

LA EDUCACIÓN CIUDADANA: UN DESAFÍO PARA LAS ESCUELAS

Marcia Prieto Parra

Este trabajo da cuenta de una experiencia en la que profesores de la universidad y alumnos de dos escuelas desarrollan una investigación acción para conocer las comprensiones acerca de la democracia. Los resultados llevan concluir que, no obstante el bajo nivel de conocimiento de los estudiantes respecto de la democracia y la ciudadanía, demuestran sagacidad para identificar asuntos que les preocupan y respecto de los cuales muestran desaliento, confusión y desconfianza. Lo anterior demuestra que las escuelas no pueden operar bajo el supuesto de que los valores se desarrollan automáticamente. Por el contrario deben tomar conciencia respecto de la responsabilidad pública que tienen en el desarrollo de estos valores implementando disposiciones estatutarias y un curriculum escolar que reconstruya los contenidos, cambie sus prácticas formativas y repositone a los estudiantes en el epicentro de sus procesos formativos. Lo anterior habilitaría a los estudiantes para incorporarse activamente a la sociedad actuando como ciudadanos responsables y comprometidos.

29

Antecedentes

La globalización de las economías y el surgimiento de organizaciones supra nacionales y regionales, la emergencia de políticas neoliberales y el *laissez faire* económico han problematizado el rol del Estado y provocado profundos trastornos en el funcionamiento de la sociedad. En efecto, la humanidad está siendo testigo de los dramáticos esfuerzos desplegado por muchas naciones por alcanzar su libertad y se ha constatado como muchos otrora regímenes autoritarios han sido doblegados por gobiernos democráticos actuales. No obstante, estos gobiernos se han vuelto, tal vez, demasiado complacientes o demasiado seguros de que estas democracias son fuertes y contienen una viabilidad permanente. Nada más alejado de la realidad pues cada día existe mas evidencia respecto a que los países están teniendo dificultades para alcanzar el nivel de comprensión y aceptación de los derechos y responsabilidades propios de la convivencia democrática y la ciudadanía responsable.

Asímismo, es posible advertir el debilitamiento progresivo de la sociedad civil, de la identidad nacional y la desmotivación ciudadana. En efecto, los países que

han recuperado la democracia en Latinoamérica reconocen que ha disminuido el nivel de participación de sus ciudadanos (Rehren, 1996), desmotivación que se observa, como ejemplo, en el 1.200.000 de jóvenes chilenos que se han excluido del sistema al no inscribirse en los registros electorales. Asimismo, el estudio del PNUD (1998) muestra resultados preocupantes que merecen ser analizados: dos tercios de los entrevistados se declararon poco informados o derechamente desinformados respecto de los hechos que pueden afectar sus vidas. Esta situación representa un problema serio y grave y por lo tanto urgente y necesario de enfrentar, lo que implica todo un desafío para los gobiernos democráticos, quienes deben fortalecer la sociedad civil e implementar nuevas y crecientes formas de participación e involucramiento ciudadano (Rehren, 1996).

Se vuelve imperioso recuperar la participación y compromiso de todos y cada uno de sus ciudadanos en las materias que afectan sus vidas y en consecuencia, las del país dado que existe una creciente conciencia respecto de que sólo en la medida que se logre este compromiso se podrá mantener y mejorar debidamente la democracia. Es decir, para lograr lo anterior, es preciso implementar acciones específicas que permitan efectivamente lograr su sustentabilidad en el tiempo. Para fortalecer y cuidar una democracia se requiere el esfuerzo constante y sistemático de informar a las nuevas generaciones respecto de los aspectos centrales de la misma y desarrollar en estas las habilidades que les permitirán incorporarse de manera activa a la vida de esa sociedad expresando, practicando y cuidando los pilares básicos que la sustentan, es decir, se requieren ciudadanos comprometidos con los destinos de su país.

30

En este contexto, la educación para la democracia y la ciudadanía adquieren una importancia crucial no sólo por las razones antes expuestas sino que también porque constituye un mandato explícito para todas las naciones. En efecto, la Declaración Universal de los Derechos Humanos establece en su artículo 26.2 que *la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales*. Es decir, la escuela tiene como una de sus funciones prioritarias desarrollar las habilidades para una convivencia social fundada en los valores como la solidaridad, la participación, el respeto, entre otros, o sea, educar para la democracia y la ciudadanía. Sin embargo, estas no disponen de los espacios ni de las exigencias formales para lograr este mandato por lo que se podría deducir que la consecución de los objetivos relativos a esta dimensión no forma parte sustantiva de la formación integral de los estudiantes al no contemplar exigencias de aprendizaje ni evaluaciones al respecto. Una de las razones por las cuales no todos los países han tomado debida conciencia del problema puede radicar en el hecho de que se tiene escasa información respecto del problema de la ciudadanía y su importancia.

El problema de la sociedad civil y la ciudadanía

Para poder insertarnos en el sentido y proyecciones de la ciudadanía es preciso analizarla en relación a su marco de sustentación y actuación: la sociedad civil. La sociedad civil es aquel espacio de la esfera pública donde grupos, movimientos e

individuos auto-organizados y relativamente autónomos respecto del gobierno, intentan promover y cautelar sus intereses, articular valores, implementar acciones solidarias y crear asociaciones intermedias que los representen. De esta manera, la sociedad civil está conformada por el conjunto de ciudadanos organizados voluntaria y libremente en distintas asociaciones que cautelan el cumplimiento de las normas, derechos y deberes cívicos en el marco del respeto a las leyes. Por lo tanto, mientras el Estado se constituye en vaso comunicante de las demandas sociales, económicas, políticas y culturales con el fin de asegurar la cohesión y convivencia social, la sociedad civil se convierte en la expresión clave de una activa participación política y social de los distintos actores.

Existen diversas perspectivas para comprender la sociedad civil, una de ellas la significa como soporte y base social para la modernización y el desarrollo de la democracia informadas por el modelo neo-liberal. Al respecto, Mijares (1996), sostiene que el significado de sociedad civil es inseparable de *la tradición de principios morales, del respeto a las libertades públicas y a los derechos civiles y políticos de los ciudadanos, como factores indispensables para el logro de la libertad y la igualdad*. (p. 67). Sin embargo, si bien la sociedad civil debe constituirse en un instrumento moral o patrón normativo de la sociedad, debe cautelar tanto la necesaria conjunción entre el bien público y el bienestar privado como de los desiderata individuales y sociales implícitos en una sociedad (Seligman, 1992). En consecuencia, la presencia activa de la sociedad civil permite armonizar, si no superar, los naturales y siempre presente conflictos entre los intereses individuales y sociales. Se puede asumir, por lo tanto, que esta mediación es una de sus funciones determinantes para establecer y cautelar la concordia necesaria para la vida en sociedad.

31

Sin embargo, esta mediación no se produce automáticamente, por el contrario, para que ello ocurra es necesario que esta sociedad civil tenga una estructura que asegure y garantice el accionar de sus miembros. Para lograr una sociedad civil estructurada se requiere indispensablemente de una activa participación ciudadana. Es decir, personas conscientes de sus responsabilidades como miembros de una sociedad y en consecuencia participantes activos de la misma. Esta participación ciudadana se debería traducir en *todas las acciones que permiten la intervención de los ciudadanos en la producción del orden democrático, ya sea introduciendo valores, demandas o temas en la agenda política, influyendo en quién, cómo y sobre qué se decide, o adoptando estrategias directas de resolución de conflictos* (Revilla, 1995:321). Es decir, el rango de opciones abiertas a la participación ciudadana es amplio y variado, pero es preciso que los ciudadanos se comprometan con ella y la practiquen.

Sentido y alcances de la ciudadanía

Es evidente que el tema de la sociedad civil y el desarrollo de la ciudadanía han cobrado importancia capital, no sólo en el plano teórico sino particularmente, en el práctico, es decir en el terreno de los hechos. Sucesos recientes a escala nacional e internacional evidencian el incremento de la actividad autónoma de organi-

zaciones que han reestructurado con sus acciones, la concepción convencional del espacio público, desafiando, en ocasiones, la arrogancia autocrática institucional y propiciando cambios significativos que han ampliado el horizonte de la democracia. Sin embargo, no es menos cierto que persisten enormes tensiones debido, entre otros aspectos, a la heterogeneidad propia de las distintas realidades sociales, a la variedad de modalidades organizativas de la sociedad y a la inexistencia de una teoría de la sociedad civil a través de la cual se identifique y analice el mundo de las inter-relaciones y limitaciones posibles entre éstas y otros componentes del sistema.

Se podría definir ciudadanía como la acción participativa de un actor o agente en la realización de sus derechos políticos en un contexto histórico, económico, político, ideológico y cultural específicos en un momento determinado. En su sentido más general se refiere a la acción de las personas en la creación y gobernanación de su vida cotidiana. Sin embargo, el desarrollo de esta ciudadanía no es un proceso individual, por el contrario, como dice Henry Giroux la ciudadanía, es una práctica histórica y socialmente construida que genera un proceso de diálogo y *un compromiso con el desarrollo de formas de solidaridad que permitan reflejar y organizar el poder del estado, con el fin de criticarlo y restringir las relaciones que inhiben o impiden la realización de la humanidad.* (Giroux, 1993:22) Es decir, esta visión está estrechamente relacionada con la definición de hombre de Aristóteles como un *zoon politikon*: un hombre político, cuya membresía cívica constituía parte de su ser mismo, y su identidad estaba fundada en su vivencia en su comunidad de iguales, activos solidarios y autogobernados (Barber, 1992).

32

Ahora bien, la construcción de la ciudadanía implica necesariamente su ejercicio, el que se ha reducido, lamentablemente, sólo a la práctica del sufragio, y al ejercicio de una precaria libertad de expresión, materializada, la mayoría de las veces, en la expresión de críticas o demandas variadas sin una orgánica definida. Sin embargo, la ciudadanía trasciende el derecho a la crítica o al sufragio y la elección de representantes y se interna en el derecho y necesidad de una verdadera participación en los asuntos que afectan a la sociedad asociada a la cogestión y la autodeterminación. Desde este punto de vista, el ejercicio de la ciudadanía conlleva la incorporación efectiva de los actores a las estructuras de poder, así como su integración en los procesos de toma de decisiones que determinan la dinámica del sistema en el contexto de la institucionalidad legal. Sin embargo, ¿cómo podría la participación ciudadana inducir transformaciones estructurales en la dinámica de un sistema y catalizar procesos de cambio social efectivos para garantizar la democracia y la paz?. Parece necesario contar con un marco teórico que la informe.

Una posible aproximación a esta interrogante podría ser la teoría de la *acción comunicativa* desde una práctica política *orientada al entendimiento*, como propone Habermas (1995). En efecto, este autor critica la dialéctica de la ilustración basada en la simple razón e impugna la interpretación predominante que se ha hecho desde la modernidad en el sentido de significarla como una razón centrada en el sujeto. Sostiene que esta comprensión le otorga un carácter instrumental o estratégico pues está orientada al logro de determinados fines, asociados funda-

mentalmente al éxito. Sin embargo, la razón en la modernidad, como sostiene este autor, debe ser considerada como el esfuerzo *iluminador* que potencia la emancipación de los actores. En efecto, desde esta mirada, la razón, como *racionalidad comunicativa*, va dirigida hacia el entendimiento entre los actores, mediante actos de habla en una *interacción comunicativa* desde *el otro*, a través de argumentaciones en el contexto de la esfera pública. Esta es la base de una concepción democrática, participativa y plural, en la que el debate público de las ideas establece el predominio de los mejores argumentos.

Por lo tanto, es necesario pensar y desarrollar nuevas prácticas al interior de la sociedad y replantear los valores, costumbres y reglas sociales que prescriben el ámbito de la vida colectiva. Es decir, se requiere construir una ética ciudadana que tenga como aspecto constitutivo y razón de ser el desarrollo de la vida individual y social del ciudadano. Sin embargo, esta construcción, si bien es una condición necesaria, no es suficiente para asegurar una convivencia pacífica y justa. Se requiere también un compromiso real de los ciudadanos por involucrarse en el desarrollo de un modo de vida que garantice a sus miembros una vida social bajo condiciones de libertad e igualdad lo que permitiría superar los endémicos problemas de violencia, pobreza, hambre y marginalidad que les aquejan.

De esta manera, los ciudadanos comprometidos pueden tomar conciencia que su participación en la vida política y la sociedad civil ayuda a mejorar las condiciones de la calidad de vida de todos, en sus vecindarios, escuelas, comunidades y en la nación entera. Si desean que sus voces sean escuchadas y se resuelvan sus problemas es preciso su participación activa, no sólo en campañas políticas, o sufragando en elecciones sino que reconociendo que existe una gran cantidad de esferas en las cuales pueden actuar ayudando a lograr no sólo sus objetivos personales sino que fundamentalmente los del bien común de la nación. La práctica de la ciudadanía, en este contexto, implica formar personas capaces de realizar juicios informados respecto de los asuntos que les afectan y advertir su importancia para la realización de una sociedad civil activa y comprometida con sus responsabilidades inherentes.

33

Importancia de la educación cívica

El sentido de la educación cívica se dirige hacia la formación de ciudadanos informados y habilitados con las capacidades necesarias para transformarse en ciudadanos responsablemente participativos en la vida política y cotidiana de su país y comprometidos con los valores fundamentales de la democracia. La participación activa y responsable requiere la construcción de un cuerpo de conocimientos comunes y el desarrollo de habilidades intelectuales y participativas. También está asociada al desarrollo de ciertas disposiciones personales que apoyen la capacidad de participar de los individuos en los procesos políticos y así puedan contribuir al funcionamiento y mejoramiento de su sociedad.

En efecto, el hábito de la mente como el hábito del corazón constituyen las disposiciones que informan el *ethos* democrático, pero estas no se heredan ni son

propias de la naturaleza humana (Dewey, 1972); por el contrario, son disposiciones que se aprenden y para aprenderlas es necesario experimentarlas y practicarlas. Por lo mismo cada nueva generación debe aprender y desarrollar los conocimientos, habilidades y disposiciones propias y necesarias para vivir en una democracia verdadera y sustentable. Como lo expresa John Dayton (1995) *la perpetuación de la democracia depende de un esfuerzo intergeneracional que reconoce que deberes y responsabilidades están ligados inseparablemente. Aquellos que han ocupado la democracia en el pasado deben reconocer su responsabilidad hacia aquellos que en el pasado crearon y sostuvieron la democracia en su beneficio, y así mismo deben reconocer también el deber de mantener y transferir la democracia a las generaciones futuras* (Dayton, 1995:153).

Son muchas las naciones que están redoblando sus esfuerzos para que las escuelas retomen esta formación integral y se preocupen de trabajar los conocimientos y valores propios de una ciudadanía responsable. Los países del Este europeo constituyen un ejemplo de los esfuerzos desplegados para fortalecer la educación cívica. Estos, en efecto, conscientes de la crisis por la cual atraviesa la democracia y la ciudadanía en sus sociedades, están realizando ingentes esfuerzos por desarrollar su sentido, conocimiento y práctica a partir de la implementación de programas y proyectos en las escuelas (Ahmetova y Rachmanova, 1995; Clough, Menter y Tarr, 1995; Dorsczak, 1995; Hladnik, 1995; Kragh, 1995). De esta manera, estas naciones han tomado conciencia que la educación cívica constituye el mejor seguro de sustentación para una democracia.

34

No obstante lo anterior, en la mayoría de los países la educación está siendo adaptada y puesta al servicio de las exigencias del crecimiento económico y la producción, lo que ha significado privilegiar la formación de personas competentes y la educación se ha tornado, mas bien, en un asunto de consumo individual en el contexto de un mercado de productos diferenciados (Green, 1997). Puede resultar relativamente fácil formar personas competentes. Sin embargo, para que una sociedad funcione con ciudadanos responsables y comprometidos se requiere algo más que personas eficientes o competentes, se precisa confianza en capacidad de la educación para desarrollar y cultivar la solidaridad social, la ciudadanía democrática y el sentido de identidad nacional.

Si bien es cierto existen voces que conciben esta función como una manipulación o adoctrinamiento, ello sería así sólo si la educación se remitiera a proporcionar las respuestas *verdaderas* relacionadas con los valores *adecuados* (Barber, 1992); por lo tanto, no se puede confundir una cosa con la otra. En efecto, de lo que se trata es de ayudar a los estudiantes a descubrir, internalizar y practicar esos valores y de desarrollar la conciencia social y la auto conciencia para ejercer su libertad para pensar y actuar, la responsabilidad individual y colectiva, conjuntamente con el desarrollo del *hábito de la inteligencia* que permite resolver problemas a través de la indagación reflexiva, la deliberación colectiva y el debate racional (Darling-Hammond, 1996; Dayton, 1995; Dewey, 1972).

En consecuencia, si se quiere construir una sociedad justa, solidaria, tolerante y participativa, en la que se respete la dignidad y los derechos de todas las personas,

se requieren esfuerzos explícitos y mancomunados de toda la sociedad por desarrollar la educación ciudadana. Resulta, por lo tanto, fundamental desarrollar esfuerzos e implementar medidas especiales que logren reposicionar la práctica de los valores democráticos y el sentido de ciudadanía en el sitio de importancia que les corresponde. Una de estas medidas tendría que estar relacionada con el fortalecimiento deliberado y sistemático de la educación para la democracia y la ciudadanía en la escuela. Esta representa el mejor lugar para aprender y vivir la democracia, pues los principios que la informan tales como la libertad, solidaridad, igualdad, diversidad, entre otros, son también los principios estructurantes de la relación pedagógica. En este sentido, el mandato dado a la escuela de formar para la vida democrática y la ciudadanía es factible puesto que forma parte constitutiva de su quehacer cotidiano (Prieto, 2001).

La escuela constituye el espacio en el cual se desarrollan formas de interacción y prácticas escolares que constituyen referentes para ir construyendo la identidad y la oportunidad para participar activamente en la resignificación de nuevas realidades (Alvarado y Ostina, 1998). En consecuencia, si la escuela quiere desarrollar valores democráticos e iniciar el proceso de construcción de la ciudadanía debe convertirse en una comunidad en la que los estudiantes se eduquen a partir del desarrollo y práctica del intercambio y negociación de creencias y valores, la construcción de relaciones basadas en la cooperación, el apoyo mutuo, la libre expresión de las ideas y la tolerancia. Dado lo anterior, resulta imprescindible, por una parte, potenciar el poder generativo del lenguaje, re-descubriendo el diálogo como práctica fundamental para la convivencia y el logro del bien común; por otra, proveer de los espacios, las oportunidades y las condiciones para formar personas capaces de tomar decisiones y de construir su identidad en el concierto de una diversidad (Prieto, 2001).

35

Así mismo, es posible identificar una suerte de concomitancia entre ciudadanía y educación no sólo porque existe una suerte de paralelo entre ambos conceptos sino que porque son interdependientes entre sí. Así, mientras la educación persigue el desarrollo de la autonomía, la ciudadanía requiere personas autónomas capaces de autodeterminarse. Mientras la educación tiene como uno de sus objetivos el desarrollo del razonamiento, que constituye la base para el ejercicio de la libertad, la ciudadanía, a su vez, tiene sentido sólo en la medida que las personas tengan desarrollado la costumbre de confrontar y resolver los problemas a través de la indagación reflexiva, la deliberación colectiva y el debate racional (Dewey, 1992). Por otra parte no puede haber educación sin participación y esta constituye, a su vez, el pilar básico de la ciudadanía.

Como se puede apreciar, el desarrollo de la ciudadanía en las personas está indiscutiblemente relacionado a la autodeterminación, a la posibilidad de reflexión tanto individual como colectiva para tomar las decisiones, y en consecuencia, al participar y así poder elegir de entre un rango de opciones que les permita ser libres y por lo tanto verdaderamente humanos. Sobre la base de lo anterior se podría asumir que la escuela cumple su papel creando las condiciones que faciliten el desarrollo de prácticas que desarrollen la autonomía de sus integrantes, fomenten la participación y desarrollen y cultiven los valores democráticos tales

como justicia, igualdad, compasión, cooperación, y responsabilidad cívica (Angell, 1998).

En efecto, la educación cívica requiere preocuparse de la promoción de la comprensión de los ideales de la democracia y el compromiso razonado de los valores y principios que la constituyen. De esta manera, para que una educación cívica sea efectiva debe ser realista y debe estar dirigida a las verdades centrales de la vida política. Son muchas las fallas que detectan los autores respecto de la educación cívica en sus países dado que a menudo esta parece ser incapaz de explicitar que el ejercicio de la ciudadanía otorga la oportunidad de ser escuchados, de solucionar problemas y en general de enseñar las lecciones aprendidas de nuestra historia reciente y pasada: la persistencia del compromiso cívico, paciente y persistente puede generar cambios sociales. En una democracia, la posibilidad de efectuar cambios es una realidad siempre presente si los ciudadanos tienen las habilidades y los conocimientos para inducirlos.

La escuela y la educación para la ciudadanía

36 Es posible identificar la emergencia de voces que llaman a la escuela a recuperar su función democratizadora, no sólo ampliando su cobertura hacia un mayor número de personas, sino que convirtiéndose en comunidades verdaderamente democráticas en las que los estudiantes se eduquen integralmente a partir del desarrollo y práctica de las actitudes y valores que los preparen efectivamente para la convivencia social y la activa participación ciudadana. Es decir, la educación tiene como finalidad crítica contribuir a desarrollar en los alumnos y alumnas aquellas disposiciones, actitudes, habilidades y capacidades necesarias para desenvolverse como personas con plenos derechos y deberes en la sociedad en la que viven. Estos aspectos tienen que ver no sólo con conocimientos disciplinarios sino que están relacionados con la habilitación de los estudiantes para entender y resolver los problemas centrales de la realidad en la que viven, puedan elaborar un juicio crítico respecto de estos, y se les capaciten para adoptar actitudes y comportamientos basados en valores, racionales y libremente asumidos.

Es lo que en Chile se pretende lograr con los Objetivos Fundamentales Transversales, determinados por la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) de 1990 y que se inscriben dentro de las orientaciones expresadas en la propuesta de una formación general de calidad para todos, formulada por la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación. Este enfoque curricular que incorpora la dimensión transversal constituye un tipo de formación que supuestamente debería desarrollar la autonomía moral de los estudiantes para transformarlos en sujetos capaces de construir su propio conocimiento y convertirse en ciudadanos activos y responsables con los destinos de su país. En este contexto, la transversalidad se constituye en uno de los elementos más innovadores de la actual reforma educativa que valoriza la educación integral de la persona, la organización democrática de la escuela y el compromiso de la educación con los problemas socio-culturales.

Los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) que se proponen para la Educación Media, al igual que los formulados para la Educación Básica (Decreto Supremo N° 40), hacen referencia a las finalidades generales de la educación, es decir, a los conocimientos, habilidades, actitudes, valores y comportamientos que se espera que los estudiantes desarrollen en el plano personal, intelectual, moral y social. De hecho se ha explicitado que la Educación Media debe orientarse prioritariamente, entre otras finalidades, a *la formación del carácter en términos de actitudes y valores*. Ello contribuiría al desarrollo del pensamiento creativo y crítico a través de todos los sectores que conforman el currículum; ayudaría a fortalecer y afianzar la formación ético-valórica; orientaría el proceso de crecimiento y auto-afirmación personal; favoreciendo las relaciones con otros seres humanos y con el mundo. Por otra parte, deberían reforzar los propósitos formativos generales y comunes del sistema educativo y conectar los diversos sectores disciplinarios del currículum.

Estos Objetivos Fundamentales Transversales se concretan en la enseñanza Básica y Media en las áreas de Desarrollo Personal, Formación Ética, Crecimiento y Autoafirmación personal y, La Persona y su Entorno. Ahora bien, es necesario destacar que estos contenidos transversales no son constitutivos per se de una potencialidad que recupere el sentido y alcance de una formación más integradora. Una verdadera política de la transversalidad se enmarca en una concepción curricular en la que los contenidos transversales se constituyen en el eje articulador de contenidos disciplinarios, objetivos y actividades. Es decir, esta enseñanza debe incorporar la reconstrucción de los contenidos tradicionales, y una reformulación de los procesos formativos. Si esto no sucede los temas transversales pueden convertirse en contenidos episódicos de escasa relevancia para efectos de los objetivos que persiguen. Por lo tanto, la implementación de una verdadera transversalidad requiere disposiciones estatutarias con exigencias de aprendizaje específicas. Esto implica, por una parte, su incorporación en el proyecto educativo de cada establecimiento de manera que se produzca la debida interrelación de todas las materias y por otra, un desarrollo curricular que incorpore los aspectos valóricos en cada asignatura, en términos de los contenidos, los objetivos y la evaluación (Reyzábal y Sanz, 1999).

Lo anterior permitiría desarrollar una acción integral que contemple el trabajo equilibrado tanto de los aspectos intelectuales como de los morales y así se puede potenciar el desarrollo armónico de la personalidad de los alumnos, sin olvidar el problemático contexto social en el que viven. Ello, porque como lo sostiene Montserrat Moreno: *La temática de los temas transversales proporciona el puente de unión entre lo científico y lo cotidiano, a condición de proponer como finalidad las temáticas que plantean y como medios las materias curriculares, las cuales cobran así la calidad de instrumentos cuyo uso y dominio conduce a obtener unos resultados claramente perceptibles* (Moreno, 1993:30). Si la escuela descuida lo anterior estarían socavando peligrosamente los pilares básicos sobre los cuales se sustenta la sociedad. El llevarlo a cabo, por el contrario, redundaría en la recuperación del empobrecido nivel de conciencia ciudadana y del mejoramiento sustantivo de las condiciones de la convivencia nacional. Por lo tanto, es evidente que la escuela actual no puede dejar de lado la transmisión de valores e ignorar la

dimensión integral de la persona pues cuando la educación se abstiene de entrar en las cuestiones axiológicas, *ayuda a reproducir una situación cultural de anomia la que acaba produciendo una anemia social paralizante, algunos de cuyos más claros síntomas son el desencanto político y la falta de solidaridad con los menos afortunados* (Barrio, 1996: 247).

Ahora bien, la realidad indica que si bien los profesores del país tienen una actitud positiva hacia la enseñanza de valores, también están sujetos a las presiones y exigencias que les demanda su trabajo con los contenidos establecidos en el currículum escolar de carácter normativo y de prescripción nacional (Sandoval, 1999), en consecuencia poco tiempo y oportunidad tienen de preocuparse de los contenidos transversales, los que, por lo demás, no son evaluados. Así mismo, los profesores no están preparados para educar en valores dado que desconocen la complejidad del problema y no tienen la suficiente comprensión teórica ni el manejo operativo para implementar esta tarea (Sánchez et al., 1999). Sin embargo, el problema de transversalidad trasciende las dificultades específicas o técnicas para realizar lo encomendado, también difumina y cuestiona la responsabilidad. De hecho esta tarea se convierte, más bien, en una responsabilidad individual pues los profesores deben operar aisladamente, con pocas, si alguna, instancias de reflexión institucional, lo que dificulta un trabajo consensual y sistemático. Es decir, esta formación queda al arbitrio, posibilidad, preferencia y disponibilidad de los profesores (Prieto, 2001).

38

Lo anterior permite asumir que las posibilidades de los estudiantes de tener una verdadera educación para la democracia y la ciudadanía se tornan precarias y absolutamente insuficientes. Para que la transversalidad pueda tener los importantes efectos que se esperan es necesario que, por una parte, se prepare a los profesores para emprender esta tarea, y por otro sea una responsabilidad institucional con contenidos, exigencias de aprendizaje y diálogo entre profesores. La realidad indica que los temas relacionados con estos aspectos, no se han incorporado como parte de las discusiones cotidianas en los contextos escolares los grandes y acelerados cambios que se vienen sucediendo en la sociedad. Por el contrario, los contenidos se presentan descontextualizados, desvinculados de la vida cotidiana y de sus necesidades reales, lo que dificulta una real comprensión del mundo y un compromiso sentido. (Prieto, 2001) A lo anterior hay que agregar que los agudos y graves problemas que aquejan a la sociedad actual y que viven y sufren los jóvenes no apoyan ni favorecen la conexión de los jóvenes con un futuro *lleno de esperanza y promesa*. Se podría deducir de lo anteriormente dicho que los adultos no hemos sido capaces de construir un mundo atrayente para los jóvenes ni hemos tomado las provisiones para el futuro de manera de convertirlos en ciudadanos/as comprometidos con los destinos del país.

Dado lo anterior se podría inferir que las posibilidades de que los estudiantes puedan tener una verdadera formación en los valores en general y democráticos en particular, son bastante difusas y precarias aunque no imposible, tal como lo indican los resultados obtenidos en el proyecto Voces (proyecto Fondecyt 1990634).

El proyecto Voces

Dada la naturaleza del estudio propuesto y la materia específica que deseábamos investigar identificamos el diseño metodológico de la investigación-acción, incluyendo a estudiantes como co investigadores dado que, en primer lugar, constituía en sí misma una práctica permanente de los valores y principios que informan la democracia y la ciudadanía. En efecto, ambas tienen como uno de sus requisitos el desarrollo del razonamiento lo que permite funcionar efectivamente en una sociedad. Habermas (1995) sostiene que la razón, como *racionalidad comunicativa*, va dirigida hacia el entendimiento entre los actores, mediante actos de habla en una *interacción comunicativa* desde *el otro*, a través de argumentaciones en el contexto de la esfera pública y puede ser considerada como el esfuerzo *iluminador* que potencia la emancipación de los actores. Desde esta mirada, la razón, se constituye en la base de una concepción democrática, participativa y plural, en la que el debate público de las ideas establece el predominio de los mejores argumentos.

El proceso de implementación de una investigación-acción tiene sentido sólo en la medida que los investigadores puedan confrontar y resolver los problemas a través del análisis reflexivo y el debate racional de manera sistemática y permanente, como una manera de asegurar el surgimiento de comprensiones mutuas y los acuerdos necesarios para la acción. Así mismo, esta investigación se desarrolla por la participación de todos y esta constituye, a su vez, el pilar básico de la democracia. Así mismo, podemos hablar de un ambiente verdaderamente participativo no sólo cuando se toman en cuenta las iniciativas y elecciones de todos, sino que también cuando se genera la posibilidad de que se tomen decisiones entre todos. Y esta es, precisamente, una de las características centrales de la investigación-acción. En efecto, no es posible su desarrollo si no se logra una contribución específica, autónoma y genuina de todos, y si las decisiones no son el resultado de un proceso de deliberación colectiva que incluye muy especialmente a los involucrados y los problemas detectados.

En segundo lugar, porque era importante conocer verdaderamente y sin intérprete, los aspectos y problemas que los alumnos identificaban como relevantes respecto de la democracia y sus aspectos implícitos respetando y apreciando la validez de sus perspectivas y contribuciones. Este diseño de investigación con estudiantes participando activamente en todas las etapas del proyecto permite desarrollar y ejercitar sus capacidades creativas; promueve la generación de sus demandas específicas; les desarrolla la habilidad para solucionar problemas y conflictos; estimula la producción de comentarios analíticos y constructivos y se compromete su participación en la toma de decisiones. Como resultado de las provisiones anteriores, los estudiantes se transforman en agentes activos en la identificación y resolución de sus propios problemas y no sólo como fuentes de datos para que alguien más los analice y/o solucione en el contexto de sus propias comprensiones y/o propósitos (Fielding y Prieto, 2001). Dado lo anterior, pensamos que los principios que informan la investigación-acción y sus propósitos podrían ayudar a revertir la situación de indiferencia con que se trata la participa-

ción de los estudiantes lo que dificulta expresión de las voces de los alumnos y sus significados mas profundos.

En tercer lugar porque uno de los propósitos de la investigación - acción es apoyar el mejoramiento de la educación en las escuelas a partir de las reflexiones y acciones entre los actores comprometidos en el estudio. Wilfred Carr y Stephan Kemmis visualizan la investigación acción como un camino para investigar prácticas a partir de no sólo de comprenderlas sino que también de transformarlas a la luz del proceso que va emergiendo (Carr y Stephan Kemmis, 1986). En consecuencia, este tipo de investigación abre un espacio crítico para que los estudiantes se plantearan respecto de qué problemas les estaban afectando, qué se podría cambiar y cómo podrían ellos contribuir a mejorar la situación al interior de las escuelas. No sólo se reflexionó acerca de la democracia y sus valores implícitos sino que los miembros del equipo debimos diseñar una solución para enfrentar apropiadamente los problemas detectados.

40 El supuesto valórico que ilumina este trabajo es abierto y claro en su intención: ayudar a las personas a ayudarse a sí mismas a mejorar. Es decir, constituye, esencialmente, una actividad de colaborativa y no está referido a la búsqueda de objetivos individuales. Se desarrolla a partir de los típicos ciclos de auto reflexión que se expresan en las cuatro etapas de este tipo de investigación: planificación, acción, resultados y análisis. Todas estas etapas de la investigación-acción están comprometidas con un paradigma emancipatorio en la que la responsabilidad de la práctica y el proceso de la investigación está ubicado en el grupo mismo de investigación. Es el grupo en sí mismo quien, en forma conjunta, toma la responsabilidad de la reflexión y la acción.

Este proyecto implicó el desarrollo de varias etapas. Por una parte, la realización de un diagnóstico acerca de las comprensiones de los estudiantes respecto de la democracia y sus valores asociados y por otra el diseño e implementación de un programa de educación para la democracia el que se desarrolló en dos establecimientos educacionales. En este trabajo participaron activamente 8 estudiantes de estos mismo establecimientos en todos y cada una de las etapas conjuntamente con 4 profesores y un consultor internacional.

La información recogida por medio de las entrevistas individuales y grupales proporcionó evidencias de cómo los estudiantes perciben y viven la democracia en la escuela. Estas evidencias reflejan, por una parte, un desconocimiento, en un gran grupo de estudiantes, del significado, implicancias y aspectos implícitos de la democracia en la escuela y por otro una ausencia de esta en los procesos formativos. La gran mayoría opinó evidenciando carencias y dificultades para el logro de una real práctica de la democracia en las escuelas lo que no puede resultar extraño, dado el tradicional formato jerárquico del sistema formal de enseñanza existente.

Resultados

Dos dimensiones que se traslapan surgieron de este estudio: por una parte, la necesidad de desarrollar el protagonismo estudiantil y por otra, de transformar las prácticas en el aula volviéndolas más participativas.

Promoviendo el protagonismo estudiantil en las escuelas

Aún cuando es posible advertir el surgimiento de un discurso participativo en el ámbito escolar que intenta promover el protagonismo de los estudiantes, a la hora de incorporarlos en sus procesos de formación surgen los más variados argumentos para no hacerlo. En efecto, los profesores aluden a una supuesta incapacidad para representar sus perspectivas adecuadamente; a sus dificultades para distinguir lo que es importante de lo que no es; a su irresponsabilidad cuando se les asignan tareas; a su incapacidad para pensar; a su limitada capacidad lingüística y a una gran cantidad de otros aspectos constitutivos de *la ideología de inmadurez* (Grace, citada por Ruddock, et al. 1996).

El Director General de la UNESCO (1993) afirmaba que la educación para la democracia y los derechos humanos, implica el empoderamiento de todos y cada uno de los individuos para participar activamente y con responsabilidad en todos los aspectos de la vida política y social. Considera que todo el sistema escolar debería constituir una iniciación a la convivencia democrática, a la asunción de responsabilidades, a la participación, al aprendizaje del vínculo entre derechos y deberes. Esta vivencia cotidiana en la escuela nutre la construcción de nuevas formas de convivencia fundadas en la igualdad, la libertad y la participación, alejadas, por lo tanto, de la adscripción a pautas y normas de convivencia tradicionalmente exigidas y acatadas en la escuela. Cruza y compromete transversalmente a todos y cada uno de sus procesos, incluyendo el sistema de relaciones que en ella se tejen, los procesos curriculares que se implementan y las estructuras de poder institucionales. Requiere de la validación de los significados de los actos y prácticas que en ella se experimentan y convoca a alumnos, profesores y administrativos a participar solidaria y colaborativamente en la tarea de construir este orden social democrático.

41

Esta mirada a la escuela se aleja substantivamente de una organización en la que todo está preestablecido; por el contrario, se constituye en un ámbito en el que los sujetos del proceso educativo tienen una voz y un rol protagónico en ella. Si los estudiantes no tienen voz y sus inquietudes, proyecto y propuestas para la construcción de una comunidad vigorosa y sustantiva son desestimadas sentirán que todo les es ajeno, y en consecuencia sin sentido. En efecto, los alumnos del estudio perciben que se desenvuelven en instituciones ordenadas sobre una lógica autoritaria que no permite la discrepancia o las propuestas sino que por el contrario, propicia y exige el acatamiento a lo definido previamente. Como lo sostenía un alumna aquí *todo está predeterminado*, o, como lo sostenía otro, *todas las decisiones que se toman en el liceo lo hacen allá, en la oficina*. Sin embargo resulta anacrónico promover la obediencia y el conformismo, lo que se debe propiciar es por el contrario, la autonomía, el desarrollo de las habilidades de los estudiantes

para resolver problemas, para trabajar colaborativamente y ejercer su derecho a expresión informadamente.

La participación representa *un proceso de comunicación, decisión y ejecución que permite el intercambio permanente de conocimientos y experiencias y clarifica el proceso de toma de decisiones y compromiso de la comunidad en la gestación, programación y desarrollo de acciones conjuntas* (Murcia, 1994:15). Es decir, alude, por una parte, a la posibilidad de expresar opiniones, cooperar en una actividad, por otro, se refiere a la posibilidad de tomar decisiones acerca del propio destino. Es por demás sabido que la democracia no se vive sólo en el acto de votar y la consiguiente elección de representantes. La verdadera participación implica diálogo, toma de decisiones y control en un contexto de respeto, pluralismo, solidaridad y libertad. Sin embargo, la mayoría de los estudiantes opinaron que sólo participan *en la elección del centro de alumnos o de las autoridades del curso*.

42

La forma más simple de participación la constituye la expresión de opiniones. Aún cuando existe suficiente evidencia empírica que demuestra la necesidad de promover las voces de los estudiantes ellos han sido tradicionalmente omitidos en estas discusiones y sus voces resultan silenciadas o ignoradas, desapareciendo prácticamente del mapa educacional (Mac Gail, 1993; Johnson, 1991). En efecto, los profesores ignoran lo que piensan los estudiantes respecto de sus procesos de aprendizajes, la enseñanza, y en general, de todos aquellos aspectos que están afectando sus vidas presente y afectarán su vida futura. Juan Bautista Martínez sostiene que: *"Desconocemos lo que piensa y dice el alumnado como consecuencia de que no lo escuchamos. Los estudiantes se expresan continuamente y narran sus vivencias de manera bastante natural. Sin embargo, no escuchamos lo que dicen. No utilizamos criterios o formas estratégicas para poder atender al contenido de las expresiones del alumnado ni llegamos a considerarlo como un contenido importante para la relación pedagógica"* (Martínez, 1998:56). Es decir, se ha desestimado sistemáticamente el derecho y necesidad que tienen de hablar por sí mismos y sus voces han permanecido separadas de los problemas que los aquejan.

Sin embargo, dada su calidad de sujetos, lo que ellos tienen que decir acerca de la enseñanza, el aprendizaje y la escuela interpela directamente a los dilemas que ellos experimentan cuando tratan de comprometerse con su aprendizaje, dado el contexto competitivo que los presiona, y que perciben disociado de las tensiones propias del mundo juvenil, identidades, lenguaje y cultura. En el contexto escolar la expresión de sus voces se transforma en el medio de expresión y comprensión de los significados propios; favorece la negociación de significados para un entendimiento mutuo, a la vez les permite expresar lo que piensan, experimentan y desean. No obstante, a través de las respuestas de los estudiantes hemos identificado que ellos están muy conscientes que sus voces no son escuchadas y menos fomentadas, tal como sostiene un alumno: *muchas veces no somos tomados en cuenta. Entonces ¿a qué vamos a venir? A pescar el cuaderno y escribir*. También advierten una cierta indiferencia de los profesores hacia ellos y perciben que los dejan de lado y que no se preocupan de sus dificultades para aprender, como lo afirmaba una alumna: *si a los alumnos les va mal, al profesor no le importa, van a seguir haciendo las clases igual*.

Los alumnos opinan que no tienen los espacios reales para participar y por lo tanto experimentan cotidianamente la forma rígida que adquieren las relaciones al interior de la escuela. Esta situación les impide transformarse en verdaderos protagonistas de sus procesos: *te dicen va haber esto y tienes que participar en esto, pero no se da mucho un espacio para que puedas desarrollarte*, afirmaba un alumno. Otro sostenía que *ni siquiera tenía derecho a elegir lo que tu querí en el colegio porque siempre te lo imponen*. Reclaman la presencia de oportunidades en las cuales puedan conversar sus inquietudes, conocerse, compartir y promover un desarrollo más integral. Demandan, tal como lo sostenía un alumno, *un espacio donde nosotros mismos podamos decir las cosas que se quieren hacer, actividades para conocerse más, no tanto extra programáticas sino un espacio para reunirse, escuchar charlas, compartir cosas de la vida cotidiana*.

En resumen, dada las críticas emitidas por los estudiantes parece necesario reubicar a los estudiantes como los protagonistas de los procesos formativos y de esta manera habilitarlos para convertirse en ciudadanos activos y comprometidos. Pero ello demanda ser formados en un contexto dialógico y emancipatorio que permita la emisión responsable de opiniones, la reflexión crítica respecto de las normas y las consecuencias de su transgresión, el compromiso para la acción conjunta y la aceptación de las responsabilidades al respecto. Ello implica su incorporación activa y sistemática en la escuela, considerándolos testigos expertos de sus procesos de aprendizaje y co-constructores de los cambios en las escuelas.

Desarrollando prácticas participativas en el aula

La práctica pedagógica puede ser definida como el proceso que se produce en el aula y que comprende el desarrollo e implementación de una compleja red de situaciones, contenidos, relaciones y expectativas, a partir de la vida cotidiana de la escuela, focalizada en el proceso de enseñar y aprender. Es, a partir de las prácticas pedagógicas y de la forma específica que éstas adquieran, que los alumnos aprenden a pensar o repetir, a participar o a callar, a obedecer o a preguntar, a ser dependientes o autónomos (Prieto, 2001).

Las aulas escolares constituyen, por su parte, el lugar donde en forma intencionada se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje y en consecuencia se vive o no la democracia. En efecto, en ellas se produce el encuentro inter-relacionado de una serie de elementos: contenidos, personas, recursos, actividades y objetivos diversos que interactúan entre sí y se afectan recíprocamente y la naturaleza de las relaciones entre estos elementos constituiría la diferencia respecto de conocer y practicar la democracia en ellas o no. Constituyen los espacios en los cuales se desarrollan formas de interacción y prácticas pedagógicas que los estudiantes asimilan y que se transforman en los referentes para ir construyendo su identidad y la oportunidad para participar activamente en la resignificación de nuevas realidades (Alvarado y Ostina, 1998).

Esta combinación de aspectos no se produce automáticamente. Es preciso crear las condiciones para que así suceda. En consecuencia se requiere de la organiza-

ción deliberada del trabajo con el conocimiento, de los alumnos en forma individual y en grupos y de la utilización de distintas estrategias de enseñanza de manera de formar personas capaces de tomar decisiones, de desarrollar sus competencias y habilidades, de construir su identidad en el concierto de una diversidad, de tener experiencias en las que se facilite la cooperación y el ejercicio de la autonomía a partir del dialogo permanente, la reflexión colegiada y el debate racional. Por lo tanto, lo que se logre o no se logre en ellas dependerá de la calidad y tipo de las experiencias que en ellas se vivan.

Las críticas de los alumnos aluden a una forma de interacción en el aula notoriamente vertical como resultado de un ejercicio del poder bastante fuerte y lo expresan en su lenguaje fuerte y decidido: *Yo veo a los profesores arriba y a los alumnos abajo, hay como una diferencia y aquí es muy notoria, yo la siento así.* Reclaman que sus voces y propuestas no son escuchadas dado que *la voz del pueblo, que son los alumnos, es la menos escuchada.* Los que toman las decisiones son los de arriba, sostenía un alumno. Plantean que los profesores *son muy represivos y la mayoría de las veces no aceptan tu opinión.* Aún cuando en ocasiones, se les invita a expresar o proponer algo sin embargo, al final lo que plantean no tiene ninguna repercusión y todos sigue igual y sus respuestas no tiene trascendencia real. Una estudiante destacaba *en una ocasión, hicimos una actividad donde teníamos que decir qué pensábamos. Pero, de qué sirvió eso?. No sirvió de nada, si los profesores lo leyeron no lo pescaron para nada, pues todo siguió igual.*

44

Es necesario recordar que las cosas son lo que significan para cada uno de nosotros y el aprendizaje representa una elaboración personal a partir de la realización de una experiencia. Los objetos que se conocen, cualquiera sea su naturaleza, se vuelven con sentido para el sujeto, importantes y entendibles en la medida que los podemos incorporar e integrar a la esfera de lo que son nuestros significados previos, es decir, si se contextualizan en la vida cotidiana. Si se asume el hecho que los alumnos no son una tabula rasa, pues vienen a la escuela con una historia ya vivida y escrita no se puede operar pensando que simplemente obedecer, aceptar las decisiones de los profesores y callar sus propuestas u observaciones. No obstante, los alumnos de este estudio afirman que deben adaptarse a lo que se les ordena, tienen que aprender a complacer a los profesores o a comportarse de una manera distinta con ellos, *a fingir*, como lo decía una alumna. Esta situación de fingir o sencillamente no acatar lo que solicitan los profesores es una estrategia de resistencia a la imposición que puede llevar por peligrosos camino de la descalificación e indiferencia tal como lo afirma un alumno: *yo trato de alejarme de lo que digan los profesores y vivir en un mundo separado para no tener problemas.* Es por demás sabido que las relaciones al interior de las escuelas están mediatizadas por una estructura de poder que reprime y coarta las iniciativas de los estudiantes, dado su formato jerárquico. En efecto, *el estilo que predomina es autoritario, rígido, heterónomo, donde la autoridad es un valor que deben ejercer los maestros y maestras en la institución para generar y mantener el respeto de los educandos* (Alvarado y Ostina, 1998: 153).

Los aspectos señalados por los estudiantes dicen relación con la necesidad tanto de ejercer sus voces como de desarrollar las habilidades necesarias para

lograrlo. Estas tienen que ver con sus habilidades analíticas y críticas que surgen del ejercicio cotidiano y frecuente en las aulas. Implica trasladarlos desde una posición de considerarse objetos 'a quienes las cosas le pasan' hacia una posición de verse como sujetos, con el derecho, la habilidad y la responsabilidad de participar en las decisiones que afectan sus vidas (Shannon, 1993). Sólo así se tornarán personas capaces de hacerse preguntas, con la facultad para pensar y actuar de manera independiente, de resolver problemas y conflictos, de desarrollar la conciencia social y la autoconciencia para ejercer su libertad de actuar y pensar (Barber, 1992; Darling-Hammond, 1996; Dayton, 1995; Martínez, 1995).

Es evidente que los profesores tienen todo el poder para desarrollar estas habilidades pues son quienes deciden como realizan sus clases y si demandan o no una participación activa de sus estudiantes en sus procesos formativos. Por lo tanto, es preciso promover la resolución de los problemas prácticos, morales y sociales a partir de la deliberación colectiva y el debate racional conducentes a la toma de decisiones para la realización de actividades conjuntas (Dewey, 1972). Estas prácticas permitirán que los estudiantes puedan expresar sus preferencias y se involucren en actividades que les lleven a construir sus conocimientos, crecer como persona, practicar la democracia y desarrollar la ciudadanía responsable.

En consecuencia, la consecución de una verdadera educación para la democracia y la ciudadanía requiere que las prácticas cotidianas en el aula estén informadas por la vivencia de los valores implícitos que la constituyen. Tales prácticas no solo tienen que ver con el qué y cómo aprender la ciudadanía, sino que fundamentalmente con el aprendizaje de actitudes y disposiciones para actuarla, sentirla y vivirla. Si no la viven ni practican no serán capaces de integrarse posteriormente a la sociedad y desempeñarse activamente en ellas.

45

Conclusiones

La experiencia de desarrollar un trabajo colaborativo con estudiantes, de diseñar e implementar exitosamente en dos escuelas un programa para la democracia y la ciudadanía *con* los estudiantes y *para* los estudiantes deja grandes lecciones: en primer lugar, queda en evidencia que los aprendizajes compartidos favorecen tanto a la participación del alumno en la construcción del conocimiento a partir de la actividad que desarrollan, como al aprendizaje de cooperar con otros y alcanzar decisiones colectivas para la acción y el cambio. Lo anterior tiene como resultado un fortalecimiento de las capacidades individuales y la generación de un mayor sentido de grupo, cohesión e identidad pues se sienten apoyados y confiados que van a ser capaces de responder a sus propias expectativas lo que difícilmente se puede lograr a partir de prácticas individuales. Ello lleva a concluir que no se puede intervenir la escuela desde fuera con el pretexto de que se le está ayudando, por el contrario, el principio de la subsidiaridad, orientador de las relaciones en una comunidad, no se puede transar por lo tanto no se puede impedir que sean los propios afectados quienes diagnostican, diseñan e implementan las acciones de cambio.

En segundo lugar, los adultos no pueden eludir la responsabilidad que les cabe de crear, forjar y reafirmar formas de relaciones y estructuras que permitan el diálogo abierto, la expresión de voces genuinas, el planteamiento de iniciativas y la toma de decisiones., para ayudar a los estudiantes a descubrir e internalizar los valores que se elevan como los pilares para el desarrollo personal y crecimiento de los demás. Así mismo, el trabajo conjunto permite a los estudiantes vivir la experiencia de aprender discutir argumentos, respetar las ideas de otros, aprender a escuchar, a no descalificar, a no sentirse personalmente atacado cuando otro tiene una opinión distinta. Todos ellos son aspectos importantes para aprender a vivir con otros y más específicamente, para prepararlos para la vida en una sociedad democrática.

46

En tercer lugar, es preciso desarrollar las habilidades críticas que permitirán a los estudiantes analizar, discriminar, y construir una significación de la realidad en el contexto de una convivencia social fundada en el respeto a los derechos de las personas y la vivencia de los valores que la constituyen. Pero para ellos es necesario que se vincule conocimiento escolar con los problemas que están enfrentando cotidianamente, de manera tal que los conozcan y discutan y tomen conciencia que es a partir de estos ejercicios que se plasma la verdadera formación. Es decir, se debe trabajar partiendo de acontecimientos y problemas cotidianos y que a ellos les preocupan y les son familiares. Si ellos no perciben la vinculación entre las temáticas y su vida cotidiana, transforman este conocimiento en letra muerta pues no lo incluyen en la esfera de sus intereses y en consecuencia no puede acceder a sus estructuras cognitivas. Es por demás sabido que para que exista aprendizaje se requiere de una construcción que pasa por la comprensión e internalización del conocimiento. Sin embargo, para que ello ocurra es preciso que el sujeto establezca la vinculación entre la información que recibe y sus propias estructuras mentales en las que se han fijado sus conocimientos y experiencias previas.

Para ello, la escuela debe construir, facilitar y promover una propuesta que posibilite el desarrollo de los valores democrático y el ejercicio de la ciudadanía construyendo un espacio transformador a partir de un procesos dialógicos y emancipadores. Lo anterior implica, que la escuela en general y las aulas en particular, se constituyan en espacios reales de intercambio y reflexión. Si ello ocurriera los alumnos estarían en condiciones de generar y expresar sus propios juicios, pensamientos y opciones de vida, construir relaciones horizontales y creativas. Se transformarían así en verdaderos protagonistas de sus procesos formativos, desplegando sus potencialidades, poniendo en juego todas sus capacidades e intereses en un contexto de cooperación y encuentro. Asimismo, la comunidad escolar se vería beneficiada dado que todos los actores podrían aprender a escucharse entre sí, expresar sus intereses e ideas, argumentar, analizar individual y colectivamente sus problemas, desarrollar el pensamiento crítico, enfrentar desafíos comunes, resolviendo problemas, buscando consensos y conviviendo con el disenso. Es decir, se les estaría preparando para una activa vida ciudadana asumida con responsabilidad y compromiso por el bien común.

Bibliografía

- Ahmetova, I. & Rachmanova, E. "Civic Education in Russia" en Teaching for Citizenship in Europe, Audrey Osler, Hanns-Fred Rathenow y Hugh Sarkey(eds). Londres: Treham Books. 1995.
- Alvarado, S. & Ospina, H. La escuela como escenario potencial para la construcción de la paz. Los niños y niñas como sujetos éticos. *Ética Ciudadana y Derechos Humanos. Una Contribución a la Paz.* Santa Fe de Bogotá: Magistero/CINDE. 1998.
- Angell, A. "Practicing Democracy at School: A Qualitative Analysis of an Elementary Class Council" *Theory and Research in Social Studies*, Spring, v. 26, 2, pp. 149-172. 1998.
- Barber, B. *An Aristocracy of Everyone*, New York, Oxford University Press. 1992.
- Barrio, J. M. Democracia real versus democracia formal. *REVISTA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN*, 166, abril-Julio, pp. 241-247. 1996.
- Carr, W. y Kemmis, S. *Teoría Crítica de la Enseñanza*. Barcelona. Editorial Martínez Roca. 1988.
- Clough, N., Menter, I. & Tarr, J. "Developing Citizenship Education Programmes in Latvia"(1995) en *Teaching for Citizenship in Europe*. Audrey Osler, Hanns-Fred Rathenow y Hugh Sarkey (eds). Londres: Treham Books. 1995.
- Darling -Hammond, K. The right to learn and the advancement of teaching: Research, policy and practice for democratic education. *Educational Researcher*, 25, 6, pp. 5-17. 1996.
- Dewey, J. *Educación y Democracia*, Buenos Aires: Paidós. 1972.
- Dorsczak, R. "A New Model of Moral Education for Polish schools" en, Audrey Osler, Hanns-Fred Rathenow y Hugh Sarkey (eds) *Teaching for Citizenship in Europe*. Londres: Treham Books. 1995.
- Fielding, M. & Prieto, M. The Central Place of Students Voice in Democratic Renewal: A Chilean Case Study. En Schweisfurth, M, Davies, L. & Harber, C. (Eds) *Learning Democracy and Citizenship*. Oxford: Symposium Books. 2002.
- Giroux, H. *La escuela y la lucha por la ciudadanía*, Madrid, Siglo XXI. 1993.
- Habermas, J. *Teoría de la Acción Comunicativa*, Madrid: Taurus. 1995.
- Habermas, J. *Escritos sobre moralidad y eticidad*. Barcelona: Paidós. 1991.
- Hladnik, M. "All equals: Who defines education for citizenship in a new Europe?" en *Teaching for Citizenship in Europe*, Audrey Osler, Hanns-Fred Rathenow y Hugh Sarkey (eds), Londres: Treham Books. 1995.
- Johnson, J. H. *Student voice: motivating students through empowerment (ED337875)*. Eugene: Oregon School Study Council. 1991.

- Krag, G. "Education for Democracy, Social Justice, Respect for Human Rights and Global Responsibility" en Teaching for Citizenship in Europe, Audrey Osler, Hanns-Fred Rathenow y Hugh Sarkey (eds), Londres: Treham Books. 1995.
- Mac an Ghaill, M. "Beyond the white norm: the use of qualitative study of black youths' schooling in England". En P. Woods & M. Hammersley (eds), Gender and Ethnicity in Schools: Ethnographic Accounts. London: Routledge. 1993.
- Martínez, J. B. "La voz del alumnado. Ausencia temporal de la ciudadanía". CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, 275, Diciembre. 1998.
- Mijares, S. Sociedad Civil. Caracas: Tierra de Graci. 1996.
- Moreno, M. Los temas transversales: una enseñanza mirando hacia adelante. En Busquets et al. (eds). Temas Transversales: Claves de la formación integral. Madrid: Santillana/Aula Siglo XXI. 1993.
- Murcia, M. Investigar para Cambiar. Bogotá: Magisterio. 1994.
- PNUD La Paradojas de la Modernización, Santiago de Chile. 1998.
- Prieto, M. Mejorando la calidad de la educación: Hacia una resignificación de la escuela. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso. 2001.
- Reyzabal, M. V. & Sanz, A. I. Los Ejes transversales. Aprendizajes para la Vida. Madrid: Escuela Española. 1999.
- 48 Rehren, A. "Estado, Participación y Políticas Públicas en las Nuevas Democracias de América Latina, en Estudios Sociales, 90,4 pp 111-117. 1996.
- Revilla, M. "Gobernabilidad y movimientos sociales, una relación difícil". América Latina Hoy, Madrid, N° 8, pp. 21-25. 1994.
- Sánchez, C. et al. Una Experiencia Docente para Educar en Valores. BOLETÍN DE INVESTIGACIÓN EDUCACIONAL, vol. 14, pp. 328-369. 1999.
- Sandoval, P. Descentralización en la Construcción Curricular: Reforma Educativa Chilena. BOLETÍN DE INVESTIGACIÓN EDUCACIONAL. PUC, vol. 14, pp. 370-386. 1999.
- Shannon, P. Developing democratic Voices. The Reading Teacher, 47, 2, pp. 86-94. 1993.
- Seligman, A. The idea of civil society. New York: The Free Press. 1992.
- UNESCO Discurso del Director General de la UNESCO. Congreso Internacional sobre Educación, Derechos Humanos y Democracia, Montreal. Human Rights Teaching, 8, pp. 26-33. 1993.



Marcia Prieto Parra

Ph. D. University of Wales - Gran Bretaña

Profesor Titular Instituto de Educación. Universidad Católica de Valparaíso
Especialista en Fundamentos Sociales de la Educación e Investigación Cualitativa