiente:

“¿Estás de acuerdo con tratar en clases temas nacionales, tales como la posible despenalización de la marihuana o la demanda marítima de Bolivia? ¿Por qué?”

Un 99% de los jóvenes contestó afirmativamente a esta pregunta. Un análisis detallado de sus motivos se presenta a continuación:

Cuadro 35. *Motivos del alumnado para estar de acuerdo con tratar en aula temas controversiales de alcance nacional*

Motivos	Referencias
“Me permite informarme sobre sobre estos temas”	34%
“Me permiten opinar, debatir y/o expresarme”	23%
“Son temas que afectan al país”	18%
“Me preocupan estos temas”	10%
“Tratarlos es interesante/entretenido”	9%
Otros	6%

Fuente: elaboración propia.

Una segunda pregunta interrogó a los jóvenes respecto a sus ideas sobre tratar en clases problemas sociales de su comunidad. La pregunta en concreto fue:

“¿Estás de acuerdo con tratar en clases problemas de tu comuna, tales como perros abandonados, suciedad en las calles o la delincuencia?”

Un 97% de los jóvenes contestó afirmativamente a esta pregunta. Un análisis detallado de sus razones de presenta a continuación:

Cuadro 36. *Motivos del alumnado para estar de acuerdo con tratar en aula problemas sociales de su comunidad*

Motivos	Referencias
“Son problemas que afectan a mi comunidad”	26%
“Así puedo ayudar a solucionar estos problemas”	39%
“Son problemas que me afectan directamente”	13%
“Me preocupan estos problemas”	13%
Otros	9%

Fuente: elaboración propia.

Una tercera pregunta interrogó al alumnado respecto al tipo de temas que ellos preferían tratar en clases. Un 30% seleccionó “temas del mundo actual”, un 41% “temas de la comunidad” (locales), un 28% “temas controversiales nacionales” y solo un 1% ha indicado preferir tratar los temas disciplinares usuales de la asignatura de ciencias sociales (Sandra). Se debe tener presente, al analizar estos datos, que dicha pregunta ha sido realizada en una situación en que

los jóvenes habían tratado recientemente temas locales y nacionales, aunque no así asuntos de alcance mundial.

El siguiente cuadro expone los motivos argumentados por chicos y chicas para justificar su elección:

Cuadro 37. *Motivos del alumnado para tratar temas locales, nacionales y mundiales*

Motivos	% de alumnos		
	Locales	Nacionales	Mundiales
“Me interesa informarme sobre estos temas”	6%	36%	25%
“Son temas que afectan a mi comunidad/país”	29%	4%	7%
“Me preocupan estos temas”	15%	12%	25%
“Es entretenido tratar estos temas”	4%	16%	21%
“Así puedo ayudar a solucionar estos temas”	15%	4%	-
“Me permiten opinar y expresarme”	4%	12%	-
“Tratan graves injusticias”	2%	4%	11%
“Tratan problemas que me afectan directamente”	23%	4%	-
“Contienen temas específicos que me motivan previamente”	2%	-	7%
Otros	-	8%	4%

Fuente: elaboración propia.

Los motivos del alumnado para preferir discutir en el aula los problemas sociales de la comunidad se centran en el hecho de que éstos afectan tanto a su entorno como a ellos mismos directamente. En cambio, en quienes se han inclinado por tratar controversias nacionales o problemáticas mundiales ha primado el interés por informarse sobre estos temas, por lo entretenido que les resultaría discutirlos y, especialmente en el caso de los temas globales, por la preocupación por las graves cuestiones asociadas a ellos.

A continuación se ofrecen algunos ejemplos de las razones del interés del alumnado por trabajar cada uno de los temas mencionados.

Problemas sociales de la comunidad:

“A mí el tema de los perros abandonados me preocupa mucho porque mi hermano pequeño no puede salir a jugar por miedo a ser mordido por los perros, entonces me gustaría contribuir a disminuir la cantidad de perros abandonados” (Pamela).

“Porque uno está interesado en el lugar donde vive y se trata de problemas que sí se pueden remediar” (Juan).

“Para poder hacer cosas grandes primero hay que empezar con algo pequeño y que mejor que empezar con problemas que a ti te rodean como los de tu comuna o barrio” (Mónica).

Temas controversiales de alcance nacional:

“Para sacar mis propias conclusiones sobre estos temas y que así nadie me diga que pensar” (Vicente).

“Porque es muy interesante debatir temas actuales del país y que como ciudadanos demos nuestra opinión respecto a esos temas” (Ángelo).

Problemáticas mundiales:

“Debemos preocuparnos por los otros y ayudarlos. Porque no solo está muriendo gente adulta, sino también niños, y en muchos países están sucediendo guerras y desigualdades” (Miriam).

“Porque los encuentro interesantes y me gustaría informarme más sobre lo que sucede a nuestro alrededor” (Sara).

Los temas mundiales no solo despiertan interés en base a la preocupación por el sufrimiento humano, sino que también puede llegar a existir un morbo por la violencia. Se trata de una situación no deseada que siempre debe ser considerada.

“...me interesa mucho el tema de las guerras” (Joaquín).

La alumna Sandra ha respondido solitariamente “no” en las tres preguntas asociadas a este ítem. Sus motivos, a modo general, se exponen a continuación:

“Por lo menos a mí no me interesa lo que está pasando en este mundo, preferiría que me hablaran de los contenidos... creo que no es algo para hablar en una sala de clases, sino en las casas, con la familia... no son temas que me importen”.

El alumno Samuel también se ha mostrado proclive a no tratar problemas de la comunidad, sin embargo, sus motivos difieren de los de su compañera Sandra:

“Porque no suelen haber muchos problemas en mi barrio”.

b) Valorando los proyectos de intervención en problemas sociales realizados por el alumnado

En el siguiente apartado se presentan los resultados de los proyectos grupales de intervención en problemas sociales de la comunidad. Se trata de un aspecto central del MAPS propuesto por este estudio. En concreto, en esta sección se describe: a) la relación entre problemas sociales identificados con aquellos finalmente intervenidos por el alumnado; b) los proyectos

ejecutados; y c) las indagaciones en torno a la satisfacción de los y las jóvenes respecto a los proyectos realizados.

- Relación entre problemas sociales identificados y problemas sociales intervenidos

En el cuestionario n.º1 el alumnado ha identificado los dos problemas sociales de su comunidad que consideran más importantes. Los resultados indican que se trata de aquellos que les afectan de forma más directa: criminalidad (34% de las referencias), perros abandonados (26%), congestión vehicular (11%), suciedad en las calles (10%), falta de un hospital (7%) y espacios públicos deteriorados (5%), entre otros (7%). Sin embargo, al momento de elegir un problema social concreto, sobre el cual intervenir con un proyecto, los jóvenes optaron por los siguientes: perros abandonados (46%), malos tratos a los estudiantes en el transporte público (19%), espacios públicos deteriorados (16%), criminalidad (14%) y suciedad en las calles (5%). Estos datos pueden ser consultados en detalle en la figura 12.

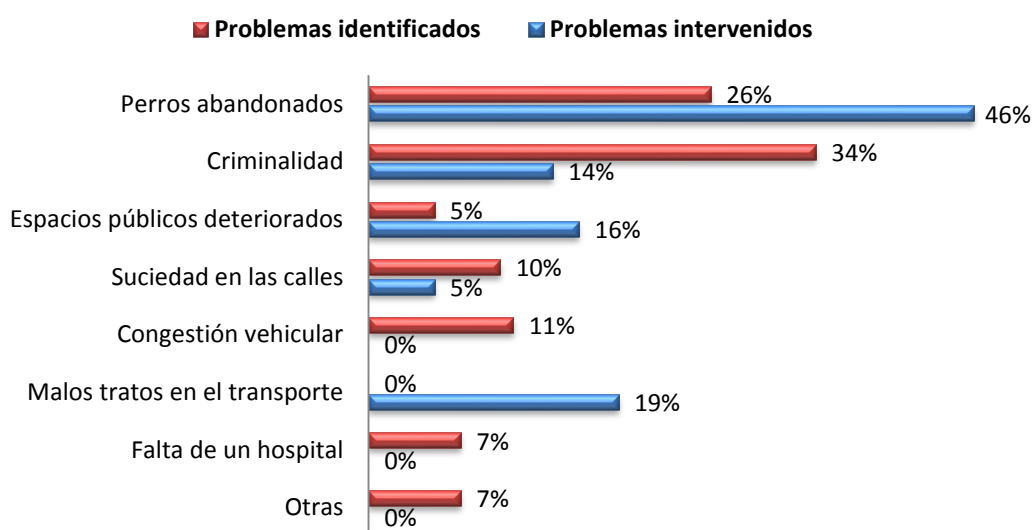


Figura 12. Relación entre problemas sociales de la comunidad identificados / intervenidos por el alumnado
Fuente: elaboración propia.

La relación entre problemas sociales identificados e intervenidos, es decir, entre aquellos señalados por el alumnado en el cuestionario n.º1 y aquellos sobre los cuales posteriormente se ha actuado mediante un proyecto de intervención, presenta una variación significativa. En dicho sentido, los resultados señalan que al momento de pasar a la acción el alumnado ha optado por aquellas problemáticas más susceptibles de ser abordadas por la ciudadanía, tales como “*espacios públicos deteriorados*” (5% a 16%) y “*perros abandonados*” (26% a 46%), escapando a esta tendencia el asunto de la “*suciedad en las calles*” (10% a 5%). Por otro

lado, temas difíciles de ser solucionados mediante la autoorganización vecinal, tales como “*la falta de un hospital*” (7% a 0%) o la “*criminalidad*” (34% a 14%), han registrado un descenso como opción a intervenir.

Los asuntos relacionados con el transporte tuvieron todo un cambio de enfoque al pasar de la constatación de los problemas a la acción. De este modo, si bien durante el diagnóstico el alumnado se centró en la “*congestión vehicular*” (11%), al momento de actuar este asunto fue olvidado y reemplazado por el tema de los “*malos tratos en el transporte*” (19%). Esta variación se debe a que esta última problemática les afecta de forma directa y cotidiana. En concreto, se trata del maltrato verbal del cual son objeto por parte de los conductores de una línea de buses, ya muy conocida por estas malas prácticas, que muchos de estos jóvenes necesitan usar para llegar hasta el centro educativo.

Los problemas sociales locales, tanto aquellos identificados como intervenidos, suponen dificultades que el alumnado vive muy de cerca y que provocan un deterioro constante en su calidad de vida. Ello supone que estos temas son altamente significativos para estos jóvenes y, por tanto, poseen un gran poder problematizador factible de ser usado para generar debate en el aula.

.- Proyectos de intervención realizados por el alumnado

Los proyectos de intervención sobre problemas sociales de la comunidad fueron realizados de forma grupal y en la realidad misma, es decir, superando las fronteras físicas de la escuela. Las problemáticas intervenidas pueden ser apreciadas en la figura 12.

Tanto los problemas sociales a intervenir como el tipo de proyecto a realizar, fueron aspectos íntegramente decididos por el alumnado. Así mismo, la conformación del grupo de trabajo se realizó en base a una asociación libre y solamente se les ha impuesto un límite de cinco integrantes. Sin embargo, cuando dos grupos han trabajado una misma problemática, se les ha permitido llevar adelante un proyecto conjunto cuya complejidad estuviese acorde a un mayor número de participantes.

Un 92% de los jóvenes lograron concretar a cabalidad sus proyectos de intervención, mientras que un 8% solo logró desarrollarlos de forma parcial. Las actividades centrales de las iniciativas ejecutadas fueron en su mayoría: campañas callejeras de información; elaboración y subida a internet de videos de concientización; o una combinación de ambas. También se

desarrollaron como complemento a las acciones mencionadas: campañas por internet, entrevistas a vecinos y un contacto auto iniciado con una autoridad local. Todos los grupos de trabajo han expuesto sus proyectos a sus compañeros al final del MAPS.

Si bien los proyectos realizados tendieron a mezclar diversas iniciativas, cada uno de ellos tuvo una actividad central. El cuadro 38 ofrece una visión general al respecto.

Cuadro 38. *Actividad central de los proyectos realizados*

Actividad central	Alumnado
Campaña callejera de concientización	51%
Campaña audiovisual: elaboración de video y su promoción por internet	46%
Contacto con autoridad local	3%

Fuente: elaboración propia.

La libertad de elección que han tenido los jóvenes partícipes, durante el diseño y ejecución de los proyectos de intervención social, les ha facilitado poner en marcha una serie de habilidades previas, destacando especialmente las de tipo digital (sobre todo en edición de videos y diseño gráfico). Así mismo, valores como la empatía y el respeto a otras opiniones, así como diversas habilidades de la comunicación, se han visto fortalecidas gracias a la dinámica de clases participativa empleada en el MAPS.

Se ha realizado una comparación entre los diversos problemas sociales tratados y los motivos que los jóvenes tuvieron para intervenirlos (ver cuadro 39). En ella se observa que el tema de perros abandonados ha sido abordado por razones como: “*me preocupa*”, “*afecta a mi comunidad*” y “*avanzar en su solución*”. Estos dos últimos argumentos también han sido utilizados frecuentemente para justificar la elección del tema de los espacios públicos deteriorados. Por otro lado, el alumnado que ha tratado los asuntos de la suciedad en las calles y la criminalidad ha explicado que: “*afecta a mi comunidad*”. En el caso de la problemática del maltrato en el transporte los jóvenes han indicado de forma tajante: “*me afecta directamente*”.

Cuadro 39. *Motivos del alumnado en la elección de cada problema social intervenido*

Problemas sociales de la comunidad	Principales motivos para intervenir
Perros abandonados	- “Me preocupa” - “Afecta a mi comunidad” - “Avanzar en su solución” - “Solucionarlo me motiva previamente”
Espacios públicos deteriorados	- “Afecta a mi comunidad” - “Avanzar en su solución”
Suciedad en las calles	- “Afecta a mi comunidad” - “Me preocupa”
Delincuencia	- “Afecta a mi comunidad” - “Avanzar en su solución”
Maltrato en el transporte público	- “Me afecta directamente” - “Avanzar en su solución”

Fuente: elaboración propia.

.- Satisfacción del alumnado respecto a los proyectos de intervención social realizados

En el cuestionario n.º2 los jóvenes han respondido la siguiente pregunta:

“¿Te ha gustado realizar el proyecto de intervención en problemas locales? ¿Por qué?”

El 100% del alumnado ha respondido afirmativamente. Las razones entregadas, para tan rotunda afirmación, son expuestas en el cuadro 40.

Cuadro 40. *Satisfacción del alumnado respecto a los proyectos realizados*

Motivos	Referencias
“Me interesan los problemas que afectan a la comunidad”	24%
“Hemos contribuido a la solución del problema tratado”	23%
“Ha sido interesante/entretenido”	19%
“He podido opinar, debatir y/o expresarme”	9%
“He aprendido a promover cambios como ciudadano”	8%
“Me he sentido importante”	5%
Otras	12%

Fuente: elaboración propia.

c) Valorando la participación del alumnado en los proyectos de intervención

Siguiendo las consideraciones teóricas de Hart (1993) se han dispuesto una serie de medidas metodológicas para lograr una participación real del alumnado en sus proyectos de intervención (ver página 131). En dicho contexto, la “*motivación*” constituye un punto central en la valoración de este aspecto. Por ello, se han incluido en el cuestionario n.º2 un par de preguntas orientadas a indagar en este asunto.

La primera de ellas fue: “*¿Por qué has elegido trabajar en torno a ese problema?*”

Si bien las razones señaladas por los jóvenes no son excluyentes de otras que eventualmente pudiesen haber existido, el cuadro 41 nos ofrece una idea de sus motivos más importantes.

Cuadro 41. *Motivos del alumnado en la elección del problema social intervenido por su grupo*

Motivos	Alumnado
“Afecta a mi comunidad”	33%
“Me preocupa este problema”	27%
“Avanzar en su solución”	18%
“Me afecta directamente”	13%
“Este asunto me motiva previamente”	4%
Otros motivos personales	4%
“El deseo de otros”	1%

Fuente: elaboración propia.

Las respuestas del estudiantado reflejan una preocupación verdadera por los problemas sociales tratados. Solo un 1% de los jóvenes (Sandra) ha señalado haber simplemente seguido el deseo de otros.

Tras la pregunta anterior, continuando en el cuestionario n.º2, el alumnado fue situado frente a la siguiente pregunta cerrada (escala Likert):

“*¿Cuánto interés tienes realmente en el problema local que has trabajado en tu proyecto?*”

Los resultados son expuestos en el siguiente cuadro:

Cuadro 42. *Interés real del alumnado por el problema social intervenido*

Interés real declarado	Alumnado
Mucho	43%
Bastante	38%
Suficiente	14%
Un poco	4%
Nada	1%

Fuente: elaboración propia.

Los estudiantes han justificado el alto grado de satisfacción, expresados en el cuadro 42, principalmente en base a que: sienten haber contribuido a la solución de un problema social; les ha parecido interesante y entretenido; les ha permitido informarse sobre problemáticas locales; y la dinámica de clase les ha permitido debatir, opinar y expresarse. Por otro lado, el 1% que ha señalado poseer “nada” de interés representa a la alumna Sandra.

Un análisis cruzado entre el interés real y la representación social sobre la participación ciudadana alcanzada, refleja que ninguno de los jóvenes que han señalado tener solo “un poco” o “nada” de interés en la problemática trabajada ha alcanzado representaciones maximalistas de la participación ciudadana. Por otro lado, más de la mitad de estudiantes que se interesaron “bastante” y “mucho” por los asuntos intervenidos alcanzaron ideas maximalistas en cuestionario n.º2.

En cuestionarios, entrevistas y focus groups los jóvenes han indicado su satisfacción respecto al trabajo con proyectos de intervención local. Algunos ejemplos:

“Sí, porque pudimos conocer opiniones de distintas personas y al ver que varias de ellas nos apoyaban, e incluso nos comentaban que a sus mascotas las habías rescatado de la calle, fue algo que nos gustó mucho y nos inspiró para seguir trabajando con el tema” (Fabiola).

“Sí, porque de alguna forma participé como ciudadano que soy, en mi comuna y colaboré para atenuar un problema local” (Fernando).

“Sí, porque nos informamos de que se trata este problema e hicimos cosas pequeñas para solucionarlo pero que pueden causar grandes resultados” (Susana).

“Nos ha permitido ayudar a la comunidad en estos temas. En el mismo asunto de la basura en las calles hemos podido hablar con las personas e incentivarlas a que cuiden más su entorno y las áreas verdes porque, al fin y al cabo, nos pertenecen a todos” (Bárbara).

Los resultados de nuestras indagaciones nos permiten afirmar que, en la gran mayoría de los casos, la participación de los jóvenes ha sido verdadera y que su interés por los problemas sociales tratados es real.

d) Valoración general del alumnado respecto al MAPS

Mediante dos preguntas contenidas en el cuestionario n.º2 se ha buscado profundizar en la valoración de los y las jóvenes partícipes respecto al MAPS.

La primera pregunta fue: *“¿Qué sientes que has aprendido trabajando el módulo de formación ciudadana?”*

Los resultados se exponen a continuación:

Cuadro 43. *Lo aprendido en el MAPS según el alumnado partícipe*

Aprendizajes	Referencias
“A ser un ciudadano y a promover cambios”	36%
“A expresar mi opinión y respetar la opinión de otros”	24%
“Sobre problemáticas locales / nacionales”	12%
“A diferenciar hechos de opiniones”	12%
“Lo que es la democracia”	9%
“Valores”	6%
“Nada”	1%

Fuente: elaboración propia.

Entre los aprendizajes que los y las jóvenes señalaron haber logrado destacan aquellos relacionados con las formas de participación ciudadana, la realidad local/nacional y las habilidades de comunicación. Opiniones similares han recogido los diversos instrumentos utilizados:

Cuestionario: *“En lo personal yo he aprendido a ser una mejor ciudadana y sobre como poder ayudar en diversas problemáticas que me interesan, y con ello ayudar a los demás a mejorar su calidad de vida y que sea todo mejor para todos. El módulo de formación ciudadana nos enseñó a tener la iniciativa para cambiar algo por nosotros mismos”* (Pamela).

Entrevista: *“Me siento como un ciudadano, aprendí como participar en mi comunidad y lo que puedo hacer en pro o en contra de situaciones. Antes para mí ser ciudadano era simplemente vivir acá, ahora sé que ser ciudadano es participar en la comunidad, dar tu opinión, hablar con gente importante, lo cual yo antes pensaba que era algo imposible de hacer, ahora con esto yo sé, por ejemplo, que puedo enviarles una carta o pedir una cita con ellos”* (Sergio).

Focus Group 2:

Vicente: *“Fue muy entretenido, lo pasamos muy bien”*.

Rayen: *“Podimos salir de lo cotidiano”*.

Javiera: *“Aparte de eso, pudimos aprender sobre lo que está pasando en la actualidad”*.

Vicente: *“Aprendimos a dar nuestra propia opinión sin que nadie nos diga lo que tenemos que pensar”*.

Javiera: *“Aprendimos a expresarnos y también a luchar por nuestros derechos”*.

Juan: *“Sí, tuvimos tiempo para todo”*.

Rayen: *“Aprendimos a debatir”*.

Ignacio: *“Aprendimos a ser ciudadanos”*.

Javiera: *“Y aprendimos como realizar una campaña para lograr algo”*.

Solo la alumna Sandra ha señalado no haber aprendido *“nada”*, pese a mostrar un avance significativo en el diseño de medidas hipotéticas a problemas locales reales.

Los jóvenes también han sido consultados sobre si consideran que existen diferencias entre el MAPS realizado y sus clases habituales de ciencias sociales. El 97% de las respuestas han sido afirmativas. Sus reflexiones son expuestas en el siguiente cuadro:

Cuadro 44. *Diferencia entre el MAPS y las clases habituales de ciencias sociales (CH) según el alumnado*

Diferencias	Referencias
“MAPS trata problemas sociales mientras CH trata contenidos disciplinares”	40%
“MAPS nos permite opinar, debatir y expresarnos más”	16%
“MAPS tiene una dinámica de clase más activa”	13%
“MAPS es más interesante y entretenido”	10%
“MAPS nos permite avanzar en la solución de problemas remediabiles”	7%
“MAPS nos es útil, en cambio CH no, pues trata asuntos del pasado”	6%
“En MAPS aprendes a ser un ciudadano”	5%
Otras	3%

Fuente: elaboración propia.

Las diferencias que los jóvenes ven entre el MAPS realizado y sus clases habituales de ciencias sociales son múltiples. En dicho sentido, destacan que el módulo tiene relación con temas actuales; permite opinar y debatir; posee una dinámica de clase más activa; y es más entretenido e interesante. En cambio, las clases habituales se centran en contenidos de historia y serían, a su juicio, menos útiles para sus vidas al tratarse de hechos del pasado, revelando de esta forma un escaso desarrollo de su capacidad para pensar históricamente.

A continuación se presentan algunos relatos del alumnado, obtenidos mediante diversos instrumentos, sobre las diferencias que aprecian entre sus clases habituales y el MAPS:

Focus group 2:

Investigador: *“¿Ustedes ven alguna diferencia entre las clases habituales de la asignatura de ciencias sociales y las que hemos realizado en el módulo de formación ciudadana?”*

Todos los alumnos presentes: *“¡Sí!”*.

Rayen: *“Sí, en muchas actividades dimos nuestra opinión, en cambio, muchos otros profesores no nos escuchan”*.

Javiera: *“En cambio, en estas clases nosotros podíamos expresarnos sobre lo que opinamos”*.

Juan: *“Los profesores nos ponen las diapositivas y de eso debes escribir”*.

Javiera: *“Y obedecer lo que nos dicen [risas]. Ahora hemos podido opinar y expresarnos”*.

Rayen: *“Y los demás respetaban nuestra opinión”*.

Javiera: *“Sí, y pudimos debatir también, pudimos participar todos”*.

Vicente: *“Fue como si nosotros hiciésemos la clase”*.

Rayen: *“Acá nos han dejado participar”*.

Juan: *“Hemos podido conversar y dar nuestra opinión en clases”*.

Javiera: *“Hemos podido expresarnos también, eso ha sido muy distinto a las otras clases”*.

Ignacio: *“En las clases usuales siempre es una la respuesta”*.

Vicente: *“Sí, y ahí no puedes conversar con tus compañeros, como para complementar bien la información, en cambio, acá hemos podido hablar entre todos y ayudarnos”*.

Focus group 1

Bárbara: *“Sí, pues en el módulo pudimos expresarnos y sacar las ideas desde donde tener una base para realizar el proyecto. En cambio antes [en las clases habituales], te hacen una pregunta y tú debes buscar eso, entonces es como súper aburrido y siempre lo mismo, una misma rutina... a diferencia del módulo, en la clases de siempre no nos preguntan nuestra opinión sobre lo que sucedió o lo que hubiésemos hecho nosotros”*.

Silvia: *“Nosotros hemos creado los proyectos. El profesor ha sido nuestro guía para que nosotros pensemos, conocimientos que nosotros teníamos pero que quizás no los habíamos desarrollado. Entonces fuimos desarrollando nuestro espíritu crítico y nuestras opiniones”*.

Bárbara: *“Sí, pues esto es sobre la actualidad, en cambio historia es sobre cosas que hicieron ciertas personas u hechos que ocurrieron hace muchos años. Entonces esto lo podemos poner en práctica y lo otro no, pues solo es pasar la materia [el contenido] y luego hacer la prueba, y luego eso se va olvidando. En cambio, de esto nos acordaremos muy bien, pues recordaremos que hicimos un proyecto, de que anduvimos casa por casa entregando los afiches, entonces como que no es lo mismo”*.

Cuestionarios:

“En la asignatura normal es: poner atención, escribir, de vez en cuando ver videos sobre el contenido, estudiar y prueba. Y el ciclo se renueva. Pero el módulo de formación ciudadana es mucho más didáctico, entretenido y bastante interesante. En él nos hemos podido expresar libremente, siempre con respeto y sin miedo a equivocarnos” (Alejandro).

“En las otras clases es el profesor el que manda, entonces él da la información y nosotros escribimos. En cambio, en el módulo todos participamos en la clase. Fuimos los alumnos los protagonistas y eso debería ser así en todas las clases ya que nosotros somos la mayoría en la sala y el fundamento de la clase” (Octavio).

“Acá como que realmente aprendes y es diferente porque no lo vas leyendo y memorizando, sino que te queda, es como que realmente lo aprendes. En historia estudias para la prueba y listo, en cambio, en el módulo participamos y es mucho más entretenido” (Sergio).

Algunos jóvenes se plantean la inutilidad práctica de aprender historia, lo que nos habla de un escaso desarrollo del pensamiento histórico. A modo de ejemplo:

“Los temas de historia no son malos pero no nos ayudan en la actualidad, son solo para saber cultura general. En el módulo de formación ciudadana vemos problemas que son de actualidad y nos afectan directa o indirectamente” (Pablo).

Solo dos jóvenes han indicado no ver diferencias entre el módulo trabajado y las clases habituales. Mientras una de ellos es Sandra, quien no ha justificado su respuesta, el segundo alumno es Pedro, un alumno de integración permanente, quien ha señalado:

“Son iguales pues ambos profesores hacen clases que encuentro divertidas y ambos usan un material variado para enseñar”.

Uso del material: a lo largo del MAPS se utilizó una gran cantidad de material didáctico, que incluyó imágenes impresas, noticias de prensa, información especializada, videos cortos,

guías grupales, cámaras de video, tarjetas temáticas e internet. En entrevistas y focus groups los y las jóvenes han valorado positivamente dicho material, destacando: su novedad respecto aquellos usualmente usados en sus clases habituales; el poder tocarlos y revisarlos cuantas veces quisieran; y la posibilidad de elegir ellos mismos el momento para ver cada video. A continuación algunos relatos sobre este asunto:

“Estuvieron buenos porque no estaban solo en la pizarra, sino que nosotros podíamos verlos bien y tocarlos” (Emilia).

“Me ha gustado bastante porque los materiales me han parecido creativos y nunca hacemos estos tipos de proyectos, entonces, me ha parecido divertido” (Pedro).

“Fue bueno eso de que pudiésemos pedir los videos, porque era complementar lo que estábamos tratando, por ejemplo, si estábamos hablando de los perros abandonados teníamos el apoyo del material escrito y de los videos” (Ignacio).

e) Valorando otros aspectos de la experiencia en aula

En este apartado se han incluido cuatro aspectos secundarios de la ejecución del MAPS, estos son: asistencia del alumnado, el desarrollo de la habilidad para diferenciar hechos de opiniones, las evaluaciones obtenidas por el alumnado y la percepción de este último sobre la presencia de una videocámara en la sala durante el desarrollo de este estudio.

- Asistencia: durante el MAPS el porcentaje de asistencia promedio del alumnado fue de 92%.

- Diferenciando hechos de opiniones: durante el módulo se trabajó persistentemente en el desarrollo de competencias para diferenciar hechos de opiniones. Como una forma de valorar los logros obtenidos, en el cuestionario n.º2 el alumnado partícipe debió identificar, en base a una lista cerrada, si las frases expuestas correspondían a hechos u opiniones. Como fuente de información secundaria se ha aplicado el mismo ejercicio al “*grupo amarillo*” (no partícipe del MAPS). Los resultados muestran que los jóvenes que participaron del módulo lograron diferenciar hechos de opiniones con una efectividad mayor (94,1%) que sus compañeros que no intervinieron en él (73,8%).

- Evaluaciones: a instancias de cumplir con los requerimientos del centro en el cual se ha realizado este estudio, se han entregado tres notas al alumnado a lo largo del MAPS. Las dos primeras estuvieron relacionadas al desarrollo general del módulo y se han basado en el

seguimiento continuo de aspectos tales como: el trabajo con guías; la participación en clases; el respeto a las opiniones de los compañeros; y el compromiso con las metas y deberes propuestos. Una tercera calificación evaluó el diseño, ejecución y presentación de los proyectos de intervención en problemas sociales locales materializados por los jóvenes. Un 70% de todas estas notas ha sido “sobresalientes”.

Una revisión detallada de la información indica que no existe una relación directa entre las calificaciones obtenidas y la transformación efectiva de las representaciones sociales sobre la participación ciudadana. Más allá de cierta tendencia a lograr notas sobresalientes por parte de los jóvenes que han logrado representaciones maximalistas, una mirada profunda a la información obtenida indica que alcanzar una alta calificación no ha garantizado una transformación positiva de este tipo de ideas. En dicho sentido, la transformación de las representaciones del alumnado se ha relacionado más con el interés por los temas trabajados que por la búsqueda de una buena calificación.

- La videocámara en el aula: en entrevistas y focus groups se consultó al alumnado sobre los posibles problemas o inhibiciones que la presencia de una videocámara en el aula pudiese haberles provocado. Los jóvenes estuvieron de acuerdo que aquello no fue un problema y que, más allá de percatarse de su instalación al principio de cada clase, esto era olvidado rápidamente: “...yo veía que la ponían pero después de un rato se me olvidaba” (Emilia).

f) Análisis general: experiencia del Módulo de Acción en Problemas Sociales (MAPS)

El módulo de formación ciudadana se ha desarrollado de forma satisfactoria completando cabalmente sus diversas etapas. Aún más importante, se ha mostrado eficaz para transformar las representaciones sociales de la participación ciudadana del alumnado desde visiones “minimalistas” hasta enfoques “ascendentes” y “maximalistas”.

Los jóvenes han optado por abordar con sus proyectos tanto los problemas sociales más susceptibles de ser acometidos por la comunidad como aquellos que, no siendo tan fáciles de abordar, les preocupan de gran manera. Sus motivos para intervenir presentan algunas transversalidades, tal es el caso de las justificaciones: “*porque afecta a mi comunidad*” y “*hemos querido avanzar en su solución*”. Por otro lado, se presentan razones específicas tales como: “*me afecta directamente*”, para el tema del maltrato en el transporte, o “*este problema me motiva previamente*” en el tema de los perros abandonados. En concreto, esta última justificación nos habla de la potencialidad del MAPS para poner en marcha motivaciones

previas, en este caso, las de dos alumnas que se identifican a ellas mismas como “animalistas”.

Los proyectos de intervención social han logrado movilizar una serie de saberes, valores y capacidades previas del alumnado. Entre estas últimas destacan las habilidades de comunicación, de edición de video y de diseño gráfico, que varios de ellos han puesto en marcha. La modalidad de trabajo libre ha contribuido a que el bagaje previo de los jóvenes pudiese concretarse en acciones reales.

Los jóvenes partícipes han mostrado un elevado grado de satisfacción con los proyectos de intervención que han realizado, destacando aspectos tales como la posibilidad de contribuir a la solución de un problema que les preocupa, el aprender formas de promover cambios y la oportunidad de debatir en clase. Por otro lado, han señalado poseer un elevado interés real en los problemas sociales de la comunidad sobre los que han actuado.

En la valoración general del MAPS realizado, los jóvenes partícipes destacaron ver grandes diferencias respecto a sus clases habituales de ciencias sociales, señalando especialmente que los temas tratados en el módulo tienen que ver con el presente y que sus dinámicas de clase les han puesto a ellos como centro de la misma, dándoles espacio para opinar y debatir, haciendo así la clase más activa y entretenida. Sin embargo, ha sido preocupante constatar la falta de conciencia histórica que han manifestado algunos de ellos al plantear que sus clases habituales de historia no les son útiles pues tratan de “*cosas que ya sucedieron*”.

El alumnado ha valorado positivamente tratar en clases temas actuales, aunque sus motivos varían según la índole local, nacional o mundial de dichos asuntos. En cuanto a los primeros, los jóvenes han destacado que éstos afectan tanto a su comunidad como directamente a ellos y que tratarlos en la escuela les abre la posibilidad de contribuir a su solución. En cuanto a analizar temas de alcance nacional o mundial, los jóvenes valoran la posibilidad de informarse y debatir sobre cuestiones que les preocupan o les parece entretenido conocer. La investigación y debate de cuestiones socialmente vivas se ha mostrado como un método efectivo para el desarrollo de una serie de valores y habilidades de la comunicación en el estudiantado, aspectos especialmente evidenciados en el respeto mostrado por las opiniones ajenas durante el MAPS y en la elevada capacidad para discernir hechos de opiniones tras él.

El análisis comparativo entre las calificaciones obtenidas y el logro en la transformación de las representaciones sociales señala que no existe una relación determinante entre ambas. En

cambio, el atractivo y el potencial problematizador que los temas tratados tienen –o no tienen– para los jóvenes, se ha mostrado como un factor más importante a la hora de transformar las representaciones. Por ello, evaluaciones de proceso, como las realizadas, parecen servir más como un complemento para valorar el trabajo en aula que como un indicador fiable sobre la transformación de las ideas.

El análisis de los resultados en torno a factores como género o grupo socioeconómico, no ha arrojado diferencias significativas en ninguno de los aspectos tratados.

En resumen, salvo en un reducido grupo, el módulo de formación ciudadana basado en la acción sobre problemas sociales de la comunidad se ha mostrado exitoso para transformar las representaciones sociales de la participación ciudadana hacia visiones “*ascendentes*” y “*maximalistas*” de la misma. Tanto el MAPS en general como la realización de proyectos en específico han obtenido una alta valoración de los jóvenes partícipes. Así mismo, éstos han declarado haber seleccionado las problemáticas intervenidas en base a una preocupación real, lo que según la ya clásica “*Escalera de Hart*”, plantea un indicio concreto de participación verdadera.

Se debe reconocer que aún nos encontramos lejos de valorar con precisión el auténtico grado de participación del alumnado. No solo a causa de la complejidad de la tarea, sino también porque las verdaderas implicaciones de aprender a participar únicamente podrán apreciarse en años venideros.

Si bien no todos los jóvenes han logrado los mismos grados de implicación y participación, al menos se ha cumplido en la gran mayoría de los casos con los estándares de “*participación auténtica*” que nos plantea Hart (1993). Así mismo, y tal como señala dicho autor: “...tampoco es necesario que los niños participen siempre en los peldaños más altos de la escalera. Distintos niños en oportunidades diversas pueden preferir desempeñarse a diferentes grados de participación o de responsabilidad” (p.13).

5.1.3. Análisis de casos que escapan a la tendencia general

Un 7% del alumnado no ha logrado superar las representaciones “*minimalistas*” de la participación ciudadana en el cuestionario n.º2. Un análisis en detalle de estos casos ha permitido detectar algunas tendencias que, a su vez, nos ayudan a dar algunas respuestas provisionales a esta situación. Concretamente, se trata de cinco jóvenes, de ellos, tres solo han logrado diseñar soluciones hipotéticas (a problemas sociales locales) de tipo “*minimalista*”. De igual forma, es notable que este reducido grupo contenga la mitad de alumnos con integración permanente, es decir, con serios problemas cognitivos y bajo tutela permanente del equipo psicopedagógico de la escuela.

Un caso con características especiales es Sandra, quien ha mantenido durante la mayor parte del MAPS una actitud de indiferencia tanto con el proyecto como con la escuela misma. Por tanto, durante la realización del módulo requirió de constante estímulo docente para lograr involucrarla en las actividades. En el cuestionario n.º2, su representación social sobre la participación ciudadana será calificada como “*minimalista*” pese a que en las primeras preguntas indicó formas de acción propias de la representación “*ascendente*”, ello debido a que en la pregunta sobre un conflicto social hipotético ha negado el derecho de los ciudadanos a oponerse a una decisión de las autoridades. De esta manera, la alumna ofrece un excelente ejemplo respecto a cómo un joven puede eventualmente memorizar formas de participación sin llegar a incorporarlas a su representación social.

Sandra ha mantenido un solitario desacuerdo con el MAPS realizado, por ejemplo, señalando que preferiría tratar los contenidos disciplinares habituales que temas actuales locales o nacionales que no tienen importancia para ella y que, a su juicio, debiesen ser tratados únicamente en el interior de la familia. Así mismo, ha indicado que no tiene ningún interés por el tema que ha trabajado en el proyecto de intervención y que éste ha sido elegido por sus compañeros de grupo. Pese a todo lo anterior, señaló que le ha gustado realizar el proyecto ya que le permitió informarse sobre problemas de la comuna y, por otro lado, ha mostrado un avance significativo en el diseño de soluciones hipotéticas a problemas sociales de la comunidad.

Posibles explicaciones de la actitud de Sandra pueden encontrarse en dos situaciones. La primera tiene relación con un discurso, también detectado en una madre entrevistada en el marco de este estudio, que plantea que la escuela debe evitar desarrollar aprendizajes

ciudadanos pues serían del patrimonio exclusivo de la familia. Ello pese a que se trata de un tipo de aprendizajes que desde hace mucho tiempo ya es considerado por el currículum chileno a través de objetivos fundamentales transversales (OFT). Esta situación nos habla de la eventual permeabilidad de los adolescentes a este tipo de discursos.

Una segunda posible explicación tiene que ver con una situación puntual de la alumna. Se trata de una crisis familiar que le ha supuesto un traslado de residencia y de escuela dos días antes de comenzar el proyecto. Por ello, su actitud de resistencia durante este periodo no fue dirigida únicamente al MAPS, sino a la nueva escuela en su conjunto. Desafortunadamente, Sandra fue luego trasladada a su antiguo centro educativo, lo que ha impedido entrevistarla.

Un caso especial también será Samuel. Pese a lograr una representación “*ascendente*” en el cuestionario n°.2, fue el único quien manifestó un retroceso en el tipo de medida hipotética diseñada para un problema social local. Este joven aporta una información valiosa cuando justifica su desinterés por tratar temas locales en el aula señalando que en su barrio: “*no suelen haber muchos problemas*” (Samuel es quien posee mejor situación socioeconómica entre el alumnado partícipe). Por otro lado, en cuanto a su interés real por la problemática trabajada, Samuel ha seleccionado solo “*suficiente*”. Estas respuestas parecen indicar que mientras menos problemas existan en el entorno específico del alumnado, menor será su interés por los problemas de su localidad y, por tanto, será menor el potencial problematizador de este tipo de temas al interior del aula.

En definitiva, el análisis de los reducidos casos en que no se ha logrado superar las representaciones “*minimalistas*”, ha determinado la incidencia de factores tales como: la menor gravedad de los problemas sociales en una comunidad específica, los problemas cognitivos de aprendizaje y el desarrollo de una posición de resistencia ideológica ante la inclusión de la formación ciudadana en la escuela.

5.2. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS: PROFESORADO DE CIENCIAS SOCIALES

La información del profesorado de ciencias sociales se ha obtenido mediante cuestionarios y entrevistas. Los primeros han sido contestados por 17 docentes, de ellos, 8 han sido también entrevistados.

5.2.1. Representaciones sociales del profesorado sobre la participación ciudadana

Los resultados indican que más de la mitad de los docentes partícipes manifiestan una visión “*minimalista*” de la participación ciudadana (53%), un segundo grupo importante la percibe de forma “*ascendente*” (41%), mientras que otro menor la representa de forma “*maximalista*” (6%). No existiendo relación entre estos resultados con el género, el tipo de universidad de procedencia o la dependencia administrativa de la escuela donde enseñan.

A continuación se presentan ejemplos de las diversas visiones del profesorado sobre la participación ciudadana:

Representación minimalista: *“La mayoría de las veces la participación se restringe a la votación, pero cuando se trata de construir ciudadanía la participación se trata de colaboración, de cuidar los espacios que son de todos. Por ejemplo, si se es un buen ciudadano se está preocupado de no lanzar basura en espacios que son de todos los demás”* (María).

Representación ascendente: *“Yo creo que la mayor forma de participación son las elecciones ya que el pueblo tiene derecho a decidir quién los va a gobernar... También en la política del país, es decir, en las decisiones de quien nos gobierna, su forma de gobierno y en la participación de asociaciones o movimientos que permiten expresar las ideas”* (Nadia).

Representación maximalista: *“Los ciudadanos pueden participar de alguna organización funcional: centro cultural, junta de vecinos, etc. Pueden participar de algún movimiento social: estudiantil, trabajadores, ambiental, entre otros. Pueden participar en algún partido político, participar en las elecciones de autoridades políticas, dirigentes sindicales y dirigentes sociales. También pueden expresar públicamente opiniones políticas, económicas o sociales. Pueden protestar”* (Tamara).

Las diversas formas de participación ciudadana evidenciadas en las respuestas de los docentes son expuestas en el cuadro 45.

Cuadro 45. *Formas de participación ciudadana identificada por los docentes*

Formas de participación identificadas	Referencias
Votar en elecciones	41%
Ser parte de una organización social preestablecida	27%
Opinar	13%
Postular en elecciones	11%
Ser parte de una organización social autoconvocada / protestar	5%
Ser parte de un partido u organización política	3%

Fuente: elaboración propia.

Las formas de participación más comunes en las ideas del profesorado fueron aquellas frecuentemente ligadas a las representaciones de tipo minimalista, tales como: “*votar en unas elecciones*”, “*postular en unas elecciones*” y “*opinar*”. Es notable que “*votar en unas elecciones*” fue mencionado mucho más frecuentemente que “*postular en unas elecciones*”. Cierta importancia logró la pertenencia a “*organizaciones sociales preestablecidas*”, como por ejemplo, las juntas de vecinos. Sin embargo, se trata de instancias donde la participación puede ser tanto restringida a las elecciones de dirigentes y la asistencia a reuniones como también puede llegar a implicar grados más importantes de compromiso. Actividades ligadas con mayor frecuencia a una participación maximalista, como son la “*organización social autoconvocada*”, “*la protesta*” y la “*participación en partidos/organizaciones políticas*”, solo han alcanzado una cantidad menor de referencias.

5.2.2. Práctica docente del profesorado

Los estilos docentes, del profesorado de ciencias sociales partícipe, han sido clasificados según los aportes de diversos autores (ver página 162). Los resultados se exponen a continuación:

Cuadro 46. *Estilos docentes identificados en el profesorado de ciencias sociales*

Estilo docente	Profesorado
Tradición positivista	76%
Tradición humanista	12%
Tradición crítica	12%

Fuente: elaboración propia.

Estos resultados señalan una fuerte primacía del estilo de enseñanza denominado “***tradición positivista***”, aquel que tiende a presentar los contenidos como verdades acabadas y a colocar más énfasis en el pasado que en la actualidad. A continuación un ejemplo:

“Al inicio yo presento el tema que se trabajará en relación al contenido, se presenta el objetivo de la clase, que en este caso sería conocer las principales características de la democracia y el Estado.

Contextualizo, hago preguntas para sacar a flote sus conocimientos previos, hacemos una conclusión general y presento un video de los conceptos de democracia, Estado y nación. Luego se les da una actividad de aplicación en un tiempo adecuado. Finalmente, se revisa la actividad haciéndoles preguntas sobre el contenido, por lista y al azar, para que todos estén atentos y motivados a cumplir con la actividad. Finalmente, se revisa dando las respuestas correctas” (Bernardo).

Se debe señalar que ha sido incluido en esta categoría un profesor que pese a cuestionar diversos aspectos de la sociedad, no lo hace desde la promoción de un pensamiento crítico, sino desde verdades acabadas y ligadas a un dogma marxista tradicional y, por tanto, positivista. En sus clases es él quien juega el rol central y aunque utiliza métodos innovadores, como el uso de música rap, lo hace en función de que el alumnado memorice el contenido curricular. Así mismo, realiza una “*cívica alternativa*” expresada en: “*las virtudes de otros sistemas de Gobierno*”. Por otro lado, un fuerte compromiso religioso cristiano/evangélico le lleva a la promoción de la “*disciplina moral*” en sus clases de ciudadanía. A continuación se ofrece una parte de su relato:

“Llego con la siguiente frase introductoria: “¿Ustedes sabían que la democracia en realidad es mala?” Luego del choque que causa esta afirmación empiezo a explicar porque digo eso y doy ejemplos, a través de videos, de las atrocidades de la democracia burguesa, como por ejemplo, el hecho que es fácilmente controlada por el capital y que permite que lleguen al poder payasos como Piñera, Carla Ochoa, Ronald Reagan, Bachelet, etc., quienes finalmente son empleados de los grandes empresarios. Finalmente deben dejar por escrito en su cuaderno, en formato de ensayo, como cambiar este sistema” (Antonio).

En la denominada “**tradición humanista**” los docentes actúan como “*profesionales reflexivos*” que meditan sobre su práctica y su papel al interior del aula. Un ejemplo de este estilo docente es ofrecido por la siguiente profesora:

“Comenzamos la clase con noticias recientes que involucren el tema: audio-visual, diarios, etc. Luego se toman los conceptos claves de la clase, se definen y se relacionan con la noticia. Se plantean preguntas tales como: ¿Cuál es su importancia? ¿Me influyen? ¿Cómo me influyen? ¿Me involucran? Si es pertinente, se trabaja en base al texto del estudiante: lecturas, observación de imágenes, etc. Dependiendo del tema de formación ciudadana, a veces se llevan a cabo elecciones dentro del curso o planes de acción que ellos puedan realizar” (Daniela).

Un grupo menor de profesores han presentado un estilo docente ligado a la denominada *“conciencia crítica”*, es decir, se trata de aquellos docentes que actúan como *“intelectuales críticos”*. A continuación un ejemplo de este tipo de docentes:

“Se deciden estrategias en conjunto con los estudiantes para que ellos elijan la forma como mejor obtienen aprendizajes significativos, fomentando así su participación en la toma de decisiones. Además, siempre trato de contextualizar los contenidos con el acontecer nacional actual, con el fin de que reflexionen y así generar ciudadanos conscientes de la realidad política, social y económica del país. Punto clave y trascendental para comenzar a formar una ciudadanía que mejore nuestra sociedad. Además, se concreta la participación de mis estudiantes en actividades comunitarias como parte de su formación ciudadana” (Julio).

Sin llegar a ser una tendencia total, ha existido una cierta relación entre los estilos de enseñanza y las representaciones sociales sobre la participación ciudadana. De esta forma, si bien es posible establecer un vínculo parcial entre las representaciones sociales minimalistas y el estilo de enseñanza ligado a la *“tradición positivista”*, el poseer una representación ascendente o maximalista no garantiza ejercer un estilo docente *“humanista”* o *“crítico”*. De hecho, la única profesora que ha manifestado una representación social maximalista mantiene un estilo docente *“positivista”*. Los resultados de este análisis cruzado son expuestos a continuación:

Cuadro 47. *Relación entre representaciones sociales de la participación ciudadana y estilos docentes*

Representación social	Estilo docente	Profesorado
Minimalista	Positivista	53%
	Positivista	17%
Ascendente	Humanista	12%
	Crítico	12%
Maximalista	Positivista	6%

Fuente: elaboración propia.

El currículum chileno de ciencias sociales dispone la enseñanza de la ciudadanía a través de *“Aprendizajes Transversales”*. Además, incluye contenidos relacionados a ciudadanía en algunas unidades específicas. Por ello, los docentes partícipes han sido consultados sobre la forma como ellos enseñan estos aprendizajes. Al respecto, un 47% señaló hacerlo solo mediante ciertas unidades específicas del currículum, mientras que un 35% indicó utilizar ideas transversales de comportamiento ideal (que no es lo mismo que *“Aprendizajes Transversales”*) y un 18% declaró emplear ambas formas.

También se ha consultado al profesorado sobre las temáticas utilizadas para desarrollar aprendizajes ciudadanos. Las referencias obtenidas apuntan a los siguientes temas: contenidos de cívica (42%), contenidos disciplinares de historia (19%), realidad nacional (16%), participación ciudadana (13%) y valores básicos (10%).

En cuanto a las fuentes de información que los docentes utilizan para educar en ciudadanía destacan: el libro de texto (31% de las referencias), textos sobre cívica (16%), páginas de internet (16%), la constitución política de Chile (13%), el contenido curricular (12%), la prensa (9%) y, en último lugar, la realidad social (3%).

Finalmente, sobre el material utilizado para enseñar ciudadanía el profesorado señaló principalmente emplear prensa (24% de las referencias), videos (22%) y el libro de texto (20%). En menor medida, usan información obtenida de internet (7%), diapositivas (5%), la constitución política de Chile (5%), imágenes (5%) y las representaciones teatrales (5%), entre otros (7%).

5.2.3. Consideraciones del profesorado sobre enseñar ciudadanía

Se ha indagado sobre una serie de ideas de los y las docentes respecto a la enseñanza de la ciudadanía: si logran diferenciar los conceptos de “Cívica” y “Formación Ciudadana”; si se sienten preparados para educar en ciudadanía; si creen que los “Aprendizajes Transversales” son efectivamente enseñados; su opinión respecto a si la ciudadanía debería ser enseñada mediante transversalidades o una asignatura independiente; y sobre qué temas o elementos creen necesario incorporar.

Los resultados indican que un 82% de ellos no logra diferenciar los conceptos de “Educación Cívica” y “Formación Ciudadana”, usando indistintamente uno u otro para referirse a su práctica docente. El 18% restante solo logra realizar una diferenciación parcial entre ambas. A continuación algunos ejemplos de ambos grupos:

No logra diferenciar: “Yo les asocio bastante... considero que son muy parecidos” (Bernardo).

Logra diferenciar parcialmente: “Yo creo que la cívica está más relacionada con la teoría, en cambio, la formación ciudadana está más relacionada con la práctica de la ciudadanía” (Silvia).

El profesorado participe en las entrevistas fue consultado directamente sobre si ellos se sentían preparados para educar en ciudadanía. El 50% de ellos indicó que “Sí”, mientras que

un 12,5% señaló que “*solo parcialmente*” y un 37,5% contestó que “*No*”. Resulta notorio que todos los docentes que han planteado “*sentirse preparados*” no lograron diferenciar, ni siquiera parcialmente, la “*educación cívica*” de la “*formación ciudadana*”. Por otro lado, los docentes que indicaron “*no sentirse preparados*” reconocen su desconocimiento sobre cómo llevar adelante este tipo de educación y su falta de capacitación en el tema, la cual, señalan, no han recibido adecuadamente en sus universidades de origen. A modo de ejemplo, una profesora responde:

“No, porque la universidad no nos prepara para la formación ciudadana. Todo lo que yo estoy haciendo ha salido de la intuición y de las conversaciones cotidianas... entonces todo lo que yo voy haciendo en formación ciudadana de 4° medio tiene que ver casi solo con la intuición.... Me gustaría recibir capacitación en el área, es totalmente necesario” (Silvia).

Se ha consultado la opinión del profesorado entrevistado acerca de si los “*Aprendizajes Transversales*”, prescritos en el currículum, son efectivamente enseñados. Al respecto, todos los docentes respondieron negativamente. Sus justificaciones a ello se han centrado en dos aspectos relacionados entre sí. Primero, debido a la gran cantidad de materias disciplinares presentes en el currículum y, segundo, a la existencia de la prueba nacional SIMCE. Esta última, señalan, impondría una gran presión a los centros educativos, obligándoles a dirigir sus esfuerzos exclusivamente a lograr que el alumnado memorice la mayor cantidad posible de contenidos. A continuación se exponen algunos relatos en torno a este asunto:

“...una no alcanza a llegar hasta estos temas porque ya debes pasar a otra unidad. Porque o es calidad de lo que se está enseñando o es cobertura. Es difícil sacar todo el contenido adelante... El SIMCE mide solo contenidos y presiona a los alumnos y los profesores para sacar buenos resultados, para trabajar en función del SIMCE, no para que los chicos aprendan. Solo para que aprendan a responder ciertas preguntas y así luego las respondan bien en el SIMCE [risas], sí es así” (Valeria).

“En términos teóricos todas las asignaturas deberían contener los transversales de formación ciudadana, pero en la realidad el currículum chileno es tan extenso que no nos alcanza el tiempo para dedicarnos a esos temas, que además tampoco nos obligan a evaluar. Entonces lo que hacemos los docentes es enfocarnos en aquello que sí nos obligan a evaluar” (Silvia).

Se ha pedido a los docentes su opinión sobre la conveniencia de las diversas formas de desarrollar aprendizajes ciudadanos: transversalidades, una asignatura independiente o ambas simultáneamente. Un 94% de los profesores estimó que lo más conveniente sería “*mediante*

ambas opciones”, abogando que así la educación ciudadana podría ser realmente llevada a la práctica. En dicho sentido, han señalado que:

“...en historia existe un eje que se relaciona con ciudadanía, pero más que trabajar en torno a valores, se enseña sobre organización política. Yo creo que debe trabajarse desde ambos, tanto de forma transversal como de algo que apunte específicamente a formar un buen ciudadano” (Daniela).

“Cuando se hace educación cívica ésta aparece incluida con historia y lo que se exige enseñar de historia es tanto, que al final una se centra más en la materia dura que en lograr que los alumnos entiendan por qué se ha hecho esto u esto otro, es decir, lograr que entiendan cosas específicas” (Valeria).

“Ambas, pues cuando se dice que se enseñe por transversalidades los profesores simplemente no lo hacen. Los otros profesores dicen “que lo hagan los de historia” pero los de historia tampoco lo hacen” (Ana).

“Yo creo que de manera transversal no se le da la importancia o la profundidad que merecería como una asignatura independiente” (Nadia).

Finalmente, los docentes fueron consultados respecto a que temas o elementos de educación ciudadana, según ellos, deberían ser agregados o ampliados. En sus respuestas fueron mencionados: los valores básicos (28% de las referencias), la enseñanza sobre formas de participación ciudadana (28%), más elementos de educación cívica (16%) y potenciar el debate (11%), entre otros (17%).

5.2.4. Valoración del profesorado sobre los aprendizajes ciudadanos en diversas instancias: escuela, familia, televisión, internet y país

En las entrevistas realizadas se ha profundizado en torno a la percepción del profesorado sobre la escuela, la familia y la televisión, como espacios para aprender la ciudadanía. También se ha discutido sobre internet, entendiéndole como una de las herramientas de información más potentes de la actualidad y, por último, se les ha pedido una reflexión general sobre el país.

.- La escuela: un 75% de los docentes entrevistados creen que ésta solo juega un papel “*mínimo*” en la formación de los jóvenes como ciudadanos, mientras que un 12,5% señala que posee un rol “*menor pero en ascenso*” en la materia, y otro 12,5% indica que desempeña un papel “*negativo*”. Durante las entrevistas, las críticas al rol de la escuela como formadora

de ciudadanía se han centrado en el currículum y en la falta de cultura democrática, esto último, tanto en la gestión de los centros educativos como en el alumnado mismo. A continuación dos ejemplos:

“Yo creo que [la escuela] juega un papel pésimo, muy malo... cuando se trata de facilitar espacios para que el Centro de Alumnos se reúna con los estudiantes, para generar debate y discusión, el centro educativo no siempre accede a ello... por ejemplo, el centro solicitó a nuestro Departamento de Ciencias Sociales, en el marco del Proyecto de Mejoramiento Educativo, un proyecto de formación ciudadana. Entonces un colega propuso un foro-debate enmarcado dentro del proceso actual de generar una nueva constitución. Y bueno, luego un día me encuentro con el jefe y al comentarle nuestra idea él frunció el ceño, dejándome muy claro la respuesta que nos iban a dar...” (Silvia).

“La escuela tiene tan pocos espacios para la formación ciudadana que es difícil que encontremos buenos ciudadanos con aquel tipo de formación. De hecho los gobiernos estudiantiles, de varias escuelas donde yo he trabajado, suelen tener golpes de Estado constantes, por ejemplo, si les ha salido mal la actividad de aniversario son inmediatamente remplazados por sus mismos compañeros” (María).

.- La familia: el profesorado ha destacado la necesidad de que ésta cumpla su rol en el desarrollo de los valores básicos en los hijos y en la necesidad de trabajar en conjunto con la escuela. Sin embargo, todos estuvieron de acuerdo en que la mayoría de las familias chilenas actuales juegan un papel mínimo en la formación de los jóvenes como ciudadanos. Los docentes señalan que la falta de tiempo y de los conocimientos específicos necesarios dificultan a la familia dicha tarea.

“... siempre hay familias que, por lo menos, tratan de inculcar valores y esto va de la mano con formación ciudadana, pero lo que yo he visto con mayor frecuencias es que eso no sucede...” (Valeria).

“Creo que quizás desde sus vivencias y desde su realidad los padres pueden dar su opinión, una opinión pobre o no dependiendo de los padres... Pero yo creo que esto no se está haciendo pues no tienen tiempo” (Bernardo).

“Los padres no pueden educar ciudadanos pues ellos tampoco han recibido esa educación” (Ana).

.- La televisión: un 50% de los docentes entrevistados estiman que la televisión en Chile no juega *“ningún papel”* en la formación de los jóvenes como ciudadanos. Por su parte, un 12,5% ha planteado que ésta solo *“aporta mínimamente”*, mientras que un 37,5% cree que la

televisión juega un “*papel negativo*”. Las críticas de los docentes a la televisión chilena se centran en la falta de programación sobre temas culturales, sociales y políticos.

“Creo que la TV abierta no genera espacios de discusión y de información ciudadana, más bien genera espacios de desinformación. En la mañana te despiertas con las noticias y ves que el 70% es sobre delincuencia: asesinatos, incendios, redadas de droga, portonazos. Luego viene un 20% de noticias sobre deporte, que trata solo de futbol, y ni siquiera de fútbol como deporte sino de farándula sobre jugadores, que uno hizo esto, que este otro se emborrachó...” (Silvia).

“Creo que juega un papel muy importante pero de manera negativa, no de manera positiva. Los medios de comunicación más que aportar a que se formen mejores ciudadanos, en realidad logran que los alumnos no se interesen por los temas de política o de lo que es en sí la formación ciudadana” (Nadia).

“... solo ofrecen programas de entretenimiento, novelas y series, los cuales no ayudan a formar ciudadanos pensantes y críticos respecto a la sociedad y la política en que viven” (Bernardo).

.- Internet: todos los docentes entrevistados estuvieron de acuerdo en que internet posee grandes posibilidades para la formación ciudadana, gracias a que es la principal herramienta de búsqueda de información en el mundo actual. Sin embargo, se ha matizado insistentemente en que internet solo es una herramienta útil en la medida en que los y las jóvenes estén motivados a usarla ampliamente, y no únicamente para sociabilizar o divertirse. Este punto es ilustrado en el siguiente relato:

“Puede formar ciudadanos solo en la medida en que los alumnos vean la importancia de ser un buen ciudadano. Hoy una buena parte de los estudiantes tiene acceso a internet, pero no lo están utilizando para que sea un verdadero aporte” (Daniela).

.- El país: se ha pedido a los docentes una reflexión general y libre sobre el país. Sus respuestas han sido divididas según los temas a los cuales hacen referencia: “*corrupción y degeneración de la política*” (46% de las referencias), la “*ignorancia política de la sociedad*” (15%), la “*necesidad de cambios en la educación*” (15%) y la “*persistencia de importantes problemas sociales*” (8%). Por otro lado, se ha destacado “*el bienestar económico*” (8%) y, en política, un “*incipiente despertar social*” (8%).

“Yo siento que en nuestro país nos encontramos cada vez más frecuentemente con la corrupción, siento cada vez más que las personas que pretenden alcanzar algún cargo de autoridad lo hacen más para beneficiarse ellos mismos que para beneficiar a la sociedad. Es más, ellos ven la participación

política como una oportunidad de ascenso social y eso me impacta, me impacta demasiado...” (María).

Es importante destacar que un 37,5% de los docentes ha señalado que la situación actual de la política chilena les supone dificultades a la hora de formar ciudadanos.

“...es complicada la situación del país, aquí no se toman en cuenta las opiniones de la gente, entonces una puede estar diciendo una cosa, pero en realidad no se ve que el país sea efectivamente así” (Valeria).

5.2.5. Análisis general: profesorado de ciencias sociales

Se ha constatado un predominio, en el profesorado partícipe, de representaciones sociales “*minimalistas*” de la participación ciudadana y de un estilo de enseñanza “*positivista*”. Así mismo, ambas categorías poseen un cercano vínculo con los temas, los materiales y las fuentes de información utilizadas a la hora de educar en ciudadanía. De esta manera, el alto número de docentes con un estilo de enseñanza positivista tiene relación tanto con el uso intensivo de la cátedra y el libro de texto como con el sistema educativo en sí mismo, cuyo indicador principal de aprendizaje no es más que la capacidad de memorizar contenidos temporalmente. Por otro lado, que un educador posea una representación “*ascendente*” o “*maximalista*” no garantiza un estilo docente “*humanista*” o “*crítico*”.

Se ha evidenciado que el profesorado lleva al aula su carga ideológica y que ello condiciona de manera importante el tipo de educación ciudadana que realiza. Esto es válido para aspectos tales como la visión política, las creencias religiosas o la idea que se tiene sobre la finalidad de la enseñanza.

La educación ciudadana desarrollada por el profesorado, en la mayoría de los casos, se corresponde con la denominada “*cívica*”, plasmada concretamente en algunas pocas unidades diseminadas por el currículum. Por otro lado, una parte de los docentes indica enseñar ciudadanía mediante “*transversalidades*”. Sin embargo, se trata simplemente de disposiciones actitudinales generales del tipo: “*no lanzar papeles al suelo*” o “*no molestar a los compañeros*”, y no en base a la complejidad de los “*Aprendizajes Transversales*” propuestos por el currículum. En consecuencia, no resulta extraño que todos los enseñantes planteasen, rotundamente, que estos últimos no son realmente enseñados en el sistema escolar chileno. Las causas de ello son claramente señaladas: la gran cantidad de contenido

disciplinar a enseñar y la prueba SIMCE. Al respecto, los profesores han valorado positivamente la posibilidad de una asignatura independiente de formación ciudadana.

El profesorado partícipe ha demostrado desconocer las grandes diferencias existentes entre la “*Educación Cívica*” y la “*Formación Ciudadana*”. Aunque algunos, precisamente aquellos que tienen alguna idea de dichas diferencias, reconocen sus carencias formativas y plantean la necesidad de recibir capacitación en el área.

Las características del profesorado partícipe apuntan, en general, a profundas deficiencias en materia de formación ciudadana, especialmente en cuanto a la enseñanza de la participación.

Respecto a la familia, el profesorado destaca su deber como formadores de valores básicos, pero desestiman que actualmente ayuden a formar ciudadanos o que tengan las condiciones y conocimientos para hacerlo de forma efectiva. En cuanto a la escuela, los docentes opinan que ésta no gestiona adecuadamente sus posibilidades para lograr este tipo de aprendizajes, a la vez, señalan que una parte de ellas mantiene prejuicios ideológicos respecto a la participación democrática. Por otro lado, los enseñantes ven en la televisión chilena un rol nulo o negativo en materia de formación de ciudadanos, mientras en internet aprecian grandes potencialidades aún no aprovechadas.

5.3. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS: CURRÍCULUMS Y LIBROS DE TEXTO DE CIENCIAS SOCIALES DE SEGUNDO CICLO DE PRIMARIA

En este apartado se presentan los resultados obtenidos tanto del currículum como de los libros de texto de ciencias sociales. Se ha prestado atención a las disciplinas de estudio que proponen, especialmente al espacio concedido a la educación ciudadana, y al tipo de aprendizaje que se proponen desarrollar.

El objetivo de estudiar estos documentos es aproximarnos a los aprendizajes en ciencias sociales desarrollados por el alumnado durante el periodo escolar inmediatamente anterior a la ejecución del presente estudio (segundo ciclo de primaria).

5.3.1. Disciplinas de estudio en el currículum

El currículum de ciencias sociales chileno aborda una serie de disciplinas de estudio: historia, geografía, economía y educación ciudadana. La distribución de éstas es desigual tanto entre los currículums de cada nivel como al interior de sí mismos. Mediante el análisis de los “*Aprendizajes Esperados*” (AE) se han determinado las áreas de conocimiento que incluye cada documento. Los resultados pueden ser apreciados en el cuadro 48.

Cuadro 48. *Disciplinas de estudio en el currículum de ciencias sociales en segundo ciclo de primaria*

Disciplinas de estudio	Aprendizajes Esperados			
	5° año	6° año	7° año	8° año
Historia	70%	47%	69%	73%
Geografía	27%	25%	19%	-
Educación Ciudadana	3%	21%	12%	27%
Economía	-	7%	-	-

Fuente: elaboración propia.

En promedio, durante segundo ciclo de primaria, los AE centrados en el estudio de la historia alcanzan un 64,7% del total. Los restantes se dividen entre aquellos orientados al estudio de la geografía (17,7%) la educación ciudadana (15,7%) y la economía (1,7%).

5.3.2. Tipos de aprendizajes en el currículum

En el currículum de ciencias sociales coexisten tres tipos de aprendizajes, diferenciados según aquello que pretenden desarrollar: conocimientos, habilidades o actitudes. Tal como se aprecia en el cuadro 49 los resultados obtenidos señalan que éstos se reparten de forma desigual a lo largo de primer ciclo de primaria.

Transformando las representaciones sociales de la participación ciudadana mediante la acción sobre problemas sociales de la comunidad. Una investigación-acción con estudiantes de secundaria

Cuadro 49. Tipos de aprendizajes en el currículum de ciencias sociales en segundo ciclo de primaria

Tipos de aprendizaje	Aprendizajes Esperados			
	5° año	6° año	7° año	8° año
Conocimientos	46%	64%	63%	63%
Habilidades	27%	7%	9%	10%
Actitudes	27%	29%	28%	27%

Fuente: elaboración propia.

En el cuadro anterior destaca el gran peso de los AE centrados en el logro de “conocimientos”, los cuales alcanzan el 59% del total de la propuesta curricular durante dicho periodo. Le siguen aquellos orientados a la interiorización de “actitudes” con un 27,7% y los que buscan el desarrollo de “habilidades” con un modesto 13,3%. Algunos ejemplos:

Conocimientos: “Caracterizar la época del Estado empresario y benefactor, reconociendo: la consolidación de la clase media y la democratización de la sociedad, el protagonismo económico-social del Estado, las reformas estructurales, los problemas económicos del período y las expresiones culturales” (MINEDUC, 2011b, p.48).

Habilidades: “Ubicar y secuenciar procesos históricos, utilizando siglos y décadas” (MINEDUC, 2011a, p.32).

Actitudes: “Reconocen principios éticos de la democracia. Explican la importancia de los valores de igualdad, libertad y solidaridad. Evalúan críticamente la violación de esos derechos durante la Revolución Francesa respecto de la democracia. Dan ejemplos de actitudes éticas en el ejercicio de la democracia. Establecen relaciones entre justicia y democracia” (MINEDUC, 2011d, p.62).

5.3.3. Disciplinas de estudio en los textos escolares

Los libros escolares han sido estudiados en base a sus “Secciones Temáticas” (ST), es decir, según los diversos contenidos y actividades de aprendizaje que éstos contienen. Los resultados respecto a la importancia de cada disciplina de estudio son expresados en el siguiente cuadro:

Cuadro 50. Disciplinas de estudio en libros de texto de ciencias sociales en segundo ciclo de primaria

Disciplinas de estudio	Secciones Temáticas			
	5° año	6° año	7° año	8° año
Historia	75%	14%	67%	100%
Geografía	25%	43%	33%	-
Educación Ciudadana	-	29%	-	-
Economía	-	14%	-	-

Fuente: elaboración propia.

Resulta notorio el gran peso que posee la enseñanza de la historia en los libros de texto, cuyas ST llegan a ocupar el 64% del total. Bastante atrás son dejados los contenidos de geografía que representan el 25,2%, mientras que la educación ciudadana y la economía ocupan poco más de la décima parte con un 7,2% y un 3,5% respectivamente.

5.3.4. Tipos de aprendizajes en los textos escolares

El análisis de los tipos de aprendizajes, presentes en los textos escolares, ha mostrado un desequilibrio aún mayor que el registrado en las disciplinas de estudio. El cuadro 51 presenta un resumen por nivel de estos resultados.

Cuadro 51. *Tipos de aprendizajes en libros de texto de ciencias sociales en segundo ciclo de primaria*

Tipos de aprendizaje	Secciones Temáticas			
	5° año	6° año	7° año	8° año
Conocimientos	91%	78%	91%	94%
Habilidades	6%	10%	9%	5%
Actitudes	3%	12%	-	1%

Fuente: elaboración propia.

En el cuadro anterior destaca el aprendizaje de conocimientos, los cuales registran un 88,5% del total de las “*Secciones Temáticas*” analizadas. Los restantes tipos aparecen profundamente relegados, ocupando el desarrollo de habilidades algo más de un 7,5% y la interiorización de actitudes solo un 4%.

Es importante destacar que son potenciadas casi únicamente habilidades de tipo disciplinar tales como el análisis de fuentes en historia y el trabajo con mapas en geografía.

A continuación se presentan, a modo de ejemplo, algunas de las “*Secciones Temáticas*” identificadas:

Contenidos: “*El Imperio de los incas*” (Ramírez & Silva, 2011, p.82).

Habilidades: “*Modelando habilidades ¿Cómo interpretar fuentes históricas escritas?*” (Icaza et al., 2013, p.25).

Actitudes: “*Los derechos humanos en la vida cotidiana*” (Ramírez & Silva, 2012, p.60).

5.3.5. Análisis general: currículums y libros de texto de ciencias sociales

Los resultados del estudio de los currículums de ciencias sociales señalan que la educación ciudadana ocupa un espacio menor respecto a otros tipos de contenidos y que, además,

aparece fuertemente restringida a los denominados “Aprendizajes Transversales”. Por otro lado, los currículos estudiados proponen sobre todo el aprendizaje de conocimientos, por encima del desarrollo de actitudes o habilidades.

Los resultados del análisis de los libros de texto indican un importante predominio de los contenidos de historia por sobre otras disciplinas. Además, los documentos estudiados han demostrado una preocupación casi exclusiva por el logro de conocimientos factuales, dejando bastante de lado el desarrollo de habilidades y actitudes. Así mismo, los contenidos ligados a la educación ciudadana, de por sí bastante disminuidos, en su inmensa mayoría se encuentran orientados solo a la memorización de contenido cívico. De esta forma, se aprecia que los libros de texto estudiados están diseñados sobre todo para un tipo de enseñanza positivista, manteniéndose lejos de las disposiciones curriculares en materia de ciudadanía. En dicho sentido, se debe tener en cuenta que el texto escolar ha sido señalado por los docentes partícipes de este estudio como uno de los materiales más usados a la hora de enseñar este tipo de aprendizajes.

Una comparación entre los documentos curriculares y los libros de texto analizados nos señala algunas similitudes y diferencias. Como se puede apreciar en la figura 13 ambos conceden un gran espacio al estudio de la historia. Sin embargo, en los libros de texto resulta notoria la disminución de los elementos de educación ciudadana.

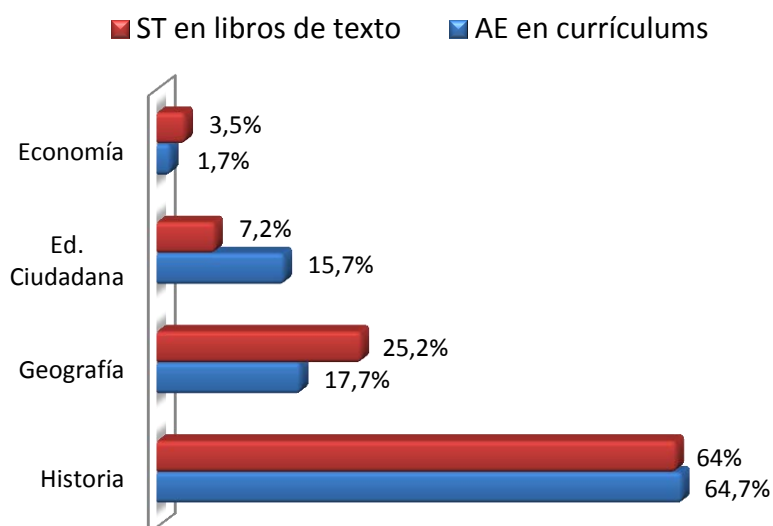


Figura 13. Disciplinas de estudio en segundo ciclo de primaria
Comparación entre los AE del currículum y las ST de los libros de texto.
Fuente: elaboración propia.

Una comparación entre los tipos de aprendizajes presentes en los currículos y en los textos escolares estudiados (figura 14), indica que en ambos predomina la enseñanza de conocimientos. Sin embargo, esto último es mucho más pronunciado en los textos escolares. Por otro lado, los “Aprendizajes Esperados” mediante los cuales el currículum pretende desarrollar habilidades y actitudes no han sido suficientemente considerados en el diseño de los libros de texto.

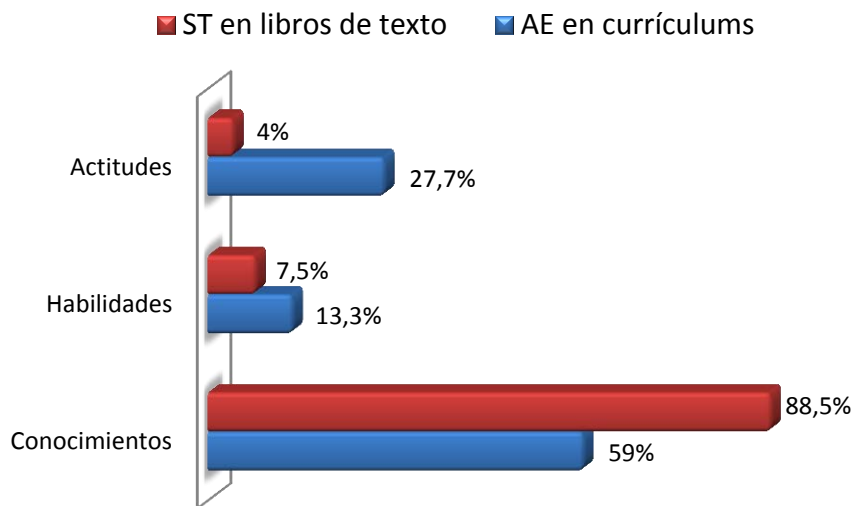


Figura 14. Tipos de aprendizajes en segundo ciclo de primaria

Comparación entre los AE del currículum y las ST de los libros de texto.

Fuente: elaboración propia.

Los resultados obtenidos del currículum y los libros de texto de ciencias sociales apuntan a que dichos documentos, especialmente los segundos, tienen una importante deficiencia en materia de formación ciudadana. Se ha constatado que el enfoque principal de éstos reside en los contenidos de historia, dejando fuertemente de lado el aprendizaje de actitudes y habilidades. Todo ello implica que no contribuyen de manera suficiente en el desarrollo ciudadano del alumnado.

5.4. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS: PADRES/APODERADOS

La presente investigación ha contado con la participación de un grupo de treinta padres/apoderados cuyos pupilos cursan la secundaria en el mismo centro educativo donde se ha realizado el MAPS. Se ha pretendido conocer sus representaciones sociales sobre la participación en democracia, el papel de la familia como educadora de ciudadanía, su posición frente a la entrega de formación ciudadana en la escuela y algunos de sus hábitos en el consumo de medios.

5.4.1. Representaciones sociales de padres/apoderados sobre la participación ciudadana

Tras constatar un número importantes de respuestas fuera de contexto (20%), los resultados indican un fuerte predominio de padres/apoderados con representaciones “*minimalistas*” de la participación ciudadana (57%), seguidas por quienes poseen ideas “*ascendentes*” (20%) y, en un lugar marginal, aquellos con una visión de tipo “*maximalista*” (3%). A continuación se ofrecen algunos relatos de las diferentes representaciones encontradas.

Respuesta fuera de contexto: “*No puedo explicar porque no sé nada de la democracia*” (Emilia).

Minimalista: “*Participamos con el voto, cuando tenemos una elección podemos elegir, en este caso, en las presidenciales. Darle el voto a quien nosotros estimamos conveniente y quien sea de nuestro agrado.*” (Olga).

Ascendente: “*Las personas tienen derecho a votar libremente y tienen derecho a protestar o manifestarse sin miedo a represalias o persecuciones*” (Nadia).

Maximalista: “*Por medio de la democracia se crean las condiciones para un mayor participación de nosotros, los ciudadanos, en la política... cualquier ciudadano puede postular y ser elegido como autoridad, podemos participar en grupos sociales, políticos, deportivos, etc. Tenemos derechos a realizar protestas públicas y huelgas laborales si es necesario*” (Mercedes).

Los padres/apoderados también fueron cuestionados, mediante una escala Likert, respecto a si consideran que formar parte de una organización social es una manera de participar como ciudadanos y sobre si protestar corresponde, según su opinión, a una forma adecuada de intervenir en democracia. Los resultados se exponen en el cuadro 52.

Cuadro 52. Consideraciones de padres/apoderados en torno a las agrupaciones sociales y la protesta

Afirmaciones	Padres/apoderados			
	Muy en desacuerdo	En parte en desacuerdo	En parte de acuerdo	Muy de acuerdo
“Formar parte de una agrupación social sí es una forma de participar como ciudadanos”	21%	8%	38%	33%
“Protestar es una forma adecuada de participar en democracia”	38%	4%	29%	29%

Fuente: elaboración propia.

Los resultados del cuadro anterior indican que los padres/apoderados que están “*en parte de acuerdo*” o “*muy de acuerdo*” con reconocer la participación en agrupaciones sociales como ejercicio de la ciudadanía son un 71%, mientras que un grupo de 29% están “*muy*” o “*en parte*” en desacuerdo con ello. Por otro lado, si bien una mayoría reconoce, aunque sea de forma parcial, la protesta como una forma de ejercer la ciudadanía, un importante 42% está en desacuerdo con ello.

Un análisis cruzado, entre los resultados expuestos en el cuadro 52 y las representaciones sociales de la participación ciudadana de padres/apoderados, ha evidenciado dos aspectos de especial interés:

- ❖ Todos aquellos que obtuvieron representaciones “*ascendentes*” o “*maximalistas*”, reconocieron la protesta como una forma de participación ciudadana.
- ❖ Todos aquellos que estuvieron “*muy en desacuerdo*” con considerar la protesta como participación ciudadana, poseen representaciones “*minimalistas*” de la participación ciudadana o solo lograron elaborar respuestas fuera de contexto.

La mayoría de los padres/apoderados no participa en ninguna agrupación social (67%), mientras que otros adhieren a sindicatos (10%), agrupaciones ligadas a programas sociales del Gobierno (10%), clubes deportivos (7%), una iglesia evangélica (3%) y una junta de vecinos (3%).

En base al 33% de padres/apoderados que sí participa en alguna organización social se ha realizado un análisis cruzado entre el tipo de entidad a la que éstos adhieren y sus representaciones sociales sobre la participación ciudadana. Los resultados apuntan a que la intervención en iglesias, clubes deportivos, programas sociales del Gobierno o juntas de vecinos, no constituye una garantía para el logro de representaciones “*ascendentes*” o “*maximalistas*”. Así mismo, en las entrevistas ha destacado una visión asistencialista de las

juntas de vecinos, las cuales son vistas más como un punto de recogida de ayuda e información que como una instancia para la organización social:

“...son un puente entre la municipalidad [ayuntamiento] y la gente, pues es la junta de vecinos la que debe dar la información” (Carla).

En una situación muy distinta a la descrita en el párrafo precedente, todos los padres/apoderados que participan en un sindicato de trabajadores (10%) han mostrado representaciones “*ascendentes*” o “*maximalistas*” de la participación ciudadana.

5.4.2. La familia como formadora de ciudadanía

Los apoderados han sido cuestionados sobre una serie de aspectos relevantes para comprender su papel como formadores de ciudadanos. Los datos obtenidos de estas indagaciones se exponen en el cuadro 53.

Cuadro 53. *La familia como formadora de ciudadanía*

Afirmaciones propuestas	Respuestas de padres/apoderados				
	Nunca	Casi nunca	De vez en cuando	Frecuente-mente	Muy frecuente-mente
“En nuestro hogar comentamos temas relacionados con la política o la sociedad”	16%	44%	12%	24%	4%
“En nuestro hogar explicamos a nuestro(a) pupilo(a) aspectos de la democracia”	30%	30%	23%	17%	-
“En nuestro hogar llegamos a acuerdos democráticos con nuestro(a) pupilo(a)”	16%	8%	40%	20%	16%
	Muy en desacuerdo	En parte en desacuerdo	En parte de acuerdo	Muy de acuerdo	
“Puedo decir que yo conozco muy bien que es la democracia y cuáles son sus características”	11%	18%	46%	25%	
“Puedo decir que mi pupilo(a) sabe muy bien que es la democracia y cuáles son sus características”	17%	17%	41%	25%	

Fuente: elaboración propia.

Pese al alto número de apoderados con representaciones “*minimalistas*” de la participación ciudadana, la mayoría de ellos (71%) declara conocer lo que es la democracia, aunque más como vivencia que como concepto. A continuación se presentan algunos ejemplos extraídos desde las entrevistas:

“Yo creo que sí, por lo que he visto, por lo que he vivido. Sin estar metido en ningún tipo de cosa pero sí en base a lo que he visto” (Álvaro).

“...realmente creo que yo lo sé decir, es lo que pienso, por lo que he vivido. Pero jamás me he puesto en el diccionario a ver que es la democracia” (Carla).

Un 66% de padres/apoderados piensa que su pupilo conoce adecuadamente lo que es la democracia. Ello plantea una percepción contradictoria respecto a las representaciones sociales “*minimalistas*” de la participación ciudadana evidenciadas por la mayoría del alumnado en el cuestionario n°.1. En dicho sentido, resulta notorio que un 60% de estos adultos ha señalado que “*nunca*” o “*casi nunca*” explican aspectos de la democracia a sus pupilos o comentan con ellos temas relacionados con la política o la sociedad.

Solo un 24% de los padres/apoderados ha contestado que en su hogar “*nunca*” o “*casi nunca*” llegan a acuerdos democráticos con sus pupilos. Cabe señalar que todos los adultos contenidos en este grupo poseen representaciones “*minimalistas*” de la participación ciudadana o sus respuestas en la materia han sido “*fuera de contexto*”. Por otro lado, un 40% declaró llegar a este tipo de acuerdos “*de vez en cuando*”, mientras un 36% indicó hacerlo “*frecuentemente*” o “*muy frecuentemente*”.

5.4.3. Posición de padres/apoderados frente a la formación ciudadana

Durante las entrevistas la mayoría de los padres/apoderados se ha mostrado de acuerdo con que la escuela entregue formación ciudadana a sus pupilos. A continuación, algunos de los comentarios vertidos en este sentido:

“Sí, yo creo que sí. Al menos informar de cómo se puede llevar una mejor relación con todo lo que nos rodea, tanto con los vecinos o, incluso, con la parte familiar, también ayudaría en beneficio de eso. Para que tengan una visión de donde estamos insertos, me incluyo yo. Ellos [el alumnado] aún no están en edad de trabajar pero es bueno que vean que es lo que quieren y a donde quieren ir” (Álvaro).

“Sí, para poder entender mejor lo que escuchamos por la televisión y la radio, sería bueno que a la gente la eduquen en eso” (Melanie).

Solo una de las madres entrevistadas ha señalado su desacuerdo con la formación ciudadana en la escuela, pese a que anteriormente había indicado no sentirse capaz de explicar a su hijo que es la democracia. En concreto, esta madre ha planteado que:

“La juventud no está interesada en eso. Yo tengo dos muchachos que no les interesa nada. Solo les interesa el computador [ordenador] y si hay algo que no saben van a internet. Yo creo que es una formación que se debe llevar de la casa más que los demás vengan a impartir una clase” (Carla).

Buscando ahondar en torno a los razonamientos de esta madre se ha podido detectar un fuerte desconocimiento tanto de la democracia y la participación ciudadana como de la política en general, a la cual calificó como una actividad esencialmente “sucía”:

“No me gusta la política porque no la entiendo. Si yo hablo con mi marido él me dice: “que los socialistas, los democráticos, los comunistas...” que se yo, porque yo no entiendo ni quiero tampoco entender, eso de los partidos tampoco lo quiero entender... La política es sucia, porque en una oportunidad yo intenté ingresar a una junta de vecinos y pude ver que era todo turbio, y lo veo todo turbio. Encuentro que cada político tiene su precio...” (Carla).

5.4.4. Consumo de televisión e internet en la familia

Mediante cuestionarios y entrevistas se ha buscado determinar y analizar los hábitos de consumo de medios al interior del grupo familiar, especialmente de tipo político, con el objetivo de determinar sus principales características. En el cuadro 54 se aprecia la cantidad de tiempo que tanto los padres/apoderados como el alumnado partícipe dedican a ver televisión y navegar por internet.

Cuadro 54. *Tiempo diario invertido en televisión e internet en la familia*

Tiempo invertido	Padres/apoderados		Alumnado	
	Televisión	Internet	Televisión	Internet
Hasta 1 hora	14%	21%	7%	6%
Hasta 2 horas	27,5%	25%	13%	9%
Hasta 3 horas	27,5%	8%	49%	17%
Hasta 4 horas	10%	13%	24%	16%
5 o más horas	21%	33%	7%	52%

Fuente: elaboración propia.

En el cuadro anterior se aprecia que la mayoría de los padres/apoderados permanecen un elevado número de horas frente al televisor. De esta forma, un 58,5% indicó hacerlo más de dos horas diarias, llegando un 21% a invertir hasta cinco o más horas en esta actividad. Por su parte, el consumo de internet se presentó polarizado entre un 46% que se conecta menos de dos horas diarias y un 33% que lo hace durante cinco o más horas cada día. En comparación con el consumo de televisión e internet del alumnado, ya analizado en detalle anteriormente (ver página 185), se constató que los padres/apoderados dedican a dichos medios menos tiempos que sus hijos.

Los padres/apoderados han seleccionado los cuatro tipos de contenidos televisivos que ven con mayor frecuencia. Éstos son: noticieros (26% de las referencias), películas (16%), programas culturales (15%) y teleseries (10%), entre otros (33%). Es notorio que un 47% de los padres/apoderados con representaciones “*minimalista*” de la participación ciudadana han señalado a los noticieros como primera opción, lo mismo ha hecho un 83% de aquellos cuyas respuestas estuvieron fuera de contexto.

Las entrevistas han buscado profundizar en torno a las ideas sobre la política que reciben estos adultos a través de la televisión. Las respuestas de todos los partícipes se han centrado en los recientes casos de corrupción en la política nacional. Algunos ejemplos:

“Todos los días se está viendo que los políticos están con problemas de corrupción y hay problemas de organización en el Gobierno, ese tipo de cosas... [La política] está mal pues no hay opciones” (Marta).

“En estos últimos meses he visto todos estos conflictos que han habido. Todos estos problemas de dinero con gente del Gobierno. Más que nada en eso se ha enfocado [en la TV] el tema de la política y el Gobierno en este último tiempo” (Olga).

En los cuestionarios se han realizado una serie de indagaciones respecto a la relación de la familia con los noticieros al interior del hogar. Los resultados se exponen en el cuadro 55.

Cuadro 55. Familia y noticias

Afirmaciones propuestas	Respuestas de padres/apoderados				
	Nunca	Casi nunca	De vez en cuando	Frecuentemente	Muy frecuentemente
“Miro la televisión junto a mi pupilo(a)”	4%	12%	48%	32%	4%
“En nuestro hogar vemos los noticieros”	-	4%	4%	32%	60%
“En nuestro hogar mi pupilo(a) ve los noticieros”	4%	29%	25%	29%	13%
“En nuestro hogar comentamos las noticias entre nosotros”	12%	12%	36%	24%	16%
“En nuestro hogar revisamos noticias por internet”	40%	20%	20%	12%	8%

Fuente: elaboración propia.

En el cuadro anterior se pueden apreciar una serie de aspectos destacados:

- ❖ La mayoría de apoderados ha señalado ver la televisión junto a sus hijos ya sea “*de vez en cuando*” (48%) o “*frecuentemente/muy frecuentemente*” (36%).

- ❖ En el 92% de los hogares los noticieros son vistos “*frecuentemente*” o “*muy frecuentemente*”.
- ❖ Un 42% de los apoderados señala que sus pupilos “*frecuentemente*” o “*muy frecuentemente*” ven los noticieros.
- ❖ Mientras que en un 36% de los hogares las noticias son “*de vez en cuando*” discutidas por el grupo familiar, en un 40% lo hacen “*frecuentemente/muy frecuentemente*”.

Los puntos expresados anteriormente nos permiten discernir un flujo de ideas sobre la política, transmitidas originalmente por la televisión, pero que luego circulan y se consolidan a través de las conversaciones al interior del grupo familiar. Un ejemplo de ello lo encontramos en el siguiente relato de una madre:

“...hemos conversado sobre política porque ella [su hija] me ha preguntado bastante en torno a todos estos temas del Gobierno que salen en las noticias. Lo hago dentro de los conocimientos que yo tengo y como yo lo entiendo” (Olga).

Finalmente, es importante destacar que un 60% de padres/apoderados ha señalado que “*nunca*” o “*casi nunca*” consume noticias por internet, mientras que un 20% ha indicado hacerlo “*de vez en cuando*” y otro 20% “*frecuentemente*” o “*muy frecuentemente*”.

5.4.5. Análisis general: padres/apoderados

Se ha constatado un predominio en los padres/apoderados de representaciones sociales “*minimalistas*” de la participación ciudadana. Dichas ideas contrastan con la alta valoración que tienen de sus propios conocimientos políticos. Ello les lleva a suponer, erróneamente, que poseen mayores potencialidades para educar a sus hijos en ciudadanía de las que realmente tienen. Así mismo, esto es evidenciado por los muchos hogares donde no se discute sobre actualidad, política o democracia.

Existen padres/apoderados que escapan a la tendencia descrita en el párrafo anterior, así lo han demostrado aquellos con representaciones “*ascendentes*” y “*maximalistas*” de la participación. Se trata justamente de quienes valoran llegar a acuerdos consensuados con sus hijos en la toma de decisiones al interior del hogar. Por otro lado, se ha evidenciado que buena parte de ellos pertenecen a sindicatos.

La principal fuente de aprendizajes sobre política de padres/apoderados es la televisión en general y los noticieros en específico. Sin embargo, las visiones sobre la democracia que por

este medio adquieren son negativas y casi siempre limitadas a los grandes personajes de la política tradicional. Por ello, el consumo de noticieros no parece contribuir a la generación de representaciones “*ascendentes*” o “*maximalistas*” de la participación ciudadana. Así mismo, se ha identificado un alto rechazo a la protesta como forma legítima de intervención en la sociedad, una tendencia que parece tener relación con el usual enfoque en los actos violentos que los noticieros utilizan para cubrir las protestas.

Internet parece continuar teniendo un papel marginal a la hora de informar a los padres/apoderados partícipes. Ello implica que los medios informativos televisivos aún mantienen un papel predominante en la construcción de las representaciones sociales políticas de estas personas.

Si bien la mayoría de los padres/apoderados valoran la introducción de más aprendizajes ciudadanos en la escuela, en realidad desconocen el significado del concepto de “*formación ciudadana*”. Dicha incompreensión puede llevar eventualmente a un rechazo de este tipo de educación, al asociársele equivocadamente a la politización partidista de la escuela o, en todo caso, a la introducción de la política como algo “*sucio*”, y no como lo que es, es decir, como un elemento propio de toda comunidad democrática.

5.5. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS: JÓVENES EXPARTÍCIPES DEL MOVIMIENTO ESTUDIANTIL DE 2011

En el presente estudio se ha incluido, mediante entrevistas, la colaboración de un grupo de ocho jóvenes que participaron en las protestas estudiantiles de 2011. Época durante la cual ellos eran estudiantes de secundaria. De esta forma se ha pretendido indagar como una participación ciudadana real de tipo maximalista fue capaz de generar cambios en las ideas sobre participar en democracia, y en la identidad misma, de dichos jóvenes.

5.5.1. Motivaciones y acciones concretas

Los entrevistados situaron las razones de su participación principalmente en el apoyo a los objetivos propuestos por el movimiento estudiantil en aquel entonces (ver cuadro 56). Otros móviles planteados en menor medida fueron: la fuerza ya manifestada por el movimiento y, por tanto, sus mayores posibilidades de éxito, y la existencia de motivaciones ideológicas previas. El siguiente cuadro ilustra los motivos referenciados por los jóvenes.

Cuadro 56. *Motivos de los jóvenes para unirse al movimiento estudiantil de 2011*

Motivación	Referencias
Gratuidad en la educación superior	23%
Mejorar la calidad de la educación	23%
Aumento del gasto público en educación	19%
Fin al lucro en la educación	16%
Fin a la segregación socioeconómica en primaria y secundaria	10%
Motivaciones ideológicas previas	6%
La fuerza ya demostrada por el movimiento estudiantil	3%

Fuente: elaboración propia.

Los siguientes relatos ilustran algunas de las motivaciones de estos jóvenes:

“Yo estudiaba en un liceo vulnerable donde los recursos para los estudiantes no eran una prioridad ni se entregaba una buena educación. Yo me daba cuenta de que la educación era deplorable, entonces yo tenía una especie de frustración y cuando comenzaron las protestas descubrí que existía otra forma de expresarse más allá de solo quejarse y esa era protestando en la calle” (Victoria).

“Vemos una gran segregación en el acceso a la educación, yo veía el gran endeudamiento para acceder a la educación y al cual no todos tienen acceso... De ahí empecé a informarme de las problemáticas que planteaba el movimiento estudiantil y concordaba con bastantes puntos, por eso yo decidí participar, era algo de sentido común” (Fabián).

Otro aspecto tratado en las entrevistas fueron las acciones concretas que realizaron los jóvenes a la hora de participar. El cuadro 57 ilustra la relación porcentual entre las diversas actividades referenciadas.

Cuadro 57. *Actividades realizadas por los jóvenes durante el movimiento estudiantil de 2011*

Actividades	Referencias
Asistencia a marchas de protesta	29%
Asistencia a reuniones y asambleas	14%
Toma de centros educacionales	14%
Acciones de propaganda callejera	11%
Paros de actividad y jornadas de reflexión	11%
Labores de dirigencia	7%
Cortes de calles	7%
Enfrentamientos con la policía antidisturbios	7%

Fuente: elaboración propia.

5.5.2. Manifestaciones estudiantiles, nuevas representaciones sociales sobre la participación democrática y emergencia de una identidad ciudadana

Los ocho jóvenes entrevistados han reconocido la participación en un movimiento social como parte del sistema democrático. Así mismo, todos han manifestado una representación de la participación ciudadana de tipo “*maximalista*”.

“Yo considero que el voto significa una herramienta para todas las personas, sin embargo, esto debe estar acompañado de movimientos y organizaciones locales. No tan solo votar y cruzarse de brazos sino que siempre estar en alerta con las decisiones que afecten nuestro territorio o a otras de nivel nacional, como la reforma educacional. Sin duda la calle es un gran espacio donde las personas se pueden expresar... todo debe ir acompañado de una organización real, de asambleas, de deliberación” (Fabián).

Todos los entrevistados han señalado que actualmente se consideran más dispuestos a involucrarse en un movimiento social que antes de hacerlo por primera vez. Así mismo, tres de ellos indican que ya han participado posteriormente en otros.

La pregunta central en las entrevistas fue: *“¿Crees que tu participación en movimientos sociales te ha cambiado de alguna manera? ¿En qué sentido?”*.

Los entrevistados manifestaron ver “*grandes cambios*” (6 casos) o “*algunos cambios*” (2 casos) en sí mismos tras su participación en el movimiento estudiantil de 2011. El sentido que estos jóvenes otorgan a dicho cambio se expresa en el siguiente cuadro:

Cuadro 58. Elementos de identidad ciudadana en expartícipes del movimiento estudiantil de 2011

Elementos de identidad ciudadana	Referencias
a) "He mejorado mi formación política"	21%
b) "Ha crecido mi confianza para opinar y expresarme"	17%
c) "Han mejorado mis capacidades organizativas"	12.5%
d) "He desarrollado una mayor empatía por los demás"	12.5%
e) "He definido mejor mis ideas y opiniones"	12.5%
f) "He aprendido que mediante la asociación con otros se pueden lograr demandas sociales"	12.5%
g) "Ha mejorado mi habilidad para informarme"	8%
h) "He aprendido a ser crítico ante partidos y otras organizaciones políticas"	4%

Fuente: elaboración propia.

A continuación se ofrecen ejemplos de las referencias señaladas en el cuadro anterior:

a) *"Fue el comienzo de una vida más madura en el ámbito político. Fue la puerta de entrada al mundo de la política y, principalmente, al hecho de ser ya una persona consciente"* (Sergio).

b) *"Siento que me ha cambiado en el sentido de que ahora tengo la confianza para dar mi opinión respecto a los temas que tienen relación con todos. En un movimiento social se habla de muchas cosas y así se aprende"* (José).

c) *"Han cambiado mis puntos de vista de lo que es la organización y he aprendido como funcionar en conjunto con otras personas"* (Roberto).

d) *"Hasta el 2011 yo estaba con la mirada puesta en estudiar una ingeniería electrónica, en ser alguna persona "inteligente" para alguna industria o alguna empresa. Sin embargo, con mi participación en movimientos sociales me he dado cuenta que las poblaciones tienen ciertas necesidades, de que hay desigualdad en el país y de que se necesitan personas enfocadas en trabajar en eso... Por todo ello me interesó estudiar administración pública"* (Fabián).

e) *"Para mí fue el inicio de tener ideas concretas sobre diversos temas"* (Sergio).

f) *"Me di cuenta de que si tú te mueves puedes mover a muchos más. En mi liceo, por ejemplo, los suelos de muchos patios estaban solo cubiertos con pedruscos, pero tras la movilización los pavimentaron y nos arreglaron los espacios para el deporte. Se dieron cuenta que, pese a tener 17 o 18 años, éramos personas serias y teníamos la fuerza para hacer nuestras peticiones"* (Daniel).

g) *"...porque ahora tengo más facilidad para informarme y para tratar estos temas"* (Roberto).

h) *"...pero también es importante estudiarlos bien, conocerlos bien, crearte tus opiniones propias, cuestionarnos respecto a los movimientos y organizaciones. Yo, por ejemplo, no creo en ninguna organización y eso es también parte de mi identidad"* (Loreto).

Reflexionando sobre el estado actual de la democracia en Chile seis jóvenes destacaron su descontento respecto a la estructura social, el sistema político y los medios de comunicación.

“Hay pocas esperanzas para Chile pues la pirámide social es demasiado notoria, tú ves que los pocos gobiernan a los muchos y que la gente no lucha por sus derechos y los medios de comunicación solo buscan fomentar el miedo” (Daniel).

Si bien todos los jóvenes entrevistados destacaron la importancia y validez del movimiento estudiantil de 2011, en tres casos se registraron críticas al mismo. Éstas se orientaron hacia la inmadurez política de muchos estudiantes, a las pugnas entre diversas agrupaciones políticas y respecto a una preocupación exclusiva sobre aspectos organizacionales del sistema educacional por sobre el enfoque educativo impuesto por el mismo.

“Me causa mucha duda el hecho de que la educación pueda ser gratis pero manteniendo el enfoque en crear materia prima para construir un mundo lleno de gente egoísta. Por ello creo que el enfoque de la educación debe estar en lo valórico y en la creación de sujetos críticos, para mí, esto es más importante que lograr que sea gratis” (Loreto).

Por último, ha resultado notorio que en tres casos se manifestara un cambio negativo en las representaciones sociales respecto a lo que denominan “gente común”.

“A veces reflexiono más de lo que puede hacerlo el común de la gente y me cuesta mucho entablar conversaciones normales de temas típicos con las personas, ya que a la gente no le interesa cuestionarse las cosas” (Loreto).

5.5.3. Análisis general: jóvenes expartícipes del movimiento estudiantil de 2011

La participación de los jóvenes estudiados en el movimiento estudiantil de 2011 supuso para ellos un aprendizaje real respecto al ejercicio pleno de la ciudadanía. En concreto, dicha experiencia ha significado un involucramiento personal y colectivo en la vida social del país. Ello nos habla de la necesidad de aplicar ejercicios reales de participación en la formación de ciudadanos democráticos y responsables.

En los ocho casos estudiados se han manifestado representaciones sociales de la participación ciudadana de tipo “*maximalista*”. Estos resultados, en ningún caso definitivos, contrastan con las usuales representaciones “*minimalistas*” que imperan entre los estudiantes chilenos (Muñoz et al., 2013).

Todos los jóvenes señalaron haber manifestado cambios en su visión sobre sí mismos y sobre la sociedad tras su participación en el movimiento estudiantil. Los cambios que estos jóvenes ven en sus propias identidades son positivos y hacen especialmente referencia al perfeccionamiento de habilidades comunicativas y organizacionales, a la incorporación de conocimientos sobre política, al desarrollo de la empatía y, en definitiva, a la generación de representaciones “*maximalistas*” de la participación ciudadana. Por otro lado, la representación social que estos jóvenes poseen de su propia sociedad es negativa y se encuentra dominada por la desconfianza hacia las instituciones políticas, los partidos, la estructura social, el sistema económico, los medios de comunicación de masas y la “gente común”. Esto último, ha derivado en un difícil reacomodo identitario en un ambiente social cotidiano que ha permanecido ajeno a las vivencias ciudadanas del joven manifestante.

5.6. DISCUSIÓN SOBRE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA, SU TRANSFORMACIÓN MEDIANTE UN MAPS Y LAS IMPLICANCIAS DE ESTE ESTUDIO PARA LA FORMACIÓN CIUDADANA EN CHILE

Un aspecto fundamental evidenciado por este estudio es el predominio transversal de las representaciones sociales “*minimalistas*”, de la participación ciudadana, en los diversos grupos partícipes. En dicho sentido, no solo en el alumnado (durante el cuestionario n°.1), sino también en el profesorado de ciencias sociales y en los padres/apoderados imperan poderosamente las representaciones que restringen la participación de la ciudadanía al voto y la opinión. Se ha determinado que la adquisición de este tipo de ideas se debe a un proceso simbiótico en el que participan factores como la escuela, la familia y la televisión. Esta última, especialmente a través de noticieros que presentan a la política como un ejercicio de actores profesionales y a la protesta como algo esencialmente negativo.

La siguiente figura ilustra la relación entre los casos estudiados en esta investigación con las representaciones sociales de la participación que el alumnado ha evidenciado antes de la implementación del MAPS:

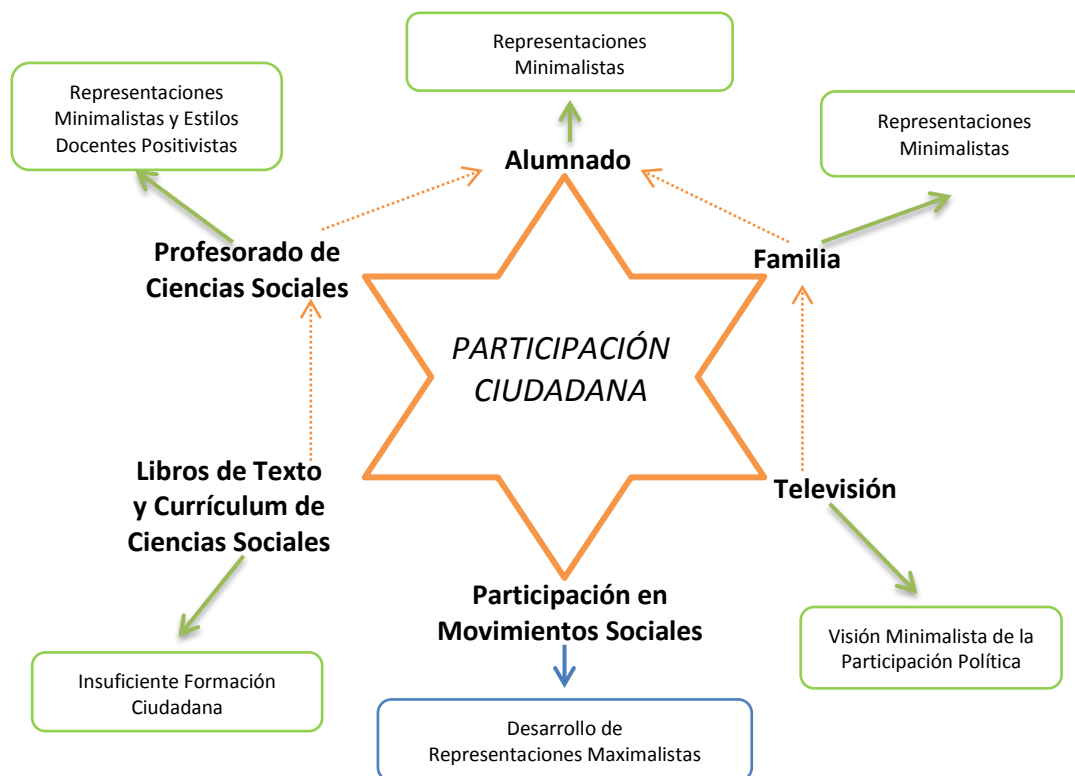


Figura 15. Factores que inciden en el aprendizaje de la participación ciudadana
Fuente: elaboración propia.

El Módulo de Acción sobre Problemas Sociales (MAPS) se ha mostrado efectivo para transformar las representaciones fundamentalmente “*minimalistas*” de la participación ciudadana, que poseía el alumnado al inicio de este proyecto, en representaciones de tipo “*ascendente*” y “*maximalista*”. Este proceso ha implicado también un desarrollo considerable en la capacidad de estos jóvenes para diseñar medidas de mitigación, de problemáticas sociales de su comunidad, capaces de incluir activamente a la ciudadanía.

Los y las alumnas han valorado positivamente los diversos aspectos del proyecto realizado y se han mostrado categóricos al declarar su interés real por los problemas sociales locales intervenidos. Por otro lado, la etapa 1 del MAPS, especialmente en lo referente a la investigación y debate de temas controversiales, se ha mostrado vital para la ejecución adecuada del proyecto en general y para el desarrollo de habilidades de la comunicación en específico. Así mismo, aspectos como la libertad para elegir el grupo de trabajo, las problemáticas a tratar o el método para intervenir en ellas, han resultado fundamentales tanto para permitir la emergencia de conocimientos, valores y habilidades previas como para fomentar una participación real de chicos y chicas en asuntos de su verdadero interés.

Se han detectado una serie de factores que pueden dificultar la transformación de las representaciones sociales de la participación. Entre ellos se cuentan: a) la menor gravedad de las problemáticas locales en el barrio específico de residencia; b) las resistencias ideológicas a la educación ciudadana; c) los problemas cognitivos del aprendizaje; d) las dificultades para pensar históricamente; y e) la persistencia de la idea de “*ser un ciudadano en el futuro*”, la cual supone no sentirse desde ya como uno. Los puntos mencionados plantean el desafío de repensar el MAPS aplicando medidas tales como: 1) ampliar los problemas sociales sujetos a ser intervenidos; 2) reforzar la orientación de padres/apoderados y estudiantes en lo que es y significa la formación ciudadana, de manera de explicitar sus finalidades y métodos, esto último ya recomendado por Huddleston et al. (2010); 3) incluir especialistas en integración de jóvenes con problemas cognitivos en el diseño y aplicación del módulo; y 4) incorporar el desarrollo del pensamiento histórico entre los objetivos de la fase previa.

La persistencia de algunos jóvenes en la idea de que el MAPS realizado les ha preparado para ser ciudadanos “*en el futuro*” merece un apartado especial. Dicho razonamiento implica la persistencia de un criterio minimalista que considera a la ciudadanía como un estatuto jurídico y no como un fenómeno dinámico en términos culturales y psicológicos (McLaughlin, 1992).

Por tanto, se trata de una dificultad que debe ser abordada explicitando al alumnado las diferentes nociones de este concepto.

Si pretendemos una mirada maximalista de la idea de “*ciudadano*” parece necesario proyectar una nueva realidad mediante el lenguaje (Marková, 2006). Para ello, se debe enfrentar su interpretación meramente jurídica a través de un concepto que dé cuenta de todas las posibilidades de participación. Algunas propuestas en este sentido nos hablan de un “*ciudadano comunitario*” (Magendzo, 2004, 2006) o de un “*ciudadano planetario*” (García, 2009, 2011). Sin duda, se trata de nociones más adecuadas para dar cuenta de la “*ciudadanía universal*” y, por tanto, más aptas para educar a jóvenes estudiantes que aún no obtienen aquella mayoría de edad que abre las puertas de la “*ciudadanía jurídica*”. En definitiva, resulta necesario usar un lenguaje dotado de un sentido de participación que transgreda tanto su función meramente electoral como las estrechas fronteras nacionales.

En una mirada general, se ha constatado que las serias carencias que el sistema educativo chileno posee en materia de formación ciudadana ponen en riesgo la viabilidad de desarrollar proyectos a gran escala en esta área. Las dificultades comienzan por:

- a) Un profesorado de ciencias sociales en el que abundan tanto las representaciones “*minimalistas*” de la participación como los estilos docentes de tipo tradicional-positivista. Así mismo, destacan sus problemas para diferenciar la “*Educación Cívica*” de la “*Formación Ciudadana*” (Salinas, Oller & Muñoz, 2016b).
- b) Un currículum de ciencias sociales saturado de contenidos disciplinares.
- c) El uso masivo de libros de textos escolares que asignan un papel mínimo a la formación ciudadana.
- d) La persistencia de centros educativos con una cultura escolar dictatorial o, al menos, temerosos y desconfiados de la participación de los jóvenes o de la inclusión de la actualidad como tema de clase.
- e) La prueba estandarizada nacional SIMCE que obliga a los centros educativos a trabajar en base a la memorización temporal de contenidos disciplinares.
- f) El hecho de que la escasa educación ciudadana disponible en el currículum se expresa mediante “*Aprendizajes Transversales*” que, como lo han indicado los docentes a través de

ésta y otras investigaciones (Aceituno et al., 2012), prácticamente no son abordados en ningún momento del año escolar. En tal sentido, los enseñantes también han sido categóricos en señalar la necesidad de una asignatura específica para la formación en ciudadanía.

Recientemente el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) ha puesto en marcha (agosto de 2016) la implementación de una asignatura de “*Formación Ciudadana*”, para los últimos dos años de secundaria (jóvenes de entre 16 y 18 años). Sin embargo, los resultados de ésta y otras investigaciones (Bonhomme et al., 2015; Campos et al., 2013) sugieren que es extremadamente difícil que la escuela chilena actual sea capaz por sí sola de llevar adelante este cometido.

Las disposiciones del MINEDUC plantean que la introducción de este tipo de educación debe ser llevada, en una primera etapa, por los mismos centros educativos. Si a ello agregamos las deficiencias del sistema escolar en la materia y la ausencia de capacitación para el profesorado, es relativamente fácil prever que esta “*Formación Ciudadana*” no será más que un simple incremento de los contenidos de “*Educación Cívica*”.

Si consideramos que el profesorado lleva consigo al aula toda una carga ideológica, debemos tener en cuenta que su falta de capacitación en esta materia le puede conducir a la promoción de agendas políticas particulares o de ideologías específicas, algo completamente opuesto a la formación ciudadana. Se trata de un problema que puede exacerbar las reticencias que el desconocimiento sobre lo que efectivamente es este tipo de educación ya produce a una parte de las familias.

La información obtenida de los padres/apoderados nos lleva a valorar su papel, no siempre cumplido, en el desarrollo de valores básicos en el alumnado. Sin embargo, en este estudio se han evidenciado sus dificultades para educar a los jóvenes en ciudadanía y, aún más, en sus formas de participación. Aunque la familia juega un rol clave durante la infancia y la juventud de sus hijos, los complejos conocimientos y habilidades requeridas para entregar educación ciudadana hacen que ésta necesariamente deba ser asumida por la escuela. Se trata de una situación comprendida por la mayoría de padres/apoderados, quienes han manifestado valorar la inclusión de este tipo de educación en los centros educativos. No obstante, dicho apoyo no debe suponer desplazar a la escuela toda la responsabilidad de la formación ciudadana de los hijos.

Pese a lo expresado en el párrafo precedente, existen padres/apoderados que muestran reticencias frente al desarrollo de aprendizajes ciudadanos en la escuela, éstas se relacionan tanto con el miedo al adoctrinamiento político como a una visión de la política como algo perverso en sí mismo, siendo ambos razonamientos totalmente ajenos a lo que realmente es la formación ciudadana. Sin embargo, estas aprensiones deben ser tratadas con mucho cuidado, explicitando a los apoderados las características reales de este tipo de educación (tal como se hizo en este estudio), cuidando así de generar conflictos e incomprensiones. A nivel país, el desconocimiento del significado de la enseñanza de la ciudadanía también puede llegar a ser instrumentalizado con el objeto de promover agendas políticas conservadoras. De ahí la necesidad de que desde la investigación y la docencia se proyecte con mucha claridad lo que es y lo que no es este tipo de educación (ver páginas 103 y 104).

Los resultados del estudio sobre jóvenes que han participado en el movimiento social estudiantil de 2011 señalan que esta experiencia contribuyó a generar en ellos una “*identidad ciudadana democrática*” (Cruz, 2005). Ello refuerza la idea de que la formación ciudadana en la escuela necesariamente debe contener el ejercicio concreto y real de formas de participación de carácter maximalista. Por otro lado, se hace patente la necesidad de una formación escolar en participación ciudadana responsable que ayude a promover el diálogo democrático y, por tanto, también contribuya a evitar conductas violentas entre manifestantes y policías (Salinas et al., 2016a).

Una mirada global de los resultados obtenidos en el presente estudio (ver figura 16) nos ha permitido comprender las representaciones sociales sobre la participación ciudadana de diversos actores clave del proceso educativo. Las cuales, desafortunadamente, son en su inmensa mayoría de tipo “*minimalista*”. Así mismo, se ha podido discernir someramente el proceso mediante el cual estas ideas se desarrollan y sociabilizan simbióticamente entre el hogar, la escuela y la televisión. Aún más importante ha sido lo aprendido en torno a la transformación de dichas representaciones a través de un módulo didáctico participativo y la intervención en los problemas sociales de la comunidad.

El MAPS es un método educativo que está aún muy lejos de ser explorado totalmente y, por tanto, resulta necesaria su reaplicación en el futuro próximo. Como se ha dicho, ello responde a la lógica normal de una investigación-acción.

Finalmente, el trabajo desarrollado en el presente estudio ha permitido elaborar una serie de reflexiones y sugerencias para la aplicación de la nueva asignatura de formación ciudadana en Chile (ver página 261).

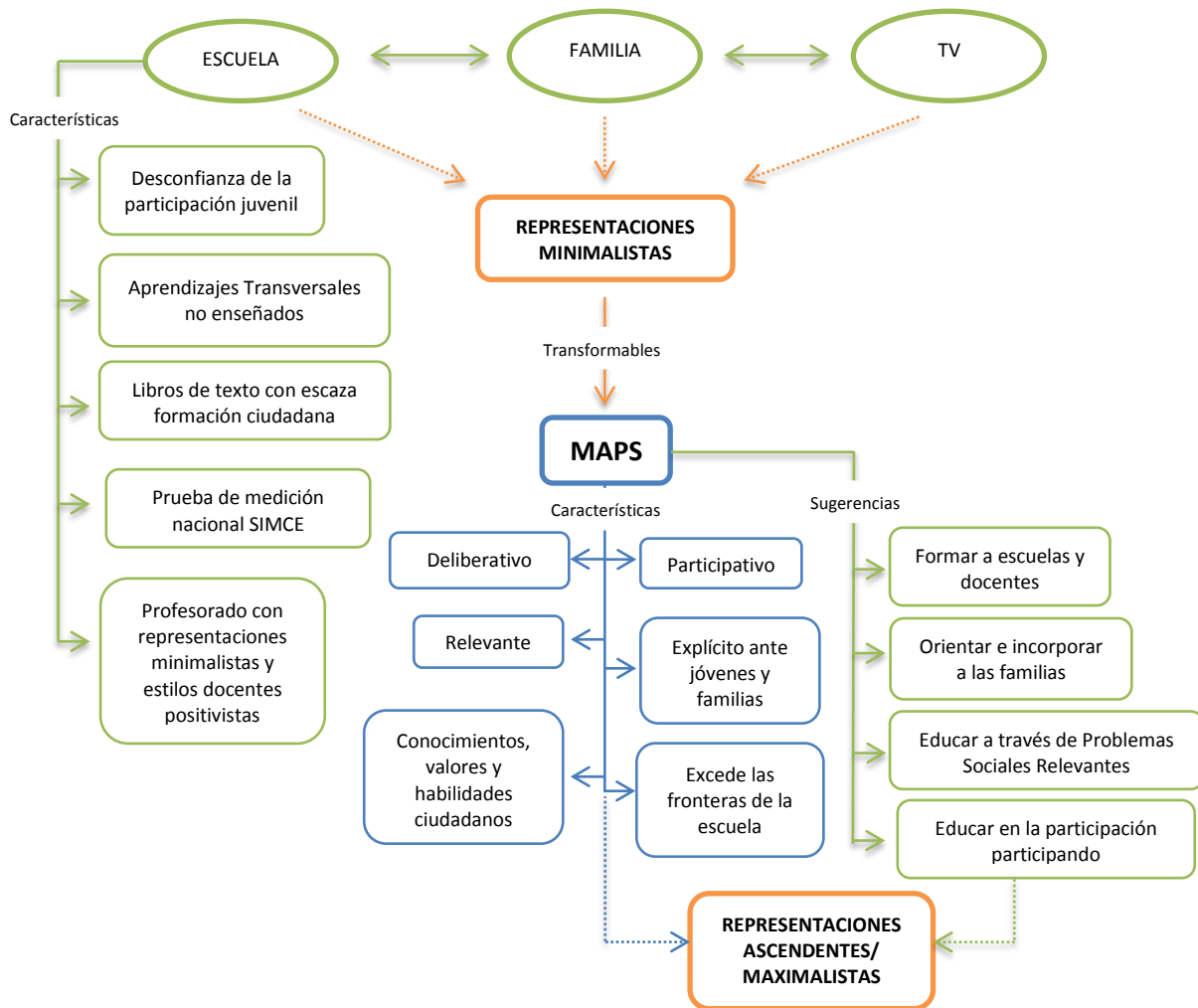


Figura 16. Transformación de las representaciones de la participación a partir del MAPS y sugerencias para la implementación de la formación ciudadana en Chile

Fuente: elaboración propia.

CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

Este capítulo presenta las conclusiones respecto a las preguntas de investigación que han dado origen a este estudio y, a partir de dichas conclusiones, una serie de sugerencias respecto a la enseñanza de la ciudadanía y a la implementación de la asignatura de formación ciudadana en Chile. Este capítulo se subdivide en siete secciones:

- 1) Conclusiones sobre las preguntas de investigación.
- 2) Conclusiones sobre el marco metodológico.
- 3) Conclusiones respecto al MAPS.
- 4) Conclusiones éticas.
- 5) La reflexión en una investigación-acción: aspectos a mejorar.
- 6) Propuestas y sugerencias.
- 7) Palabras finales.

6.1. CONCLUSIONES SOBRE LAS PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

A continuación se presentan las conclusiones referentes a las preguntas de investigación. Para facilitar su comprensión, éstas son expuestas junto a la reproducción de cada una de las interrogantes y los supuestos de indagación planteados en el capítulo I.

6.1.1. Conclusiones sobre la pregunta de investigación

La pregunta central de esta investigación fue:

- **¿Qué impacto puede tener una formación ciudadana basada en un “Módulo de Acción sobre Problemas Sociales” (MAPS) en las representaciones sociales de la participación ciudadana de un grupo de jóvenes chilenos de secundaria?**

Los resultados obtenidos confirman el supuesto central de esta tesis, es decir, que el “Módulo de Acción sobre Problemas Sociales” (MAPS) ha resultado útil para transformar las representaciones sociales de la participación ciudadana del alumnado partícipe de este estudio. En concreto, las ideas de los jóvenes han evolucionado, en términos generales, desde visiones “*minimalistas*”, que restringen el actuar ciudadano al voto y la oportunidad de opinar, hacia miradas “*ascendentes*” y “*maximalistas*”, capaces de considerar un amplio abanico de formas activas de participación (ver figura 16).

La transformación de las ideas del estudiantado respecto a la participación democrática se ha relacionado, sobre todo, en base al desarrollo de proyectos de intervención en problemas sociales reales de la comunidad. Se trata de resultados que vienen a confirmar la premisa de que aprender a participar solo se consigue participando (Huddleston et al., 2010).

El cambio en las ideas del alumnado se ha reflejado en las medidas de intervención social, tanto reales como hipotéticas, que han ido diseñando en el transcurso del MAPS. En dicho sentido, a raíz de este módulo didáctico la mayoría de los jóvenes partícipes, que en un principio planteaban medidas de mitigación “*básicas*” o “*asistencialistas*” a sus problemas sociales, han logrado desarrollar la capacidad para concebir acciones ciudadana asociadas a una comprensión “*maximalista*” de la participación.

Un grupo menor de jóvenes no ha superado sus representaciones “*minimalistas*” de la participación tras el MAPS. Sin embargo, se trata de una situación que ha servido para plantearnos una serie de factores que inciden en ello, entre los que destacan las reticencias

ideológicas a la formación ciudadana y el hecho de residir en barrios con problemas sociales menos acentuados. Consecuentemente, se han propuesto adecuaciones al proyecto MAPS que contribuyan a superar dichas dificultades, tales como aumentar los esfuerzos por explicar al alumnado las características de la formación ciudadana y la ampliación del abanico de temas plausibles de ser tratados.

6.1.2. Conclusiones sobre las preguntas derivadas

En la presente investigación se han establecido una serie de preguntas derivadas destinadas tanto a contribuir a dar una respuesta cabal a la pregunta de investigación, planteada en el apartado anterior, como a mejorar nuestra comprensión del proceso de formación y transformación de las representaciones sociales de la participación ciudadana de los jóvenes. Las conclusiones relacionadas a dichas preguntas son presentadas a continuación.

- **¿Qué formas de participación ciudadana son identificadas por el alumnado antes y después de trabajar con un módulo de formación ciudadana centrado en la acción sobre problemas sociales de la comunidad?**

Los aprendizajes asociados al MAPS han supuesto una ampliación considerable de las formas de participación ciudadana que el alumnado es capaz de reconocer. Si bien en un principio han relacionado este tipo de participación casi exclusivamente con la opinión y el voto, tras el MAPS una parte considerable ha logrado identificar la mayoría de las vías disponibles en una democracia. En concreto, han incluido en sus ideas sobre el ejercicio de la ciudadanía acciones tales como: involucrarse activamente en organizaciones sociales y políticas; la acción en campañas de diverso tipo; la posibilidad a contactar autoridades; el voluntariado social activo; y el derecho a protestar. En dicho sentido, los resultados obtenidos apuntan a la transformación del imaginario social de estos jóvenes mediante el desarrollo de una comprensión amplia del concepto de “*ciudadano*” (Flores & García, 2011).

Por lo expuesto en el párrafo precedente se confirma el supuesto 1 de esta investigación.

Supuesto 1. En el alumnado chileno predominan las visiones minimalistas de la participación ciudadana. Sin embargo, estos jóvenes poseen un alto grado de interés por los asuntos de su comunidad. Es por esto que la presente investigación se realiza a partir del supuesto de que la intervención en problemas sociales locales, en el contexto del MAPS, facilita a chicos y chicas modificar sus representaciones sociales de la participación ciudadana desde visiones minimalistas de la misma hacia ideas de carácter maximalista.

➤ **¿Cómo se transforman las representaciones sociales de la participación ciudadana del alumnado a partir de un MAPS?**

Los problemas sociales de la comunidad, al ser cercanos y preocupantes para el alumnado partícipe, han demostrado un gran potencial problematizador que ha permitido no solo una transformación de sus representaciones sociales, sino también el desarrollo de una serie de conocimientos, valores y habilidades ligados al ejercicio de una ciudadanía maximalista. En dicho sentido, el diseño y ejecución de proyectos de intervención en problemáticas sociales de la comunidad se ha mostrado como una buena opción para despertar en los jóvenes la autoconciencia de sí mismos como entes de participación y cambio. Por lo anterior, el MAPS se ha evidenciado como una herramienta útil para la implementación inicial de proyectos de formación ciudadana con perspectiva “*glocal*” (Pineda, 2016).

La capacidad del MAPS para generar grados verdaderos de participación en el alumnado ha resultado crucial para la transformación de sus ideas respecto a las formas de intervención social y política disponibles para los ciudadanos de una democracia.

Algunos de los aspectos más importantes verificados durante el MAPS fueron el alto grado de interés y compromiso que los jóvenes demostraron por los proyectos realizados, su preocupación real por los problemas tratados y su positiva valoración de la experiencia, la cual han calificado como interesante, útil y gratificante. Todo ello nos habla de grados de participación verdadera (Hart, 1993) durante el MAPS y nos plantea el gran potencial de este tipo de proyectos para el logro de aprendizajes significativos.

Sin embargo, no todos los estudiantes han declarado poseer el mismo grado de interés por las problemáticas sociales locales o por su tratamiento en el aula. En los casos de menor interés por dichos asuntos los jóvenes han argumentado razones relacionadas con la menor gravedad de tales problemas en el barrio de residencia o la simple indiferencia por estas cuestiones. La

información recabada a este respecto ha permitido concluir que la capacidad de un MAPS para transformar las representaciones sociales del alumnado sobre la participación depende de cuan significativos son estos temas para cada uno de ellos.

Por lo expuesto en los párrafos precedentes se confirma el supuesto 2 de esta investigación.

Supuesto 2. Los problemas sociales se fundamentan sobre la base de los “*saberes previos*” del alumnado, los cuales se circunscriben a sus experiencias cotidianas al interior de la familia, el barrio o el entorno donde viven. Por lo tanto, se supone que la transformación de las ideas de la participación de los jóvenes mediante la acción sobre problemas sociales depende de cuan significativos son dichos asuntos para cada uno de ellos.

➤ **¿Qué formas de participación ciudadana son seleccionadas por el alumnado para enfrentar problemas sociales de su comunidad, tanto antes como después de trabajar un MAPS?**

Junto con la transformación de las representaciones del alumnado también evolucionaron sus capacidades para desarrollar medidas hipotéticas a problemas sociales reales de su comunidad, aumentando considerablemente aquellas que incluyen activamente a la ciudadanía en su diseño e implementación.

Antes de realizar el MAPS en el alumnado predominó la tendencia a generar medidas hipotéticas de tipo “*básica*” y “*asistencialista*”, ambas ligadas a una concepción minimalista de la participación (ver página 160). En concreto, los jóvenes reflejaban una visión limitada del ciudadano, restringiendo su actuar a acciones simples e individuales del tipo “*no arrojar basura al suelo*” o asignándole el rol pasivo de esperar a “*que la autoridad se encargue de resolver el problema*”.

Tras la implementación del MAPS el alumnado ha diseñado sobre todo acciones de tipo “*demandante*”, “*autoorganizada*” y “*mixta*” para enfrentar los problemas sociales de su comunidad, todas ellas vinculadas a ideas ascendentes y maximalistas de la participación ciudadana. En dicho sentido, los jóvenes han demostrado una amplia capacidad para diseñar medidas en que los ciudadanos tienen un rol activo, ya sean autoorganizados, trabajando en conjunto con las autoridades o demandando una solución a esta última mediante el diálogo y la protesta.

La importancia de la solución, hipotética o real, de problemas sociales ha sido destacada por múltiples autores como una parte esencial de la formación ciudadana (Canals, 2013; García, 2009; Hart, 2005).

Por lo expuesto en los párrafos precedentes se confirma el supuesto 3 de esta investigación.

Supuesto 3. Los problemas vividos día a día en el espacio local preocupan a los jóvenes y la cotidianidad tiene una gran importancia a la hora de expresar sus representaciones. Es por ello que se supone que la intervención en problemáticas sociales de la comunidad, en el contexto del MAPS, resulta útil para lograr que el alumnado considere formas de participación ligadas a un ejercicio maximalista de la ciudadanía al momento de enfrentar este tipo de asuntos.

➤ **¿Qué aprenden los jóvenes sobre democracia y participación ciudadana en la escuela, en la familia y mediante la participación en movimientos sociales? ¿Qué percepción tienen los docentes de ciencias sociales de la televisión como formadora de ciudadanía? ¿Cómo contribuyen todas estas fuentes al desarrollo holístico del aprendizaje ciudadano?**

Se ha podido constatar que las representaciones sociales “*minimalistas*” de la participación ciudadana no solo predominan en el alumnado, sino también en los padres/apoderados y el profesorado de ciencias sociales. Ello contribuye decisivamente a generar en los y las jóvenes chilenas una idea limitada de la democracia y una visión de la política como algo lejano y de patrimonio exclusivo de “políticos profesionales”.

Específicamente en el aspecto escolar, se han evidenciado los grandes problemas que tiene el sistema educativo chileno en materia de formación ciudadana: disposiciones curriculares insuficientes, amplio uso de libros de textos deficitarios en este aspecto, escuelas reticentes a este tipo de educación y un profesorado de ciencias sociales con escasa preparación para formar en ciudadanía. En este sentido, se trata de resultados que se condicen con otros obtenidos por estudios anteriores (Aceituno et al., 2012; Bonhomme et al., 2015). Por tanto, podemos afirmar que hasta el momento los estudiantes chilenos, más allá de recibir algunos conocimientos disciplinares y poco significativos de cívica, no son efectivamente formados como ciudadanos por sus escuelas.

En cuanto a la familia, se puede señalar que si bien los padres/apoderados sienten confianza en sus conocimientos sobre la democracia y en sus capacidades para enseñar los principios de ésta a sus hijos/pupilos, los cuestionarios y entrevistas realizados indican que la gran mayoría de ellos posee representaciones minimalistas de la participación y, por otro lado, carece de los complejos conocimientos necesarios para formar ciudadanos. Afortunadamente, buena parte de padres/apoderados valora la introducción de aprendizajes ciudadanos en la escuela como elemento formador de sus hijos. Sin embargo, la visión de la política como algo “sucio” o el desconocimiento de lo que supone la formación ciudadana pueden llegar a generar reticencias en algunos de ellos.

Si bien el discurso de la televisión chilena no fue analizado directamente, si se ha podido constatar un alto consumo televisivo por parte del alumnado y de los padres/apoderados partícipes. En un análisis de los contenidos políticos que ellos declaran ver en la televisión se ha podido discernir un fuerte protagonismo de las elecciones y las grandes figuras de la política chilena. Siendo el tema nacional político más reconocido, tanto por jóvenes como por adultos, simplemente aquel que tiene mayor presencia en pantalla en aquel momento, que en este caso han sido los más recientes casos de corrupción de conocidos personajes de la política. Por su parte, desde la perspectiva de los docentes, la televisión en Chile no contribuye a formar a los jóvenes como ciudadanos o bien consideran que lo hace de forma negativa al basar su programación en contenidos que no retransmiten valores acordes al ejercicio ciudadano.

El estudio de jóvenes expartícipes del movimiento estudiantil chileno de 2011 nos plantea que su intervención en éste ha contribuido decisivamente a su desarrollo de visiones “*maximalistas*” de la democracia y de “*identidades ciudadanas*”. Ello hace suponer que el involucramiento activo en dichas instancias juega un papel importante en la transformación de las representaciones sobre la participación ciudadana. Se trata de unos resultados que permiten reafirmar la necesidad fundamental de practicar la participación en la escuela si pretendemos formar al alumnado como ciudadanos activos.

Parece evidente que el eje escuela, familia, televisión ejerce una fuerte influencia sobre los jóvenes estudiantes chilenos, planteándoles continuamente una imagen limitada de la participación. Al respecto, y considerando los aspectos analizados por esta investigación, no resulta extraño que, en el contexto educativo de Chile, el desarrollo holístico del

[des]aprendizaje ciudadano conduzca al alumnado a asumir representaciones “*minimalistas*” de la participación ciudadana (ver figura 15).

Por lo expuesto en los párrafos precedentes se confirman los supuestos 4, 5 y 6 de esta investigación. Aunque asumiendo que existen docentes y familias que, escapando a la tendencia general, contribuyen a desarrollar en el alumnado algunas ideas de la participación ciudadana más cercanas a la visión maximalista.

Supuesto 4. En el profesorado chileno de ciencias sociales predominan tanto las ideas restringidas de la participación ciudadana como los estilos docentes positivistas y, por supuesto, ello dificulta su tarea de educar ciudadanos. Por otro lado, mientras que el currículo chileno cuenta parcialmente con elementos para el tratamiento de temáticas democráticas, los libros de texto tienen grandes deficiencias en esta materia. Por todo ello, se supone que la escuela chilena desempeña un rol muy pobre en la formación ciudadana del alumnado.

Supuesto 5. La televisión chilena promueve una visión pasiva de la ciudadanía y una idea de la política como un ejercicio restringido a políticos profesionales. Esto lo realiza tanto directamente sobre los jóvenes cuando están frente a la pantalla como a través de su propia familia, la cual hace suyas ideas emitidas originalmente por la TV para luego retransmitirlas a los hijos. Por todo esto, se supone que tanto la familia como la televisión aportan al alumnado ideas minimalistas de la participación ciudadana.

Supuesto 6. La participación en movimientos sociales implica ser parte de una acción colectiva que contribuye al desarrollo de una identidad ciudadana democrática. Es por esto que se supone que tal tipo de participación ayuda a los jóvenes a desarrollar los conocimientos, habilidades y valores necesarios para asumir la ciudadanía desde una perspectiva amplia y activa.

6.2. CONCLUSIONES SOBRE EL MARCO METODOLÓGICO

Con el objetivo de facilitar la comprensión de las conclusiones referentes al marco metodológico del presente estudio éstas han sido divididas en cuatro apartados, destinados a valorar: 1) las metodologías de indagación utilizadas; 2) el diseño de la investigación; 3) los participantes; y 4) las categorías desarrolladas para comprender e interpretar los datos obtenidos.

6.2.1. Conclusiones respecto a las metodologías de investigación utilizadas

El diseño de esta tesis ha supuesto indagar sobre una amplia variedad de fuentes de información, por ello, ha sido necesario asumir múltiples aproximaciones de investigación que nos permitiesen adecuarnos a cada una de ellas. En tal sentido, la decisión de implementar una investigación-acción ha tenido relación con el objetivo central de este estudio, esto es, transformar las ideas del alumnado. Por su parte, en la indagación del profesorado, padres/apoderados y jóvenes expartícipes del movimiento estudiantil de 2011, se utilizó un enfoque de estudio colectivo de casos desde una perspectiva fenomenológica, mientras que el estudio del currículum y los libros de texto de ciencias sociales fue desarrollado desde la “perspectiva sustantiva” y el “enfoque de la didáctica y los métodos de enseñanza” respectivamente.

En términos generales, es posible concluir que la estrategia de usar múltiples enfoques de indagación ha resultado adecuada para dar respuesta a las preguntas que dieron inicio a esta tesis.

El enfoque de investigación-acción empleado con el alumnado fue desarrollada en base al denominado “*Módulo de Acción en Problemas Sociales*” (MAPS). Dicha estrategia permitió trabajar directamente con tales jóvenes durante un periodo de tres meses, tanto dentro de la escuela como en la comunidad local.

Una investigación-acción supone retos importantes para los investigadores educativos, especialmente cuando ésta se desarrolla con un número importante de estudiantes. En dicho sentido, no solo se debe cuidar de mantener una adecuada labor como investigador y docente frente al alumnado, sino que también resulta necesario atender a los requerimientos administrativos del centro educativo y a las inquietudes de los padres/apoderados.

Afortunadamente, en el caso del presente estudio, los aspectos mencionados fueron cubiertos satisfactoriamente.

El MAPS implementado se ha caracterizado por una serie de aspectos orientados al aprendizaje crítico de una ciudadanía maximalista. Algunos de sus elementos más importantes fueron que: estuvo más centrado en el desarrollo de habilidades y valores que de conocimientos; puso a los jóvenes al centro del proceso educativo; y les situó ante problemas sociales, para ellos relevantes, que les permitieron llevar la experiencia de aprendizaje fuera del aula y del centro escolar.

La experiencia del MAPS también fue importante para detectar muchos de los elementos, tanto de su diseño como de su implementación, en que han existido deficiencias. De esta forma, se han podido establecer una serie de medidas a considerar en las próximas oportunidades en que este método didáctico sea puesto en práctica.

El enfoque de estudio colectivo de casos permitió indagar adecuadamente en las representaciones sociales de docentes, apoderados y jóvenes expartícipes del movimiento estudiantil de 2011. Así mismo, facilitó utilizar una estrategia aleatoria y no proporcional para recolectar datos de una gran cantidad de personas que se encontraban, la mayoría de las veces, aisladas espacialmente entre sí. Por otro lado, se ha tenido cuidado de incluir una cantidad importante de casos a objeto de dar cuenta de la multiplicidad de situaciones sociales de interés para esta investigación. Por tanto, se concluye que este planteamiento ha cumplido con su cometido de generar una “representatividad sustantiva” que diese credibilidad a las indagaciones realizadas.

La “*perspectiva sustantiva*”, utilizada para el estudio del currículum de ciencias sociales, permitió reflexionar en torno a aquello que se enseña y aquello que debiese ser enseñado a través de ellos en materia de ciudadanía. Sin duda, que no hubiese sido posible usar un enfoque meramente instrumental para analizar sus contenidos, debido a que ha resultado fundamental cuestionarnos críticamente cuál es su papel en la enseñanza. Por su parte, el “*enfoque de la didáctica y los métodos de enseñanza*”, utilizado para estudiar los textos escolares, permitió hacernos una idea de los contenidos y los tratamientos didácticos presentes en ellos, así como de su relación con el currículum prescrito. Ambas estrategias han permitido discernir la orientación general de dichos documentos en la formación de los jóvenes como ciudadanos. En tal sentido, si bien éstos no son los únicos textos que

contribuyen a formarles en este aspecto, resulta claro que en la escuela chilena poseen una importancia difícil de ignorar.

6.2.2. Conclusiones respecto al diseño de investigación

El diseño utilizado en el presente estudio se ha mostrado útil para responder nuestras preguntas de investigación. Al respecto, el uso de un enfoque flexible ha permitido tanto la indagación sobre fuentes múltiples como el posterior análisis e interpretación crítica de la información obtenida a partir de ellas.

Las diversas fases del trabajo de campo se han desarrollado cabalmente y en los tiempos estipulados durante en el cronograma consignado en el plan investigación. En dicho sentido, una estancia de tres meses en Chile ha permitido tanto indagar en las diversas fuentes de información contempladas como llevar adelante el proyecto de intervención didáctica denominado MAPS.

En la presente investigación se han diseñado una serie de estrategias básicas para la obtención de información fiable (ver página 152). En relación a ello, se han determinado una serie de conclusiones:

- a) La utilización de fuentes múltiples ha sido provechosa para el logro de una adecuada triangulación general de datos y, por medio de ésta, para la interpretación de los resultados.
- b) La aplicación de múltiples herramientas de recogida de información (cuestionarios, entrevistas y focus groups) a los participantes centrales de este estudio (alumnado, docentes y padres/apoderados) ha permitido realizar una primera triangulación acotada a cada fuente. Esto, a su vez, ha fortalecido la posterior interpretación general de los resultados. Así mismo, es posible señalar que dichas herramientas se han mostrado apropiadas para el objeto de estudio. Salvo algunos aspectos resueltos durante el trabajo de campo mismo (como la eliminación de algunas preguntas innecesarias en las entrevistas) éstos han cumplido con su cometido.
- c) Las categorías cualitativas diseñadas para comprender las representaciones sociales del alumnado respecto a la participación ciudadana han permitido una interpretación razonable de los datos obtenidos. Si bien éstas han sido creadas en base a la realidad de los jóvenes partícipes, posiblemente pueden contribuir a orientar estudios similares.

d) El modelo de análisis utilizado, basado en las propuestas de Wolcott (1994) y Pérez (1998b), nos ha permitido generar información fiable e interpretable. Por su parte, la teoría de las representaciones sociales (Moscovici, 1989) ha resultado adecuada para comprender las ideas de los participantes sobre la democracia y la participación ciudadana. Por otro lado, la elección de un enfoque interpretativo crítico ha mantenido armonía con nuestra intención de contribuir al fortalecimiento de la democracia.

Finalmente, es importante mencionar que la confiabilidad y credibilidad de la presente investigación se fundamentan tanto en un riguroso proceso de diseño y revisión de todos los mecanismos de indagación implementados como en la inclusión de múltiples fuentes de información e instrumentos de recogida de datos.

6.2.3. Conclusiones respecto a las personas que han participado en esta investigación

El presente estudio se ha valido de la participación de varios grupos de personas: estudiantes, profesorado de ciencias sociales, padres/apoderados y jóvenes expartícipes del movimiento estudiantil. Su contribución ha permitido formarnos una visión cabal, aunque siempre subjetiva, de las principales influencias que dentro y fuera de la escuela condicionan el desarrollo de las representaciones sociales del alumnado sobre la participación ciudadana (ver figura 15).

La realización de esta tesis solo ha sido posible gracias a la disposición de todas las personas partícipes a ser parte de él y, de esta manera, a contribuir al objeto de estudio. Así mismo, una de las grandes fortalezas de esta investigación ha sido la disponibilidad de un centro educativo para abrir las puertas de sus aulas a nuestro proyecto didáctico y a nuestras indagaciones.

La dependencia de este estudio a la disponibilidad e interés de las personas por participar en él ha supuesto indagar en base a fuentes aleatorias y no proporcionales. Sin embargo, esta investigación se ha posicionado desde una visión cualitativa poco preocupada por la representatividad estadística, sino más bien interesada por una representatividad sustantiva capaz de cubrir diversas perspectivas y situaciones de interés (Corbetta, 2007). En tal sentido, parte de la confiabilidad del presente estudio se ha sustentado en la inclusión de un número importante de participantes que, desde miradas y contextos múltiples, han contribuido a nuestra comprensión de los procesos de formación y transformación de las ideas sobre la participación.

6.2.4. Conclusiones respecto a las categorías desarrolladas

Con el objetivo de comprender la información obtenida se han elaborado categorías destinadas a clasificar tanto las representaciones sociales de la participación ciudadana como los diversos tipos de medidas que el alumnado ha diseñado para enfrentar problemas sociales de su comunidad (ver páginas 158 y 160). Al respecto, es posible concluir que dichas categorías han permitido interpretar adecuadamente las ideas de los participantes.

En el caso de la categoría destinada a clasificar las ideas de la participación ciudadana, el estrato denominado “*ascendente*” ha jugado un papel clave para dar cuenta de aquellas representaciones posicionadas intermedias entre las visiones minimalistas y maximalistas de la ciudadanía. Por su parte, la categorización de las medidas hipotéticas para enfrentar problemas sociales de la comunidad ha contribuido valiosamente a la comprensión de las ideas del alumnado sobre la participación. En tal sentido, la utilización de un cuestionario con múltiples aproximaciones a la indagación de este tema ha permitido diferenciar entre la transformación positiva de las representaciones sociales de la simple memorización, como contenido escolar, de “formas de participación”.

La elaboración de las categorías expuestas en los párrafos precedentes no habría sido posible sin el trabajo previo de destacados autores (Kerr, 2002; McLaughlin, 1992; Morillas, 2006; Verba et al., 1987). En tal sentido, nuestro trabajo constituye una nueva proyección del sistema “*maximalista/minimalista*” de la participación ciudadana y de su enseñanza/aprendizaje.

Las categorías diseñadas en este estudio responden a la realidad de sus participantes. Sin embargo, consideramos posible su utilización en investigaciones similares. En tal caso, siempre resultará necesario reflexionar sobre hasta qué punto éstas pueden resultar de utilidad.

6.3. CONCLUSIONES RESPECTO AL MAPS

El objetivo central de esta investigación ha sido estudiar las posibles transformaciones en las representaciones sociales de la participación ciudadana de un grupo de jóvenes de secundaria, a partir de su intervención en un proyecto didáctico que hemos denominado “*Módulo de Acción en Problemas Sociales*” (MAPS). El cual fue íntegramente diseñado para su implementación en este estudio. En dicho sentido, y a la luz de los resultados obtenidos, es posible indicar que éste se ha mostrado útil para transformar las ideas “*minimalistas*” sobre la participación del alumnado hacia visiones “*ascendentes*” y “*maximalistas*” de la misma.

El MAPS ha contado con tres etapas que han sido desarrolladas a lo largo de tres meses (ver página 127). A continuación se expone una valoración general de cada una:

Etapas 1. Desarrollo de conocimientos, habilidades y valores ciudadanos básicos: también denominada “fase previa”, se ha mostrado efectiva para el desarrollo de valores, habilidades y conocimientos ciudadanos básicos que permitiesen la continuidad de un MAPS deliberativo y participativo. Sin embargo, una debilidad del diseño de esta etapa fue un tiempo insuficiente (tres semanas) para desarrollar a cabalidad el objetivo propuesto. Sin duda, dicho tiempo debe ser ampliado en futuras intervenciones del MAPS o, tal vez, ésta fase debiese constituir un módulo didáctico independiente destinado a preparar a jóvenes habituados al estilo docente positivista para una formación ciudadana de orientación maximalista.

Etapas 2. Conocer las formas de participación ciudadana: se ha desarrollado bajo una lógica deliberativa que ha contribuido positivamente a la comprensión del alumnado de las formas de participación ciudadana disponibles para ellos en una sociedad democrática. No obstante, fue ejecutada íntegramente en el interior del aula en circunstancias que la enseñanza de la participación tiene su contexto ideal de aprendizaje fuera de ella.

Etapas 3. Actuar sobre problemas sociales de la comunidad: el diseño y ejecución de proyectos de intervención en problemas sociales reales se ha mostrado decisivo en la transformación de las ideas del alumnado sobre la participación. Así mismo, les ha brindado la ocasión de contribuir a su comunidad y aprender fuera de la escuela. En dicho sentido, los jóvenes partícipes han destacado del MAPS su dinámica de aprendizaje motivante y la oportunidad para actuar y sentirse como ciudadanos. Por otro lado, se han identificado aspectos a mejorar en esta fase y se han propuesto medidas a aplicar en futuras intervenciones de este tipo.

6.4. CONCLUSIONES ÉTICAS

La formación ciudadana constituye una herramienta esencial en el fortalecimiento de la democracia, ello debido a que su papel es precisamente formar en la interrelación política de los miembros de una sociedad. En dicho contexto, la educación en la participación juega un rol central.

La humanidad atraviesa actualmente por serios peligros, tales como la contaminación a escala catastrófica, la amenaza de un masivo desborde belicista y las crecientes desigualdades planetarias. En dicho sentido, mientras menor sea el número de personas que participe de las decisiones primordiales de una sociedad más alejadas estarán éstas de los intereses de las mayorías. Es por ello que resulta imprescindible fortalecer y profundizar la participación de los ciudadanos en los sistemas democráticos existentes.

Los párrafos precedentes expresan la orientación ética central del presente estudio, es decir, la intención de aportar, desde la humildad de una tesis doctoral, a la formación ciudadana de la sociedad con miras a la profundización de la democracia. En tal sentido, la utilidad y relevancia de este trabajo, que solo aspira a realizar una pequeña contribución, tiene relación con un problema social que reviste características globales.

Una segunda dimensión ética está vinculada a la experiencia de aquellos que han participado en esta investigación, ya sea compartiendo sus ideas, participando en el módulo de formación ciudadana desarrollado o de ambas formas. En dicho sentido, estas personas se han sentido implicadas en este estudio y sus objetivos. Igualmente, su participación ha sido agradecida y los resultados obtenidos han sido compartidos con ellos hasta donde ha sido posible.

En cuanto a mí persona, debo señalar que el desarrollo de esta investigación ha estado ligado a mis propias subjetividades y a mi crecimiento personal y profesional. De esta forma, tanto el proceso de reflexión teórica de este estudio como el diseño e implementación del MAPS me han llevado a replantearme mi propia práctica como investigador y, especialmente, como docente. En tal sentido, he reforzado mi compromiso con la educación como vía para la liberación personal y colectiva del ser humano. Por todo ello, mi interés profesional actual está centrado en la formación en ciudadanía maximalista y sus potencialidades para la transformación social.

6.5. LA REFLEXIÓN EN UNA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN: ASPECTOS A MEJORAR

La investigación efectuada en esta tesis presenta múltiples aspectos mejorables que deben ser comentados. Éstos tienen relación con dos cuestiones generales: el diseño de la investigación y el módulo de formación ciudadana (MAPS) implementado.

En cuanto al diseño de la investigación pensamos que habría sido recomendable la inclusión de un mayor número de personas en este estudio. Pese haber logrado los objetivos propuestos, hubiese sido deseable haber ampliado la cantidad de participantes (ciento siete chicos y chicas, diecisiete docentes de ciencias sociales, treinta padres/apoderados y ocho jóvenes expartícipes del movimiento estudiantil de 2011). Si bien nuestra intención fue ampliar lo más posible estas fuentes, las restricciones de una investigación como la nuestra y el periodo limitado de trabajo del campo no permitieron desarrollar este aspecto todo lo que hubiésemos deseado.

La implementación del MAPS permitió identificar una serie de falencias en su diseño, tales como: no haber previsto adecuadamente las resistencias ideológicas (en el caso de una chica) ni la eventualidad de que el alumnado no viese problemas sociales relevantes en su propio barrio (en el caso de un chico) o no haber contado con disposiciones especiales para jóvenes integrados (con dificultades cognitivas).

Ha resultado notoria la ausencia en el diseño del módulo, específicamente en su fase inicial, de acciones para el desarrollo del pensamiento histórico de alumnos y alumnas. Sin duda, resulta un aspecto no menor si consideramos su gran relevancia en la formación de ciudadanos (Santisteban, 2012). Se trata de un problema ligado a otro más profundo: una asignación insuficiente de tiempo para el desarrollo del MAPS. En dicho sentido, resulta evidente que la inclusión de una –necesaria– fase inicial para el desarrollo mínimo de conocimientos, habilidades y valores ciudadanos, ha significado comprimir, hasta cierto punto, las actividades previstas para el módulo. La constatación de tal debilidad en el diseño del MAPS nos permitirá realizar mejores cálculos de cara a medir el tiempo a emplear en la aplicación de éste y otros proyectos de este tipo.

Otro aspecto del MAPS que consideramos plausible de ser mejorado es la valoración de la experiencia por parte del alumnado. Si bien ésta estuvo lejos de la cuantificación memorística y acreditativa, consideramos que fue necesaria una mayor inclusión de la autovaloración. Así

mismo, la covaloración, considerada importante desde la teoría de la formación ciudadana (Ortuño et al., 2012), no fue suficientemente considerada.

Todas las carencias mencionadas nos obligan a reflexionar en torno a ellas y a las adecuaciones que, por tanto, requiere nuestra propuesta. Sin duda, las debilidades constatadas constituyen un valioso aprendizaje a ser tomado en cuenta en mi futura labor docente e investigativa.

6.6. PROPUESTAS Y SUGERENCIAS

La decisión del Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) de incorporar al currículum una asignatura de “*Formación Ciudadana*”, sin duda abre grandes posibilidades para esta importante área educativa. Sin embargo, a la luz de los resultados de ésta y otras investigaciones, que apuntan a la escasa preparación del profesorado y los centros educativos en esta materia, es fácilmente previsible que las nuevas disposiciones curriculares se traducirán en poco más que un aumento de los contenidos de educación cívica.

Ante los presentes desafíos resulta importante desarrollar un plan de capacitación a gran escala en materia de formación ciudadana para los centros educativos. En dicho sentido, es fundamental recalcar que se trata de aprendizajes que no son patrimonio exclusivo de una asignatura, sino que suponen el compromiso de toda la comunidad educativa.

En cuanto al profesorado de ciencias sociales, nuestra investigación indica la necesidad de formarle en esta materia, tanto desde los estudios iniciales como desde la capacitación continua. Se trata, sin duda, de una tarea de proporciones. Según García & De Alba (2009), asumir la formación ciudadana implica todo un cambio en la identidad profesional de los docentes y señalan que las mayores dificultades del profesorado radican en su cultura profesional, la fuerte tradición disciplinar y la rígida estructura del sistema escolar. En dicho sentido plantean que:

...los profesores suelen considerar que su función profesional es enseñar el conocimiento escolar regulado en el currículum y presente en los libros de texto, mientras que, por ejemplo, la realización de actividades básicas de educación para la ciudadanía, como los debates o el tratamiento de cuestiones problemáticas resulta algo difícil de incorporar a su labor habitual (p.519).

Un aspecto de la formación ciudadana especialmente difícil de asumir por parte del profesorado es una evaluación acorde a ella. Sabemos que los docentes de ciencias sociales se encuentran actualmente habituados a realizar evaluaciones formales y memorísticas de contenidos disciplinares, sin embargo, este tipo de educación exige imperativamente la utilización de una pluralidad de métodos de evaluación (que incluyan, por ejemplo, la autoevaluación y la coevaluación) que no busquen valorar solo conocimientos, sino también métodos, habilidades y la práctica de valores universales (Ortuño et al., 2012).

Resulta preocupante que el desconocimiento del profesorado de ciencias sociales, respecto a lo que es la formación ciudadana, no solo puede hacer fracasar la implementación de este tipo de educación en Chile, sino que puede llegar a dar paso, en algunos casos, a situaciones de adoctrinamiento político. Si a esto último agregamos las reticencias ya existentes en una parte de los padres/apoderados respecto a una educación que incluya la política, esta desconfianza podría fácilmente transformarse en una oposición frontal plausible de ser instrumentalizada por determinados sectores políticos para promover sus agendas particulares. Tal ha sido el caso, por ejemplo, del movimiento *“Escuela sin Partido”* en Brasil, el cual ha acusado la politización de la escuela mediante la formación ciudadana en circunstancias en que ésta no promueve ninguna opción política o ideológica particular, sino que, por el contrario, busca el desarrollo del pensamiento autónomo en el alumnado.

Por lo expuesto en el párrafo anterior, nos parece importante destacar las implicaciones que esta investigación puede tener para el currículum y la política educativa chilena en torno a la formación ciudadana. Como primera medida, y ante el desconocimiento masivo de profesorado, centros educativos y padres/apoderados respecto al tema, se sugiere realizar una amplia campaña formativa en torno a *“lo que es”* y *“lo que no es”* la educación en ciudadanía (ver páginas 103 y 104).

En materia de política educacional en formación ciudadana es importante destacar que resulta insuficiente aplicar una asignatura de este tipo solo para los últimos dos años de secundaria (equivalente al Bachillerato en España), que en la educación chilena es cuando los jóvenes ya han cumplido, en promedio, los 17 o 18 años. Todo proyecto de educación en ciudadanía debe comenzar en preescolar y, además, siempre debe incluir a las familias (Hart, 2005). Se trata de un aspecto que debiese necesariamente ser subsanado en los próximos años por las políticas educativas, si esperamos que la formación ciudadana de las escuelas chilenas sea realmente efectiva.

Sin duda que la llegada de la nueva asignatura de formación ciudadana constituye un reto importante para los docentes chilenos de ciencias sociales. Más allá del necesario apoyo que cabe esperar reciban desde el MINEDUC, los resultados de este estudio señalan que es indispensable que sea el propio profesorado quien realice los esfuerzos más importantes para lograr una comprensión cabal de lo que “*Formación Ciudadana*” significa y, a su vez, traducirlo en acciones concretas en el aula.

Esperamos que el “*Módulo de Acción sobre Problemas Sociales*” (MAPS) propuesto en esta investigación pueda servir como un ejemplo, entre otros muchos, para llevar adelante un trabajo concreto con el alumnado en materia de ciudadanía. En este sentido, García (2011) nos plantea la utilidad de proponernos “*archivos didácticos*” que recopilen las experiencias y metodologías innovadoras en esta materia para que, sin dejar de promover el intelectualismo crítico de la práctica docente, orienten y alienten al profesorado de ciencias sociales en el camino de la formación de ciudadanía maximalista. Así mismo, el desarrollo de comunidades de práctica docente a escala local, regional o global, resulta de gran ayuda (Brett, 2006).

6.7. PALABRAS FINALES

De las conclusiones obtenidas por esta investigación han surgido nuevas preguntas, por ejemplo: ¿Serán efectivas las medidas propuestas para mejorar el módulo de formación ciudadana realizado? o ¿Cómo podemos relacionar un proyecto de formación ciudadana con perspectiva local con todas las escalas de una perspectiva glocal? Se trata, sin duda, de una línea de trabajo que continuaremos desarrollando.

Creemos haber cumplido con el objetivo final de esta investigación, es decir, contribuir modestamente al diseño y aplicación de intervenciones didácticas concretas para aportar al desarrollo de las capacidades democráticas del alumnado. En dicho sentido, reafirmamos la necesidad de tener siempre presente que aprender a participar no se consigue de otra manera más que participando.

En cuanto a las implicancias de este trabajo para mi propio crecimiento profesional debo señalar que mi participación en esta investigación no solo me ha formado en educación para la ciudadanía, sino que también ha forjado mi compromiso con un área de estudio que me apasiona por sus implicancias respecto a la democracia y el desarrollo humano. Por lo tanto,

espero continuar contribuyendo, desde el aula y la investigación, a esta importante área educativa.

Finalmente, debemos resaltar las implicaciones valóricas de la formación ciudadana, pues si las sociedades actuales pretenden ser realmente democráticas deben dotar a sus sistemas educativos de currículums y metodologías que permitan a los y las jóvenes desarrollarse como ciudadanos activos y capaces de enfrentar los graves problemas sociales que afectan a su comunidad, a su país y a su planeta (Huddleston, 2005).

La responsabilidad que las sociedades del siglo XXI tienen para formarse en ciudadanía radica sobre todo en la etapa histórica crucial que vive la humanidad. Al respecto, resulta evidente que solo un profundo compromiso ciudadano global puede cambiar nuestro curso actual como especie. En dicho sentido, la educación juega un papel determinante en el fortalecimiento de la democracia real, al fin y al cabo, único camino que nos brinda ciertas garantías para la proyección humana a largo plazo. Sobre esto Morillas (2006) señala que:

La educación es la fortaleza del futuro. Ella constituye uno de los instrumentos más poderosos para realizar el cambio de mentalidades necesario para construir un futuro viable en que la democracia, la equidad, la justicia social, la paz y la armonía con nuestro entorno natural, en definitiva, la ética de la responsabilidad ciudadana sean los valores compartidos en una cultura global. Un camino para conseguir estos objetivos pasa hoy por la educación para la ciudadanía... (p.11).

BIBLIOGRAFÍA

- Abric, J. C. (1985). La creatividad de los grupos. En S. Moscovici (Ed.), *Psicología social I. Influencia y cambio de actitudes. Individuos y grupos* (pp. 237-260). Barcelona: Paidós.
- Aceituno, D., Muñoz, C., & Vázquez, G. (2012). Enseñanza y aprendizaje de la participación ciudadana en Chile: un estudio sobre alumnos y profesores de Historia de 2º año de enseñanza media. En N. De Alba, F. García, & A. Santisteban (Eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales. Vol. 2* (pp. 165-176). Sevilla: Díada / AUPDCS.
- Aguaded, J. (1999). *Convivir con la televisión. Familia, educación y recepción televisiva*. Barcelona: Paidós.
- Aguado, T., Ballesteros, B., Mata, P., & Sánchez, H. (2013). Aprendizaje de la ciudadanía activa: propuestas educativas. En M. Cardona, E. Chiner, & A. Giner (Eds.), *Investigación e innovación educativa al servicio de las instituciones y comunidades globales, plurales y diversas. Actas del XVI Congreso Nacional / II Internacional de modelos de investigación educativa de la AIDIPE* (pp. 35-42). Alicante: Universidad de Alicante.
- Aisenberg, B. (2000). Los conocimientos previos en situaciones de enseñanza de las ciencias sociales. En J. Castorina, & A. Lenzi (Eds.) *La formación de los conocimientos sociales en los niños* (pp. 225-252). Barcelona: Gedisa.
- Albacete, C., Cárdenas, I., & Delgado, C. (2000). *Enseñar y aprender la democracia*. Madrid: Síntesis.
- Albet, A., Clua, A., & Díaz, F. (2006). Resistencias urbanas y conflicto creativo: lo público como espacio de reconocimiento. En J. Nogué & J. Romero (Eds.), *Las otras geografías* (pp. 405-423). Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Alcántara, M. D. (2009). Importancia de las TIC para la educación. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, (15), 1-20. Recuperado de [http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_15/MARIA DOLORES_ALCANTARA_1.pdf](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_15/MARIA_DOLORES_ALCANTARA_1.pdf)

- Allwright, D., & Baley, K. (1991). *Focus on the language classroom. An introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Almond, G., & Verba, S. (1992). La cultura política. En A. Batlle (Ed.), *Diez textos básicos de ciencia política* (pp. 171–201). Barcelona: Ariel.
- Altarejos, F. (2006). Ciudadanía democrática e identidad europea: un escollo para la educación. En C. Naval & M. Herrero (Eds.), *Educación y ciudadanía en una sociedad democrática* (pp. 61–78). Navarra: Ediciones Encuentro.
- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodologías*. Barcelona: Paidós.
- Alvira, R. (2006). Educación política. En C. Naval & M. Herrero (Eds.), *Educación y ciudadanía en una sociedad democrática* (pp. 81–89). Navarra: Ediciones Encuentro.
- Angulo, G. (2012). Las concepciones sobre el docente o diferentes maneras de concebir el ejercicio de la docencia. *Revista de Investigación*, 36 (75), 11–32.
- Apple, M. (1996). *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Barcelona: Paidós.
- Apud, A. (2011). *Participación infantil*. Santiago de Chile: Unicef. Recuperado de <http://www.sename.cl/wsename/otros/unicef.pdf>
- Araya, S. (2002). *Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión*. San José: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Recuperado de <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/ICAP/UNPAN027076.pdf>
- Arbonés, G., Baiges, A., De Castro, F., Gómez, M., Martí, M., & Puig, I. (2010). *Som joves, tenim drets... i deures*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Armas, J., & López, R. (2012). Ciencias sociales y educación para la ciudadanía. Un diálogo necesario. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (71), 84–91.
- Armento, B. (1991). Changing conceptions of research on the teaching of social studies. En J. Shaver (Ed.), *Handbook of research on social studies teaching and learning. A project of the National Council for the Social Studies* (pp. 185–196). New York: Macmillan.

- Arriagada, A., & Schuster, M. (2008). Consumo de medios y participación ciudadana de los jóvenes chilenos. *Cuadernos de Información*, (22), 34–41.
- Aubert, A., Duque, E., Fisas, M., & Valls, R. (2004). *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- Audigier, F. (1991). Enseigner la société, transmettre des valeurs. La formation civique et l'éducation aux droits de l'homme: une mission ancienne, des problèmes permanents, un projet toujours actuel. *Revue Française de Pédagogie*, 94 (1), 37–48. <http://doi.org/10.3406/rfp.1991.1365>
- Ausubel, D., Novak, J., & Hanesian, H. (1978). *Educational psychology: a cognitive view* (2^a ed.). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Ayala, R. (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa*, 26 (2), 409–430.
- Bakhtin, M. (1984). *Problems of Dostoevsky's poetics*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Ballbé, M., & Pagès, J. (2016). Representaciones sociales y el aprendizaje del territorio: la enseñanza de la identidad local hoy. En C. García, A. Arroyo, & B. Andreu (Eds.), *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para una ciudadanía global* (pp. 478–485). Las Palmas de Gran Canaria: AUPDCS / Entimema
- Beernaert, Y. (2001). How to promote young active citizenship within the European Union and beyond. En M. Montané & Y. Beernaert (Eds.), *Towards active citizenship. Connecting young citizens across Europe and the world* (pp. 149–240). Barcelona: Universal Forum of Cultures 2004.
- Benejam, P. (1997). Las finalidades de la educación social. En P. Benejam & J. Pagès (Eds.), *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria* (pp. 33–52). Barcelona: Horsori / Universidad de Barcelona.
- Benejam, P. (2002). La oportunidad de identificar conceptos clave que guíen la propuesta curricular de ciencias sociales. En *Las ciencias sociales: concepciones y procedimientos* (pp. 11–19). Barcelona: Graó.

- Bennett, L. (2008). Changing citizenship in the digital age. En L. Bennett (Ed.), *Civic life online: learning how digital media can engage youth* (pp. 1–24). Cambridge: The MIT Press. <http://doi.org/10.1162/dmal.9780262524827.001>
- Benveniste, É. (1971). *Problems in general linguistics*. Coral Gables: University of Miami Press.
- Blández, J. (1996). *La investigación-acción: un reto para el profesorado. Guía práctica para grupos de trabajo, seminarios y equipos de investigación*. Barcelona: Inde Publicaciones.
- Boixader, A. (2005). Las ideas políticas de los jóvenes. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (44), 27–35.
- Bonhomme, M., Cox, C., Lira, R., & Tham, M. (2015). La educación ciudadana escolar en Chile “en acto”: prácticas docentes y expectativas de participación política de estudiantes. En J. Castillo & C. Cox (Eds.), *Aprendizaje de la ciudadanía. Contextos, experiencias y resultados* (pp. 373–425). Santiago de Chile: Ediciones UC.
- Brett, P. (2006). Citizenship into practice in England: the continuing professional development challenge. *Estudios sobre Educación*, (10), 97–118.
- Brown, T., & Jones, L. (2001). *Action research and postmodernism. Congruence and critique*. Buckingham: Open University Press.
- Burke, T. (2010). *Listen and change. A guide to children and young people’s participation rights* (2ª ed.). London: Participation Works / Children’s Rights Alliance for England. Recuperado de http://www.participationworks.org.uk/files/webfm/files/resources/k-items/participationworks/listenandchange/listen_and_change_secondedition/index.pdf
- Calvo de Mora, J. (2004). *Aprendizaje de la ciudadanía en las escuelas. Propuestas de análisis y análisis de propuestas*. Granada: Consejo Escolar de Andalucía.
- Campos, J., Muñoz, C., Reyes, L., & Sandón, L. (2013). El profesorado y su rol en la formación de los nuevos ciudadanos: desfases entre las comprensiones, las actuaciones y las expectativas. *Estudios Pedagógicos*, 39 (1), 217–237.
- Camps, V. (2007). *Educar para la ciudadanía*. Sevilla: Fundación ECOEM.

- Canal, M., Costa, D., & Santisteban, A. (2012). El alumnado ante problemas sociales relevantes ¿Cómo los interpreta? ¿Cómo piensa la participación? En N. De Alba, F. García, & A. Santisteban (Eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales. Vol. 1* (pp. 527–535). Sevilla: Díada / AUPDCS.
- Canals, R. (2013). Las noticias de actualidad: un recurso para desarrollar la competencia social y ciudadana en el alumnado de secundaria. En J. J. Díaz, A. Santisteban, & C. Áurea (Eds.), *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social* (pp. 187–195). Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá / AUPDCS.
- Cañal, P., Pozuelos, F., & Travé, G. (2005). *Descripción general y fundamentos: proyecto curricular investigando nuestro mundo (6-12)*. Sevilla: Díada.
- Carbone, G. (2003). *Libros escolares. Una introducción a su análisis y evaluación*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carbone, G., Corduras, L., Martinelli, S., Rodríguez, L., & Watson, M. (2001). *El libro de texto en la escuela. Textos y lecturas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Cárdenas, M., Parra, L., Picón, J., Pineda, H., & Rojas, R. (2007). Las representaciones sociales de la política y la democracia. *Última Década*, (26), 53–78.
- Carnegie UK Trust. (2008). *Empowering young people. The final report of the Carnegie Young People Initiative*. London. Recuperado de <http://www.carnegieuktrust.org.uk/publications/empowering-young-people/>
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- Casas, M. (2005). Què ensenyar de ciències socials a l'educació obligatòria? *Perspectiva Escolar*, (295), 2–18.
- Claire, H., & Holden, C. (2007). The challenge of teaching controversial issues: principles and practice. En H. Claire & C. Holden (Eds.), *The challenge of teaching controversial issues* (pp. 1–14). Stoke on Trent: Trentham Books.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2005). *Research methods in education* (5ª ed.). London: Taylor & Francis.

- Comes, P. (2010). El aprendizaje servicio con el soporte de las TIC en la educación formal. "Xarxa", TIC y educación ciudadana. En X. Martín & L. Rubio (Eds.), *Prácticas de ciudadanía. Diez experiencias de aprendizaje servicio* (pp. 137–154). Barcelona: Ediciones Octaedro / Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- Connell, R. (2008). Escuelas, mercados, justicia: la educación en un mundo fracturado. En J. Angulo (Ed.), *Democracia, educación y participación en las instituciones educativas* (pp. 49–68). Sevilla: Publicaciones Cooperación Educativa.
- Contreras, J. (2011). *La autonomía del profesorado* (4ª ed.). Madrid: Morata.
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw-Hill / Interamericana de España.
- Cox, C., Bascopé, M., Bonhomme, M., Castillo, J., & Miranda, D. (2014). *Educación ciudadana en América Latina: prioridades de los currículos escolares*. Ginebra: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002279/227975s.pdf>
- Cox, C., & García, C. (2015). Objetivos y contenidos de la formación ciudadana en Chile 1996-2013: tres currículos comparados. En J. Castillo & C. Cox (Eds.), *Aprendizaje de la Ciudadanía. Contextos, experiencias y resultados* (pp. 283–318). Santiago de Chile: Ediciones UC.
- Creswell, J. (2014). *Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4ª ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Crick, B. (2000). *Essay on citizenship*. London; New York: Continuum.
- Crick, B. (2001). *En defensa de la política* (5ª ed.). Barcelona: Tusquets.
- Cruz, R. (2005). El derecho a reclamar derechos. Acción colectiva y ciudadanía democrática. En S. Álvarez (Ed.), *Comunicación, democracia y ciudadanía* (pp. 263–290). Río Piedras: Centro de Investigación en Comunicación Universidad de Puerto Rico.
- De Sousa, B. (2004). *Democratizar la democracia. Los caminos de la democracia participativa* (2ª ed.). Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Della Porta, D., & Keating, M. (2013a). ¿Cuántos enfoques hay en ciencias sociales? Introducción epistemológica. En D. Della Porta & M. Keating (Eds.), *Enfoques y*

- metodologías en las ciencias sociales. Una perspectiva pluralista* (pp. 31–51). Madrid: Akal.
- Della Porta, D., & Keating, M. (2013b). Comparación entre enfoques, metodologías y métodos. Conclusiones finales. En D. Della Porta & M. Keating (Eds.), *Enfoques y metodologías en las ciencias sociales. Una perspectiva pluralista* (pp. 333–339). Madrid: Akal.
- Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., ... Nanzhao, Z. (1997). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Compendio. París: Santillana / Ediciones UNESCO.
- Delval, J. (2012). Ciudadanía y escuela. El aprendizaje de la participación. En N. De Alba, F. García, & A. Santisteban (Eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales. Vol. 1* (pp. 37–46). Sevilla: Díada / AUPDCS.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2012). Introducción general. La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Manual de investigación cualitativa. Vol. 1. El campo de la investigación cualitativa* (pp. 43–101). Barcelona: Gedisa.
- Dewey, J. (1978). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación* (8ª ed.). Buenos Aires: Editorial Losada.
- Dewey, J. (2004). *La opinión pública y sus problemas*. Madrid: Ediciones Morata.
- Domínguez, D., Ferrer, R., Goya, I., Hernández, R., Lucas, B., & Montero, A. (2008). *Participar también es cosa de niños. Guía didáctica para el profesorado*. Valencia: UNICEF Comité Comunidad Valenciana. Recuperado de <https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/guiaparticipacionvalencia.pdf>
- Donaldson, M. (2002). Democràcia participativa i els nous moviments socials. En MEGSJC (Ed.), *Eduquem per a la transformació social: ponències del Congrés de Caps* (pp. 28–39). Barcelona: Minyons Escoltes Guies Sant Jordi de Catalunya.
- Drolet, I. (2001). The demands on teachers of teaching citizenship. En M. Montané & Y.

- Beernaert (Eds.), *Towards active citizenship. Connecting young citizens across Europe and the world* (pp. 75–81). Barcelona: Universal Forum of Cultures 2004.
- Durkheim, E. (2006). *Lecciones de sociología*. Granada: Comares.
- Easton, D. (1992). Categorías para el análisis sistémico de la política. En A. Batlle (Ed.), *Diez textos básicos de ciencia política* (pp. 221–230). España: Ariel.
- Elliott, J. (1989). *Pràctica, recerca i teoria en educació*. Vic: Eumo.
- Elliott, J. (1997). *La investigación-acción en la educación* (3ª ed.). Madrid: Morata.
- Entwistle, H. (1980). *Educación política en una democracia*. Madrid: Narcea.
- Eurydice. (2012). *Educación para la ciudadanía en Europa*. Bruselas. Recuperado de http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/139ES_HI.pdf
- Evans, R. (2011). La naturaleza trágica de la reforma escolar nord-americana. En J. Pagès & A. Santisteban (Eds.), *Les qüestions socialment vives y l'ensenyament de les ciències socials* (pp. 13–24). Barcelona: Servei de Publicacions UAB.
- Eyzaguirre, B., & Fontaine, L. (1999). ¿Qué mide realmente el SIMCE? *Estudios Públicos*, (75), 107–161.
- Farr, R. (1986). Las representaciones sociales. En S. Moscovici (Ed.), *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales* (pp. 495–505). Barcelona: Paidós.
- FCDE. (2015). *Las metas de la Educación Para Todos a 15 años de su establecimiento. Una mirada a la situación chilena*. Santiago de Chile. Recuperado de http://www.opech.cl/comunicaciones/2015/05/index_07_05_2015_documento_dakar_metas_ept_2015_chile.pdf
- Feliu, M. (2012). Conocer nuestro entorno nos ayuda a ser ciudadanos activos. En N. De Alba, F. García, & A. Santisteban (Eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales. Vol. 2* (pp. 313–319). Sevilla: Díada / AUPDCS.
- Fernández, L. (2007). Fichas para investigadores ¿Cómo se realiza un cuestionario? *Butlletí LaRecerca*, *Ficha 8*, 1–9. Recuperado de <http://www.ub.edu/ice/recerca/pdf/ficha8->

cast.pdf

- Flecha, R. (1997). Los profesores como intelectuales: hacia una formación integral de los maestros del siglo XXI. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (29), 67–76.
- Flores, L., & García, C. (2011). Los desafíos de la formación ciudadana y la cohesión social frente a la des-subjetivación del sistema. Hacia una interpretación del fenómeno social desde la subjetividad. *Estudios Pedagógicos*, 37 (2), 329–344. <http://doi.org/10.4067/S0718-07052011000200020>
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del Poder* (2ª ed.). Madrid: Ediciones de la Piqueta.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo: Paz e Terra.
- García, F. (2002). Concepciones de los alumnos y conocimiento escolar. Un estudio en el ámbito del medio urbano. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (1), 17–25.
- García, F. (2005). El sentido de la educación como referente básico de la didáctica. *Investigación en la Escuela*, (55), 7–27.
- García, F. (2009). Educar para la participación ciudadana: un reto para la escuela del siglo XXI. *Investigación en la Escuela*, (68), 5–10.
- García, F. (2011). Problemas del mundo y educación escolar: un desafío para la enseñanza de la geografía y las ciencias sociales. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, 1 (1), 108–122.
- García, F., & De Alba, N. (2009). Educar para la participación ciudadana. Análisis de las dificultades del profesorado a partir de la experiencia del programa “Parlamento Joven”. En R. M. Ávila, B. Borghi, & I. Mattozzi (Eds.), *La educación de la ciudadanía y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la “Estrategia de Lisboa”* (pp. 515–521). Bolonia: Pàtron Editore.
- García, J. (2007). *Educació per a la ciutadania*. Barcelona: Ediciones Rondas.
- Gérin-Grataloup, A., & Tutiux-Guillon, N. (2001). La recherche en didactique de l’histoire et de la géographie depuis 1986, essai d’analyse. En N. Tutiaux-Guillon (Ed.), *Perspectives documentaires en éducation. 15 ans de recherche en didactique de l’histoire-géographie*

- (pp. 5–16). París: Institut National de Recherche Pédagogique.
- Gimeno, J. (2003). Tornar a llegir l'educació des de la ciutadania. En J. Martínez (Ed.), *Ciutadania, poder i educació* (pp. 11–34). Barcelona: Graó.
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. (2003). *La escuela y la lucha por la ciudadanía. Pedagogía crítica de la época moderna* (3ª ed.). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición* (6ª ed.). Ciudad de México: Siglo XXI.
- González, G. (2012). La participación en la asignatura de Educación para la Ciudadanía. Una investigación sobre las representaciones sociales del profesorado. En N. De Alba, F. García, & A. Santisteban (Eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales. Vol. 2* (pp. 233–240). Sevilla: Díada / AUPDCS.
- González, M. T. (2005). Conocer y transformar la cultura de las organizaciones educativas. En M. Santos (Ed.), *Escuelas para la democracia. Cultura, organización y dirección de instituciones educativas* (pp. 15–39). Santander: Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria.
- Goodman, J. (2001). *La educación democrática en la escuela*. Sevilla: Publicaciones MCEP.
- Greenwood, D., & Levin, M. (2012). La reforma de las ciencias sociales y de las universidades a través de la investigación-acción. En N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Manual de investigación cualitativa. Vol. 1. El campo de la investigación cualitativa* (pp. 117–154). Barcelona: Gedisa.
- Gutiérrez, M., Arana, D., & Buitrago, O. (2016). El reconocimiento de la diversidad a partir de problemas socialmente relevantes en la educación primaria. En C. García, A. Arroyo, & B. Andreu (Eds.), *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para una ciudadanía global* (pp. 194–201). Las Palmas de Gran Canaria: AUPDCS / Entimema.
- Habermas, J. (1987). *Teoría y praxis. Estudios de filosofía social*. Madrid: Tecnos.

- Habermas, J. (1988). *La lógica de las ciencias sociales*. Madrid: Tecnos.
- Habermas, J. (1990). *Conocimiento e interés*. Buenos Aires: Taurus.
- Hammersley, M., & Traianou, A. (2012). *Ethics and educational research*. London: British Educational Research Association. Recuperado de <http://www.learnersfirst.net/private/wp-content/uploads/Ethics-and-Educational-Research.pdf>
- Hanisch, M., Errázuriz, A., Cereceda, P., García, M., Gastell, C., Albet, A., ... Roig, J. (2013). *Historia, geografía y ciencias sociales. 7° básico: texto del estudiante*. Santiago: Vicens Vives Chile.
- Hart, R. (1993). *La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica*. Nueva York: UNICEF.
- Hart, R. (2005). Espacios para la construcción ciudadana. En C. Vélez (Ed.), *Comprensiones sobre ciudadanía. Veintitrés expertos internacionales conversan sobre cómo construir ciudadanía y aprender a entenderse* (pp. 55–68). Bogotá: Magisterio.
- Hess, D. (2009). *Controversy in the classroom. The democratic power of discussion*. New York: Routledge.
- Huddleston, T. (2005). Teacher training in citizenship education: training for a new subject or for a new kind of subject? *Journal of Social Science Education*, 4 (3), 50–63.
- Huddleston, T., Kerr, D., & Rowe, D. (2010). *Making sense of citizenship: a continuing professional development handbook* (10^a ed.). London: The Citizenship Foundation.
- Icaza, C., Escobar, K., & Catalán, N. (2013). *Historia, geografía y ciencias sociales. 8° básico: texto del estudiante*. Santiago: Santillana del Pacífico.
- Javaloy, F. (2001). *Comportamiento colectivo y movimientos sociales*. Madrid: Prentice Hall.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (Ed.), *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. (pp. 469–494). Barcelona: Paidós.
- Jodelet, D. (1991). *Les représentations sociales* (2^a ed.). Paris: Presses Universitaires de

France.

- Jodelet, D. (2008a). El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales. *Cultura y Representaciones Sociales*, año 3 (5), 32–63. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/crs/v3n5/v3n5a2.pdf>
- Jodelet, D. (2008b). Social representations: the beautiful invention. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 38 (4), 411–430. <http://doi.org/10.1111/j.1468-5914.2008.00383.x>
- Kalubi, J. C., Lenoir, Y., Larose, F., Taillon, C., Houde, S., Meyers, C., & Taillon, C. (2001). Conception of active citizenship for secondary pupils. En M. Montané & Y. Beernaert (Eds.), *Towards active citizenship. Connecting young citizens across Europe and the world* (pp. 84–91). Barcelona: Universal Forum of Cultures 2004.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2012). La investigación-acción participativa. La acción comunicativa y la esfera pública. En N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Manual de investigación cualitativa. Vol. 3. Las estrategias en investigación cualitativa* (pp. 361–439). Barcelona: Gedisa.
- Kerr, D. (2002). An international review of citizenship in the curriculum: the IEA national case studies and INCA archive. En G. Steiner-Khamsi, J. Torney-Purta, & J. Schwille (Eds.), *New paradigms and recurring paradoxes in education for citizenship: an international comparison* (pp. 207–238). Reino Unido: Elsevier Science.
- Kerr, D. (2009). *Citizenship and values education to the rescue! Making the case for a call to action. Full report Ninth annual conference*. London: Insitute for Global Ethics UK Trust. Recuperado de <https://www.nfer.ac.uk/publications/33303>
- Kincheloe, J., & McLaren, P. (2012). Replanteo de la teoría crítica y de la investigación cualitativa. En N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Manual de investigación cualitativa. Vol. 2. Paradigmas y perspectivas en disputa* (pp. 241–315). Barcelona: Gedisa.
- Kohlberg, L. (1982). Estadios morales y moralización. El enfoque cognitivo-evolutivo. *Infancia y Aprendizaje*, (18), 33–51.

- Kymilcka, W., & Norman, W. (1996). El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía. *Cuadernos del CLAEH*, (75), 81–112.
- Lansdown, G. (2009). The realisation of children's participation rights. En B. Percy-Smith & T. Nigel (Eds.), *A handbook of children and young people's participation. Perspectives from theory and practice* (pp. 11–23). London; New York: Routledge.
- Latorre, A. (2004). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa* (2ª ed.). Barcelona: Graó.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2, 34–46.
- Lewin, K. (1952). Group decision and social change. En G. Swanson, T. Newcomb, & F. Hartley (Eds.), *Readings in social psychology* (pp. 197–211). Nueva York: Holt.
- López, E. (2008). La formación de formadores, un servicio a la ciudadanía. En J. Vergara (Ed.), *Formación para la ciudadanía. Un reto de la sociedad educadora* (pp. 57–76). Barcelona: Ariel.
- López, R., & Armas, X. (2013). Aprender a dudar: el desarrollo de competencias básicas trabajando con prensa en aulas de secundaria. En J. J. Díaz, A. Santisteban, & Á. Cascajero (Eds.), *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social* (pp. 133–143). Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá / AUPDCS.
- Mackenney, S., Nieveen, N., & Van den Akker, J. (2006). Design research from a curriculum perspective. En J. Van den Akker, K. Gravemeijer, S. McKenney, & N. Nieveen (Eds.), *Educational design research* (pp. 110–143). Amsterdam: Routledge.
- Magendzo, A. (2004). *Formación ciudadana*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Magendzo, A. (2006). El ser del otro: un sustento ético-político para la educación. *Polis. Revista Latinoamericana*, 5 (15), 2–15. Recuperado de <https://polis.revues.org/pdf/4897>
- Magendzo, A., & Toledo, M. (2009). Educación en derechos humanos: currículum de historia y ciencias sociales del 2º año de enseñanza media. Subunidad “Régimen Militar y Transición a la Democracia”. *Estudios Pedagógicos*, 35 (1), 139–154.
- Mainey, A. (2008). *Evaluating participation work. The guide*. London: Participation Works. Recuperado de <http://www.participationworks.org.uk/files/webfm/files/resources/k->

items/participationworks/diy_evaluation_toolkit/diy_eval_guide/index.pdf

- Marchesi, A., & Pérez, E. (2003). La comprensión del fracaso escolar. En A. Marchesi & C. Hernández (Eds.), *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional* (pp. 25–50). Madrid: Alianza.
- Marková, I. (2003). *Dialogicality and social representations. The dynamics of mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Marková, I. (2006). On “the inner alter” in dialogue. *International Journal for Dialogical Science*, 1 (1), 125–147.
- Marková, I. (2008). The epistemological significance of the theory of social representations. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 38 (4), 461–487.
- Martín-Moreno, Q., Aguilar, M., Cano, J., Casas, P., Feito, R., Herrero, E., ... Sevillano, M. (2001a). *Interrelación de los centros educativos con el entorno social. Vol. 1*. Madrid: Consejería de Educación – Comunidad de Madrid.
- Martín-Moreno, Q., Aguilar, M., Cano, J., Casas, P., Feito, R., Herrero, E., ... Sevillano, M. (2001b). *Interrelación de los centros educativos con el entorno social. Vol. 2*. Madrid: Consejería de Educación – Comunidad de Madrid.
- Martín, X., Rubio, L., Batlle, C., & Puig, J. (2010). ¿Qué es el aprendizaje servicio? En X. Martín & L. Rubio (Eds.), *Prácticas de ciudadanía. Diez experiencias de aprendizaje servicio* (pp. 15–24). Barcelona: Octaedro.
- Martínez, Á., Cantarero, J., Martínez, J., Molina, D., & Tormo, P. (2002). *Vivir la democracia en la escuela. Herramientas para la intervención en el aula y el centro*. Sevilla: Publicaciones MCEP.
- Martínez, J. (2003). Escola pública, democràcia i poder. En J. Martínez (Ed.), *Ciutadania, poder i educació* (pp. 7–10). Barcelona: Graó.
- Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, (20), 165–193.
- Mata, P., Ballesteros, B., & Padilla, M. T. (2012). Ciudadanía crítica, participativa y transformadora: experiencias de aprendizaje. En N. De Alba, F. García, & A. Santisteban

- (Eds.), *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*. Vol. 2 (pp. 131–138). Sevilla: Díada / AUPDCS.
- McLaughlin, T. H. (1992). Citizenship, diversity and education: a philosophical perspective. *Journal of Moral Education*, 21 (3), 235–250.
- Megías, E., Megías, I., Nevarro, J., & Rodríguez, E. (2005). *Jóvenes y política. El compromiso con lo colectivo*. Madrid: INJUVE / FAD.
- Merchán, F. (2010). la práctica de la enseñanza de las ciencias sociales como objeto de investigación didáctica: importancia y dificultades metodológicas. Bases para una teoría de la acción en el aula. En R. Avila, P. Rivero, & P. Domínguez (Eds.), *Metodología de investigación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 105–128). Zaragoza: Institución Fernando el Católico. Diputación de Zaragoza / AUPDCS.
- MINEDUC. (2000). *El estudio internacional de educación cívica de 1999*. Santiago.
- MINEDUC. (2003). *Educación cívica y el ejercicio de la ciudadanía. Los estudiantes chilenos en el Estudio Internacional de Educación Cívica*. Santiago.
- MINEDUC. (2004a). *Formación ciudadana en el currículum de la reforma*. Santiago.
- MINEDUC. (2004b). *Informe comisión formación ciudadana*. Santiago.
- MINEDUC. (2010). *Estudio Internacional de Educación Cívica y Formación Ciudadana ICCS 2009. Primer informe nacional de resultados: Chile*. Santiago.
- MINEDUC. (2011a). *Programa de estudio de historia, geografía y ciencias sociales. 5° año básico*. Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación.
- MINEDUC. (2011b). *Programa de estudio de historia, geografía y ciencias sociales. 6° año básico*. Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación.
- MINEDUC. (2011c). *Programa de estudio de historia, geografía y ciencias sociales. 7° año básico*. Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación.
- MINEDUC. (2011d). *Programa de estudio de historia, geografía y ciencias sociales. 8° año básico*. Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación.
- Molina, F. (7 de mayo 2012). “No llevamos estudiantes”: la dura realidad de los pasajeros de

- recorridos Lota – Concepción. Recuperado el 10 de marzo de 2015, de <http://www.biobiochile.cl/noticias/2012/05/07/no-llevamos-estudiantes-la-dura-realidad-de-los-pasajeros-de-recorridos-lota-concepcion.shtml>
- Morduchowicz, R. (1999). La educación para los medios es una educación para la democracia. *Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación*, (13), 117–122.
- Morillas, M. (2006). *Competencias para la ciudadanía. Reflexión, decisión, acción*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Anesa-Huemul.
- Moscovici, S. (1989). Des représentations collectives aux représentations sociales: éléments pour une histoire. En D. Jodelet (Ed.), *Les Représentations Sociales* (pp. 62–86). París: PUF.
- Moscovici, S., Mugny, G., & Pérez, J. A. (1991). *La influencia social inconsciente: estudios de psicología social experimental*. Barcelona: Anthropos.
- Mouffe, C. (1999). *El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. Barcelona: Paidós.
- Mougniotte, A. (1999). *Pour une éducation au politique*. París: L'Harmattan.
- Muñoz, C. (2010). El estudiantado y la formación ciudadana en la escuela. Una aproximación a partir de métodos cuantitativos y cualitativos de investigación. En R. Ávila, P. Rivero, & P. Domínguez (Eds.), *Metodología de investigación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 129–137). Zaragoza: Institución Fernando el Católico. Diputación de Zaragoza / AUPDCS.
- Muñoz, C. (2012). El desarrollo de habilidades ciudadanas en la escuela ¿Una educación para participar como gobernado o gobernante? En N. De Alba, F. García, & A. Santisteban (Eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales* (pp. 381–389). Sevilla: Díada / AUPDCS.
- Muñoz, C., Reyes, L., & Vásquez, N. (2010). Percepción del estudiantado de enseñanza básica sobre el rol del Estado, las instituciones públicas, la democracia, la ciudadanía y

- los derechos de las mujeres y de los inmigrantes. *Estudios Pedagógicos*, 36 (2), 153–175.
- Muñoz, C., Vásquez, N., & Sánchez, M. (2013). Percepciones del estudiantado sobre la democracia y los derechos humanos al finalizar la educación general básica: un estudio desde las aulas de historia. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 12 (1), 95–115. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/psicop/v12n1/art06.pdf>
- Muñoz, E. (2012). El movimiento estudiantil chileno para poner fin al lucro en la educación: una experiencia de participación ciudadana. En N. De Alba, F. García, & A. Santisteban (Eds.), *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales. Vol. 2* (pp. 177–185). Sevilla: Díada / AUPDCS.
- Murciano, M. (2005). Nuevos conglomerados mediáticos y libertad de expresión: grupos de comunicación, democracia y política de comunicación. En S. Álvarez-Curbelo (Ed.), *Comunicación, democracia y ciudadanía* (pp. 17–28). Río Piedras: Centro de Investigación en Comunicación Universidad de Puerto Rico.
- Nateras, O., Mendoza, A., & Angulo, I. (1999). La democracia en infantes: génesis de una representación social. *Polis*, 99, 67–99. Recuperado de <http://polismexico.izt.uam.mx/index.php/rp/article/view/366>
- National Children's Boreau. (2008). *Human rights are childrens rights*. London: National Children's Boreau. Recuperado de http://www.participationworks.org.uk/files/webfm/files/resources/k-items/ncb/human_rights_are_childrens_rights/index.pdf
- Naval, C. (2006). Enfoques emergentes en la educación para la vida ciudadana en una sociedad democrática. En C. Naval & M. Herrero (Eds.), *Educación y ciudadanía en una sociedad democrática* (pp. 137–153). Navarra: Ediciones Encuentro.
- Negro, D. (2006). Ciudadanía y educación. En C. Naval & M. Herrero (Eds.), *Educación y ciudadanía en una sociedad democrática* (pp. 49–60). Navarra: Ediciones Encuentro.
- Neira, T. (2005). Fronteras y límites de la investigación-acción. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (4), 93–104.
- Oller, M., & Pagès, J. (1996). Ciències socials: educar i viure uns valors? *L'Avenç: Revista de*

- Història i Cultura*, (204), 71–73.
- ONU. (2009). *General comment N° 12. The right of the child to be heard*. Genova: Committee on the Rights of the Child. Recuperado de <http://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/AdvanceVersions/CRC-C-GC-12.pdf>
- Ortuño, J., Gómez, C., & Ortiz, E. (2012). La evaluación de la competencia educativa social y ciudadana: desde la didáctica de las ciencias sociales. Un estado de la cuestión. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, (26), 53–72. <http://doi.org/10.7203/dces.26.1931>
- Pagès, J. (1997a). Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales. En P. Benejam & J. Pagès (Eds.), *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria* (pp. 209–226). Barcelona: ICE-Universidad de Barcelona / Horsori.
- Pagès, J. (1997b). Los conflictos en las sociedades rurales: el conflicto remensa (s.XV) y el conflicto de Chiapas (1994). En P. Benejam & J. Pagès (Eds.), *Ciencias sociales. Contenidos, actividades y recursos. Guías praxis para el profesorado de ESO* (pp. 415–480). Barcelona: Praxis.
- Pagès, J. (2005). Educación cívica, formación política y enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (44), 45–56.
- Pagès, J. (2012). Enseñar a enseñar a participar. Sugerencias, experiencias e investigaciones. *Educação e Filosofia*, 26, 203–228.
- Pagès, J., & Oller, M. (2007). Las representaciones sociales del derecho, la justicia y la ley de un grupo de adolescentes catalanes de 4º de ESO. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (6), 3–19.
- Pagès, J., Pujol, R., Roig, A., Tacher, P., & Sala, C. (1981). L'educació cívica a l'escola (de 5 a 14 anys): recursos per als mestres. Barcelona: Rosa Sensat / Ediciones 62.
- Pateman, C. (1989). The civic culture: a philosophic critique. En G. Almond & S. Verba (Eds.), *The civic culture revisited* (2ª ed., pp. 57–102). Newbury Park: Sage.

- Pérez, G. (1997). *Cómo educar para la democracia. Estrategias educativas* (3ª ed.). Madrid: Editorial Popular.
- Pérez, G. (1998a). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I Métodos* (2ª ed.). Madrid: La Muralla.
- Pérez, G. (1998b). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II Técnicas y análisis de datos* (2ª ed.). Madrid: La Muralla.
- Pineda, J. (2016). De la identidad local a la ciudadanía global: el trabajo con las escalas en ciencias sociales. En C. García, A. Arroyo, & B. Andreu (Eds.), *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para una ciudadanía global* (pp. 496–503). Las Palmas de Gran Canaria: AUPDCS / Entimema.
- Pino, M. (2014). Los valores que sustentan el SIMCE: pensando en un sistema de evaluación más allá de una medición estandarizada. *Docencia*, (52), 14–29.
- Pons, J. (2012). Problemas sociales, participación ciudadana y trabajo por proyectos: educación y compromiso. En N. De Alba, F. García, & A. Santisteban (Eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales. Vol. 2* (pp. 383–390). Sevilla: Díada / AUPDCS.
- Prats, J. (2003). Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales. *Historia & Ensino*, 9, 1–25. <http://doi.org/10.5433/2238-3018.2003v9n0p133>
- QCA. (2004). *Play your part*. London: Qualifications and Curriculum Authority. Recuperado de <https://api.excellencegateway.org.uk/resource/import-pdf:15093>
- Ramírez, F., & Silva, V. (2011). *Historia, geografía y ciencias sociales. 5º básico: texto del estudiante*. Santiago: Mare Nostrum.
- Ramírez, F., & Silva, V. (2012). *Historia, geografía y ciencias sociales. 6º básico: texto del estudiante*. Santiago: Mare Nostrum.
- Rodríguez, O., & Ayala, S. (2007). Representación social de la democracia. Las creencias sobre el bien común. *Revista Política y Cultura*, (19), 73–89.
- Rodríguez, Ó., Cedena, C., Mendoza, A., & Saldivar, D. (1998). Representación social de la democracia de lo ideal a lo real. *Polis*, 98, 33–55.

- Romero, E., Luengo, M., & Gómez-Fraguela, J. (2000). Factores psicosociales y delincuencia: un estudio de efectos recíprocos. *Escritos de Psicología*, (4), 78–91.
- Roncagliolo, R. (2005). Democratización de la democracia. En S. Álvarez-Curbelo (Ed.), *Comunicación, democracia y ciudadanía* (pp. 3–16). Río Piedras: Centro de Investigación en Comunicación Universidad de Puerto Rico.
- Ross, W., & Vinson, K. (2012). La educación para una ciudadanía peligrosa. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (11), 73–86.
- Ruiz, D. (2013). Ideas para un aprendizaje crítico y creativo en ciencias sociales integrando prensa y nuevas tecnologías. En J. Díaz, A. Santisteban, & Á. Cascajero (Eds.), *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social* (pp. 67–76). Alcalá: Universidad de Alcalá / AUPDCS.
- Ruiz, J., & Coy, A. (2004). Esquemas cognitivos de base, contenido semántico y estructura de las representaciones sociales de la democracia. *Acta Colombiana de Psicología*, (12), 5–17.
- Ruiz, M. (2002). Participació i associacionisme jove: claus per al debat i propostes per l'acció. En *Eduquem per a la transformació social: ponències del congrés de caps* (pp. 19–27). Barcelona: Minyons Escoltes Guies Sant Jordi de Catalunya.
- Sáez, M., & Duffau, N. (2014). *Informe sobre las obligaciones internacionales del Estado de Chile infringidas por el Servicio de Salud Metropolitano Norte*. Santiago de Chile: Libertades Públicas. Recuperado de <http://www.libertadespublicas.org/wp-content/uploads/2014/03/Amicus-Curiae-LP-Marzo-20-14-final.pdf>
- Sagastizabal, M., & Perlo, C. (2002). *La investigación-acción como estrategia de cambio de las organizaciones. Cómo investigar en las instituciones educativas*. Buenos Aires: La Crujía Ediciones.
- Salinas, J. (2014). *Representaciones sociales referentes a la participación ciudadana democrática en alumnos chilenos de 8º año básico*. (Trabajo final de master inédito). Universidad Autónoma de Barcelona.
- Salinas, J., & Oller, M. (2017). Representaciones sociales de la participación ciudadana en alumnos chilenos al final de la primaria. En R. Martínez, R. García-Moris, & C. García

- (Eds.), *Investigación en didáctica de las ciencias sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación* (pp. 762–773). Córdoba: AUPDCS / Universidad de Córdoba.
- Salinas, J., Oller, M., & Muñoz, C. (2016a). Desarrollo de identidades ciudadanas: representaciones sociales sobre la participación en democracia tras las movilizaciones estudiantiles en Chile. En C. García, A. Arroyo, & B. Andreu (Eds.), *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para una ciudadanía global* (pp. 246–254). Las Palmas de Gran Canaria: AUPDCS / Entimema.
- Salinas, J., Oller, M., & Muñoz, C. (2016b). Representaciones sociales de la participación ciudadana en docentes de ciencias sociales: perspectivas para la nueva asignatura de formación ciudadana en Chile. *Foro Educativo*, (27), 141–161.
- San Fabián, J. L. (2005). Participar en las organizaciones educativas: un ejercicio de ciudadanía. En R. Díaz (Ed.), *Escuelas para la democracia. Cultura, organización y dirección de instituciones educativas* (pp. 177–200). Santander: Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria.
- Sant, E. (2013). *L'ensenyament i l'aprenentatge de la participació. Com es pot ensenyar i aprendre a participar críticament en el context de les Audiències Públiques als nois i noies de Barcelona?* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10803/123202>
- Sant, E., Casas, M., & Pàges, J. (2011). Participar para aprender la democracia. Las representaciones sociales de jóvenes catalanes sobre la participación democrática. *Uni-Pluri/versidad*, 11 (2), 1–25. Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/view/11076/10173>
- Sant, E., & Pagès, J. (2013). Enseñar y aprender a participar en política: qué sabemos y qué necesitamos seguir investigando. En *I Jornadas Internacionales sobre Educaciones y Política* (pp. 1–16). Medellín: Universidad de Antioquía.
- Santisteban, A. (2009). Cómo trabajar en clase la competencia social y ciudadana. *Aula de Innovación Educativa*, 187, 12–15.
- Santisteban, A. (2012). La investigación sobre el desarrollo de la competencia social y ciudadana para una participación crítica. En N. De Alba, F. García, & A. Santisteban

- (Eds.), *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales. Vol. 1* (pp. 277–286). Sevilla: Díada / AUPDCS.
- Santisteban, A., & Pagès, J. (2009a). La educación política de los jóvenes: una investigación en didáctica de las ciencias sociales. En R. Ávila, B. Borghi, & I. Mattozzi (Eds.), *La educación de la ciudadanía y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la “Estrategia de Lisboa”* (pp. 101–108). Bolonia: Pàtron Editore.
- Santisteban, A., & Pagès, J. (2009b). Una propuesta conceptual para la investigación en educación para la ciudadanía. *Revista Educación y Pedagogía*, 21 (53), 15–31.
- Sarramona, J. (1993). *Cómo entender y aplicar la democracia en la escuela*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- Schmelkes, S. (2001). La combinación de estrategias cuantitativas y cualitativas en la investigación educativa: reflexiones a partir de tres estudios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3 (2), 1–13. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol3no2/contenido-schmelkes.html>
- Simons, H. (2009). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Sosenski, S. (2015). Enseñar historia de la infancia ¿Para qué? En *XII Jornades Internacionals de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials* (pp. 68–69). Barcelona: Unitat de Didàctica de les Ciències Socials UAB.
- Souto, X. (2007). Educación geográfica y ciudadanía. *Didáctica Geográfica*, 3ª época (9), 11–32. Recuperado de <http://www.didacticageografica.com/didacticageografica/article/view/2/2>
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos* (2ª ed.). Madrid: Morata.
- Taberner, J. (2012). *Familia y educación. Instituciones reflexivas en una sociedad cambiante*. Madrid: Editorial Tecnos.
- Torres, J. (1998). *El curriculum oculto* (6ª ed.). Madrid: Morata.
- Tosi, C. (2011). El texto escolar como objeto de análisis. Un recorrido a través de los estudios ideológicos, didácticos, editoriales y lingüísticos. *Revista Lenguaje*, 39 (2), 469–500.

- Touraine, A. (1994). *Crítica a la Modernidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Tutiaux-Guillon, N. (2011). Les qüestions socialment vives, un repte per a la historia i la geografia escolars. En J. Pagès & A. Santisteban (Eds.), *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials* (pp. 25–44). Barcelona: Servei de Publicacions UAB.
- UNESCO-IBE. (2010). *Datos Mundiales de Educación: Chile*. Santiago de Chile. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Chile.pdf
- Verba, S., Nie, N., & Kim, J. (1987). Participation and political equality. A seven-nation comparison. Chicago: University of Chicago Press.
- Villalobos, C., & Quaresma, M. (2015). Sistema escolar chileno: características y consecuencias de un modelo orientado al mercado. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 22 (69), 63–84. Recuperado de <http://convergencia.uaemex.mx/article/view/3634/2593>
- Villalón, G. (2012). Las representaciones sociales y las perspectivas prácticas sobre la ciudadanía de los profesores y estudiantes de profesorado en Historia, Geografía y Ciencias Sociales en Chile. En N. De Alba, F. García, & A. Santisteban (Eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales. Vol. 2* (pp. 303–312). Sevilla: Díada / AUPDCS.
- Wellings, S. (2009). *Young people & governance. Findings from research carried out by the British youth council on behalf of participation works*. London: Participation Works. Recuperado de http://www.participationworks.org.uk/files/webfm/files/rooms/governance/Governance%20survey%20report_jun09/index.pdf
- Wolcott, H. (1994). *Transforming qualitative data: description, analysis and interpretation*. Thousand Oaks: Sage.
- Yin, R. (2009). *Case study research: design and methods* (4^a ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Zapata-Barrero, R. (2009). Introduction: re-definition or consolidation? The citizenship

rhetoric in Europe. En *Citizenship policies in the age of diversity. Europe at the crossroads* (pp. 5–22). Barcelona: Universitat Pompeu Fabra / Fundació CIDOB.

ÍNDICE DE ABREVIATURAS

AE: Aprendizajes Esperados

APS: Aprendizaje Servicio

CCAA: Centro de Alumnos

CH: Clases Habituales (de ciencias sociales)

CSV: Cuestiones Socialmente Vivas

MAPS: Módulo de Acción en Problemas Sociales

OFT: Objetivos Fundamentales Transversales

ST: Secciones Temáticas

ANEXOS

1. Instrumentos de recogida de información utilizados

CUESTIONARIO PARA ALUMNOS(AS) [1]

HOLA AMIGOS Y AMIGAS. A CONTINUACIÓN REALIZAREMOS UN PEQUEÑO CUESTIONARIO. LA IDEA ES QUE SEÑALES LIBREMENTE LO QUE TÚ PIENSAS, Y NO TE PREOCUPES PENSANDO EN LO QUE OTROS QUERRÍAN QUE CONTESTARAS. NADIE TE VA A PONER UNA MALA NOTA POR LO QUE ESCRIBAS.

Si existe alguna palabra que no conoces, pregunta al profesor(a) su significado.

A) ASPECTOS RELACIONADOS A LA PARTICIPACIÓN DEMOCRÁTICA

- 1) Imagina que tienes un amigo que no sabe nada de la **Democracia** ¿Qué le dirías a él para que entienda lo que es y cuáles son sus características?

R: _____

- 2) Para ti ¿Qué es un **ciudadano**? ¿Qué actividades puede desarrollar una persona como ciudadano? Si quieres, indícalo con ejemplos.

R: _____

- 3) Imagina lo siguiente: las autoridades de un país, que han sido elegidas por votación de los ciudadanos, han tomado la decisión de expropiar las casas de un barrio para construir una autopista. A los ciudadanos que viven en aquellas casas no les ha parecido una decisión correcta. Responde según lo que **TÚ piensas**: (marca con una X en Sí___ o No___)

3.a) ¿Aquellos ciudadanos tienen derecho a intentar cambiar una decisión de sus autoridades?
SÍ_____ NO_____ ¿Por qué?

R: _____

3.b) Si aquellos ciudadanos, mencionados en la pregunta anterior, trataran de cambiar la decisión tomada por sus autoridades respecto a la construcción de la autopista ¿Crees tú que podrían llegar a lograrlo?

SÍ_____ ¿Cómo? NO_____ ¿Por qué?

R: _____

4) En los siguientes lugares y según tus vivencias **¿Crees tú que existe democracia?**:

4.a) En mi familia SÍ___ NO___ No lo sé___ ¿Por qué?

4.b) En mi escuela SÍ___ NO___ No lo sé___ ¿Por qué?

4.c) En mis grupos de amigos y/o compañeros de curso SÍ___ NO___ No lo sé___ ¿Por qué?

4.d) Entre quienes participan en movimientos sociales SÍ___ NO___ No lo sé___ ¿Por qué?

B) ASPECTOS RELACIONADOS A LOS MEDIOS

5) ¿Cuántas horas al día (de semana) ves televisión?: 0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 8+

6) ¿Qué tipo de programas ves más frecuentemente? Por favor ordena en importancia los 4 más frecuentes. Ejemplos:

Películas	Teleseries	Series (cable)
Farándula	Dibujos animados	Noticieros
Cultura	Debates y entrevistas	Humor
Deporte	Religión	Otros (indicar)

1° Lugar: _____

2° Lugar: _____

3° Lugar: _____

4° Lugar: _____

7) ¿Qué contenidos relacionados con la democracia y la política has visto en TV?

8) ¿Cuántas horas al día (de semana) usas en recreación? (fuera de la TV): 0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 8+

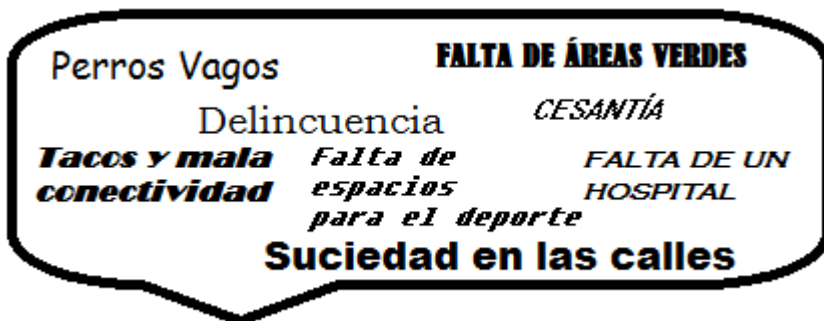
9) ¿Cuántas horas al día (de semana) navegas por internet: 0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 8+

10) Señala las tres actividades que más realizas en Internet

11) ¿Cuántas horas al día (de semana) dedicas a los asuntos escolares y a estudiar (fuera de la escuela): 0 - 1/2 - 1 - 1/2 - 2 - 2/5 - 3 - 4 - 5 - 6 - 6+

C) ASPECTOS RELACIONADOS A LOS PROBLEMAS COMUNALES

12) Las personas que viven en nuestras comunas se enfrentan a una serie de problemas sociales, a MODO DE EJEMPLO, éstos pueden ser:



ESTOS PROBLEMAS PUEDEN AFECTAR A TODAS LAS PERSONAS DE LA COMUNA, O TAL VEZ, SOLO A UN GRUPO.

12.a) ¿QUÉ PROBLEMA SOCIAL ES, PARA TI, EL MÁS IMPORTANTE EN LA COMUNA?:

R:

12.b) ¿HAY ALGÚN OTRO PROBLEMA SOCIAL EN LA COMUNA QUE TE AFECTE Y/O PREOCUPE ESPECIALMENTE?

R:

13) En el siguiente recuadro, crea un plan para que, como ciudadanos, puedan ayudar a resolver o atenuar los problemas sociales de tu comuna. En primer lugar selecciona con una x uno de los problemas propuestos. Luego crea un plan o idea para resolver o atenuar dicho problema. Finalmente señala, en la columna de la derecha, quien(es) estaría(n) encargado(s) de llevarlo a cabo:

PROBLEMA	CREA UN PLAN PARA RESOLVERLO O ATENUARLO	¿QUIÉN(ES) ESTARÍA(N) ENCARGADO(S) DE LLEVARLO A CABO?
A ELEGIR: PERROS VAGOS O SUCIEDAD EN LAS CALLES		

MIS DATOS

Nota importante: estos datos solo son para uso interno del profesor, no serán usados para calificarles ni colocar notas. Tampoco se mostraran a tus compañeros (En __ marco con X)

Apellidos									
Nombre									
Sexo									
Fecha y lugar de nacimiento				Barrio en el que vives ¿Desde qué año?:					
¿Con quién vives?	Padre y Madre	_____	Solo Madre	_____	Solo Padre	_____	Otros:	_____	Quienes: R:
Pertenece a algún tipo de organización social (Club deportivo, Iglesia, club de jóvenes, grupo folclórico, político o cultural, etc.)					NO	-	SÍ	-	¿Cuál? O ¿Cuáles?

CUESTIONARIO PARA ALUMNOS(AS) [2]

HOLA AMIGOS Y AMIGAS. A CONTINUACIÓN REALIZAREMOS UN PEQUEÑO CUESTIONARIO. LA IDEA ES QUE SEÑALES LIBREMENTE LO QUE TÚ PIENSAS, Y NO TE PREOCUPES PENSANDO EN LO QUE OTROS QUERRÍAN QUE CONTESTARAS. NADIE TE VA A PONER UNA MALA NOTA POR LO QUE ESCRIBAS.

Si existe alguna palabra que no conoces pregunta al profesor(a) su significado.

A) ASPECTOS RELACIONADOS A LA PARTICIPACIÓN DEMOCRÁTICA

- 1) Por favor, a continuación explica que es para ti la **Democracia** y cuáles son sus características.

- 2) Explica que es para ti un ciudadano y como pueden los ciudadanos participar en una democracia. Si quieres, indícalo con ejemplos.

3) Imagina lo siguiente: las autoridades de un país, que han sido elegidas por votación de los ciudadanos, han tomado la decisión de expropiar las casas de un barrio para construir una autopista. A los ciudadanos que viven en aquellas casas no les ha parecido una decisión correcta. Responde según lo que **TÚ piensas**: (marca con una X en Si ___ o No ___)

3.a) ¿Aquellos ciudadanos tienen derecho a intentar cambiar una decisión de sus autoridades?
SÍ _____ NO _____ ¿Por qué?

R: _____

3.b) Si aquellos ciudadanos, mencionados en la pregunta anterior, trataran de cambiar la decisión tomada por sus autoridades respecto a la construcción de la autopista ¿Crees tú que podrían llegar a lograrlo? SÍ _____ ¿Cómo? NO _____ ¿Por qué?

4) En el siguiente recuadro, crea un plan para que, como ciudadanos, puedan ayudar a resolver o atenuar los problemas sociales de tu comuna. En primer lugar selecciona con una x uno de los problemas propuestos. Luego crea un plan o idea para resolver o atenuar dicho problema. Finalmente señala, en la columna de la derecha, quien(es) estaría(n) encargado(s) de llevarlo a cabo:

PROBLEMA 1	CREA UN PLAN PARA RESOLVERLO O ATENUARLO	¿QUIÉN(ES) ESTARÍA(N) ENCARGADO(S) DE LLEVARLO A CABO?
<p>EL MISMO QUE HAS TRABAJADO EN TU PROYECTO DE INTERVENCIÓN SOCIAL</p>		
PROBLEMA 2	CREA UN PLAN PARA RESOLVERLO O ATENUARLO	QUIÉN(ES) ESTARÍA(N) ENCARGADO(S) DE LLEVARLO A CABO
<p>A ELEGIR:</p> <p>SUCIEDAD EN LAS CALLES</p> <p>O</p> <p>PERROS VAGOS</p>		

8) ¿Cuál de los siguientes temas prefieres (o preferirías) que sea tratado en clase?

- a) Temas del mundo actual (Ejemplo: Guerras en otros países, hambrunas, desigualdad, etc.)
- b) Temas actuales del país (Ejemplo: Demanda marítima de Bolivia, posible despenalización de la Marihuana, etc.)
- c) Temas actuales de tú comuna o de tú barrio (Ejemplo: Perros vagos, delincuencia, existencia de basurales, trato a los pasajeros en el transporte, estado de espacios públicos, etc.)
- d) Ninguno de los anteriores. Prefiero no ver este tipo de temas en clases.

¿Por qué?

9) Junto a tus compañeros has realizado un "Proyecto de Intervención en Problemas Locales" que ha tratado sobre el problema

de: _____

9.1 ¿Por qué has elegido trabajar en torno a ese problema?

9.2 ¿Te ha gustado realizar el proyecto de intervención en problemas locales? SÍ ___ NO ___

¿Por qué?

9.3 ¿Cuánto interés tienes realmente en el problema local que has trabajado en tu proyecto?
(Marca una X)

Mucho ____ Bastante ____ Suficiente ____ Un poco ____ Ninguno ____

9.4 ¿Ves alguna(as) diferencia(s) entre el Modulo de Formación Ciudadana que hemos realizado y los contenidos que usualmente son tratados en esta asignatura? SÍ ____ NO ____

¿Cuál(es)?

10) Señala si las siguientes oraciones corresponden a una **OPINIÓN** o a un **HECHO**:

frases	Responder: O - H
Este auto es el mejor vehículo que existe actualmente	
El volcán Villarrica ha hecho erupción el viernes pasado	
Cuatro personas han sido detenidas por el robo al banco	
Todos los políticos son unos sinvergüenzas	
Los camioneros que están protestando tienen la razón de su parte	
Michelle Bachelet es la presidenta de Chile	

MIS DATOS Nota Importante: estos datos solo son para uso interno del profesor, no serán usados para calificarles ni colocar notas. Tampoco se mostraran a tus compañeros.

Apellidos	
Nombre	
Curso	
Fecha	

CUESTIONARIO PARA DOCENTES

INSTRUCCIONES:

En el presente cuestionario no existen respuestas acertadas ni erróneas, simplemente responda en base a lo que usted piensa y en base a su propia práctica. Los nombres y establecimientos son confidenciales y no serán señalados en la investigación. En este cuestionario, el concepto “Formación Ciudadana” es entendido en términos generales, es decir, abarcando todos los posibles temas que tienen relación con la enseñanza para formar ciudadanía.

1) Imagina que te encuentras con un antiguo conocido, tras una breve conversación él te señala que no sabe realmente en que consiste la democracia ¿Qué le diría usted para explicarle qué es y cuáles son sus características?

R:

2) Por favor, señale las forma(s) concreta(s) de participación que asocia usted al concepto de “ciudadano”:

R:

3) ¿Usted imparte formación ciudadana actualmente? ¿En qué cursos o niveles usted imparte formación ciudadana?

R:

4) ¿Qué temáticas o contenidos trata usualmente usted a la hora de formar ciudadanía?

R:

5) ¿Cuáles son sus principales fuentes de información a la hora de enseñar temáticas referentes a la formación ciudadana?

R:

6) ¿Cuáles son sus principales recursos a la hora de enseñar temáticas referentes a la formación ciudadana?

R:

7) ¿Podría usted realizar un relato de como realiza clases de formación ciudadana?

R:

8) ¿Qué temáticas, según su consideración, no se tratan pese a ser necesarias de introducir en la formación ciudadana de los alumnos? ¿Por qué?

R:

9) La formación ciudadana puede ser trabajada con los alumnos de diversas maneras. Elija la opción que le parezca más adecuada encerrándola en un círculo y señale por qué ha escogido dicha opción:

- a) Con aprendizajes transversales
- b) Con asignatura independiente
- c) Tanto con aprendizajes transversales como con una asignatura independiente.
- d) No es necesario formar como ciudadanos a los alumnos

¿Por qué?

R:

DATOS DEL PROFESOR

Nota importante: estos datos solo son para uso interno del investigador.

Nombre		Sexo	M - F
Edad		Años de docencia	
Universidad de egreso		Tipo de Universidad	
Colegio(s) donde usted trabaja		Tipo(s) de Colegio: Municipal, Part. Subvencionado o Particular ¿Cuánto pagan los apoderados?	
Comuna del colegio		En que cursos o niveles comúnmente realiza clases en su práctica docente	

¡MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!

CUESTIONARIO PARA APODERADOS

ESTIMADO APODERADO(A)

LE ROGAMOS CONTESTAR UNAS PREGUNTAS CON EL OBJETIVO DE ESTUDIAR Y MEJORAR EL PROCESO DE APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS, EN EL MARCO DE LA UNIDAD DE EDUCACIÓN CIUDADANA DE LA ASIGNATURA DE HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES. ES IMPORTANTE QUE USTED RESPONDA LIBREMENTE, CON SINCERIDAD Y EN BASE A LO QUE USTED PIENSA, Y SIN PREOCUPARSE DE LO QUE OTROS QUERRÍAN QUE USTED CONTESTARA.

El presente cuestionario tiene carácter confidencial, por tanto, todas sus respuestas serán tratadas únicamente por los profesores encargados y con un fin educativo.

- 1) Imagine que usted se encuentra con un viejo amigo, tras varios temas de conversación este amigo le dice él no sabe nada de la Democracia ¿Qué le diría a él, para que entienda lo que es y cuáles son sus características?

R: _____

- 2) ¿Usted conoce las formas en que las personas pueden participar social y políticamente como ciudadanos en una democracia? Puede indicarlo con ejemplos.

R: _____

- 3) ¿Cuántas horas al día (de semana) usted ve televisión? (marcar con un circulo): 0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 8+

- 4) ¿Cuántas horas al día (de semana) su pupilo(a) ve televisión?: 0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 8+

5) ¿Cuántas horas al día (de semana) su pupilo(a) navega por internet: 0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 8+

6) ¿Cuántas horas al día (de semana) dedica su pupilo(a) a sus asuntos escolares y a estudiar (fuera de la escuela): 0 - 1/2 - 1 - 1/2 - 2 - 2/5 - 3 - 4 - 5 - 6 - 6+

7) ¿Qué tipo de programas ve usted más frecuentemente? Por favor ordene en importancia los 4 más frecuentes. Ejemplos:

Películas	Teleseries	Series (cable)
Farándula	Dibujos animados	Noticieros
Cultura	Debates y entrevistas	Humor
Deporte	Religión	Otros (indicar)

1° Lugar: _____

2° Lugar: _____

3° Lugar: _____

4° Lugar: _____

8) Por favor, valore con una **X** las siguientes afirmaciones de acuerdo con vuestra propia realidad:

	Nunca	Casi nunca	De vez en cuando	Frecuente mente	Muy frecuente mente
Miro la televisión junto a mi pupilo(a)					
En nuestro hogar hablamos de fútbol					
En nuestro hogar hablamos sobre series, teleseries y películas					
En nuestro hogar vemos los noticieros					
En nuestro hogar mi pupilo(a) ve los noticieros					
En nuestro hogar revisamos noticias por internet					
En nuestro hogar comentamos las noticias entre nosotros					
En nuestro hogar comentamos temas relacionados con la política o la sociedad					
En nuestro hogar explicamos a nuestro(a) pupilo(a) aspectos de la democracia					
En nuestro hogar llegamos a acuerdos democráticos con nuestro(a) pupilo(a)					
		Muy en desacuerdo	En parte en desacuerdo	En parte de acuerdo	Muy de acuerdo
Puedo decir que yo conozco muy bien que es la democracia y cuáles son sus características					
Puedo decir que mi pupilo(a) sabe muy bien que es la democracia y cuáles son sus características					
Formar parte de una agrupación social sí es una forma de participar democráticamente					
Protestar es una forma adecuada de participar en democracia					

9) ¿Usted participa **activamente** en alguna organización social o política? (Club deportivo, iglesia, junta de vecinos, partido u organización política, colectivo ciudadano, grupo folclórico, sindicato, etc.) ¿Cuál?

R: _____

Muchas gracias!

Nombre de pila del (la) apoderado(a): _____

Nombre de pila del (de la) pupilo(a): _____

ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA PARA ALUMNOS(AS)

DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS BÁSICOS

Nombre					Sexo	M - F
Fecha y lugar de nacimiento			Barrio de residencia			
Pertenencia a algún tipo de organización social (Club deportivo, iglesia, club de jóvenes, grupo folclórico, político o cultural, asociación estudiantil, etc.)	NO	-	SÍ	-	¿Cuál? O ¿Cuáles?	

- 1) ¿Cómo definirías que es una democracia?
- 2) Como ciudadano de un país democrático ¿Qué formas de participar social y políticamente tienes para ejercer tu ciudadanía? ¿Ejemplos?
- 3) Con respecto al ejemplo de los ciudadanos que se oponen a la expropiación de sus casa que hemos estudiado antes ¿Por qué has estado de acuerdo/en desacuerdo con que aquellos ciudadanos tienen derecho a buscar cambiar una decisión de sus autoridades? ¿Por qué has estado de acuerdo/en desacuerdo con que aquellos ciudadanos podrían llegar a lograrlo?
- 4) ¿Participas en algún tipo de organización social? ¿Qué tipo de actividades realizas en ellas?
- 5) ¿Dónde crees que has aprendido más sobre la sociedad y la política: ¿Durante tu formación educativa, mediante la televisión o mediante el internet?
- 6) ¿Cuántas horas de televisión ve usted diariamente? ¿Qué tipo de programas prefiere? ¿Qué contenidos relacionados con la democracia ha visto en la TV?
- 7) ¿Cuántas horas del día pasas en internet? ¿Qué tipo de páginas y actividades realizas en internet? ¿Qué contenidos relacionados con la democracia han visto en el internet?
- 8) ¿Cuál es tu opinión del MAPS realizado? ¿Qué has aprendido?
- 9) ¿Crees tú que ha cambiado tu idea de lo que es “participación ciudadana” luego de trabajar el MAPS?
- 10) ¿Prefieres ver en clases temas mundiales nacionales, locales o aquellos de tus clases habituales de ciencias sociales? ¿Por qué?
- 11) ¿Qué opinas del material usado en el módulo de formación ciudadana?
- 12) ¿Qué sientes que has aprendido durante el Modulo de formación ciudadana?
- 13) ¿Crees que ha cambiado tu idea de lo que es “participación ciudadana” luego de trabajar el MAPS?

ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA PARA DOCENTES

DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS BÁSICOS

Nombre		Sexo	M - F
Edad		Años de docencia	
Universidad de egreso		Tipo de Universidad	
Colegio(s) donde usted trabaja		Tipo(s) de Colegio: Municipal, Part. Subvencionado o Particular ¿Cuánto pagan los apoderados?	
Comuna del colegio		Cursos o niveles comúnmente donde realiza clases en su práctica docente	

- 1) ¿Cómo definiría usted que es una democracia?
- 2) Como ciudadano de un país democrático ¿Qué formas de participar social y políticamente tiene usted para ejercer su ciudadanía? ¿Ejemplos?
- 3) ¿Usted cree que participar en una organización social (club deportivo, junta de vecino, iglesia, asociación folclórica, sindicato, etc.) puede ser denominado “participación ciudadana”?
- 4) ¿En qué cursos o niveles usted imparte formación ciudadana?
- 5) ¿Usted se siente preparado para explicar adecuadamente a sus alumnos(as) que es la democracia, cuáles son sus características y cuáles son las formas de ejercer la ciudadanía?
- 6) ¿Qué temáticas o contenidos trata usualmente usted a la hora de formar ciudadanía?
- 7) ¿Podría usted realizar un relato de como realiza clases de formación ciudadana?
- 8) ¿Cuáles son sus principales fuentes de información a la hora de enseñar temáticas referentes a la formación ciudadana?
- 9) ¿Cuáles son sus principales recursos a la hora de enseñar temáticas referentes a la formación ciudadana?
- 10) ¿Qué temáticas, según su consideración, no se tratan pese a ser necesarias en la formación ciudadana de los alumnos? ¿Por qué?
- 11) Según su opinión ¿Qué papel desempeña la escuela actual en la formación de ciudadanos?
- 12) La formación ciudadana es, en parte, dispuesta por el sistema educativo chileno a través de “Aprendizajes Transversales ¿Piensa usted que es adecuado entregar formación ciudadana

de dicha manera o cree que es necesaria una asignatura específica de formación ciudadana?
¿Por qué?

13) Según su opinión ¿Qué papel juega la familia en la formación de los alumnos como ciudadanos?

14) Según su opinión ¿Qué papel juega la televisión y el internet en la formación de los alumnos como ciudadanos?

15) ¿Qué destacaría usted del Chile actual?

ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA PARA PADRES/APODERADOS

DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS BÁSICOS

Nombre		Sexo	M - F
Nombre pupilo(a)			
Fecha y lugar de nacimiento		Barrio de residencia	
Pertenencia a algún tipo de organización social (Club deportivo, Iglesia, club de jóvenes, grupo folclórico, político o cultural, asociación estudiantil, etc.)	NO	-	SÍ - ¿Cuál? O ¿Cuáles?

- 1) ¿Cómo definiría usted que es una democracia?
- 2) Como ciudadano de un país democrático ¿Qué formas de participar social y políticamente tiene usted para ejercer su ciudadanía? ¿Ejemplos?
- 3) ¿Usted cree que participar en una organización social (club deportivo, junta de vecino, iglesia, asociación folclórica, sindicato, etc.) puede ser denominado “participación ciudadana”? ¿Por qué?
- 4) ¿Usted se siente preparado para explicar adecuadamente a su pupilo que es la democracia y cuáles son sus características?
- 5) ¿Alguna vez ha intentado explicar a su pupilo que es la democracia?
- 6) ¿Cuántas horas de televisión ve usted diariamente? ¿Qué tipo de programas prefiere?
- 7) ¿Qué contenidos relacionados con la política o la democracia ha visto en la TV?
- 8) ¿Usted cree que sea necesaria la formación ciudadana en la escuela?

ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA PARA JÓVENES EXPARTÍCIPES DEL MOVIMIENTO ESTUDIANTIL DE 2011

DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS BÁSICOS

Nombre					Sexo	M - F
Fecha y lugar de nacimiento			Barrio de residencia			
Pertenencia a algún tipo de organización social (club deportivo, iglesia, club de jóvenes, grupo folclórico, político o cultural, asociación estudiantil, etc.)	NO	-	SÍ	-	¿Cuál? O ¿Cuáles?	

- 1) ¿En qué tipo de movimiento social has participado? ¿Durante cuánto tiempo?
- 2) ¿Por qué has decidido participar en ellos?
- 3) ¿Qué actividades has realizado en el marco de dichos movimientos sociales?
- 4) Para ti ¿Qué tiene que ver participar en un movimiento social con la democracia?
- 5) Con respecto al ejercicio de la ciudadanía en una democracia (independientemente de la opinión que pueda merecer el sistema político actual) ¿De qué formas una persona puede participar ciudadanamente?
- 6) En retrospectiva ¿Estás conforme con tu participación en movimientos sociales? ¿Habrías realizado otras/más/menos actividades? ¿Estás arrepentido de haber participado en movimientos sociales?
- 7) ¿Participas actualmente a en algún movimiento social?
- 8) Actualmente ¿Te consideras más dispuesto o menos dispuesto a participar en un movimiento social que antes de participar en uno por primera vez?
- 9) ¿Participas actualmente en algún tipo de organización social o política? ¿Te gustaría participar en alguna? ¿En cuál?
- 10) ¿Crees que tu participación en movimientos sociales te ha cambiado de alguna manera? ¿En qué sentido?
- 11) ¿Hay algo más que desees señalar respecto a la participación en movimientos sociales, la democracia, el sistema político del Chile actual u otro tema?

FOCUS GROUP SEMI ESTRUCTURADO PARA ALUMNOS

Participes: fecha, hora y lugar: _____ - _____ - _____

Nombre	Edad	Curso	Sexo
			M - F
			M - F
			M - F
			M - F
			M - F
			M - F
			M - F

- 1) ¿Cómo definirían ustedes que es una democracia?
- 2) Como ciudadanos de un país democrático ¿Qué formas de participar social y políticamente tienen ustedes para ejercer su ciudadanía? ¿Ejemplos?
- 3) Con respecto al ejemplo de los ciudadanos que se oponen a la expropiación de sus casa que hemos estudiado antes ¿Por qué han estado de acuerdo/en desacuerdo con que aquellos ciudadanos tienen derecho a buscar cambiar una decisión de sus autoridades? ¿Por qué han estado de acuerdo/en desacuerdo con que aquellos ciudadanos podrían llegar a lograrlo?
- 4) ¿Dónde creen ustedes que han aprendido más sobre la sociedad y la política: durante vuestra formación educativa, mediante la televisión o mediante el internet?
- 5) ¿Cuántas horas de televisión ven ustedes diariamente? ¿Qué tipo de programas prefieren? ¿Qué contenidos relacionados con la democracia han visto en la TV?
- 6) ¿Cuántas horas del día pasan en internet? ¿Qué tipo de actividades realizan en internet? ¿Qué contenidos relacionados con la democracia han visto en internet?
- 7) ¿Cuál es vuestra opinión del MAPS realizado? ¿Qué han aprendido?
- 8) ¿Creen ustedes que ha cambiado vuestra idea de lo que es “participación ciudadana” luego de trabajar el MAPS?
- 9) ¿Prefieren tratar en aula temas actuales mundiales, nacionales, locales o aquellos de sus clases habituales de ciencias sociales? ¿Por qué?
- 10) ¿Qué opinas del material usado en el módulo de formación ciudadana?
- 11) ¿Qué sientes que has aprendido durante el módulo de formación ciudadana?
- 12) ¿Creen ustedes que ha cambiado vuestra idea de lo que es “participación ciudadana” luego de trabajar el MAPS?

2. Ejemplos del material utilizado en el MAPS

ETAPA 1 DEL MAPS

CONCEPTOS Y VALORES CIUDADANOS BÁSICOS

En la siguiente actividad trabajaremos en parejas. Luego entre todos discutiremos los resultados. Comencemos por señalar vuestros nombres:

Nombres / fecha:
curso:

I. Comencemos por... ¿Qué diferencia existe entre un "hecho" y una "opinión".
Busca entre las tarjetas entregadas por el profesor y responde abajo:

HECHO	
OPINIÓN	

II. En los periódicos repartidos por el profesor deben buscar dos hechos y dos opiniones entre las notas y noticias que allí aparecen. Luego, abajo, transcriban los titulares e indica fecha, página y nombre del periódico donde se encuentra.

	INDICA EL TÍTULO	Nombre del periódico, fecha y página
Hecho 1		
Hecho 2		
Opinión 1		

Opinión 2		
------------------	--	--

III. A continuación, en cada uno de los siguientes conceptos señalen 1 hecho relacionado con dicho concepto y 1 opinión sobre el mismo. Para ello pueden disponer de las tarjetas, del internet y del diccionario:

CONCEPTO	HECHO RELACIONADO O DEFINICIÓN	1 OPINIÓN (puede ser resumida) debes señalar su autor.
CIUDADANO		
DEMOCRACIA		
LEY		
LIBERTAD DE EXPRESIÓN		
MEDIOS DE COMUNICACIÓN		

OPINIÓN PÚBLICA		
PARTICIPACIÓN CIUDADANA		
PODER		
POLÍTICA		
TOTALITARISMO		

IV. A continuación, en cada uno de los siguientes conceptos señalen 1 hecho relacionado con dicho concepto y vuestra opinión sobre el mismo. Para ello pueden disponer de las tarjetas, del internet y del diccionario:

CONCEPTO	HECHO RELACIONADO O DEFINICIÓN	VUESTRA OPINIÓN (señalando cual alumno la ha dado)
DEBERES DEL CIUDADANO CHILENO		
DERECHOS CIVILES DERECHOS ECONOMICOS, SOCIALES Y CULTURALES		
DERECHOS POLÍTICOS		
ESTADO DE DERECHO		
JUNTA DE VECINOS		
MUNICIPALIDAD		

PODER EJECUTIVO DE CHILE		
PODER JUDICIAL DE CHILE		
PODER LEGISLATIVO DE CHILE		

V. Los valores son convicciones profundas de los seres humanos que determinan su manera de ser y orientan su conducta. En este módulo didáctico debemos considerar los siguientes valores: Respeto por los derechos humanos, empatía, igualdad de derechos, igualdad de género, justicia, respeto por el medio ambiente, respeto por los animales, tolerancia y respeto para con otros, y trato respetuoso. **Elijan tres noticias o notas del periódico (indicando el título) relacionándolas con tres valores distintos, finalmente indica que te ha llevado a pensar dicha relación.**

	INDICA EL TÍTULO	VALOR RELACIONADO	¿Por qué has hecho esta relación?
Noticia o nota 1			
Noticia o nota 2			
Noticia o nota 3			

Muy bien estimados alumn@s!!

ACTIVIDAD TEMAS CONTROVERTIDOS

ESTIMADOS ALUMNOS. EN ESTA CLASE NOS SENTAREMOS EN GRUPOS DE 4 ALUMNOS. LUEGO, EN PAREJAS COMPUESTAS POR QUIENES SE INTERESEN POR UN MISMO TEMA, DEBEN ANÁLIZAR LA INFORMACIÓN APORTADA Y RESPONDER:

1. Elegir uno de los temas controversiales tratados en clase:

R:

2. Identificar cuáles son las diversas posiciones (grupos de opinión) en torno al tema elegido:

- a) Quienes....
- b) Quienes...
- c) Quienes...
- d) Quienes...
- e) Quienes...

3. Señala al menos un argumento de cada una de las posiciones identificadas

- a)
- b)
- c)
- d)
- ...

4. Ahora, cada alumno(a) debe elegir la posición identificada con la que esté más de acuerdo:

ALUMNO(A)	POSICIÓN CON LA QUE ESTÁ MÁS DE ACUERDO

ACTIVIDAD TEMAS CONTROVERTIDOS (2)

ESTIMADOS ALUMNOS. EN ESTA CLASE NOS SENTAREMOS EN GRUPOS DE 4. ESTOS DEBEN ESTAR COMPUESTOS POR QUIENES MANTIENEN UNA MISMA POSICIÓN EN TORNO A TEMA CONTROVERSIAL, DEBEN ANÁLIZAR LA INFORMACIÓN APORTADA Y RESPONDER. POSTERIORMENTE REALIZAREMOS UN DEBATE Y UNA VOTACIÓN:

1. Elegir uno de los temas controversiales tratados en clase:

R:

2. En la actividad anterior hemos descubierto las diversas posiciones en torno al tema controversial que ahora hemos escogido trabajar. Deben elegir una de ellas:

R: Quienes....

3. Señalen todos los argumentos que encuentren para respaldar vuestra posición en torno al tema controversial seleccionado.

-

-

-

-

4. Ahora, busquen y señalen argumentos contrarios a vuestra posición en torno al tema controversial. Además, deben indicar vuestro contraargumento a cada uno de ellos:

Argumento contrario a vuestra posición	Respuesta a dicho argumento (contraargumento)

--	--

Ejemplos de los videos utilizados en la Etapa 1

- Chile plantea la despenalización de la marihuana

<https://www.youtube.com/watch?v=tkFpP9WPj1A>

- Las claves de la nueva ley de marihuana

<https://www.youtube.com/watch?v=1GYNYq3jDDA>

- ¿Qué opinas? La negociación marítima entre Bolivia y Chile

<https://www.youtube.com/watch?v=8gn9lHKaHmo>

- Chile y la aspiración marítima boliviana: mito y realidad

https://www.youtube.com/watch?v=iWiTV2_TFAk

- Bolivia presentó el video de respuesta a Chile con las razones de su demanda marítima

<https://www.youtube.com/watch?v=-RdqQ4Y2Y8Q>

ETAPA 2 DEL MAPS

APRENDIENDO SOBRE PARTICIPACIÓN CIUDADANA

CURSO: _____ FECHA: _____

ALUMNO(A)	ALUMNO(A)
1	3
2	4

ESTIMADOS ALUMNOS. EN ESTA CLASE NOS SENTAREMOS EN GRUPOS DE 4 ALUMNOS. LUEGO, EN BASE A LA INFORMACIÓN E IMÁGENES APORTADAS DEBEN RESPONDER LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:

1. ¿Qué es la Democracia?

2. ¿Qué es la participación ciudadana?

3. ¿De qué formas puede un ciudadano participar en un país democrático?:

a)

b)

c)

d)

e)

4. En base a las imágenes. Señala 4 de ellas indicando que forma de participación ciudadana representan:

DESCRIPCIÓN DE LA IMÁGEN	FORMA DE PARTICIPACIÓN CIUDADANA QUE REPRESENTA

Ejemplos de los videos utilizados en la etapa 2 del MAPS:

- ¿Cómo participar como ciudadano?

<https://www.youtube.com/watch?v=IIYwkxMs9Ng>

- Ley 20.500 de Participación Ciudadana

https://www.youtube.com/watch?v=K4S8_UeWBXY

ETAPA 3 DEL MAPS

CURSO: _____ FECHA: _____

**PROYECTO DE INTERVENCIÓN EN PROBLEMAS
LOCALES**

ESTIMADOS ALUMNOS. EN ESTA CLASE NOS SENTAREMOS EN GRUPOS DE 4 ALUMNOS QUE QUIERAN TRABAJAR SU PROYECTO DE INTERVENCIÓN SOCIAL EN BASE AL MISMO PROBLEMA LOCAL. LUEGO, EN PAREJAS COMPUESTAS POR QUIENES SE INTERESEN POR UN MISMO PROBLEMA, DEBEN ANÁLIZAR LA INFORMACIÓN APORTADA Y RESPONDER:

1. Elegir un problema local, de los analizados en clase, en base al cual realizar vuestro proyecto de intervención:

R:

2. Alumnos(as) que participarán en vuestro proyecto de intervención:

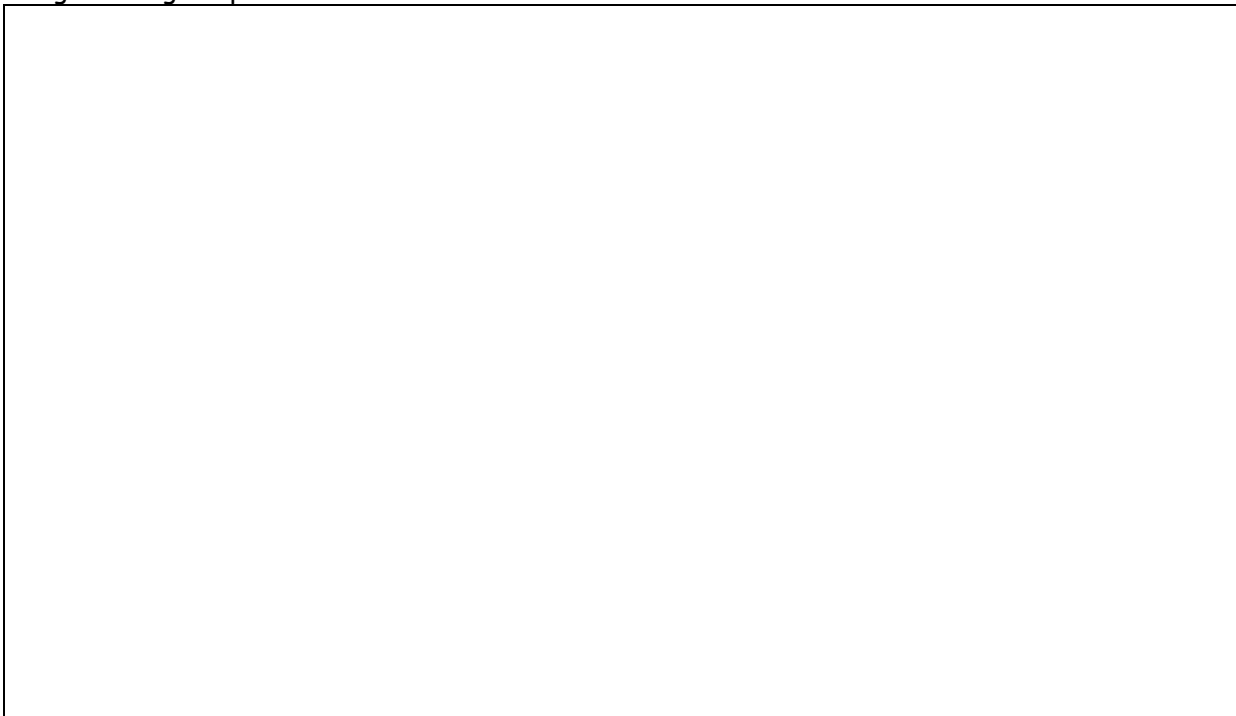
ALUMNO(A)	ALUMNO(A)
1	3
2	4

3. ¿Por qué han elegido tratar este problema?:

4. Señala 5 características de este problema, ya sea a nivel nacional o local:

- a)
b)
c)
d)
e)

5. En conjunto diseñen un plan de intervención para ayudar a resolver el problema local que han elegido. Luego explícalo a continuación de forma breve.



CURSO: _____ FECHA: _____

TRABAJANDO EN NUESTRO PROYECTO DE INTERVENCIÓN EN PROBLEMAS LOCALES (1)

ESTIMADOS ALUMNOS. EN ESTA CLASE NOS SENTAREMOS EN MISMO GRUPO DE COMPAÑEROS CON QUIENES YA ESTAIS TRABAJANDO VUESTRO PROYECTO DE INTERVENCIÓN SOCIAL EN PROBLEMAS LOCALES, PARA CONTINUAR SU DESARROLLO.

1. Problema local que estamos trabajando: _____

2. Alumnos(as) que participarán en vuestro proyecto de intervención:

ALUMNO(A)	ALUMNO(A)
1	3
2	4

3. Objetivo(s) de nuestro proyecto:

4. **Resumen** de nuestro proyecto de intervención:

5. ¿Qué actividades hemos desarrollado **hasta ahora** para realizar nuestro proyecto?

6. ¿Qué actividades desarrollamos **en esta clase** para realizar nuestro proyecto?

7. ¿Qué actividades desarrollaremos de **esta clase hasta la siguiente** para realizar nuestro proyecto?

Ejemplos de los videos utilizados en la etapa 3

- Perros vagos - La inconciencia de los chilenos

<https://www.youtube.com/watch?v=3AEbWhhMdoI>

- Detenidos autores de homicidio en Boca Sur

<https://www.youtube.com/watch?v=O7Z4ahJw7Ds>

- Con el fin de evitar atochamientos, autoridades fiscalizaron el funcionamiento del Biotren

<https://www.youtube.com/watch?v=NJQqKgL5MzQ>

- Boca Sur Viejo hecho un desastre

<https://www.youtube.com/watch?v=8UTd92IkocA>



Universitat Autònoma de Barcelona

