

PERCEPCIONES DEL ESTUDIANTADO SOBRE LA DEMOCRACIA Y LOS DERECHOS HUMANOS AL FINALIZAR LA EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA: UN ESTUDIO DESDE LAS AULAS DE HISTORIA

CARLOS MUÑOZ (*) Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile
Universidad de Concepción, Chile

NELSON VÁSQUEZ

MARÍA SÁNCHEZ

Universidad de Valladolid, España

RESUMEN El artículo presenta una investigación cualitativa efectuada en la Región del Bio Bio, Chile, que buscó estudiar las percepciones sobre la democracia y los derechos humanos en estudiantes que finalizaban la Educación General Básica, así como la presencia de éstas temáticas en el currículum escolar y en las actividades de aprendizaje que realizan cotidianamente en las clases de Historia. Los resultados sugieren que si bien ambas temáticas poseen una cobertura curricular adecuada, su apropiación por parte del estudiantado es bastante dispar. Si bien los estudiantes perciben la democracia como un concepto estático, rígido, estancado en el tiempo, la mayoría de las veces ajeno a la vivencia escolar y más bien propia de otros contextos, consideran que los derechos humanos son fundamentales para garantizar la justicia, la libertad de expresión, el respeto a la diversidad y la vida en comunidad.

PALABRAS CLAVE currículum, formación ciudadana, democracia, derechos humanos

HOW DEMOCRACY AND HUMAN RIGHTS ARE PERCEIVED BY STUDENTS AT THE END OF THEIR ELEMENTARY EDUCATION: A STUDY FROM THE HISTORY TEACHING END

ABSTRACT We report the results of a qualitative piece of research conducted in the Bio-Bio Region of Chile, which aimed at studying how students perceive democracy and human rights when they finished their elementary education. It also looked into how they perceive these topics in their curriculum and in learning activities to which they had been exposed in their History class. Results suggest that, even though both get covered reasonably well, there are big differences across students in terms of assimilation. Although students perceive democracy as a static concept, rigid and stalled in time, most of the time foreign to school experience and which fits in other contexts, they believe human rights are fundamental in order to guarantee justice, freedom of speech, respect to diversity and community life.

KEYWORDS currículum, formación ciudadana, democracia, Derechos Humanos

RECIBIDO 12 Julio 2012
ACEPTADO 25 Noviembre 2012

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO: Muñoz, C., Vásquez, N. y 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*, 12(1), 95-115. Recuperado el [día] de [mes] de [año] desde <http://www.psicoperspectivas.cl>

*** AUTOR PARA CORRESPONDENCIA:**
Carlos Muñoz. Universidad de Concepción, Chile.
Correo de contacto: carlosem@udec.cl

Este artículo forma parte de dos investigaciones financiadas por el Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE), (FONDAP Nº 11-2008 y Nº 11-2009), que tuvo como objetivo investigar el estado de la formación ciudadana al terminar la Educación General Básica, teniendo como eje de análisis la asignatura de Historia Geografía y Ciencias Sociales.

DOI:10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL12-ISSUE1-FULLTEXT-230

ISSN 0717-7798

ISSNe 0718-6924

Introducción

En el plano del currículo educativo, Chile ha realizado un gran esfuerzo para promover la formación ciudadana del estudiantado, que ha tenido la pretensión de superar las graves omisiones heredadas del gobierno militar, cuyo currículum fue deficitario especialmente respecto de la consideración de algunos conceptos claves asociados a la democracia y los derechos humanos (Muñoz, Vásquez y Reyes, 2010). Este vacío curricular quedó en evidencia en una medición internacional de Educación Cívica efectuada en 1999, en donde un tercio de las preguntas de la prueba realizada por los estudiantes chilenos se referían a tópicos no contemplados en programa de estudio alguno.

Con motivo de la recuperación de la democracia en el país, se han realizado importantes modificaciones al currículum, que han tenido como objetivo reforzar e incorporar una serie de contenidos relacionados a la democracia y los derechos humanos y además, desarrollar ciertas habilidades y actitudes en los estudiantes que aseguraran y fortalecieran aquellos principios y valores fundamentales asociados a estas temáticas (Ministerio de Educación de Chile, 2004). Delegando preferentemente el desarrollo de estas habilidades en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

La decisión del Ministerio de Educación (MINEDUC) es coherente con el enfoque maximalista descrito por la bibliografía especializada (Kerr, 1999, 2002). Y ha tenido como objetivo “abrir una brecha epistemológica en el sistema educativo orientado tradicionalmente a las estructuras curriculares basadas en lógicas disciplinares creadas en una tradición cultural de hace siglos.” (MINEDUC, 2004, p. 25).

Para los fines de la presente investigación interesa especialmente la delegación que se hace en la asignatura de Historia Geografía y Ciencias Sociales, porque es una de las áreas de aprendizaje con incidencia directa en el desarrollo de las habilidades democráticas, (Comisión Formación Ciudadana, 2004), y porque además es el espacio curricular donde se focalizó nuestro estudio, que buscó identificar los conocimientos, habilidades y predisposiciones de los estudiantes hacia la democracia y los derechos humanos al finalizar la Educación Básica, describiendo aquellas actividades de aprendizaje realizadas por el profesorado con el propósito de promover las temáticas en estudio.

Marco teórico

A los sistemas educativos le corresponden importantes y trascendentes responsabilidades en la formación de los ciudadanos, porque las personas no aprenden automáticamente en la familia o “en las diversas asociaciones de la sociedad civil a ser ciudadanos o a implicarse en el discurso público, puesto que, con frecuencia, esas esferas se mantienen unidas por el discurso privado” (Kymlicka, 2003, p. 7). De manera que como señala Carbonell (2008, p. 29), es con educación, con una buena educación, donde se pueden adquirir las competencias necesarias para vivir con dignidad y participar más eficazmente en la sociedad, puesto que ésta proporciona la oportunidad de “pensar, de disfrutar de los bienes culturales, de mejorar las relaciones con los demás, de comprender en qué mundo vivimos, de protegerse de abusos y manipulaciones y de tomar decisiones con más criterio y eso es, formación ciudadana” (p. 29).

La investigación parte de la base que los Programas de Estudio, los documentos oficiales de un Ministerio que regulan y norman la enseñanza por medio de un marco curricular nacional, pertenecen -de acuerdo a la teoría curricular- a una esfera de acción designada como la “arena de la formulación” (Lundgren, 1997, p. 21). Sin embargo, entre el plano de la formulación -es decir, en el de los documentos oficiales- y lo que ocurre en el aula existen una serie de acciones e instrumentos de mediación que operan como verdaderos filtros, que la mayoría de las veces modifican la propuesta original, entre los que destacan: la pertinencia de las actividades de aprendizaje; la mayor o menor consideración de los libros de texto; el uso dado al lenguaje; la utilización de estrategias con énfasis en la enseñanza o el aprendizaje; el tipo de cogniciones distribuidas entre el estudiantado, etc. (Díaz-Barriga y Hernández, 2005).

Este plano, desde el punto de vista curricular, corresponde a la “arena de la transformación” (Lundgren, 1997), fundamentalmente porque será en torno al aula en donde el profesorado concretizará en mayor o menor medida las indicaciones oficiales. En esta tarea naturalmente intervienen sus conocimientos, experiencias, preconcepciones, recursos, posibilidades horarias, etc. Fenómeno que también es conocido con el nombre de “transposición didáctica” (Chevallard, 1991, p. 125), y como “currículum realizado” (Sacristán, 1988, p. 124).

La transposición del currículum significa que, si bien los Programas de Estudio pueden propiciar y proponer ciertas formas de enseñanza, promover el aprendizaje de

determinados conocimientos declarativos, enfatizar el desarrollo de tales o cuales destrezas, habilidades e incluso valoraciones, en la realidad del aula el profesor -al interpretar y concretar con su práctica las indicaciones efectuadas en la arena de la formulación- puede usar formas de enseñanza reñidas con las orientaciones oficiales. Esto es generado porque el profesor posee una cierta libertad de acción para interpretar los Programas de Estudio y concretizarlos en el aula, fenómeno que es conocido con el nombre de "autonomía del profesor" (Apple, 1995, p. 28). Lo que significa que no hay un proceso lineal mecánico, entre lo indicado por los textos del marco curricular y lo que acontece en la sala de clases cuando los Programas de Estudio se recontextualizan.

Lo anterior resulta especialmente importante al momento de analizar los resultados de los esfuerzos curriculares efectuados por nuestro país para promover la formación ciudadana en el sistema escolar, especialmente la forma en que se ha concretizado en el aula y los resultados de esa intervención. Siendo las actividades de aprendizaje realizadas para promover la democracia y los derechos humanos y las percepciones del estudiantado sobre estos importantes conceptos, el motivo central de esta investigación. Especialmente porque aun cuando la legitimidad de nuestro régimen democrático no ha estado en duda, el sistema necesita de una permanente actualización del consenso y de su legitimidad.

Específicamente, nos interesó:

- Describir las actividades de aprendizaje realizadas por el profesorado, con el propósito de promover los conocimientos, habilidades y actitudes hacia la democracia y los derechos humanos, según su dependencia escolar.
- Describir cómo perciben los estudiantes la democracia, los derechos humanos y las actividades de aprendizaje realizadas en el aula, poniendo especial atención en las posibles similitudes y diferencias, según la dependencia escolar del establecimiento al que pertenecen.

Existe una amplia bibliografía que aborda, desde la ciencia política, el derecho y la historia, las percepciones que poseen los ciudadanos acerca del Estado, la democracia, los derechos humanos y la confianza que tienen en el gobierno, las instituciones republicanas, los partidos políticos y la vida pública en general. Estas investigaciones han concluido que la presencia de actitudes positivas hacia la democracia y los derechos humanos si bien no es una condición imprescindible para iniciar un sistema

político democrático, su existencia es importante para que éste sistema se desarrolle y consolide (Catterberg, 1989).

En nuestro continente la investigación demuestra que las personas valoran la democracia más allá de los aspectos políticos y conceden a los derechos sociales más relevancia que a los derechos políticos (O'Donnell, 2000). También, que la participación y la acción política convencional son hechos que aparecen en general desvalorados en las opiniones de los estudiantes del continente (Montero, 1995). Y que los estudiantes colombianos, y en menor grado los chilenos y mexicanos, si bien, conocen las características ideales de una democracia formal, tienden a ver dicho conocimiento como ajeno a su propia realidad (Torney-Purta y Amadeo, 2004).

En Chile, han sido relevantes los estudios que han indagado algunas concepciones y prácticas democráticas de la sociedad civil en diferentes grupos etarios (Garcés y Valdés, 1999; Gerber, 2007). En el sistema escolar interesantes son las conclusiones de Navarrete (2008) quien a partir de una encuesta realizada a 492 estudiantes de cuartos medios de Liceos Municipales de la Comuna de Maipú, concluye que los jóvenes perciben que la democracia permite la resolución pacífica de conflictos y que la prefieren por sobre otros regímenes de gobiernos, especialmente autoritarios. Sin embargo, a propósito de la democracia chilena, el estudiantado no percibe que ésta permita la libre expresión, "ni manifestación y respeto de las diferencias políticas, al mismo tiempo que no creen en la misma, dado que sólo ofrece igualdad política en desmedro de la igualdad social y económica" (Navarrete 2008, p. 197).

En la literatura también se reconoce que las concepciones de los estudiantes respecto al Estado y las instituciones públicas, la democracia y la ciudadanía depende, como de ningún otro factor, de lo que ocurre en la escuela y lo que hace el profesorado (Cerde, Egaña, Magendzo, Santa Cruz y Varas, 2004), pues son ellos quienes en última instancia traducen el currículo declarado en currículo aplicado. Sin embargo a pesar de la importancia del profesorado, la investigación educacional demuestra que el espacio y el tiempo curricular que ocupan los conocimientos que responden a la racionalidad instrumental sobrepasan con creces a los conocimientos que apuntan a una racionalidad axiológica y comunicativa tendiente a formar sujetos de derechos (Magendzo, 2004).

Al mismo tiempo, existen aún otras evidencias que establecen que este componente de la reforma educativa es uno de los menos comprendidos por los docentes y poco trabajados en las prácticas pedagógicas (Egaña, 2003). Esta situación lleva a plantear a

otros autores que si no se intencionan iniciativas explícitas acerca de la temática en el sistema escolar, especialmente en torno al sentido de la formación ciudadana, a los contenidos y las concepciones que sustentan las prácticas de los docentes en el aula, se hace muy difícil avanzar en estas materias (Cerdeña, Egaña, Magendzo, Santa Cruz y Varas, 2004).

Muñoz, Vásquez y Reyes (2010), tras aplicar y analizar una encuesta a estudiantes de Octavo Año Básico de 18 colegios ubicados en tres regiones diferentes del país (seis en Bío-Bío, seis en Valparaíso y seis en la Región Metropolitana), concluyen que dichos estudiantes asocian el rol del Estado a cuestiones más sociales que políticas; manifiestan una gran desconfianza en los partidos políticos; están cada vez más conscientes de sus derechos y de la importancia de reconocer el derecho de los demás. Sin embargo, “no vinculan la ciudadanía con la participación en un partido político sino con acciones desarrolladas en el ámbito social y están más proclives a la igualdad de responsabilidades entre hombres y mujeres” (Muñoz, Vásquez y Reyes, 2010, p. 153).

Por lo tanto, nuestra investigación parte de la base que si bien existen algunos interesantes antecedentes acerca del estado de la formación ciudadana del estudiantado al finalizar la educación básica y durante la educación media, en Chile no se han realizado investigaciones que hayan estudiado específicamente las percepciones que tienen dichos alumnos acerca de conceptos tan importantes como democracia y derechos humanos. Tampoco existe información suficiente respecto de las estrategias de aprendizaje que, específicamente, realizan los profesores para enseñar estas materias; cuestiones que se abordan en esta investigación.

Método

La metodología utilizada para llegar a identificar las percepciones de los estudiantes, así como la pertinencia de las actividades realizadas, ha sido cualitativa y fenomenológica (Sandín, 2003; Stake, 2010). Se parte del supuesto básico que el mundo social es un mundo construido con significados y símbolos, promoviendo la búsqueda de esa construcción y de sus significados.

La muestra estuvo constituida por nueve Escuelas de Educación Básica de distinta dependencia administrativa (tres particulares, tres subvencionadas y tres municipales). Todas ellas pertenecen a la comuna de Concepción, Chile, y atienden niños de ambos sexos cuyas edades fluctúan entre los 14 y los 15 años. Los establecimientos fueron

seleccionados a través de un procedimiento de muestreo no probabilístico, usando la técnica de la bola de nieve puesto que se siguieron las recomendaciones de los propios docentes en su elección, hasta obtener una muestra redundante.

En cada establecimiento se trabajó en un Octavo Año Básico elegido al azar y en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, que posee tres horas pedagógicas de 40 minutos a la semana en cada curso.

Los instrumentos utilizados fueron: 18 registros de aula, en un bloque de dos horas por clase (dos por cada establecimiento) y entrevistas de tipo semi-estructuradas, 18 a estudiantes (nueve mujeres y nueve hombres; uno y una por cada establecimiento). Los registros de aula se realizaron sin previo aviso al profesor. Los estudiantes fueron elegidos al azar de entre los asistentes el día del levantamiento del registro. Los registros se utilizaron para llegar a describir las actividades de aprendizaje realizadas en clase, mientras que las entrevistas en profundidad se realizaron para identificar como perciben los estudiantes la democracia y los derechos humanos, así como las actividades de aprendizaje efectuadas.

Tanto las clases como las entrevistas fueron grabadas en audio y posteriormente transcritas. Mientras que las primeras se realizaron en el aula regularmente usada por el curso durante el año, las segundas se efectuaron en una oficina facilitada por las autoridades de cada uno de los establecimientos.

Luego de codificar los datos se realizó un análisis del contenido de cada una de las dimensiones que emergieron, con el propósito de hacer deducciones acerca de las intenciones del emisor. Para ello se utilizó la propuesta de Mayring, es decir, "como una aproximación empírica, de análisis metodológicamente controlado de textos al interior de sus contextos de comunicación, siguiendo reglas analíticas de contenido y modelos paso a paso, sin cuantificación de por medio." (Mayring, 2000, p. 1).

Luego del análisis realizado, se re-organizó y estructuró narrativamente el material empírico de manera que permitiera establecer comparaciones. Así se definieron cada una de las categorías, que se presentan a continuación.

Resultados

Actividades de aprendizaje realizadas por el profesor

En relación a las actividades de aprendizaje realizadas por el profesorado con el propósito de promover los conocimientos, habilidades y actitudes vinculadas a la democracia y los derechos humanos, el análisis del material bibliográfico y empírico que se ha tenido a disposición, permite señalar que, a pesar que el sistema educativo chileno posee una gran segmentación por dependencia escolar, distinguiéndose establecimientos municipales, subvencionados y particulares, se observó una relativa homogeneidad en las actividades de aprendizaje realizadas, no registrándose grandes diferencias en unos y otros establecimientos.

En las clases de Historia visitadas, el profesorado realizó fundamentalmente actividades de instrucción directa y de aprendizaje individual, siendo bastante menos frecuentes las actividades destinadas a promover un aprendizaje colaborativo, precisamente aquellas que aparecen dentro de la literatura, como el escenario privilegiado para poner en práctica las habilidades y predisposiciones democráticas como las establecidas en el Marco Curricular (Díaz-Barriga y Hernández, 2005).

Entre las actividades de instrucción directa, destacaron aquellas destinadas a la contextualización de las temáticas en estudio, frecuentemente en los inicios de clase, a modo de introducción. Este segmento duró entre cinco y diez minutos, en una clase que posee dos segmentos horarios que suman 80 minutos en total. El rol que cumplían los estudiantes en este segmento de clase era muy limitado y pasivo, circunscribiéndose a asentir o escribir parte del relato del profesor, quien como único recurso usaba la pizarra para hacerse entender.

La otra actividad de instrucción directa más común usada en las clases visitadas fue la exposición magistral de parte del profesor, efectuada la mayoría de las veces en el momento de desarrollo de la clase. Se trata de un segmento que acaparó el mayor tiempo de aula, con una duración que osciló entre los 35 y 40 minutos, y en él se trataron los contenidos más significativos de la temática de la clase. Y tal como sucedía al momento de la contextualización, en estas exposiciones magistrales la participación del estudiantado se limitaba a escribir y responder preguntas efectuadas siempre por el profesor, nunca por parte del estudiantado. Esto pone al profesor en el centro de la actividad de aprendizaje.

En relación a las actividades de aprendizaje individual, destacó muy por sobre otras de su tipo, la resolución de cuestionarios. Esta actividad que no sólo destacó en los registros de clase y por tanto del material empírico del que se dispuso para efectos del análisis, sino que también, fue una de las actividades más mencionadas por el estudiantado durante las entrevistas, quienes señalaron que es la actividad más frecuente y la mayoría de las veces, única actividad realizada por el profesorado en el aula.

La resolución de cuestionarios se realizaba una vez efectuada la clase magistral, duraba entre 20 y 25 minutos y formaba parte del desarrollo de la clase. El cuestionario era diseñado por el profesor y luego copiado en la pizarra o eventualmente dictado a los estudiantes. Ellos trabajaban la mayoría de las veces de manera individual en su resolución, aunque también se observó la variante de trabajar con el compañero sentado a su lado, siempre y cuando “no elevaran su tono voz”.

El cuestionario servía también para ocupar el libro de texto, que es la segunda actividad de aprendizaje individual más usada por el profesorado en el aula. En estos casos el profesorado remitía a una página y especificaba las preguntas a resolver y los tiempos involucrados, al término del cual, los estudiantes recitaban sus respuestas al resto de la clase, buscando la aprobación del profesor. Si el relato era aprobado se pasaba a la siguiente pregunta; de lo contrario se pasaba a otro estudiante cuya respuesta respondía a lo esperado por el docente, quien actuaba como juez.

Finalmente, en relación a la existencia de actividades de aprendizaje colaborativo, es necesario señalar que en los registros de clase no fue posible constatar la realización de este tipo de actividades. Sin embargo, en las entrevistas efectuadas al estudiantado, éstos señalaron haber realizado en alguna oportunidad un debate sobre algún tema de actualidad y, en ocasiones, un trabajo grupal de investigación. Al indagar más detalles sobre su realización, las respuestas fueron más bien genéricas; la mayoría de las veces los estudiantes recordaban el tema, mas no los procedimientos y estrategias seguidas en su realización.

Por lo anterior, los resultados obtenidos respecto al tipo de actividades efectuadas por el profesorado, abren una serie de dudas. Por una parte, respecto a la pertinencia de las actividades realizadas con el desarrollo de las habilidades democráticas apuntadas en el Marco Curricular y su valoración por parte del estudiantado. Por otra, respecto al impacto que tiene la Escuela y la enseñanza de la Historia en la

construcción de las predisposiciones democráticas, valoración de los derechos humanos, y el desarrollo del pensamiento social. Las actividades realizadas eran bastante distantes de promover dichas habilidades y predisposiciones, al conceder un excesivo protagonismo al profesor en detrimento del rol que debe poseer los estudiantes en las clases. Quienes además de tener un rol pasivo, se veían expuestos a propuestas de clase, donde los docentes diseñan y ejecutan una clase para sus estudiantes pero sin sus estudiantes. No siendo capaces de incursionar en otro tipo de actividades que concedan mayor protagonismo y autonomía en el aprendizaje al alumnado, como la realización de investigaciones en bibliotecas, bases de datos, prensa (de la que hay una gran variedad en la web), estudios de caso, visitas a instituciones públicas u otros sitios de interés como museos (incluso virtuales), debates, redacción de ensayos, presentación de informes académicos, intercambio de puntos de vista, solución de casos, participación en simulaciones, juegos y realización de proyectos, por mencionar algunos. Este tipo de actividades darían la posibilidad al estudiantado para vivenciar y desarrollar in situ las habilidades y predisposiciones establecidas en el Marco Curricular, determinando objetivos y asignando responsabilidades como las que se pretende promover.

Percepciones del estudiantado acerca de la democracia

En relación a las percepciones del estudiantado acerca de la democracia, el material empírico disponible nos permitió establecer las siguientes categorías de análisis.

Un sistema asociado a una práctica electoral

Si bien el estudiantado asocia de manera transversal la democracia a la participación, ésta la entienden fundamentalmente en función de la participación en jornadas electorales y no en función de una acción amplia en la sociedad.

“La democracia para nosotros es ir cada cierto tiempo a votar y no más que eso (...) solo eso ir votar y listo” (EEM-CS1, p. 4).

Esta visión electoralista de la participación, que es independiente de la dependencia escolar de los estudiantes entrevistados, hace que nieguen la posibilidad de tener una contribución en la sociedad. Su corta edad sumado a la imposibilidad de inscribirse en los registros electorales, aparecen como las principales justificaciones para esta limitación.

Al preguntárseles ¿Cómo es que habían llegado a esta conclusión?, aparece con fuerza la escuela como principal fuente de estas percepciones, cuyos profesores han insistido en que para participar en la sociedad hay que tener la mayoría de edad.

“Siempre los profesores nos dicen eso (...) que cuando seamos grandes podemos participar (...) en las elecciones...pero por ahora no (...) porque tenemos que tener 18 años si o si para poder elegir y participar (...) por el momento no hay ninguna posibilidad de hacer nada.” (EEM-CS1, p. 4).

Es necesario consignar que si bien no se observan diferencias en relación a la importancia que concede el estudiantado a la mayoría de edad para participar en la sociedad. Al momento de inquirir detalles respecto a si cumplida esa mayoría de edad estarían dispuestos a participar, la realidad construida era diferente según dependencia escolar. Los estudiantes de establecimientos particulares indicaron que no sólo estarían dispuestos a participar como electores, sino que también como candidatos. Esta situación era impensada para los estudiantes de establecimientos municipales, como se demuestra en los siguientes extractos de las entrevistas, en donde se inserta, primero, la respuesta de una estudiante de establecimiento particular y luego, la de un estudiante que estudia en el sistema municipalizado.

“A mí me gustaría participar y ser candidata a alcaldesa ¿sabes si alguien más de tu curso le gustaría también eso? (...) si (...) hemos conversado a veces de participar con compañeras cuando cumplamos la mayoría de edad y tengo compañeros que quieren ser en el Congreso.” (EEM-CP1, p. 4).

“¿Y a ti te gustaría participar... como ser alcalde? No para nada ¿Y a tus compañeros? Que yo sepa a nadie (...) le gusta eso (...) como que nosotros no estamos ni ahí con esos caballeros (...) tampoco nuestras familias.” (EEV-CM2, p. 3).

No cabe duda que la vida democrática va mucho más allá del derecho a sufragio y de la delegación en los gobernantes de las iniciativas de bien público, puesto que ella necesita de la participación activa de todos sus ciudadanos, quienes más que electores deben llegar a ser actores sociales. Sin embargo, este discurso no estuvo presente en el estudiantado.

Un tipo de gobierno vinculado a la satisfacción de necesidades sociales

Para los estudiantes, la democracia tiene que ver con la satisfacción de necesidades en el ámbito social más que político. De allí que asociaban la democracia con el acceso a bienes y servicios de todo tipo, no haciendo grandes diferencias entre si corresponden a necesidades básicas o de otra categoría. Cuestión que es coincidente con los resultados obtenidos en otras investigaciones de nuestro equipo (Muñoz, 2008; Muñoz, Vásquez y Reyes, 2010; Muñoz, Victoriano y Luengo, 2011; Muñoz, Victoriano, Luengo, Nail y Ansorena, 2010).

A pesar que esta percepción es independiente de la dependencia escolar del estudiantado, existe un matiz que no deja de sorprender, pues pone en cuestión dos visiones muy arraigadas dentro de la sociedad chilena. Mientras los estudiantes de establecimientos particulares hablaban de las oportunidades que da la democracia para permitir la libertad y la iniciativa individual en el acceso a estos bienes y servicios, los estudiantes de establecimientos municipales valoran las oportunidades que proporciona la democracia para permitir que el Estado cumpla su rol subsidiario en la satisfacción de estas necesidades.

“Para mí que la democracia da oportunidades para emprender a cada uno lo que quiera ser o no cuando grande (...) y no hay límites en eso (...) cada uno lo que quiera ser y para eso (...) pienso que sirve la democracia (...) lo que es importante tanto para uno como para los demás.” (EEV-CP3, p. 4).

“Yo pienso que la democracia permite ayudar a los que menos tienen (...) entonces como que eso es importante porque hay gente que tiene necesidades y esa gente necesita ayuda y si hay democracia esto (...) Ehhhhh (...) ayuda a que se cumpla.” (EEM-CM3, p. 3).

Estos dos puntos de vista poseen un correlato claro dentro de la sociedad chilena y en la literatura especializada, al reconocer ésta última la existencia de una ciudadanía democrática liberal y otra republicana. El énfasis de la primera está puesto en la titularidad y ejercicio de los derechos individuales y la búsqueda del interés de cada ciudadano, mientras que el énfasis de la segunda, está puesto en la participación del ciudadano en una comunidad política que busca el bien común.

Un sistema ligado al poder de los representantes más que de los representados

Es otra de las categorías que se distingue en el material analizado, que es coherente con la percepción del estudiantado respecto a lo que entienden por participación en democracia. Pues para ellos, la democracia está vinculada con el poder que tienen y pueden ejercer los representantes más que los representados; es decir, las autoridades elegidas más que su electorado.

“Yo creo que acá los que tiene que decir algo son los que tiene el poder, porque ellos son los que son beneficiados por la democracia (...) los representantes (...) pero nosotros no (...) porque (...) somos chicos todavía y (...) no tenemos poder. Bueno para ser franco (...) yo creo que son más los que no tienen poder que los que lo tienen o sea los representados (...) por eso creo que beneficia sólo a los primeros a los representantes (...) a los que tienen más plata y poder (...) y no a los que les dan el voto.” (EEV-CM1, p. 23).

Aquí también existe un matiz que resulta interesante de consignar. Pues mientras los estudiantes de establecimientos municipales presentaban juicios muy críticos respecto de algunos representantes, a quienes califican como privilegiados, los estudiantes de establecimientos particulares fueron más generosos al momento de evaluarlos. Quizás, su intención de pertenecer a este selecto grupo de “servidores públicos” los lleva a ser más condescendientes con sus acciones. Así lo sugieren los siguientes relatos, que muestran uno y otro caso:

“(...) los más privilegiados, los que salen en la tele y tiene dinero esos son siempre los que salen ganando (...) en todo esto, el resto no tiene nada que hacer (...) porque esto responde a los intereses de unos pocos (...) mientras que a la mayoría no les pasa nada de nada (...) nunca.” (EEV-CM2, p. 3).

“(...) son gente que se sacrifica por el resto del país, porque dedican su tiempo en solucionar los problemas de los demás (...) en vez de preocuparse sólo por ellos (...) por eso creo que no mucha gente hace eso (...) Y es valorable hacerlo (...) siempre converso con mi papá sobre eso y él me dice que efectivamente hay que tener una vocación para preocuparse de los demás.” (EEV-CP1, p. 3).

Un sistema que pueden definir pero no advertir las habilidades ni actitudes asociadas

A pesar que el Marco Curricular pretende el desarrollo de habilidades y actitudes ciudadanas vinculadas a la democracia, el estudiantado no lograba avanzar a estos

niveles, quedándose en el aprendizaje del conocimiento declarativo asociado a ella, sea factual o conceptual. Lo anterior hace que los estudiantes entrevistados sean capaces de relatar donde nace la democracia e incluso ensayar una definición propia de ella, pero no lograban advertir la importancia de asociar este nacimiento ni su conceptualización, a las habilidades y predisposiciones asociadas, quedándose con un registro estático, suspendido en el tiempo y ajeno a su realidad más próxima, aquella que viven cotidianamente.

“Sobre la democracia podría decir que es un sistema de gobierno donde el pueblo tiene la voz y es el que manda, pero sobre eso que Ud. me pide como que le diga algunas habilidades democráticas no le podría decir ni tampoco lo otro [actitudes], porque lo que nosotros sabemos es la definición y ahhhh que también es importante Grecia y Roma porque es como donde nace la democracia.” (EEV-CS2, p. 4).

Es interesante la referencia que hace el estudiante a Grecia y Roma, pues si bien evidencia la realización de una relación, por lo demás cierta, no hay que olvidar que en la época de la construcción de la polis griega, el derecho de ciudadanía implicaba también una participación en la definición de los problemas y las preguntas que la ciudad, o el estado, decidía afrontar.

Un sistema que no vivencian en las clases

El estudiantado veía su experiencia de aula como antagónica a los discursos democráticos que escucha de su profesor, produciéndose una contradicción entre el relato y su vivencia cotidiana, que no logran entender. Los estudiantes se daban cuenta que les hablan de las virtudes de la democracia, en un sistema que consideran autoritario, en donde no tienen ningún poder de decisión respecto a qué aprender, cómo aprender, ni mucho menos cómo y cuándo evaluar. Algunos opinaban que algunos de sus profesores eran ingenuos al pensar que con sólo palabras los van a formar en democracia:

“(...) me da la impresión que el profesor como que piensa que no nos damos cuenta que tiene como contradicciones como hablar de democracia sin ser democrático (...) pues es algo que no practica nunca (...) ni tampoco el resto de los profesores (...) entonces una piensa que el mundo de los adultos es ingenuo porque piensan (...) que no damos cuenta de sus contradicciones (...) y ahora más que nunca los alumnos y mis compañeras nos damos cuenta de esas contradicciones (...) son ingenuos y una no saca nada con decírselo, porque son

los que mandan en la clase, una solo recibe contenidos, hace una prueba o un cuestionario y nada más ." (EEM-CM1, p. 2).

Un tipo de gobierno que no vinculan con el sistema político actual del país. Se trata de una percepción que profundiza la crítica anterior, al proyectar lo que vivencian en sus clases en un contexto social mayor, como es el país. Los estudiantes negaban no sólo vivenciar la democracia en sus aulas, sino que también en sus casas, en sus comunas y en el país.

"Imagínese lo que pasó en nuestro país (...) lo que pasó con el movimiento pingüino cuando (...) los estudiantes quisieron participar y terminaron siendo sometidos, esto es una muestra que en nuestro país no hay democracia (...) es difícil todo esto porque, se habla de democracia pero esta no es una realidad en mi escuela, ni tampoco en el país (...) a pesar que nos dicen que si hay en el país y que debemos prepararnos para ello, la realidad es otra (...) y entonces se habla en la teoría (...) en el papel (...) en las clases (...) pero esto no es una realidad." (EEV-CM1, p. 23).

De hecho -como se puede advertir- es el propio estudiantado quien puntualiza la contradicción existente entre las materias escolares acerca de la democracia y la realidad que les corresponde vivir en su cotidianeidad, más allá de la institución escolar.

Un sistema para el que no se sienten preparados para participar

Como corolario a las negaciones anteriores, los estudiantes reconocían no estar preparados para enfrentar la vida democrática, ya que sentían que no tenían las herramientas que les permitirían enfrentar con algún éxito este desafío:

"(...) obvio que no estoy preparado (...) como que me faltan cosas como para entender cómo funciona y cómo saber cuando existe y cuando no (...) a lo más lo que podría decir es que existe en el papel pero no en la realidad (...) ¿por qué creo eso? mmmmmm porque parece que existe en los libros y no en otro lugar (...) donde uno pueda llegar a entenderla y vivirla (...) o verla efectivamente (...) más allá de lo que nos dice el profesor (...) eso (...) a veces lo converso con mi papá y me encuentra razón." (EEV-CP2, p. 4).

Resulta muy interesante la última frase, porque así como en otra entrevista un estudiante utilizó como fuente de sus percepciones a los medios de comunicación,

especialmente la televisión, en este caso, aparece la familia representado por el padre como fuente de reafirmación.

A diferencia con lo que ocurre con las percepciones del estudiantado acerca de la democracia, no se observaron matices ni dobles interpretaciones en relación a los derechos humanos y su importancia para la vida en sociedad. Tampoco se encontraron diferencias en la percepción según la dependencia escolar del establecimiento educacional donde estudian, como lo demuestran las siguientes opiniones dadas por estudiantes de un establecimiento municipal y particular, respectivamente.

“Los derechos humanos son muy importantes para toda la gente, puesto que yo diría son la base de todo lo que puede ser (...) la vida en el país (...) especialmente porque ellos son como el piso (...) para alegar vivir mejor en todas partes. Por eso son importantes (...) sin ellos (...) a lo mejor sería más malo vivir en la sociedad” (EEV-CM 2, p. 3).

“Si son importantes para todo el mundo porque gracias a ellos cada integrante de la sociedad puede vivir mejor, aunque sea distinto y aunque tenga menos recursos y educación (...) porque todos serían iguales (...) porque no hay diferencias en los derechos humano que cada persona tiene.” (EEM-CP2, p. 4).

Además del reconocimiento anterior, es interesante constatar que los estudiantes entrevistados construyeron aún otros vínculos con los derechos humanos, que hemos recogido en las siguientes categorías de análisis.

Derechos humanos vinculados a la democracia

La totalidad del estudiantado entrevistado coincidió que la democracia a diferencias de otros regímenes de gobierno, permite y ofrece un escenario privilegiado para la promoción de los derechos humanos que posee toda persona, de allí su importancia.

“Yo creo que es importante la democracia (...) para (...) respetar los derechos humanos, si hay democracia (...) como que hay más derechos de las personas, si no la hay como que existe menos respeto a los derechos humanos de ellas (...) porque como que si no hay democracia o hay otro sistema de gobierno (...) no están las condiciones para respetar los derechos humanos y hablar sobre ellos (...) eso es lo que creo.” (EEM-CS2, p. 4).

Derechos humanos ligados a la libertad

Para el estudiantado los derechos humanos estaban especialmente vinculados con la libertad, especialmente de expresión. Así como también con la justicia y con la posibilidad de vivir en una sociedad más justa, con independencia del color, edad, nivel sociocultural, ideología y sexo de las personas.

“Son importantes los derechos humanos porque hay más libertad de expresión y justicia (...) se respeta o se debería respetar más a las personas por ejemplo su libertad para decir o hacer cosas, su sexo, su raza, edad, plata, pensamiento y esas cosas (...) que son importantes para todos (...) pues de lo contrario se atropellan a las personas.” (EEV-CS1, p. 4).

Derechos humanos informados a través de la televisión

Llama la atención que, si bien los estudiantes reconocían que la temática había sido objeto de análisis en las clases, la principal fuente de información era la televisión, añadiendo a renglón seguido que en las clases no se situaba la problemática en el país. Lo anterior, a pesar de ser una aspiración del estudiantado, como lo señaló una alumna de un establecimiento particular subvencionado:

“En el colegio no vemos casi nada, yo diría que muy poco (...) sólo cuáles son los derechos humanos y sus características (...) es más (...) por la tele uno se entera más de eso, porque en la escuela nos pasan materia sobre los derechos humanos y a lo mejor estudiamos esto en Grecia o Roma o en Africa, pero no en Chile (...) como a mi me gustaría y por eso una se entera más en la televisión” (EEM-CS2, p. 4).

Nótese la crítica que desliza a la contemporaneidad de los contenidos escolares, ya que a juicio del estudiante, los análisis asociados a los derechos humanos son efectuados hacia el pasado, en función de la Historia de Grecia o Roma o en el presente de un continente como África, más no en su presente, donde como es natural, este contenido adquiere mayor sentido y significado.

Conclusiones

De acuerdo a los resultados obtenidos y tal como lo señala la bibliografía especializada, existe una distancia entre el currículum formulado y el currículum realizado por el profesorado en las salas de clases. Si bien el currículum promueve conocimientos, habilidades y actitudes acerca de la democracia y los derechos humanos que resultan indispensables para que el estudiantado se desenvuelva con

éxito en la sociedad, las actividades de aprendizaje que realiza el profesorado en el aula no ayudan a tener éxito en estas pretensiones. Esto pone en evidencia una primera tensión que involucra al currículum formulado y al realizado.

El material analizado, sin embargo, sugiere la existencia de otra tensión aún más importante, entre el currículum realizado y el currículum aprendido por el estudiantado y con lo cual construye su percepción. Proceso en el cual si bien intervienen factores externos a la actividad escolar como la influencia de los medios de comunicación y la de las familias, no es menos cierto, que las actividades realizadas en el aula, no contribuyen a que el estudiantado vaya más allá de un aprendizaje declarativo y vivencie en el aula un genuino espacio de desarrollo de las habilidades y actitudes asociadas a las temáticas en estudio. De hecho, son los propios estudiantes quienes advierten esta contradicción, enrostrando una supuesta ingenuidad de parte de sus profesores.

No es que al estudiantado no les interese la democracia, ni tampoco que no tengan una opinión acerca de ella, sino que ven que lo que cotidianamente realizan en las aulas está distante con lo que necesitan para vivir y participar en la sociedad. Pues no logran advertir cómo es que sus acciones, omisiones u opiniones pueden congregar a los demás en función de ciertos objetivos comunes. Incluso, a ratos da la impresión que los estudiantes reconocen y reivindican mucho su derecho a opinar. Sin embargo, no llegan a relacionar cómo una eventual suma de opiniones similares pueden llegar a constituir opinión pública y organizar y congregar a otros miembros de la sociedad. Esto pone en entredicho el aporte de la Historia al desarrollo del pensamiento social y el futuro que posee la construcción de la democracia en nuestro país. Es probable que este fenómeno educativo también esté relacionado con el predominio de las narraciones descriptivas con que se abordan los relatos históricos en el aula y por la preferencia que tienen los profesores por una concepción de temporalidad lineal, que refuerza los hechos, los datos y las clasificaciones, por sobre los procesos y las explicaciones multicausales (Hawkey, 2003).

Finalmente, es necesario destacar que los estudiantes relacionan el concepto de democracia con el resguardo que en la sociedad debe existir de los derechos humanos, de la libertad de expresión y el respeto a la diversidad. En consecuencia, se puede advertir que estos jóvenes tienen un concepto de la democracia que considera aspectos formales como materias relativas a la convivencia social, individuales y colectivas, aprendidas tanto en la escuela como a través de los medios de

comunicación. Además, queda en evidencia, en cierta forma, que en ellos se está produciendo una superación de las concepciones clásicas del pensamiento ilustrado (predominantes en el siglo XIX y gran parte del siglo XX), que buscaba formar ciudadanos imbuidos en los valores de la libertad y la igualdad ante la ley. Los jóvenes están ampliando su concepción de la democracia hacia nuevos horizontes donde predomina lo colectivo, se valora el respeto por la diversidad y se plantea la necesidad de tener expresiones mayores de participación social.

Referencias

- Apple, M. (1995). *Maestros y textos*. Barcelona: Paidós.
- Carbonell, S. (2008). *Una educación para mañana*. Barcelona: Octaedro.
- Catterberg, E. (1989). *Los argentinos frente a la política*. Buenos Aires: Planeta.
- Cerda, A. M., Egaña, M. L., Magendzo, A., Santa Cruz, E. y Varas, R. (2004). *El complejo camino de la formación ciudadana. Una mirada a las prácticas docentes*. Santiago de Chile: LOM.
- Chevallard, I. (1991). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Comisión Formación Ciudadana. (2004). *Informe comisión formación ciudadana*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- Díaz-Barriga F. y G. Hernández. (2005). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Ciudad de México: Mc Graw Hill.
- Egaña, L. (2003). *Reforma educativa y objetivos fundamentales transversales. Los dilemas de la innovación*. Santiago: PIIE.
- Garcés, M. y Valdés, A (1999). *Estado del arte de la Participación ciudadana en Chile*. Santiago de Chile: OXFAM-GB.
- Gerber, M. (2007). *Estudio sobre el estado del arte de la investigación en participación ciudadana en Chile. Informe de resultados. Innovación y Ciudadanía*. Santiago de Chile: Corporación Participa.
- Hawkey, K. (2003). Mediating Narrative in Classroom History. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 3(2), 72-82.
- Kerr, D. (1999). *Citizenship education: An international comparison. National Foundation for Educational Research in England and Wales NFER/ qualifications and curriculum authority in England QCA*. Londres: N.F.R.

- Kerr, D. (2002). An international review of citizenship in the curriculum. En G. Steiner-Khamsi, J. Torney-Purta y J. Schwille (Eds.), *New paradigms and recurring paradoxes in education for citizenship: An international comparison* (s.p.). Reino Unido: Elsevier Science Ltd.
- Kymlicka, W. (2003). *La política vernácula, nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía*. Barcelona: Paidós.
- Lundgren, U. (1997) *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid: Morata.
- Magendzo, A. (2004). *Educación y ciudadanía: Construyendo ciudadanía desde el currículum oficial y la cotidianidad de la escuela. Una lectura desde la investigación*. Santiago de Chile: PIIIE.
- Mayring, P. (2000). *Qualitative content analysis*. Recuperado de: <http://217.160.35.246/fqs-texte/2-00/2-00mayring-e.pdf>.
- Ministerio de Educación. (2004). *Formación ciudadana en el currículum de la reforma*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, Unidad de Currículum y evaluación.
- Montero, M. (1995). Modos alternativos de acción política. En V. Beaudoux, O. D'Adamo, y M. Montero (Eds.), *Psicología de la acción política* (pp. 65-86). Buenos Aires: Paidós.
- Muñoz, C. (2008). Desarrollar competencias. Un desafío de los docentes de Primaria. *Revista AULA, Innovación Educativa*, 170, 13-15.
- Muñoz, L. C., Vásquez, N. y Reyes L. (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. *Revista Estudios Pedagógicos*, 36(2), 153-175.
- Muñoz, C., Victoriano, R. y Luengo, H. (2011). La compleja tarea de formar ciudadanos. Conocimientos, habilidades y disposiciones promovidas en Lenguaje y Comunicación y Estudio y Comprensión de la Sociedad en la EGB. En *Evidencias para políticas públicas en Educación* (pp. 55-93). Santiago de Chile: Centro de Estudios MINEDUC.
- Muñoz, C., Victoriano, R., Luengo, H., Naíl, N. y Ansorena, N. (2010). *El desafío de la formación ciudadana. Principios para un modelo de integración curricular en Lenguaje y Comunicación y Estudio y Comprensión de la Sociedad para la EGB*. Concepción: Ediciones Universidad de Concepción.
- Navarrete, B. (2008). Juventud y política en liceos municipales. El caso de Maipú. *Última Década*, 28, 167-202.
- O'Donnell, G. (2000). Teoría democrática y política comparada. *Desarrollo Económico*, 39(156), 519-569.
- Sacristán, G. J. (1988). *El currículum: Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

Sandín, E. (2003). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana.

Stake, R. (2010). *Qualitative research. Studying how things work*. New York: The Guilford Press.

Torney-Purta, J. y Amadeo, J. (2004). *Strengthening democracy in the Americas through civic education*. Washington, DC: Organization of American States.