

EDUCAR PARA LA CIUDADANÍA:

Fundamentos, metodologías y
desarrollo profesional docente.

Compiladores: Alvaro Ramis y Marcela Peña Ruz

Primera edición: INFOD, San Salvador, El Salvador; MINED, 2019 Álvaro Jorge Ramis Olivos, Curicó, 1973; Elena Águila, Marcela Peña Ruz, 19XX (Compiladores)

Educar para la ciudadanía: Fundamentos, metodologías y desarrollo profesional docente. San Salvador: Instituto Nacional de Formación Docente, 2019. 208 pp. 23 x 15.5 cm. – Colección Seminario, n°2

© Instituto Nacional de Formación Docente, 2019. Ministerio de Educación
© Álvaro Jorge Ramis Olivos y Marcela Peña Ruz (Compiladores), 2019.

Editor
Elena Águila

Diseño y diagramación
Pablo Valenzuela Bascuñán

Corrección y estilo
XXXXXXXXXXXX

ISBN: 0000000

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

Impreso en Chile – Printed in Chile.

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

Luis Osandón Millavil

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

a. La construcción normativa de la convivencia social

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

d. Ética del convivir

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

(Mineduc, 2012, p. 337)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

(Mineduc, 2015, p. 115)

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

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

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

Así, la asignatura declara que su objetivo principal es:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3. Conclusión

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

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

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

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

Referencias

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

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

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