

EDITORES

Guillermo Williamson C.

Jorge Villenas M.

Ignacia Soto L.

FORMACIÓN CIUDADANA EN LAS COMUNIDADES EDUCATIVAS

Experiencias y reflexiones desde La Araucanía



**FORMACIÓN CIUDADANA EN LAS
COMUNIDADES EDUCATIVAS**
Experiencias y reflexiones desde La Araucanía

EDITORES

Guillermo Williamson C.

Jorge Villenas M.

Ignacia Soto L.

Guillermo Williamson C. / Jorge Villenas M.
Ignacia Soto L. / Jorge Osorio V. / Liliana Romero B.
Macarena Williamson M. / Oscar Vivallo U.



**UNIVERSIDAD
DE LA FRONTERA**

FACULTAD DE EDUCACIÓN,
CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN



SECRETARÍA REGIONAL
MINISTERIO DE EDUCACIÓN
REGIÓN DE LA ARAUCANÍA

Programa de Formación Ciudadana MINEDUC-UFRO

FORMACIÓN CIUDADANA
EN LAS COMUNIDADES EDUCATIVAS.
Experiencias y reflexiones desde La Araucanía

Editores:

Guillermo Williamson C.

Jorge Villenas M.

Ignacia Soto L.

Comité Académico Evaluador

Dra. Ana María Martín-Cuadrado

Profesora Titular de Prácticas Profesionales y Prácticum.

Coordinadora del GID Prácticas Profesionales

Universidad Nacional de Educación a Distancia-UNED, España

Dr. Francisco Javier Murillo

Director Cátedra Unesco en Educación para la Justicia Social

Universidad Autónoma de Madrid, España

Universidad de La Frontera - Facultad de Educación, Ciencias Sociales
y Humanidades. Departamento de Educación.

Ministerio de Educación de Chile

ISBN 978-956-236-371-6

Primera edición: Temuco, mayo 2019

Diseño y diagramación: Alejandro Abufom H.

Nueva Mirada Ediciones - abufom@gmail.com

Impreso en Gráfica Lom, Chile

ÍNDICE

PRESENTACIÓN

Guillermo Williamson 7

MARCO CONCEPTUAL

1. Propuestas para un marco referencial sobre ciudadanía, formación ciudadana y educación para el programa de Formación Ciudadana UFRO/MINEDUC
Jorge Osorio 13
2. La escuela para una ciudadanía ética
Jorge Villenas 49

SISTEMATIZACIÓN DEL PROGRAMA

3. Sistematización del programa de Formación Ciudadana
Guillermo Williamson, Jorge Villenas e Ignacia Soto 69
4. Análisis de los planes de Formación Ciudadana de los establecimientos educacionales adscritos al Programa de Formación Ciudadana UFRO/MINEDUC 2016-2018
Ignacia Soto 123

TEMÁTICAS EDUCATIVAS Y PEDAGÓGICAS

5. Desafíos de la Educación Ciudadana en los diversos niveles y modalidades menos visibles del sistema educacional
Guillermo Williamson 139
6. Investigación en sala de clases y Formación Ciudadana
Liliana Romero y Guillermo Williamson 181
7. Necesidades y demandas educativas, laborales y de ciudadanía de población migrante transnacional, joven y adulta, en la Región de la Araucanía
Macarena Williamson y Oscar Vivallo 197

CONCLUSIONES 231

SOBRE LOS AUTORES 237

PRESENTACIÓN

GUILLERMO WILLIAMSON C.

En el marco de una serie de reformas al sistema educacional chileno, el año 2016 se promulga la Ley N° 20.911, cuyo fin es la creación del Plan de Formación ciudadana para los establecimientos educacionales (EE) reconocidos por el Estado, el cual consiste en un programa de fines, estrategias y acciones que se debe aplicar a todos los niveles y modalidades de enseñanza formal, y debe integrar una serie de definiciones curriculares nacionales, que permita al estudiante contar con variadas herramientas para desenvolverse en una sociedad libre, como un sujeto responsable y con una escala valórica que vaya en pos de la democracia, la justicia y el progreso, proyectando así la construcción de una sociedad que promueva el desarrollo humano de las personas y su medio.

En este marco, se firma el “Convenio de colaboración entre el Ministerio de Educación (MINEDUC) y la Universidad de la Frontera (UFRO) para el desarrollo del Plan de Formación ciudadana en el contexto de la Ley 20.911 (Convenio UFRO/MINEDUC) el mismo año de promulgación de la ley (2016). El Convenio se ha renovado para los años 2017, 2018 y 2019.

Convenio UFRO/MINEDUC

El convenio de colaboración entre el Ministerio de Educación y la Universidad de La Frontera para el desarrollo del Programa Plan de Formación Ciudadana en el Contexto de la Ley 20.911, se firma el año 2016, en Santiago.

Su objetivo general es: Apoyar la apropiación e implementación de la Ley 20.911, destinada a fortalecer procesos de formación ciudadana en establecimientos educacionales reconocidos por el Estado.

Y sus objetivos específicos son:

1. Promover en los equipos directivos y docentes de establecimientos educacionales del país, procesos de reflexión, que favorezcan la construcción de ciudadanía en las y los estudiantes y en la comunidad escolar.
2. Apoyar a las y los directivos del establecimiento educacional en el diseño e implementación de acciones de liderazgo que permitan un diálogo permanente entre las y los actores del sistema educativo, en beneficio de la formación ciudadana de la comunidad escolar.
3. Promover el intercambio de experiencias pedagógicas y de aprendizaje en formación ciudadana entre escuelas y liceos del territorio.
4. Apoyar la elaboración y puesta en marcha del Plan de Formación ciudadana de los establecimientos educacionales.

Para el cumplimiento del convenio se fijan una serie de acciones que se dividen en dos componentes: (1) Desarrollo de acciones para la elaboración y puesta en marcha del Plan de Formación ciudadana del establecimiento educacional. (2) Desarrollo de acciones de extensión hacia la comunidad escolar y su entorno territorial en formación ciudadana.

Para el cumplimiento de estos objetivos, la Universidad de La Frontera se comprometió a asumir una serie de compromisos y acciones, tales como:

PROGRAMA DE TRABAJO	
<p>Primer componente: Desarrollo de acciones para la elaboración y puesta en marcha del Plan de Formación ciudadana del establecimiento educacional.</p>	<p>Segundo componente: Desarrollo de acciones de extensión hacia la comunidad escolar y su entorno territorial en Formación ciudadana</p>

PROGRAMA DE TRABAJO	
<p>Dirigido a: Las acciones consideradas en este componente, serán en beneficio de establecimientos educacionales de dependencia Municipal y Administración Delegada.</p>	<p>Dirigido a: Las acciones consideradas en este componente, serán en beneficio de las comunidades educativas, y los distintos territorios locales y regionales.</p>
<p>Actividades:</p> <p>a) Desarrollo de una jornada de trabajo de un día de duración para la apropiación de la Ley 20.911 destinada al Fortalecimiento de la Formación ciudadana, y los principales elementos que de ellas se desprenden, que beneficie a los establecimientos afectos a este convenio, destinada a los sostenedores, directivos, jefes de UTP, docentes y otros representantes de estamentos de la comunidad escolar como el Consejo Escolar, estudiantes, padres, apoderados, familia y de su entorno territorial.</p> <p>b) Realización de una jornada local de actualización en servicio para sostenedores, directivos, jefes de UTP y docentes, de los establecimientos educacionales afectos al presente convenio, con el objetivo de analizar concepciones y componentes de la formación ciudadana y su vinculación con los propósitos de la ley en comento.</p> <p>c) Realización de una jornada de trabajo colaborativa con los establecimientos educacionales afectos al convenio, para la elaboración del Plan de Formación ciudadana.</p> <p>d) Realización de instancias de asesoría en terreno para los establecimientos educacionales afectos al convenio, para brindar apoyo en la elaboración y puesta en marcha del Plan de Formación ciudadana.</p>	<p>Actividades:</p> <p>a) Realización de al menos dos eventos locales centrados en Formación ciudadana, a nivel de cada región, provincia y/o comuna incluidas en el presente convenio, que beneficien a la comunidad en general con la participación directa de los establecimientos educacionales afectos al convenio.</p>

En ese marco, se realizaron un conjunto de actividades que permitieron que -al fin del año 2018- contaban con su Plan de Formación Ciudadana más de 80 establecimientos educacionales apoyados por el equipo de Formación Ciudadana (FC) de la UFRO; pero además hubo jornadas con comunidades, con grupos de escuelas, con comunidades educativas, con estudiantes de pedagogía, se elaboraron materiales pedagógicos y programas para radios ciudadanas comunitarias, se dictaron cursos de perfeccionamiento para coordinadores de FC, se impulsaron dos acciones pedagógicas innovadoras de formación ciudadana: la investigación en sala de clases y los debates ciudadanos. Se participó de eventos académicos, se promovieron cursos electivos y obligatorios para los futuros profesores en la universidad sobre la temática. Se difundieron en columnas de periódicos locales, en eventos académicos y en publicaciones aprendizajes del programa.

En el proceso de trabajo advertimos una ausencia relevante de sistematizaciones, reflexiones, debates, difusión sobre la realidad de la formación ciudadana y sobre algunas experiencias pedagógicas, por ello y considerando la misión académica y la obligatoriedad ética de producción de conocimiento de una universidad estatal como la UFRO, es que se ha elaborado este libro que recoge en sus diversos capítulos una conceptualización teórica de los debates sobre ciudadanía y educación ciudadana; el recorrido del texto presenta las sistematizaciones y análisis del Programa y de los Planes de Formación Ciudadana; y finalmente se presentan dos capítulos referidos a reflexiones sistematizadas sobre modalidades y niveles particulares y casi invisibles de la FC y sobre una experiencia pedagógica innovadora, finalmente se presentan las conclusiones de una investigación sobre ciudadanía, migrantes y educación de personas jóvenes y adultas (EPJA) como aporte a esta temática ciudadana actual.

Estamos seguros que la presentación del material trabajado con las comunidades educativas, que se pone a disposición de los establecimientos de la región y que no han tenido la oportunidad de trabajar de modo más asistido esta temática, permitirá

un aprendizaje, contar con experiencias diversas, ampliar la reflexión. En definitiva, profundizar los niveles de ciudadanía, que en último término es el sentido de esta ley.

A partir de la experiencia de desarrollo del año 2019 esperamos presentar sistematizadas y de modo reflexivo crítico algunas experiencias pedagógicas y didácticas, asociadas a la transversalidad de la FC en el curriculum y el mejoramiento de la calidad de los establecimientos con posición de insuficientes o medios bajos en el Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC), que puedan constituir un aporte a la difusión de buenas prácticas que, a su vez, puedan servir de referencias teóricas, metodológicas o reflexivas para otros educadores, las políticas públicas y académicos preocupadas de estas temáticas.

Agradecemos al Ministerio de Educación en su nivel central, a Marco Ávila y Carlos Allain, a María Eugenia Muñoz y a la Secretaría Regional Ministerial de Educación de La Araucanía en los Secretarios Regionales Ministeriales de Educación Sres. Marcelo Segura H., Sra. Alicia Bahamondes A. y Sr. Juan Luis Salinas U. Agradecemos a los equipos de su Departamento de Educación, por su contribución a este Programa, a sus profesionales profesores Juan Carlos Riquelme, Humberto Quezada, Lydia Campos y a la jefa del Departamento de Educación Profa. Andrea Palma, a quien agradecemos sus importantes contribuciones al texto final; a las supervisoras y supervisores que han acompañado el proceso en sus unidades provinciales de desempeño, Cautín Norte, Cautín Sur y Malleco.

Agradezco al equipo de FC de la UFRO y su Departamento de Educación Mg. Jorge Villenas quien ha sido el coordinador académico del Programa desde su inicio, Socióloga Ignacia Soto responsable de sistematización y producción de conocimiento, Secretaria Ejecutiva Gisela Navarro quien es la coordinadora de gestión, Juan Carlos Quiñones por los servicios a la gestión, a los/as académicos/as y profesionales que han contribuido al desarrollo del Programa y que han aportado a este libro, además de Jorge Villenas e Ignacia Soto, Jorge Osorio, Liliana Barrientos, Macarena Williamson, Oscar Vivallo. A la Dra. Olga Carrillo de

la Universidad Católica de Temuco, por la cooperación interuniversitaria que hemos logrado. A los/as estudiantes ayudantes de pedagogía de la UFRO que han colaborado a lo largo del Programa. Al Comité Académico Evaluador Dra. Ana Martín-Cuadrado de la Universidad Nacional de Educación a Distancia de España y Dr. Francisco Javier Murillo de la Universidad Autónoma de Madrid, España, por su disposición a revisarlo y sus aportes al mejoramiento del texto. A los directores, jefes de unidades técnico-pedagógicas, profesores y profesoras, educadoras de párvulos y diferenciales que han asumido la compleja tarea de llevar adelante el esfuerzo de impulsar los planes de formación ciudadana como otras actividades en sus colegios o respecto del programa en su conjunto: muchas gracias a todos y todas.

Es necesario aclarar que esta publicación no expresa necesariamente el pensamiento del Ministerio de Educación en todos los contenidos tratados, considerando que, si bien es un libro producto de un trabajo colaborativo entre el Ministerio y la Universidad, ésta, también por su carácter estatal y pública, tiene autonomía en su producción de conocimiento, por lo que no necesariamente compromete al Ministerio en sus planteamientos.

Esperamos colaborar con esta publicación al desarrollo de políticas públicas, a la formación inicial, continua y de postgrado docente, a las comunidades educativas de la región y país y a los académicos y académicas interesadas en investigar y desarrollar esta temática. A los profesores y profesoras que impulsan la formación ciudadana en sus comunidades educativas, a aquellos o aquellas que asumirán la asignatura de educación ciudadana cuando se integre al curriculum obligatorio, a los profesores y profesoras de ciencias sociales o historia en los temas de educación cívica.

1

PROPUESTAS PARA UN MARCO REFERENCIAL SOBRE CIUDADANÍA, FORMACIÓN CIUDADANA Y EDUCACIÓN PARA EL PROGRAMA DE FORMACIÓN CIUDADANA UFRO/MINEDUC

JORGE OSORIO V.

INTRODUCCIÓN

El presente capítulo tiene como propósito proponer un marco referencial para el desarrollo del Programa de Formación Ciudadana de la Universidad de la Frontera y MINEDUC. Se inscribe en un proceso teórico, docente y de investigación desarrollado por el autor y que pone a disposición para el debate de las instituciones señaladas. El documento se nutre de una corriente de pensamiento que promueve una nueva generación de políticas educativas, que buscan desarrollar capacidades para que las personas y sus comunidades accedan a los conocimientos y las tecnologías necesarias para ejercer una plena Ciudadanía en el siglo XXI, durante toda la vida (Scott, 2015; Fernández, 2016). Por tanto, siempre tendrá como referencia la educación de niños, niñas, jóvenes y personas adultas en cuanto participantes potenciales de modalidades educativas escolares, comunitarias y de acceso libre vía nuevas tecnologías de la comunicación.

Tales políticas procuran la creación de capacidades en una sociedad compleja, incierta, altamente conectada que requiere apropiarse y movilizar recursos cognitivos, sociales, instrumentales e interculturales para ser actores protagónicos de los procesos que están configurando una nueva época en el planeta.¹

1. Sobre la conceptualización de los atributos de incertidumbre y complejidad de la sociedad global y sus implicancias locales véase Touraine (2017), Innerarity (2018)

Buscan, además, contribuir a la justicia educativa,² es decir a una condición general donde la sociedad debe garantizar el acceso y disfrute de los conocimientos y de los aprendizajes de todas las personas, sin “descartes” por razones sociales, culturales, lingüísticas, de género o etarias durante toda la vida. Nada más ajeno a la noción de justicia educativa que aceptar la exclusión estructural (los descartados o inviables) por razones meramente economicistas, como suele invocarse en algunos modelos económicos extremos (Francisco, 2015; Bauman, 2011).

En un sentido estricto, es condición primordial para el desarrollo de programas de formación ciudadana plantearnos, proponernos como marco u horizonte de sentido, el desarrollo de propuestas éticas orientadas a que los individuos y sus comunidades reconstruyan, como lo sostiene la UNESCO, condiciones de socialización que permitan el bienestar humano, garanticen el reconocimiento y respeto de los derechos humanos y el cuidado del medioambiente bajo criterios de sustentabilidad ecológica (UNESCO, 2015).

Una “movilización” global y local por la formación ciudadana cuenta con recursos institucionales y sociales de base, que están disponibles en la sociedad, a través de programas e iniciativas ciudadanas y públicas que promueven una “corriente de responsabilidad social” con el buen trato ciudadano y el mejoramiento de la calidad de la democracia. En efecto, organizaciones ciudadanas, plataformas y núcleos de solidaridad social animadas por organizaciones no gubernamentales, redes de cooperación para el desarrollo local, movimientos ecologistas, feministas e indígenas, entre otras manifestaciones, constituyen un mapa de renovadas maneras para desarrollar acciones colectivas de incidencia pública. Es preciso valorar esta “conexión” de manifestaciones ciudadanas, en cuanto “poderes efectivos” que movilizan a personas y comunidades, y el saber que se produce en sus redes, sobre todo la puesta en común de sus agendas constituyentes (Osorio, 2016).

2. Sobre el significado profundo del concepto de justicia educativa y de sus implicancias éticas y de política educativa, véase Tedesco (2012).

Identificamos dos tendencias que operan en la sociedad en relación a la ciudadanización de la vida (la búsqueda de sentidos pro-comunes): la primera, es la tendencia a huir de las organizaciones, no ejerciendo responsabilidades sociales a través de instituciones ciudadanas, limitando el reconocimiento de las acciones solidarias sólo a fines sociales universales vía asistencial.

La segunda tendencia reconoce la existencia de una crisis de valores en “lo político” y un cierto desplome de la arquitectura moral de las instituciones democráticas, pero no justifica la huida de las responsabilidades sociales de las personas, aún más, plantea la pertinencia de identificar los conflictos de valores que están presentes en la sociedad asumiendo el desafío de participar en iniciativas estrategia de incidencia en lo público a través de organizaciones de la sociedad civil. El potencial de estas iniciativas está en practicar la asociatividad ciudadana, bajo dinámicas institucionales nuevas o bien que mejoran en calidad democrática a las tradicionales.³

Los fenómenos, que se desprenden de esta tendencia no son menores, pues desde este *civismo asociativo* están surgiendo iniciativas y modelos de actuación social que dinamizan la democracia liberándola de sus ataduras elitistas, haciéndola más directa, más participativa y confiable para la ciudadanía. En efecto, identificamos una posibilidad de fortalecer la democracia desde la acción de los individuos y sus redes de altruismo cívico y solidaridad, desde las prácticas de la reciprocidad, de la mutualidad y de la cooperación, cualidades propias de estas redes e instituciones que conforman el *civismo asociativo*.

En estas manifestaciones los atributos ciudadanos virtuosos no se asocian sólo a los procedimientos formales de la institucionalidad democrática sino a la construcción de una cultura solidaria, que redimensiona el individuo en redes, asociaciones y comunidades donde las personas “dan y reciben”. De esta manera,

3. Sobre el “estado de la Ciudadanía” en Chile y América Latina y las contribuciones al mejoramiento de la calidad de la democracia desde la sociedad civil y los movimientos ciudadanos véase: Cheresky (2015) y PNUD (2011).

la formación ciudadana que se genera en estos escenarios es una vía socialmente pertinente para confrontar el *miedo-riesgo-duda-desafección de época* que vivimos. Las prácticas individuales y comunitarias de *solidaridad-reciprocidad-cuidado* debemos entenderlas como también como una posibilidad educativa.

Lo que se observa en estas modalidades de *civismo asociativo* es que las personas ya no están convencidas de aceptar preceptos morales establecidos sin ser sometidos a deliberación ciudadana, sino que se sienten sujetos capaces de construir éticas de lo público desde sus propios procesos de participación ciudadana, valorando su configuración identitaria y las modalidades performativas de presencia pública.

Reconocemos que no estamos en una época vacía moralmente, sino en una época donde las personas buscan éticas más francas, más directas, más aplicadas a realidades concretas, que pasen por el escrutinio de la conciencia individual ante que de cualquier autoridad o institución que el pasado pudo haber tenido reconocido su rol de orientación moral sin contrapeso.

Lo más interesante del fenómeno que estamos describiendo es que este proceso de individuación moral incorpora preguntas por la reciprocidad y por lo comunitario desde *situaciones y posiciones* nuevas. Desde una versión minimalista, estas preguntas refieren a las posibilidades de la tolerancia y la búsqueda de acuerdos para condenar todo tipo de discriminación. En un enfoque intermedio, se trata de asociarse con otros para “voluntariar” causas comunes con mayor capacidad de conseguir resultados. Un enfoque mayor plantea la pregunta por las posibilidades de construir sentidos comunes en la sociedad y “pactos por la igualdad”.⁴

Los tres enfoques traen consecuencias relevantes: el primero, pone el acento en el aprendizaje de la acogida y el respeto de las diversidades culturales, de género y etarias; el segundo, promueve el asociativismo, las redes sociales de actuación pública y fomenta la formación ciudadana; el tercero pone el acento en la generación de un tipo de contrato social voluntario que actuaría

4. Véase CEPAL (2014).

como ética civil mínima vinculante para todas las comunidades que conviven en la sociedad.

Estos enfoques realmente existentes ponen en evidencia los atributos de la Ciudadanía íntegra, no sólo como una realidad sociológica sino como un conjunto de atributos, capacidades y recursos ciudadanos, éticos, comunicacionales, de reciprocidad-cuidado, pedagógicos y organizacionales que sustenten la matriz de la vida democrática en un sentido inclusivo, participativo e intercultural.

En este contexto, la educación enfrenta el desafío de contribuir a la construcción de sentidos ciudadanos comunes en sociedades culturalmente fragmentadas, socialmente desiguales y con malestares y frustraciones propias de la dinámica contradictoria de las economías competitivas y no siempre inclusivas. Todos los actores e instituciones educativas tienen la tarea de repensar las escuelas y las modalidades comunitarias de aprendizaje para que protagonicen procesos culturales que le den sustento a las democracias actuales, que viven momentos de crisis de desafección, promoviendo una formación ciudadana que reactualice las consignas del icónico *Informe Delors* (Delors, 1996): aprender, saber, convivir. En la actualidad, más que nunca, asumiendo también el desafío del diálogo de saberes interculturales.⁵

En el pasado reciente, el sistema educacional chileno, desde 1990, ha asumido el desafío de promover una educación en valores democráticos, a través de la estrategia de las enseñanzas transversales. Sin embargo, no asistimos en los primeros años del regreso a la democracia a un debate ciudadano sobre las posibilidades y condiciones de la enseñabilidad de la Ciudadanía en su enfoque moderno y de complejidad (Bolívar, 2007). Sin embargo, las movilizaciones estudiantiles de 2006 y 2011 abrieron el panorama deliberativo sobre la educación que deseamos en el país. Por su parte, la llamada *Comisión Bitar* sobre Formación Ciudadana (Mineduc, 2004) inauguró un nuevo ciclo de reflexión desde el

5. Sobre el diálogo de saberes interculturales en y desde las instituciones de educación superior, véase Williamson (2017).

ámbito gubernamental y, posteriormente, como reacción a las altas tasas de abstención electoral junto a una creciente desconfianza de la ciudadanía a la política convencional dio curso a un debate ciudadano y parlamentario que culminó con la dictación de la Ley 20.911 sobre la Formación ciudadana (2016), que ha inaugurado en el sistema educacional un nuevo ciclo, más exigente y promisorio⁶, ratificado en el Plan Nacional de Derechos Humanos, que declara los compromisos del Estado de Chile en estas materias para el período 2018-2021 (Gobierno de Chile, 2017).⁷ Este proceso ha sido respaldado, además, por los estudios internacionales de educación cívica de la IEA (IEA 2010, 2016), de las investigaciones realizadas en Chile (Cox, Castillo, 2015).

Hemos estructurado el presente documento en cinco apartados:

El primero aborda los antecedentes que podemos llamar “de época” y que desafían a cualquier colectivo que se proponga desarrollar un Programa de Formación Ciudadana.

El segundo apartado desarrolla las principales coordenadas que identifican al movimiento de la formación ciudadana a nivel global.

El tercer apartado presenta lo que a juicio del autor son los principales enfoques pedagógicos que nutren la formación ciudadana que queremos.

El cuarto apartado presenta un cuadro de disputas y posiciones sobre la formación ciudadana teniendo como contexto la realidad latinoamericana y chilena e identifica las dimensiones de la formación ciudadana que consideramos deben estar a la base de un Programa de Formación Ciudadana. El quinto y último apartado, presenta las conclusiones de nuestro documento.

6. Un recomendable fondo documental sobre el proceso de adopción y desarrollo de las políticas de educación ciudadana en Chile es: <https://formacionciudadana.mineduc.cl/estudios-y-orientaciones/>

7. El Plan Nacional de Derechos Humanos del Estado de Chile (2018-2021) está contenido en la Ley 20.885 que crea la Subsecretaría de Derechos Humanos. El proceso a través del cual se elaboró este Plan se puede consultar en: <http://planderechoshumanos.gob.cl/>

ANTECEDENTES Y MARCO PARA LA ACCIÓN⁸

La sociedad chilena está transitando a través de un proceso de democratización continuo desde 1990. Paulatinamente la ciudadanía ha ido exponiendo en la agenda pública la demanda por una mayor y mejor participación en la gestión de los gobiernos (nacional, regionales y comunales), en el control de las autoridades, en la transparencia de los actos propios de la administración estatal, así como demanda el reconocimiento social y jurídico de la diversidad de expresiones culturales, de género, territoriales y etarias que configuran el panorama actual del país. No menor es la demanda por la mejora de la calidad de la política instando a desarrollar condiciones éticas óptimas a los partidos políticos y a las instituciones legislativas, judiciales, policiales, militares, así como a la comunidad empresarial y a las entidades religiosas de larga data en nuestra sociedad. Experimentamos una verdadera explosión de reivindicación de derechos asociados a demandas de respeto a las diversidades, de inclusión social y de cuidado de la salud, el bienestar humano y del medio ambiente. Lo cual va configurando un marco nuevo de las relaciones sociales, culturales e intergeneracionales y de sus expresiones en la organización del régimen democrático y en el sistema educacional.

La crítica al funcionamiento de las democracias realmente existentes, global y localmente, es un signo cada vez más enfático en este tiempo reciente. Es tanto un asunto de desconfianza de las instituciones y de los actores políticos tradicionales (especialmente los partidos, lo que se expresa en las movilizaciones juveniles y estudiantiles con una clara impronta crítica y rupturista), como la manifestación de una pérdida de sentido de la política misma y de la significación de los espacios políticos convencionales como ámbitos de expresión e incidencia ciudadana real. Sin embargo, en sentido inverso, la crítica democrática está siendo también fuente de renovación política, de un fortalecimiento de

8. En este documento usaremos como equivalente las expresiones “educación ciudadana” y “formación ciudadana”

los movimientos ciudadanos orientados a la ampliación de la democracia representativa hacia una democracia participativa y de una ampliación de las temáticas de interés ciudadano en el debate público, como son las consecuencias culturales, económicas, medio ambientales y cotidianas del fenómeno de la globalización en la vida cotidiana de los ciudadanos. Desde esta perspectiva, podemos sostener que no estamos ante una declinación irremediable de la política, sino más bien ante una tendencia dirigida a relegitimar la democracia desde un reconocimiento de un pleno del ejercicio de los argumentos y demandas de la Ciudadanía en todos los ámbitos que establece la doctrina de los derechos humanos.

En efecto, el asunto central de estas nuevas movilizaciones es la constatación de una asimetría entre el principio del respeto de los derechos humanos (en todas sus generaciones y ámbitos según define la Organización de Naciones Unidas) y la incapacidad de las instituciones políticas para garantizarlos; dicho en términos más directos: el orden económico dominante y el pleno ejercicio de la Ciudadanía no logran articular un sistema virtuoso. El “clásico” tema teórico y político de las condiciones sociales y económicas que deberían hacer posible la viabilidad y consolidación de la democracia en la sociedad se releva con toda su fuerza en la actual coyuntura política (Arditi, 2007).

En Chile, uno de los principales déficits de la democracia desde los años noventa del siglo pasado ha sido su precaria condición deliberativa. La transición institucional post dictadura exigió niveles altos de consensos y disciplina para asegurar gobernabilidad. Ha sido recurrente valorar el desarrollo político de los últimos veinte años por la existencia de un régimen de acuerdos. El disenso adquirió un tono sospechoso y dañino para la estabilidad democrática. Podemos decir que la vía chilena a la democracia post dictadura ha estado de manera importante sustentada en un temor al desacuerdo, permaneciendo, de manera invariable, procedimientos e instituciones excluyentes, pero que tienen la virtud de darle estabilidad al régimen político, como fue, según los expertos, el anterior régimen electoral que no aseguraba proporcionalidad ni representatividad en el contexto de una nueva

pluralidad de referentes políticos propia de la segunda década del presente siglo.

El “sistema de los consensos” conllevó una tendencia a la “elitización” de la política y una estricta observancia de un modelo de gobernabilidad de restrictiva participación ciudadana. Los resultados de este fenómeno fueron la desafección política de importantes sectores de la ciudadanía, la parálisis en el desarrollo de nuevas instituciones que aseguren una dimensión participativa de las políticas públicas y un énfasis en la seguridad, más que en el desarrollo de formas participativas y deliberativas de democracia.

La noción de *lo común* en nuestra democracia ha estado sustentada en el valor (y la estima social extendida) de la seguridad. Ante situaciones políticas conflictivas o tensiones sociales era cotidiano escuchar de parte de la clase política la necesidad de “blindar” los procesos. Esta expresión no es sino una expresión de la forma como los actores políticos reaccionaban ante la incertidumbre y el conflicto. Se desconfiaba de la deliberación y supuestamente los acuerdos cupulares o de las élites políticas controlar todo riesgo y disminuir el temor a lo “distinto” y lo “inédito”.⁹

Pero lo cierto es que en los contextos posindustriales que vivimos globalmente *la gobernabilidad requiere una gestión del riesgo y la incertidumbre a través de participación, la apertura a dinámicas deliberativas y la ampliación de las esferas públicas de reflexividad y aprendizaje colectivo (entre las cuales situamos la formación ciudadana tanto en las escuelas como en la educación de base comunitaria)* (Beck, 2002) . La opción contraria sería consolidar una “democracia de control” llamada a regular y disciplinar el régimen político. Entonces, el dilema de los ciudadanos sería renunciar a la participación en el espacio público y entregar una especie de mandato para que unos pocos gestores definan el contenido y el sentido de *lo común*. Es lo que algunos estudiosos han llamado la *política de los expertos* (Innerarity, 2018).

9. En esta interpretación convergen estudiosos de diversas tendencias políticas y académicas (Garretón (2014); Mansuy (2016).

El debate sobre la educación no es ajeno a esta situación general, pues, desde la perspectiva de “lo educativo”, los temas que estamos señalando implican plantearse las posibilidades, condiciones y contenidos de una educación ciudadana y su correspondiente pedagogía, que en nuestra opinión *debería asumir dos importantes propósitos* para contribuir a vigorizar la democracia vía mayor participación de la ciudadanía y mejoramiento de la calidad de las instituciones políticas:

a) configurar un sentido común fundado en los derechos humanos que permita a los ciudadanos-as vigilar, denunciar y exigir a las instituciones en las que se constituye el poder, y;

b) crear capacidades cognitivas, éticas, instrumentales y vivenciales para que la ciudadanía, a través de sus organizaciones de todo tipo (civismo asociativo) contribuyan a generar en los ámbitos institucionales prácticas y procedimientos participativas e inclusivas.¹⁰

Es indudable que el contexto global influye de manera significativa en los cambios que experimenta nuestro país y es un factor clave para pensar la formación ciudadana. No sólo porque las corrientes de afirmación ciudadana que hemos identificamos en Chile se expresan también bajo diversas modalidades en todo el planeta sino porque existen problemáticas globales que impac-

10. Pierre Rosanvallon ha señalado tres dimensiones del ejercicio democrático: a) una democracia de la expresión (la ciudadanía toma la palabra); b) una democracia de implicación (la ciudadanía establece acuerdos acerca de cómo quiere su democracia y su sociedad) y c) una democracia de intervención y de confrontación donde la ciudadanía actúa como movimiento colectivo para conseguir lo deseado) (Rosanvallon, 2007). Nuestra tesis es que la educación ciudadana, entendida como una educación practicada en todos los ámbitos sociales y de aprendizaje y desarrollada bajo diversas modalidades institucionales (escolares y comunitarios) es una condición de posibilidad para la consolidación de estos tres modos de ejercicio democrático. Desde esta perspectiva, la educación ciudadana promueve un horizonte crítico (ético y jurídico) de las prácticas de los movimientos sociales, de las instituciones políticas y de las recreaciones democráticas que exigen los tiempos actuales bajo el tecno-capitalismo predominante. Es un contribuyente a la creación de un capital cívico capaz de mantener siempre vigente la crítica de la democracia en perspectiva de ampliarla en un sentido participativo.

tan en lo local, generando incertidumbres, inseguridad y llamamientos a ejercer una responsabilidad social local y planetaria con respecto a temas como: el cambio climático, las catástrofes, la gestión de los recursos naturales comunes, el cuidado de la biodiversidad, el patrimonio cultural y lingüístico originario, la movilidad creciente de las poblaciones, que por razones económicas, climáticas y de conflictos internos en sus propios países emigran buscando zonas de paz e integración. Jóvenes y personas adultas son testigos de estos fenómenos y de sus impactos en la vida común no solamente a través de los medios de comunicación y las redes sociales que nos conectan en tiempo real con las situaciones críticas que enfrenta el mundo sino porque, en muchos casos son víctimas de los efectos colaterales de crisis climáticas, migratorias, económicas o de represión política.

Esta globalización de la ciudadanía tiene un componente económico sustantivo que homogeneiza la gestión de las políticas relacionadas con los grandes ejes de las políticas globales del desarrollo sustentable, de la superación de la pobreza, del combate a las enfermedades o del acceso y disfrute de servicios educativos inclusivos y de calidad. Los organismos financieros multilaterales coordinan la economía prevaleciente bajo marcos de libre comercio y de desarrollo de los mercados de intercambio de bienes, servicios y conocimiento que no logran revertir, en un sentido de mayor igualdad, las diferencias sociales que existen localmente, que impiden que las sociedades locales sean sustentables y justas.

La globalización, como fenómeno cultural, atrae a los y las jóvenes por su capacidad de poner a su disposición tecnologías nuevas de comunicación (tics), por permitir el acceso a oportunidades de participación y pertenencia a diversos grupos de interés y de usar la conectividad en un sentido incidente en la opinión pública. Sin embargo, la globalización también tiene la contracara del desarraigo, de la puesta en crisis de las identidades vernáculas y el distanciamiento fáctico o presencial con sus congéneres suscitando una nueva generación de emociones de indignación, irritabilidad, malestar. Lo global fascina por su carácter expansivo y de alta y veloz conexión con la información disponible a nivel planetario,

vivenciando la experiencia de desarrollarse humana y laboralmente sin el apego telúrico, territorial o el que otorga la transmisión cultural secular de sus grupos de pertenencia, pero a la vez la globalización invisibiliza, homogeniza y mercantiliza a los sujetos, lo que suscita, en muchos casos, sentimientos de pérdida de un sentido común y propio. En este fenómeno está uno de los orígenes de los movimientos identitarios y de demandas de reconocimiento de ciudadanías interculturales, que, por cierto, es un tema fundamental en los programas actuales de la formación ciudadana.

La educación (las políticas, las instituciones y los sistemas educacionales) no son ajenas a esta realidad. Su carácter ético y su misión humanizadora exigen que se exploren modalidades que generen inclusión social, justicia educativa, acceso a los bienes comunes del conocimiento y la tecnología, es decir que sea capaz de desarrollar en las personas y en sus comunidades capacidades que les permitan ejercer una plena ciudadanía en el siglo XXI.

En su reciente documento *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?*, (UNESCO, 2015) ha planteado cinco ejes temáticos de la educación para la plena ciudadanía que debemos considerar como una agenda de base para un Programa de Formación Ciudadana:

- El estrés ecológico y los modelos económicos insostenibles de producción u consumo.
- La vulnerabilidades económicas y ambientales y las desigualdades y los valores del desarrollo sustentable y la justicia educativa.
- La conectividad global y la interculturalidad y sus contrararas: la discriminación, el racismo, la xenofobia y la violencia.
- Los nuevos horizontes del conocimiento y la generación de capacidades para el acceso y disfrute de los bienes comunes de la cultura y la tecnología, que supone reconocer y llevar a la práctica en los sistemas nacionales de educación el paradigma de la educación durante toda la vida como un derecho humano,¹¹ lo

11. Sobre el tema de la educación durante toda la vida como derecho humano y condición de justicia educativa y sus implicancias en las necesarias reformas

que obliga a renovar las modalidades y ampliar la cobertura de la educación de las personas adultas.

- La promoción de alternativas de inclusión y participación ciudadana: el diálogo de saberes interculturales, el desarrollo de contextos educativos integrales de pertinencia culturales y etaria (escolares y no-escolares), reconsiderar los planes de estudios de las enseñanzas básica, secundaria y post secundaria en un sentido en el cual la educación cumpla el rol de “igualador potencial”.¹²

COORDENADAS GLOBALES DEL MOVIMIENTO DE LA EDUCACIÓN CIUDADANA EN LA ACTUALIDAD

El despliegue económico y cultural de la globalización y sus repercusiones en las formas de organización de los mercados, de la estructura financiera, del desarrollo tecnológico y de los sistemas político impactan de manera crucial las modalidades de organización de las instituciones educativas y del rol de los educadores-as en la formación ciudadana.¹³

La llamada “sociedad del conocimiento” logra paulatinamente homogenizar las pautas de socialización de los conocimientos y los modos de usar las nuevas tecnologías de comunicación. Sin embargo, en el plano de la cultura y de la educación tal hegemonía está en disputa, y una expresión de esta situación es la emergencia de movimientos educacionales y pedagógicos

de la educación de personas adultas véase: Vargas (2017). Sobre un panorama de la formación ciudadana en la educación de personas adultas en Chile véase: Espinoza, O., González, L. E. (2016) y Osorio (2017).

12. El documento de la UNESCO se refiere también a las dimensiones económicas que tiene el desafío de la educación ciudadana haciendo un llamado a cerrar brechas entre la formación escolar y el acceso a empleos decentes, a generar capacidades para el ejercicio de oficios y profesiones, que respondiendo a las necesidades del mundo, tengan un reconocimiento social y una retribución justa, lo que permitiría superar las frustraciones que sufren los y las jóvenes que se sienten expulsados del mercado laboral o bien insertos en contextos de extrema precariedad.

13. Un primer marco de análisis (plenamente vigente) en nuestra trayectoria como docente e investigador en Educación para Ciudadanía en Osorio (2002).

neoparadigmática, que replantean la definición de las bases del “progreso” sólo en las lógicas mercantiles y sientan el sustento de un nuevo entendimiento del bienestar humano y se plantean su estrategia:¹⁴

- Globalizando el debate sobre el sentido de la educación y la distribución social de los conocimientos y saberes en perspectiva de una sociedad justa y de una democracia participativa.

- Generando movilizaciones culturales y políticas que buscan un giro epistémico en las agendas globales de las políticas educativas poniendo en el centro el cuidado de la Vida en todas sus manifestaciones (UNESCO, 2016).

- Desarrollando nuevas maneras de expresión ciudadana, que valoren la “proximidad”, el cuidado, los vínculos locales y los saberes propios de las diversas culturas y pueblos; y

- Fortaleciendo las capacidades de gestión ciudadana de los gobiernos locales y regionales y de la “gobernanza” de los ecosistemas, subrayando el rol de la educación durante toda la vida como sustento de la construcción del Desarrollo Sustentable, en la línea del Objetivo 4 de los Objetivos de Desarrollo Sustentable (ODS) al 2030.

Estas cuatro grandes dimensiones han configurado un movimiento global por una justicia educativa que demanda urgentemente asociar las políticas educativas con “giros” epistémicos, políticos e institucionales tales como:

- La ampliación del sentido de la educación y del aprendizaje permanente como derechos humanos que deben ser garantizados por el Estado y cuyas modalidades de desarrollo deben estar contenidas en políticas educativas generadas con la participación de los ciudadanos-as y sus comunidades.

- El reconocimiento de nuevas modalidades institucionales de aprendizajes gestionadas por movimientos sociales, gobiernos locales y comunidades indígenas y que se propongan generar

14. UNESCO identifica su plan global al 2030 como una estrategia humanizadora de la educación en contraste a visiones exclusivamente economicistas (UNESCO, 2016).

y profundizar los saberes y capacidades necesarias para una “cultura de sustentabilidad integral” (UNESCO; 2016), tales como las escuelas comunitarias, los proyectos de educación intercultural, de educación ambiental y de educación popular.

- El reconocimiento del acceso de la población a las Tics como una condición de inclusión democrática (democracia digital), formando capacidades locales para el uso de éstas en los procesos de socialización crítica de los ciudadanos-as y de incidencia efectiva en la política en sus países.

- El fortalecimiento de la educación ciudadana, en todas sus modalidades (comunitaria, escolar, mediática) como un recurso que acrecienta el capital cívico (empoderamiento, civismo asociativo) de las comunidades y permite su movilización en la defensa y promoción de los derechos humanos en todas sus generaciones y la lucha contra todo tipo de discriminación.

Sin embargo, es preciso reconocer que la educación para el ejercicio pleno de la ciudadanía es aún un motivo conflictivo, genera debates políticos y jurídicos, disputas de “memorias históricas”, controversias éticas y discusiones sobre los programas de estudio que los Estados deben implementar para promover y educar los derechos humanos y ciudadanos. Por esta razón, consideramos que, dado que nuestra sociedad está enfrentando una crisis de desafecto y desconfianza de los/las ciudadanas/os con las instituciones políticas, es crucial profundizar el debate acerca de una re-fundamentación ética de la democratización del país y explorar las posibilidades de una educación ciudadana apta para devolver el crédito a las instituciones públicas, tanto en su rol de mediadoras de la deliberación ciudadana, asegurando la resolución siempre no-violenta de los conflictos y de las controversias, como de garantes de los derechos humanos y ciudadanos (Lechner: 1997).

En este contexto, es importante discutir la relación entre educación, ética y Ciudadanía para abrir una agenda programática, orientada al desarrollo de nuevas prácticas pedagógicas, sobre los retos de la educación para la ciudadanía, en el contexto de las reformas educativas en curso. Se trata de promover una educa-

ción inspirada en valores que en la trayectoria ética y jurídica se han reconocido y valorado como de “beneficio humano común” en una época mercantilizada, segregadora y que tiende a descartar a pobres y marginados (Francisco, 2015; Bauman, 2011).

Si bien estamos ante una declinación de la idea del beneficio común de la política, emergen movimientos, organizaciones no gubernamentales y plataformas sociales (algunas de ellas específicamente dedicadas a la formación ciudadana), que generan una circulación de aprendizajes y constituyen organizaciones con un alto potencial crítico. Las Reformas Educativas globales de los años noventa pasados y de la primera década del siglo presente, centradas en modernizaciones curriculares, en la “actualización” de los recursos de la enseñanza y en la privatización de los servicios escolares públicos valoraron insuficientemente la educación ética-ciudadana como una temática con peso específico y poder curricular, de tal modo que generaran un giro en la manera de organizar y gestionar la vida de los establecimientos educacionales y la integración de una modalidad de educación ciudadana que superase la “educación cívica tradicional” (Cox, 2010; 2013).

Que la educación para la ciudadanía sea un tema importante de la actual agenda educativa de nuestro país, en el marco de la Ley 20.911, nos plantea un reto que no sólo se relaciona con los temas de reorganización curricular sino con las definiciones de sentido y de orientación de la formación ciudadana. Existe en curso, por lo demás, un debate crucial acerca de la institución escolar y sus posibilidades de responder a los requerimientos epocales que debería extenderse a la formación ciudadana de niños, niñas, jóvenes y personas adultas. Lo peculiar de este debate es que existe un consenso extendido, según el cual la escuela no está cumpliendo satisfactoriamente la función de formar a las futuras generaciones en las capacidades que requiere el desempeño ciudadano en la llamada “sociedad globalizada del conocimiento”, productora aún de importantes brechas de acceso a bienes, a capital cultural y al ejercicio de la plena ciudadanía (OCDE, 2010).

Por ello, es un consenso en las políticas educativas globales actuales (UNESCO, 2015; Unión Europea, 2007; OCDE, 2010)

que el presente y el futuro de la democracia están íntimamente relacionados con el desarrollo de la Ciudadanía, tanto como el atributo jurídico del sistema democrático como por su dimensión convivencial, comunicacional, cívica y ética.

En el desarrollo teórico contemporáneo, se distinguen dos dimensiones de la Ciudadanía: la primera, que podemos llamar, “jurídica” que se refiere a las garantías que tienen las personas de ejercer sus derechos humanos en la comunidad política bajo su modalidad de Estado, y la “dimensión convivencial” que se refiere a las dinámicas sociales, comunicacionales y morales que configuran las relaciones políticas en términos de inclusión, participación, reconocimiento de las manifestaciones identitarias, cuidado y no-discriminación (Wymlicka, Wayne, 1996; Rosanvallon, 2012; Fierro, 2015).

Ambas dimensiones convergen en una definición que llamamos “compleja” de Ciudadanía que la concibe como la plena de pertenencia a una comunidad política organizada, que reconoce y promueve los derechos y las responsabilidades de las personas, en un contexto de mutua reciprocidad y respeto a los procesos identitarios y a las condiciones constitutivas diferenciales de comunidades culturales diversas y de grupos minoritarios que se expresan en la sociedad (Wymlicka, Wayne, 1996). Ciudadanía supone entonces, según esta versión, un proceso social de construcción de un sentido común público, que se construye de manera vinculante a través de las instituciones democráticas, en el cual la educación es un factor relevante, en la medida que se propone desarrollar capacidades morales y cívicas para participar en la *res pública*. Desde esta mirada, adquieren gran relevancia la enseñabilidad de las capacidades cívicas, y lo virtuoso de relacionar la libertad y la autonomía individual con los intereses comunitarios.

Este concepto de Ciudadanía posee un carácter normativo lo que permite el aseguramiento del ejercicio de derechos fundamentales y le otorga al individuo un rasgo de “solidario voluntario”: el/la ciudadano/a es un sujeto activo que se constituye en la comunidad política, que puede ser en el contexto actual una

“comunidad de comunidades”, es decir una comunidad pluri-comunitaria, pluri-cultural y pluri-lingüística. Además, la Ciudadanía, así entendida, plantea la necesaria formación de ciudadanos-as “capaces” y participativos-as en “lo público”, tanto a través de entidades políticas convencionales como de organizaciones de interés común que surgen desde la sociedad civil (lo que hemos llamado en este documento el civismo asociativo).

La ciudadanía, entonces, no sólo es el atributo jurídico de la democracia, sino también es un proceso comunicacional, de generación de sentidos comunes, de desarrollo de capacidades reflexivas, argumentativas y deliberativa que acrecienten el capital cívico democrático y la participación ciudadana. *Así, Ciudadanía es el ámbito en el cual las sociedades llegan a construir su “sentido de lo común”.*

El *atributo ciudadano* de la democracia se manifiesta en consensos efectivos que resultan de la deliberación y del reconocimiento de las diversidades y del legítimo disenso. El consenso debe ser fruto de la actuación ciudadana deliberante y conectada activamente, y no el resultado de las decisiones de los que ya hemos llamado “administradores expertos de la incertidumbre y del riesgo” (Innerarity, 2018). La Ciudadanía se configura en la medida que se desarrollan capacidades para la actuación ciudadana, por lo que no existe Ciudadanía sin aprendizajes; de ahí el carácter estratégico que tiene la formación ciudadana en el fortalecimiento de la democracia.

Nos parece relevante destacar, en relación con lo planteado en este apartado, el concepto de Ciudadanía como un proceso permanente de creación de capacidades. La educadora mexicana Teresa Yurén (2014) identifica la siguiente taxonomía de capacidades para el desarrollo de Ciudadanía:

- Capacidad de reivindicar derechos y cumplir obligaciones
- Capacidad de deliberación en diversos espacios de participación
- Capacidad de indignación con sentido de justicia
- Capacidad de agencia (actuación con incidencia)
- Capacidad de recuperar las memorias democráticas

Como resultado de los talleres que hemos realizado con diversos grupos de docentes, estudiantes y líderes sociales hemos construido el siguiente cuadro de los atributos de la Ciudadanía convocando a los y las participantes a identificar las capacidades y aprendizajes que desde la formación ciudadana son necesarias desarrollar en distintos contextos culturales, etarios y niveles de la enseñanza formal.

Atributos de la Ciudadanía	Capacidades y aprendizajes que desarrollar para el ejercicio de una Ciudadanía Plena
Atributo jurídico: reconocimiento y exigibilidad de derechos	
Atributo político: disponibilidad al asociativismo y acciones colectivas	
Atributo social: acceso a bienes públicos que satisfagan necesidades básicas del desarrollo humano	
Atributo económico: participación y disfrute de los bienes y servicios generados por la sociedad sin exclusiones por las lógicas del residuo estructural de las economías de mercado (por ejemplo, empleo decente, derechos de los y las consumidores-as)	
Atributo ecológico: acceso y disfrute a bienes naturales comunes. Justicia ecológica. Consumo sustentable	
Atributo comunicacional: argumentación y deliberación. Capital intercultural efectivo. Resolución no-violenta de conflictos	

Atributo cultural: reconocimiento de diversidades, no discriminación. Derechos lingüísticos vernáculos y de los pueblos indígenas	
Atributo educacional: derecho humano a la educación durante toda la vida. Justicia educativa-curricular	
Atributo de género: Reconocimiento y garantías de derechos identitarios, educación no – sexista; no violencia por razones de género	
Atributo etario: no discriminación etaria. Solidaridad intergeneracional. Derechos previsionales	
Atributo mediático: acceso a redes, uso ciudadano y educativo de tecnologías de información. Inclusión y alfabetización digital	
Atributo del cuidado: No humillación como condición de pertenencia a la comunidad política; cuidado empático, participación en redes de acompañamiento en el riesgo	
Atributo memorial: Memoria de la democracia, participación en comunidades memoriales para la promoción de los derechos humanos	

La relación entre Pedagogía y Ciudadanía tiene su historia¹⁵. En las sociedades desarrolladas la transformación acelera-

15. Véase un completo estudio de la trayectoria de la educación ciudadana y de sus actuales problemas y desafíos pedagógicos, curriculares, docentes e institucionales que enfrenta en la actualidad en los países de América Latina en Madgenzo, Pavéz (2015). Madgenzo y Pavéz desarrollan una propuesta de educación

da de los públicos demandantes de educación y la ampliación de los derechos sociales reconocidos por el Estado, condujeron a la expansión de proyectos educativos tendientes a educar en los derechos ciudadanos y en la ética democrática. Versiones centradas en el fortalecimiento de la responsabilidad social de los individuos (versión liberal), en la formación de virtudes cívicas (republicanismo) y en el asociativismo civil (comunitarismos) produjeron el desarrollo de una educación ciudadana que llegó a la escuela bajo diversas modalidades y sujetos (Wymlicka, Wayne, 1996; Bolívar, 2007).

En los pasados años sesenta, en estas mismas sociedades, emergen, como contraparte de la versión liberal de ciudadanía, movimientos sociales y pedagógicos, especialmente el feminismo y el ecologismo político, que configuran un concepto integrador de ciudadanía que propone que la formación de los-as ciudadanos-as debe asumirse en el marco de proceso crítico a los modelos políticos y económicos predominantes (Giroux, 1993).

Esta versión crítica de la ciudadanía produjo debates muy sustantivos en el contexto de las reformas educacionales de esos años, cuestionando las tendencias globales para eliminar la función cívica de la escuela y para centrarla sólo en su rol formativo para el mercado del trabajo.¹⁶

Actualmente el debate ético-pedagógico nos está planteando un asunto clave para el pensamiento educativo y su relación

ciudadana en cuanto educación para los derechos humanos bajo una pedagogía llamada controversial. Los autores definen la educación ciudadana en función de los siguientes ejes: a) educación político-transformadora; b) una educación integral-holística; c) una educación ético-valórica; d) una educación constructora de paz; e) una educación constructora de sujetos de derechos. El texto referido es un destacado material para la formación de docentes que participan en la educación ciudadana.

16. Para una visión crítica y propositiva de la relación ciudadanía – educación y sus implicancias pedagógicas actuales a nivel escolar véase Ytarte, Moreno, Hipólito (2016). Basados en Cortina (1997) proponen tres ámbitos claves para la educación ciudadana: a) el ejercicio de la propia autonomía y la expresión de la individualidad ; b) el desarrollo la sociabilidad, el interés común, la perspectiva social y ciudadana acerca de los derechos que deben ser respetados; c) la participación social en todas sus dimensiones y la inserción en proyectos comunes.

con la formación ciudadana: el tema de la fundamentación, la normatividad, los criterios de verdad y las posibilidades de construir un lenguaje de consenso basado en principios de justicia; lo que significa asumir que toda reflexión educativa implica necesariamente un metalenguaje al que hay que recurrir (Wymlicka, Wayne, 1996).

Perspectivas neo-pragmáticas rechazan la pretensión de fundar un vínculo único entre universalismo, racionalismo, los fundamentos ilustrados de democracia moderna y de los derechos humanos a la manera de imperativos morales de validez moral y culturalmente absoluta. Lo que se plantea, desde tal visión, es que la “acción ciudadana” está constituida por una variedad de prácticas y movimientos-redes, destinados a persuadir a las personas y sus comunidades para que amplíen su acción solidaria y de promoción y ejercicio de los derechos humanos hacia ámbitos como la justicia de género, la justicia ecológica, la justicia educativa y la justicia intergeneracional. La democracia dependería, entonces, de la *capacidad de proximidad, sensibilidad y compromiso* de las personas por causas justas (los derechos humanos, el cuidado del medio ambiente, por dar dos ejemplos), sin necesidad de recurrir a un *discurso de fundamentos*, pero sí contando con personas dispuestas a participar y *actuar-con-otros-as para fines públicos* (Wymlicka, Wayne, 1996).

Es en este contexto que es preciso reconocer que el desarrollo de nuevos movimientos sociales, la expansión y el fortalecimiento de la educación comunitaria y abierta y de la investigación-acción intercultural en las escuelas, la emergencia de enfoques pedagógicos inspirados en la educación popular, la sistematización de la “pedagogía crítica” (Giroux, 1997; Apple, 2018; Wrigley, 2007) y la “deconstrucción” de la política convencional, ha generado nuevas redes de aprendizaje y la configuración de sujetos móviles e híbridos, que amplifican en el debate lo que hemos llamado ciudadanía compleja, dando paso a un nuevo ciclo de la educación ciudadana y cuyas orientaciones más relevantes han sido:

- Proponer una educación de la diferencia, que valora el

pluralismo y respeta los derechos de las minorías y de los diversos grupos culturales.

- Promover procesos de construcción de identidad desde los contextos particulares de cada sujeto individual o colectivo.

- Considerar las condiciones particulares de cada comunidad para ampliar la dinámica de generación y exigibilidad de nuevos derechos ciudadanos que surgen de las demandas propias de la “diferencia” (género, etnia, lengua, edad, lugar de residencia).

- Desarrollar no sólo un discurso de crítica, sino también de posibilidad, por tanto, debe asociarse a dinámicas colectivas destinadas a crear nuevos órdenes a través de acciones políticas disruptivas.

- Constituir las escuelas como esferas públicas o esferas ciudadanas y entender el gobierno escolar como fruto de relaciones de autogobierno y de proyectos educativos construidos por el conjunto de los/as actores de las comunidades educativas (docentes, estudiantes, familias, vecinos/as, organizaciones ciudadanas locales.).

- Promover los cambios educativos y curriculares no sólo como el resultado de intervenciones técnicas, sino procesos de creación intercultural con alta participación ciudadana en el diseño, implementación y evaluación de programas de formación ciudadana.

- Reconocer que la profesionalidad de los-as educadores-as se nutre de las “estimativas éticas” que desarrollan en su trabajo. Son sujetos claves de la formación ciudadana en las escuelas y su maestría es pedagógica y ética.

- Definir que una pedagogía para la formación ciudadana debe asumirse como:

- a) un proceso de producción de identidades en relación con sistemas de poder, redes sociales e intercambio de saberes.

- b) una visión política que forme parte de una plataforma para revitalizar la vida pública democrática.

- c) una ética democrática que dé sentido a las circunstancias del sujeto y a sus prácticas sociales a nivel micro y macro ciudadanos.

d) una narrativa (un “relato de sentido”) que articule desde lo contingente, lo natal-cotidiano y lo político, combinando el lenguaje de la crítica con el lenguaje de la posibilidad para que la formación ciudadana permita a los -as sujetos contar con a un horizonte ético que inspire su *vida con otros-as* (Bárcena, Mélich, 2000).¹⁷

DISPUTAS Y POSICIONES SOBRE FORMACIÓN CIUDADANA

Como hemos señalado anteriormente la tensión principal que resulta de la globalización es la forma asimétrica en que se desarrollan las dinámicas económicas del fenómeno (concentración del poder, mercadismo extremo, exclusión estructural, monopolización del conocimiento) y las demandas democráticas, de inclusión y de bienestar de los-as ciudadanos-as (Bauman, 2011). Los sistemas democráticos se muestran resistentes a reconocer la diversidad de actores y culturas que se expresan en los países. Un conservatismo jurídico transversal impide, por lo general, el despliegue de las nuevas formas democráticas de expresión, de participación y de resolución de los conflictos más candentes de esta época (como son los ambientales, culturales, laborales y género y de reconocimiento de autogobierno de los pueblos indígenas).

Populismos autoritarios tampoco reconocen esta cultura de emergencia democrática autónoma y confunden la retórica de la refundación constitucional con lo que significa un pacto social democratizador, que reconozca el derecho de la ciudadanía a someter los regímenes institucionales a una revisión consecuente con los principios de los derechos humanos.

Preguntémonos qué implica pensar e implementar programas de formación ciudadano que respondan a estos signos de los tiempos complejos de acuerdo con los criterios que hemos planteado en los apartados anteriores. En nuestra opinión es importante relevar previamente un aspecto: las iniciativas de educación

17. El Plan Nacional de Derechos Humanos del Estado Chile 2018-2021 puede ser un marco propicio para desarrollar ese relato.

para la ciudadanía que se han implementado desde los años noventa pasados, en el marco de reformas educativas y de modernización curricular que buscan poner a tono el rol de las escuelas con la formación ciudadana y constitucional (Osorio, 2006) han devenido, sobre todo en el ámbito no-formal, en experiencias y proyectos innovadores, que han permitido la ampliación del concepto de formación ciudadana más allá de la enseñanza de los “contenidos doctrinarios y constitucionales de la democracia” (la educación cívica tradicional). Se han asumido nuevos desafíos curriculares y culturales (Madgenzo, Pavéz, 2015), como son los temas del medio ambiente, la no discriminación, los enfoques de género, los derechos de los pueblos indígenas, y la ampliación de enseñabilidad de la ciudadanía a ámbitos sociales y económicos y al estudio de las violaciones de los derechos humanos durante el ciclo de las dictaduras militares en Chile y en América Latina, en el marco de una “pedagogía de memoria” (Osorio, 2006; Rubio, 2013a ; Rubio, 2013b).

Sin embargo, según nuestro análisis, en el debate sobre las propuestas de educación ciudadanas necesarias en el actual contexto se disputan dos enfoques:¹⁸

a) El primer enfoque se fundamenta en la noción de gobernabilidad democrática. Su argumento es el siguiente: las democracias latinoamericanas requieren modernizar sus instituciones, especialmente sus parlamentos y el poder judicial, aumentar los índices de transparencia, implementar mecanismos que procesen conflictos sociales cuyo factor principal debe ser un sistema de partidos políticos sólidos, acrecentar el acceso a una educación de calidad y desarrollar políticas de combate a la pobreza y de protección social. Todo esto en el marco de un modelo de mercado, cada vez más expansivo y vertebrador de las relaciones sociales y de la vida cotidiana de las personas, que no se somete a discusión; aún más, se trata de dotar a los sistemas políticos de una racionalidad liberal que permita la consolidación de la inversión extranjera, la seguridad mercantil y una postura fiscalizadora

18. Hemos desarrollado este tema más detalladamente en Osorio (2015, 2016).

moderada del Estado en relación con el funcionamiento del mercado. Este esquema se asocia a los valores de la democracia representativa y si bien se reconoce los déficits en el funcionamiento de ésta, se apuesta por la modernización constitucional y el desarrollo de políticas de la llamada “igualdad de oportunidades” (Dubet, 2010). Los derechos humanos se reconocen como atributos constituyentes de la democracia y se plantean los diseños de gobernabilidad en perspectiva de conseguir que la democracia sea capaz de moderar y consensuar la garantía y la exigibilidad de estos derechos en todas sus generaciones. Retóricamente se reconoce que el sistema educativo tiene un rol fundamental para sustentar una cultura cívica que desarrolle esta democracia de los consensos y que asegure que los llamados sectores emergentes se expresen o se confronten dentro de los marcos de la democracia representativa. En las reformas curriculares se ha acentuado el peso de la enseñanza de los valores ciudadanos desde este enfoque de civismo democrático (IEA, 2010; Cox, 2010; Cox, 2013).

b) Un segundo enfoque sitúa la educación ciudadana desde la perspectiva del desarrollo de una educación ética (o formación en valores) ampliando el carácter de la enseñabilidad de los derechos humanos y ciudadanos hacia una concepción educativa que remite la acción formativa a la esfera contingente y próxima de actuación moral y social de los sujetos. Se hablará de una educación deliberante y de la *formación de estudiantes deliberantes*, poniéndose el acento en las capacidades relacionadas al saber convivir y a la participación de los-as jóvenes ante los asuntos de interés público (Madgenzo, 2011).

Según esta orientación, las esferas de la educación ciudadana están mediadas por una idea de ciudadanía democrática que se constituye no sólo desde lo institucional sino también:

- desde la práctica de una ética política que se expresa en la voluntad de *construir sentidos comunes* para participar en el ámbito público;
- en el desarrollo de *la autonomía moral y la responsabilidad social de los sujetos*;

- en la *generación de acciones colectivas para la democratización* de la sociedad, a través de *la participación* en los procedimientos existentes para exigir derechos al Estado;

- en la promoción de *una subjetividad sensible* a la ayuda mutua, al reconocimiento de las diversidades culturales y de género, al cuidado del medio ambiente y a el rechazo a todo tipo de discriminación.

Ejercicio de debate:

Núcleos de Contenidos de la formación ciudadana	Capacidades y aprendizajes
Ética de lo común	Alteridad / Apertura a la acción colectiva – comunitaria. Reconocimiento de diversidades. Interculturalidad
Autonomía moral y responsabilidad social	Desarrollo Humano y comunidad. Civismo asociativo
Democracia: valores, institucionalidad	Participación, deliberación, resolución no violenta de los conflictos
Ciudadanía Global: Desarrollo Sustentable y responsabilidades planetarias	Alfabetización ecológica

Lo planteado nos da pie para explorar lo que constituye el mapa de contenidos de la educación ciudadana y sus diversos planos de significación pedagógica de la misma. Para explorar estos planos y someterlos a debate consideramos que la educación ciudadana debe definirse y sustentar sus dispositivos didácticos y metodológicos en:

a) Una pedagogía acerca los atributos jurídicos de la democracia, es decir sobre el reconocimiento, la protección y el ejercicio de los derechos civiles y las libertades públicas reconocidas en un Estado de Derecho. En sentido estricto, podemos decir que esta definición tiene como fuente genuina la tradición liberal-democrática de ciudadanía. Una agenda de fortalecimiento de la

ciudadanía en este ámbito se relaciona con las reformas políticas-institucionales que permitan formas de participación directa, iniciativa popular de ley, libre acceso a la información del gobierno (contabilidad pública), control ciudadano de las políticas gubernamentales, gestión participativa de los presupuestos locales, incorporación de la revocación de mandato de los representantes elegidos por votación popular, la democratización de los gobiernos regionales, entre otros asunto no menos importantes. En este plano el concepto de ciudadanía se vincula con el respeto cabal de los derechos humanos y es un verdadero test de calidad democrática de la institucionalidad del Estado en un nivel fundamental.

b) Una pedagogía sobre el reconocimiento y respeto de la diversidad, la inclusión, la no-estigmatización social y la no-discriminación. En este plano, distinguimos demandas como un marco legal que sancione la no discriminación, el respeto de los derechos de los emigrantes y el cumplimiento de los compromisos internacionales y multilaterales que han suscrito el Estado (Gobierno de Chile, 2017).

c) Una pedagogía sobre el reconocimiento de las comunidades y organizaciones de la sociedad civil como actores que deben ser valoradas, reconocida, consultadas e incluidas en el diseño, implementación y evaluación de las políticas públicas nacionales, regionales y locales. Sólo así podemos aspirar a tener una ciudadanía basada en un capital cívico y social que permita estándares básicos de confianza en la sociedad

d) Una pedagogía sobre el proceso comunicacional y deliberativo que sustentan las democracias vigorosas y sobre el proceso de producción social de los valores en éstas generando de recursos morales, cívicos y sociales que capaciten a los-as ciudadanos-as para el pleno ejercicio de participación democrática en sus diversas formas (Rosanvallon, 2007). Se debe entender que la democracia es principalmente una experiencia ciudadana, de participación en la vida comunitaria y de autonomía moral de los sujetos buscando el cuidado y la justicia de y para los otros (los próximos). Esta definición tiene un carácter normativo y práctico a la vez. Son precisamente, estos factores (que constituyen

una cultura política) son los que le dan legitimidad y sustento a la democracia. La ciudadanía es un “argumento”, una “estimativa ética”, no sólo es un fenómeno sociológico, pues refiere a una manera de experimentar la democracia y el desarrollo institucional de la misma: desde la perspectiva de la educación implica valorarla como escenario de proyectos de cambio, reconociendo la pluralidad o diversidad de los sujetos participantes en las diversas modalidades educativas. Por ello, la formación ciudadana debe promover el asociativismo, la confianza en los proyectos comunitarios y la habilitación para la participación, la argumentación y la deliberación ciudadana en los ámbitos micro, meso y macro sociales (Yurén, 2014).

La estrategia de una educación ciudadana debe orientarse a generar capacidades comunicacionales en los movimientos y espacios de convivencia ciudadana (organizaciones de base, barriales, ecológicas, etc.) alentando su potencial crítico. Estos son los terrenos de la discusión ciudadana primordial, donde los individuos se encuentran en cuanto personas públicas, realizan el aprendizaje de las libertades públicas, se crean competencias para la convivencia en la diversidad y se produce la nueva alfabetización para el autogobierno de sí y de las comunidades de pertenencia.¹⁹

CONCLUSIONES

a) La democracia supone una moralidad pública compartida por los ciudadanos (as): ella ha de fundarse en los derechos humanos. Esta es una afirmación que comparten los teóricos y el sentido común de la gente. En nuestro país el tema predominante entre los movimientos ciudadanos es no sólo justificar y demostrar en la práctica la relación entre ética y democracia, sino conseguir una

19. Sobre la educación en cuánto formación de sujetos en una época de crisis de “subjetividad”, de agotamiento de las acciones colectivas tradicionales sólo clasistas y gremiales y de reivindicación de la diversidad sin proyectos comunes de neo-socialización que trascienda el mercadismo extremo como única vía de vertebración de lo social y de lo político véase el reciente libro de Touraine (2016).

revitalización ética de la sociedad. Este tema “clásico” del vínculo entre teoría política y práctica ética se actualiza en los términos de que la democracia requiere sostenerse en procedimientos donde “lo deseado” debe validarse deliberativamente, participativamente, comunicacionalmente. De ahí, el valor de la imagen de la “*plaza pública*” para indicar el atributo comunicacional de toda acción política y de la institución democrática.

b) Junto al sentir común acerca del “descrédito” de la política existente constatamos un proceso más profundo que marca una tendencia clave para entender la actualidad de nuestro país: estamos viviendo cambios en el sentido, modalidades y lenguaje de la política. *Desde el punto de vista de la formación ciudadana se requieren reconstruir los códigos interpretativos y hacer nuevos mapas cognitivos para comprender y actuar la política, en que la contribución de la enseñanza de las ciencias sociales y las humanidades es clave en el sistema educacional.*

c) La formación ciudadana no puede plantearse sino como una propuesta en desarrollo (en obra) pues la misma política está en transición. La democracia se nos presenta sin un sentido unívoco. Cognitivamente es preciso complejizar la mirada. Estamos siendo partícipes de nuevos procesos de diferenciación social. Existe una crisis del sentido de lo común.

d) Una pregunta clave para la formación ciudadana es cuál es el lugar de la política y el valor de ésta. Máxime en un contexto donde el mercado adquiere una gravitación extrema en lo social. La mercantilización de las más diversas relaciones humanas moldean un nuevo tipo de socialización. El mercado se impone a la política y se reestructura la relación entre lo privado y lo público. El espacio público es mucho menos condicionado por la política que por el mercado. Desde una perspectiva crítica, esto significa que lo público está siendo un espacio mitigado para el desarrollo de la ciudadanía, pues el mercado adquiere un carácter vertebrador muy severo, y sus marcos establecen las medidas de las propias relaciones sociales (competencia, productividad, eficiencia, precarización laboral, endeudamiento, vulnerabilidad sanitaria y previsional).

e) Diversos movimientos ciudadanos se plantean en esta coyuntura la consigna de ciudadanizar la política (Arditi, 2007), planteando el desplazamiento del eje de la acción política del Estado a la ciudadanía. Este es, sin duda, otro tema clave de la agenda de debate de la formación ciudadana. La política institucional restringe su campo de acción, son más limitados los recursos disponibles para “hacer política institucional” y el financiamiento de las acciones públicas se hace inalcanzable para los movimientos ciudadanos autónomos. Por ello, la acción pública de estos movimientos se hace en el límite de una acción política performativa. Se produce una des-formalización de la política, un desborde ciudadano de la política institucional. Esta situación disminuye la distancia entre la política y la sociedad, pero simultáneamente provoca un vaciamiento de las instituciones políticas y su crisis de credibilidad.

f) Es preciso refundar el concepto de gobernabilidad: desde una perspectiva de ampliación democrática, gobernabilidad debe ser el conjunto de acciones asociadas a la creación de relaciones ciudadanas mediatizadas por procedimientos e instituciones democráticas, en que la relación gobierno-ciudadanía está normada por procedimientos de balance, fiscalización, revocación de mandatos y un constante perfeccionamiento de las reglas. La formación ciudadana debe enseñar que, en tal sentido, gobernabilidad (o más propiamente *governanza*) es una manera de articular poder político y ciudadanía a través de una democracia participativa.

g) La formación ciudadana debe constituirse desde la idea de ciudadanía como condición social, como atributo, como el contenido de plena pertenencia a una comunidad política particular y como la capacidad de cuestionar y controlar a la autoridad, involucrándonos en las discusiones públicas (Arditi, 2007). Esto es entender la ciudadanía como racionalidad pública, lo que pedagógicamente significa aprender a argumentar, dar razones, deliberar, desarrollar la racionalidad comunicativa de los ciudadanos.

h) La Ciudadanía se ha referido en una primera era al es-

tatuto jurídico del individuo en cuanto: a) sujeto de derechos, y b) sujeto de deberes con el Estado. Esta dimensión de la Ciudadanía ha sido codificada paulatinamente de manera positiva en el orden legal de los países democráticos. Luego, en una nueva era, se distingue no sólo la dimensión, “jurídica” sino también la dimensión “histórica” o “convivencial” que refiere la Ciudadanía a dinámicas sociales y culturales que han extendido el repertorio de derechos configurando nuevas formas de representación política y de las relaciones entre los ciudadanos y el Estado.

En esta última versión inspira el enfoque pedagógico que consideran la Ciudadanía como un proceso paulatino de mejoramiento positivo de los derechos ciudadanos generado por la acción de los movimientos sociales. En una tercera era la Ciudadanía se ha concebido como un modo de: a) pertenencia y vinculación a una comunidad política y; b) de reconocimiento práctico de derechos y de obligaciones de los individuos en relación a otros que pudieran tener otras formas de pertenencia, pero de igual forma respetan este régimen de reciprocidad. A esta forma de Ciudadanía se le ha llamado “Ciudadanía de reciprocidad” o bien “Ciudadanía de reconocimiento” y se define como un argumento moral que se expresa en conceptos prácticos como solidaridad, reciprocidad y confianza. Desde esta perspectiva, las definiciones de Ciudadanía no se reducen sólo a sus referentes modernos occidentales, tales como universalidad e igualdad, sino que se amplía a la consideración de que la Ciudadanía es un conjunto de recursos cívicos y éticos para el ejercicio expresivo, participativo y confrontaciones-generativo de la democracia. Desde esta mirada adquieren gran relevancia el desarrollo de “capacidades ciudadanas”, tal como lo hemos señalado en el transcurso de este documento. Estas tres eras de Ciudadanía son las fuentes para una formación ciudadana de nueva generación.

BIBLIOGRAFÍA

- Apple, M. (2018). *¿Puede la educación cambiar la sociedad?*, LOM: Santiago, Chile.
- Arditi, B. (2007). *Ciudadanía de Geometría Variable y Empoderamiento social: una propuesta*, en PNUD, *Ciudadanía y Desarrollo Humano*, Cuadernos de Gobernabilidad Democrática 1, Siglo XXI: Buenos Aires, Argentina.
- Bárcena, F., Mélich, J.C. (2000). *La educación como acontecimiento ético*, Paidós: Barcelona, España.
- Bauman, Z. (2011). *Daños colaterales. Desigualdades sociales en la era global*, FCE: Buenos Aires, Argentina.
- Beck, U. (2002) *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*, Paidós: Barcelona, España.
- Bolívar, A (2007). *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*, GRAÓ: Barcelona, España.
- CEPAL (2014). *Pactos para la Igualdad: hacia un futuro sostenible*. CEPAL: Santiago, Chile. Disponible en: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/36692-pactos-la-igualdad-un-futuro-sostenible>.
- Cortina, A (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*, Alianza Editorial: Madrid, España.
- Cox, C. (2010). *La Educación Cívica en los Curriculum Vigentes*, en Tedesco, Juan Carlos, *Educación y Justicia: el sentido de la educación*, Fundación Santillana: Madrid, España. Disponible en: http://www.fundacionsantillana.com/upload/ficheros/noticias/201011/documento_bsico.pdf
- Cox, C. (2013). *El Principio de Fraternidad en los Valores, Instituciones y Relaciones Sociales en la Educación Escolar Latinoamericana*, en Mardones R., *Fraternidad y Educación*, Ciudad Nueva: Buenos Aires, Argentina.
- Cox, C., Castillo, J.C. (Editores) (2015). *Aprendizaje de la Ciudadanía. Contextos, Experiencias, Resultados*, Ediciones UC, Santiago, Chile.
- Cheresky, I. (2015). *El nuevo rostro de la democracia*, FCE: México DF, México.
- Delors, Jacques, (1996). *La Educación Encierra un Tesoro*, Santillana-Unesco: Madrid, España.

- Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social*, Siglo XXI: Buenos Aires, Argentina.
- Espinoza, O., González, L. E. (2016). *Educación de adultos y formación ciudadana: el caso chileno*, Revista Lusófona de Educación 34.
- Fernández, M. (2015). *La educación en la encrucijada*, Fundación Santillana: Madrid, España.
- Fierro, J. (2015). *La ciudadanía y sus límites*, Editorial Universitaria: Santiago, España.
- Francisco (2015). *Laudato si*, Editorial San Pablo: Santiago, España.
- Garretón, J.A. (2012). *Neoliberalismo corregido y progresismo limitado*, Arcis-Clacso: Santiago, España.
- Giroux, Henry (1993). *La Escuela y la Lucha por la Ciudadanía*, Siglo XXI: México DF, México.
- Giroux, Henry (1997). *Cruzando Límites. Trabajadores Culturales y Políticas Educativas*, Paidós: México DF, México.
- Gobierno de Chile (2017). *Plan Nacional de Derechos Humanos 2018-2021*. Disponible en: <http://planderechoshumanos.gob.cl/>
- IEA (2010). *Informe IEA sobre Educación Cívica (2010)*. Disponible en : http://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/Publications/Electronic_versions/ICCS_2009_Initial_Findings_Spanish.pdf
- Innerarity, D. (2018). *Política para perplejos*, Galaxia Gutenberg: Madrid, España.
- Lechner, Norbert, (1996). *¿Por qué la Política ya no es lo que fue?*, Revista Foro 29.
- Madgenzo, A. (2011). *Formación de Estudiantes para una Democracia Deliberativa*, Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/551/55140505.pdf>
- Madgenzo, A., Pavéz, J. (2015). *Educación en derechos humanos: una propuesta para educar desde una perspectiva controversial*, Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal: México DF, México.
- Mansuy, D. (2016). *Nos fuimos quedando en silencio. La agonía del Chile de la transición*, Instituto de Estudios de la Sociedad (IES): Santiago, Chile.
- MINEDUC (2004). *Formación ciudadana. Informe de la Comisión convocada por el Sr. Ministro de Educación, Sergio Bitar, para proponer una visión fundada de los nuevos requerimientos de una ciudadanía democrática*, Disponible en: <https://formacion-ciudadana.mineduc.cl/estudios-y-orientaciones/>

- OCDE (2010). *Habilidades y competencias para el siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio de los países de la OCDE*, EDU Working Paper 41
- Osorio, J. (2002). *Pedagogías ciudadanas: mapas actuales de sus propios e híbrido aprendizajes de la com(per)plejidad*, Contexto e Educacao 67. Disponible en: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1167>
- Osorio, J. (2006). *Educación para los Derechos Humanos y Pedagogía de la Memoria*, en
- Osorio, J. y Rubio, G., *El Deseo de la Memoria. Escritura e Historia*, Escuela de Humanidades y Política: Santiago, Chile.
- Osorio, J. (2015). *Educación para la ciudadanía: debates pedagógicos sobre el aprendizaje democrático y los derechos humanos en Chile y América Latina*, Revista Temas de Educación 20, Universidad de La Serena.
- Osorio, J. (2016). *Ciudadanías en movimiento: una agenda para una educación ciudadana crítica*. Disponible en: <http://educacionglobalresearch.net/wp-content/uploads/EGR09-01-Osorio-Castellano.pdf>
- Osorio, J. (2017). *Formación ciudadana en la educación de personas jóvenes y adultas: dilemas y desafíos docentes*. Presentación en el Encuentro Nacional de Redes Pedagógicas convocado el MINE-DUC-Chile, Iquique, Chile.
- PNUD (2011). *El estado de la ciudadanía. Transformaciones, logros y desafíos del Estado en América Latina en el siglo XXI*, Random House Mondadori: Buenos Aires, Argentina.
- Rubio, G. (2013a). *El pasado reciente en la experiencia chilena. Bases para una pedagogía de la memoria*: Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052012000200023&script=sci_arttext
- Rubio, G. (2013b). *Política, Memoria y Pedagogía*, LOM: Santiago, Chile.
- Rosanvallón, P. (2007). *La Contrademocracia. La política en la era de la desconfianza*. Ed. Manantial: Buenos Aires, Argentina.
- Rosanvallón, R. (2012). *La sociedad de los iguales*, RBA: Barcelona, España.
- Schulz, W, AinleyJ, J., Fraillon, J., Kerr, D., Losuto, B. (2010). *Resultados iniciales del Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana de la IEA*, IEA: Ámsterdam, Holanda.
- Schulz, W, AinleyJ, J., Fraillon, J., Agustri, G., Kerr, D., Losuto, B, Fried-

- man, T. (2016). *Becoming Citizens in a Changing World. IEA International Civic and Citizenship Education Study. International Report*, IEA: Ámsterdam, Holanda.
- Scott, C. (2015). ¿Qué tipo de pedagogías se necesitan para el siglo XXI?, Documentos de Trabajo ERF 15, UNESCO: París, Francia.
- Tedesco, J.C. (2012). *Educación y Justicia Social en América Latina*, FCE: Buenos Aires, Argentina.
- Touraine. A. (2016). *El fin de las sociedades*, FCE: México DF, México.
- UNESCO (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?*, UNESCO: París, Francia.
- Unión Europea (2007). *Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un marco de referencia europeo. (Recomendación del Parlamento Europeo)*.
- Vargas, C. (2017). *El aprendizaje durante toda la vida desde una perspectiva de justicia social*, Documentos Temáticos 21, UNESCO: París, Francia.
- Williamson, G. (2017). Is the interculturalisation of Chile's universities a real possibility?, Arts and Humanities in Higher Education. February 16,1. Disponible en: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1474022215600924>
- Wymlicka, Will - Norman, Wayne (1996). *El Retorno del Ciudadano. Una Revisión de la Producción Reciente en Teoría de la Ciudadanía*, Cuadernos del CLAEH 75.
- Wriley, T. (2007). *Escuelas para la esperanza*, Morata: Madrid, España.
- Yurén, T (2014). *El desarrollo de capacidades para una vida democrática vigorosa*, Editania 44.
- Ytarte, R. M., Moreno, R. Hipólito, N (2016), *Educación y ciudadanía. Propuestas educativas desde la controversia*, Foro de Educación 14.

LA ESCUELA PARA UNA CIUDADANÍA ÉTICA

JORGE VILLENAS M.

Existe un desconocimiento en la cultura educativa y en la práctica profesional de los docentes sobre la importancia estratégica de llevar a cabo temáticas vinculadas sobre el quehacer de la política y la ciudadanía. Todas estas materias tienen que ver con el ejercicio de la democracia, donde la escuela es el espacio ideal para ello, al favorecer la cooperación entre los estudiantes, quienes no nacen siendo ciudadanos, ni demócratas (Peña, 2015; Horrach, 2009). Además debemos considerar que muchas de las necesidades de las comunidades en que se encuentran insertas las diferentes escuelas, se vinculan con la construcción de identidad de nuestros niños y niñas, futuros hombres y mujeres, quienes tendrán la responsabilidad de participar en la organización política del país. Así que destacamos que todo lo que hace la escuela, en términos de su naturaleza social y de sus actividades pedagógicas, debe tener la incidencia para la construcción de un sentido de comunidad que contribuya a la construcción y el ejercicio de una identidad política, experiencia vinculada con el fortalecimiento de la democracia, resultando en el mejoramiento de las relaciones humanas y de los estándares de calidad de vida del país.

En ese sentido la escuela tiene como tarea y misión principal, dentro del entramado político y social de nuestro país, el ocuparse de los aprendizajes significativos de los estudiantes donde la labor docente se ocupa de la reflexión de los contenidos curriculares, conectándolos con la realidad cotidiana del estudiantado (MINEDUC, 2016a). Para ello, es menester relacionar los conceptos básicos de sus respectivas áreas de estudio con las demás asignaturas del currículum educativo, con aquello que los

jóvenes conocen, saben o han vivido en sus experiencias cotidianas, a fin de crear las posibilidades de que ellos generen su propio conocimiento (Freire, 1972). Por lo tanto, la escuela tiene la labor fundamental de formar a los niños y niñas en términos de ciudadanía en un espacio propicio para el ejercicio de los derechos y deberes para todos los miembros de la comunidad educativa (MINEDUC, 2018).

La sociedad le reconoce a la escuela el estatus de institución formadora de los estudiantes cuyo énfasis es la transmisión de valores cívicos pero con especial finalidad en el cultivo de una ciudadanía con un fuerte componente de responsabilidad social. El esfuerzo y energía de todo el sistema educativo se enfoca en esta línea, es decir, la labor fundamental del currículum y de todas las asignaturas, es el ejercicio de la ciudadanía responsable y con un fuerte componente ético. Este es el punto crítico de la escuela la que corresponde a su naturaleza y a su labor ciudadana de primer orden, el contribuir a mejorar éticamente a la sociedad con un fuerte énfasis en la formación integral de las personas, constituyendo ciudadanos ética y críticamente responsables y honestos (Santos Guerra, 2006). El fin último no puede ser que los jóvenes estudiantes lleguen a la universidad para desarrollar exitosas carreras profesionales, con muy buenas remuneraciones, para seguir empeorando a la sociedad, manteniendo y profundizando las diferencias que nos marcan desde nuestro nacimiento (Santos Guerra, 2006).

La escuela tiene una hermosa tarea que recibir y ocuparse. Su misión y servicio es ser el pilar y fundamento crucial para sostener y encaminar nuestra actual sociedad, la que en muchos ámbitos aparece convulsionada. Su tarea es profunda y esencial, por la labor formativa que lleva a cabo porque recibe para moldear a los niños y niñas durante los doce años de educación que tarda la enseñanza básica y media en nuestro país. Asimismo su contribución y aporte es excelente si pensamos en que es la institución que mejor aporta al cultivo de los valores cívicos que promoverán el mejoramiento ético de la sociedad. Ella es la que cuenta con los espacios esenciales para conducir a los niños y niñas por este

derrotero. Esto es significativo, ya que en algunos casos han sido los estudiantes exitosos, los que han pasado por nuestras escuelas, los que han favorecido la destrucción de la raza humana en los diferentes conflictos de la historia y, principalmente, del siglo XX. Han sido los egresados de las escuelas los que han optado por promover políticas destructivas tanto para la humanidad como también sobre el medioambiente (Santos Guerra, 2006; Connell, 1999; PNUD, 2015).

Por ello, el objetivo aparece como desafiante para todos los miembros de las comunidades educativas, pasando desde los equipos directivos e involucrando a los padres y apoderados, los cuales pueden discutir y acordar sobre cuál será su misión y esfuerzos colectivos, tanto educativos como valóricos, para llevar a cabo esta empresa considerando el rol como institución formadora le asigna nuestra sociedad en la formación de los futuros líderes.

Sería una ganancia que en nuestras aulas se den espacios formales de problematización necesarios para cultivar la ética, en términos de valores como la libertad o de la justicia, encaminando a los niños y niñas por esta senda. Así evitaremos que ellos escuchen pasivamente las palabras de sus profesores, que sería ir en contra de construir y valorar un verdadero proyecto educativo de carácter ciudadano que realce la gran empresa moral que significa educar a las nuevas generaciones, y no solo sopesarla en términos numéricos, económicos y utilitarios (Connell, 1999). Solo entonces la sociedad podrá encontrar el rumbo para desarrollarnos plenamente como hombres y mujeres.

Insistimos en la necesidad de mejorar la actual sociedad, y en eso la escuela tiene mucho que decir. La escuela es el primer espacio de encuentro con el otro (Peña, 2015), donde nos conocemos a nosotros mismos, pero también nos encontramos con el resto de los individuos de la especie humana. Es el lugar donde aprendemos a convivir, a vivir juntos con otros (Camps y Giner, 2004). Por ello, el mejoramiento social solo se puede dar en la medida que se formen ciudadanos críticos, responsables y honrados (Santos Guerra, 2006). Ir en contra de este presumpues-

to produciría contribuir al empeoramiento de nuestra sociedad, traducido en acrecentar las diferencias y barreras profundas que nos separan a los seres humanos. La realización de este proyecto moral es el éxito de la escuela y de todos los que egresan de ella. Por ello proponemos pensar en una institución escolar -escuela o liceo- en que todos sus miembros aprenden, en todas sus dimensiones, esta competencia: ser ciudadanos (as).

La labor cotidiana del profesorado tiene que ver más bien con un esfuerzo de carácter ciudadano y ético y no sólo en la enseñanza de alguna disciplina científica o humanista. En ese sentido, la ciudadanía tiene una doble dimensión. Por un lado, tiene que ver con la reivindicación de los derechos y libertades individuales junto con el reconocimiento de parte del Estado de los derechos económicos y sociales (García y Contreras, 2014; Marshall, 1998; Horrach, 2009). Pero, por otro lado, existe una dimensión relacionada con la convivencia entre mujeres y hombres libres, que en un plano de igualdad ante la ley, y que forman una comunidad política (Camps y Giner, 2004). Es este segundo aspecto muy relevante dado que la relación entre individuos no siempre es fácil; genera encuentros y desencuentros, tensiones y armonía. Parece que esta lógica de relaciones binarias de convivencia no es tan fácil de escapar. Más aún, si pensamos que ha sido la forma de relacionarnos durante la centuria anterior, donde los principios sociales estaban preestablecidos y aceptados por todos. En la actualidad, tales normas aparecen cuestionadas y se va la necesidad de replantearlas, por ello, lejos de entenderla como una dificultad, nos ofrece una posibilidad de desarrollar nuestra capacidad y el despliegue de nuestras habilidades e inteligencia para lograr el encuentro con los otros.

Es aquí donde debemos rentabilizar el valor de la ética. En momentos en que cobra más fuerza la desconfianza y el individualismo, la ética se hace más necesaria. La clave para ser estratégicos promoviendo el encuentro y la convivencia social es invertir en compromiso y confianza potenciando lo democrático, no solo desde una perspectiva política e institucional sino como forma de vida. Por eso son importantes las escuelas porque ellas son

el lugar de encuentro, donde nos reconocemos, tanto a nosotros mismos como a “los otros” y “las otras”. La escuela es un espacio de construcción de identidad, aunque no es el único. Allí interactúan el “yo” y el “nosotros/as” con el “ellos/as”. En este lugar es donde se desarrolla la pertenencia hacia la comunidad educativa siguiendo con el barrio, la ciudad, la región, el país y el mundo.

Por eso le conviene a la sociedad invertir en ética, referida al ejercicio del discernimiento respecto de lo que hay o lo que no hay que hacer, a pautas de conducta para los seres humanos que nos orienta al buen vivir, donde no todo debe dar lo mismo, y que existen ideas, palabras o acciones preferibles a otras (Cortina, 2013; Ander-Egg, 2014). De esta forma, el ejercicio de lo ético se refiere a poner en juego las facultades intelectuales para observar y entender entre aquella acción que es buena o mala, permitiendo superarnos en nuestras limitaciones y carencias como seres humanos a fin de promover el buen entendimiento en nuestra sociedad.

Es por ello que la educación es una oportunidad para reflexionar, discutir y consensuar al interior de las respectivas comunidades. Por ello, es una práctica que puede estar presente durante toda la vida de los individuos donde las actividades pedagógicas, realizadas de forma continuada en el tiempo, favorecen el desarrollo intelectual y moral de los estudiantes, promoviendo no solo el aprendizaje de un área específica del conocimiento, sino que promueve la construcción de la identidad personal y el desarrollo de las cualidades morales que permitan tanto el reconocimiento y como el desarrollo de habilidades que faciliten la convivencia con los otros/as conduciendo a encontrar soluciones a situaciones conflictivas que enfrentamos cotidianamente.

Incluso, desde una racionalidad económica –para quienes observan el mundo desde la lógica hegemónica que domina la educación chilena- la ética, termina siendo más rentable pues abarata costos y ayuda a crear riqueza (Cortina, 2013). Ello en la medida que la promueva el sistema educativo para romper con la desconfianza generalizada en la que se encuentra nuestra sociedad. Por eso sería conveniente que los gobiernos invirtieran no solo en infraestructura y en medios tecnológicos sino que tam-

bién en compromiso y confianza, cultivados desde la ética, enseñando la inclusión y el saber vivir en comunidad, favoreciendo las relaciones humanas en un espacio de entendimiento y democracia (Cortina, 2013).

A fin de responder a los desafíos para conseguir este tipo de escuela, centrada en una ciudadanía de carácter ético para una educación desarrollada durante toda la vida, es fundamental considerar las orientaciones del Informe Delors (Delors, 1996; Antunes, 2006) que centra los aprendizajes en cuatro grandes pilares o habilidades para la vida, a saber: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

El primer nivel de adquisición de conocimiento es “aprender a conocer”, que tiene que ver con el ejercicio de la memoria, el pensamiento y la atención, esenciales tanto para las relaciones interpersonales como para el desarrollo de las capacidades profesionales. “El aprender a hacer”, segundo pilar que da cuenta sobre la formación de los individuos para la vida profesional y para entrar en el mundo del trabajo. Es decir, en este nivel se pone en práctica los conocimientos adquiridos para el quehacer laboral aprendiendo a interactuar con otros y a trabajar en equipo estimulando la creatividad y la empatía. Como tercer pilar, “el aprender a vivir juntos”, referido a estimular el desarrollo de proyectos sociales de carácter cooperativo. Finalmente, el “aprender a ser”, permite instalar una visión integral y completa del ser humano, tanto en su dimensión como ser social y como individuo. Este punto es una oportunidad para desarrollar la autonomía y el pensamiento crítico, planteando juicios de valor sobre sus propias acciones como la capacidad de decidir por sí mismo en consideración al bienestar propio y general (Delors, 1996; Antunes, 2006).

En definitiva, insistimos en sostener que la educación es la gran empresa ética en que la sociedad puede empeñarse en lograr tanto para los gobiernos como la sociedad del siglo XXI. La integridad del modelo educativo se puede traducir en fomentar la ciudadanía en términos éticos, al establecer pautas de conducta para los individuos, pero también como práctica de encuentro social, entre los seres humanos que comparten un mismo territo-

rio, dentro de un modelo democrático que contribuya realmente al mejoramiento integral de la persona humana (Camps y Giner, 2004) y a generar una sociedad cada vez más inclusiva y solidaria. De esta manera, vemos que la educación tiene un rumbo claro en lo que respecta en la construcción de la identidad individual pero en conexión con la comunidad.

NUEVOS ESCENARIOS INTERNACIONALES PARA LA FORMACIÓN CIUDADANA

Al considerar el contexto internacional, son numerosos los movimientos sociales que demandan la apertura de mayores espacios de intervención política cuyo énfasis sea incidir en las decisiones de gobierno sea a nivel local o nacional, exigiendo tomar parte en las disposiciones de gobierno de sus países. Basta mirar con atención los movimientos ciudadanos que, dentro de un contexto de globalización neoliberal, buscan alcanzar mayores niveles de gobernanza. Por ello, no basta solo con los periodos eleccionarios para elegir las autoridades representativas que llevan a cabo la administración de los países. Esta es una clara muestra de la necesidad de un ejercicio ciudadano, que pensada desde la escuela y desarrollada por el currículo educativo en sus múltiples dimensiones, fortalezca la democracia para hacer frente a los diferentes escenarios de oportunidades y dificultades que nos presenta una sociedad mundial sometida a rápidos cambios en todas sus estructuras.

Junto con ello, el principio de lo cívico propuesto desde la educación, sea capaz de responder a las crecientes demandas sociales de la ciudadanía, hacen presente la necesidad de construir y reconstruir un modelo político que sea efectivamente representativo de los sectores que aparecen al margen del sistema –niños, mujeres, adolescentes, minorías sexuales y étnicas- o desagregados de la historia y de la construcción del Estado, por mantener una condición de subalternidad siendo ignorados y marginados, y con suerte tienen una manifestación episódico en la actividad política del país (Spivak, 2002; Álvarez, 2016; Torres, 1998).

Frente a estos desafíos de una sociedad globalizada y sometida a vertiginosos cambios tecnológicos se le reconoce a la escuela el rol como institución socializadora en lo que respecta la formación de los niños y niñas, donde se potencian y se profundizan las diferentes formas de pensamiento mediante el cultivo de las habilidades sociales por ser el espacio que contribuye fundamentalmente en el cultivo de la convivencia y el pensamiento crítico y ético (Peña, 2015; Camps, y Giner, 2004; Ander-Egg, 2014) de las nuevas generaciones, entendida como una práctica identitaria, que contribuye al desenvolvimiento de los estudiantes en la sociedad (MINEDUC, 2018).

Ciertamente, la escuela facilita el desarrollo de una ciudadanía que va más allá de la mantención del actual modelo político electoral y de la reclamación de derechos de parte de los individuos (Fascioli, 2012) sino que contribuye al fortalecimiento de la participación acercando la democracia y el sentido de pertenencia a todos los habitantes de la sociedad. Esta práctica permite el reconocimiento y la valorización de cada uno de los miembros de la comunidad, donde nuestros jóvenes pueden desarrollar amplias capacidades intelectuales y habilidades de convivencia que contribuya al debilitamiento de las desigualdades que nos aquejan como sociedad (Antunes, 2000; Peña, 2015; PNUD, 2015). Se requiere con urgencia enfocar la enseñanza de la ciudadanía como una clara manifestación del surgimiento de un ethos ciudadano de carácter multidimensional, que trascienda el espectro de lo que se ha entendido como “lo político”, es decir, aquello asociado estrictamente a lo electoral, sino que se complejice y amplíe satisfaciendo la demanda de sujetos autónomos con capacidad de gestionar soberanamente las necesidades de su comunidad y del mismo lugar en que viven (Fascioli, 2012; Cortina, 2009; Freire, 1972).

Es aquí el desafío para nuestras escuelas, aprender el reconocimiento del individuo en todas sus dimensiones y a su vez al reconocimiento mediante la vida en comunidad. El “yo personal” construye su identidad mediante la interacción con el “yo colectivo”. La autoconciencia se construye y se fortalece mediante

la conciencia colectiva. La educación como rol en este aspecto es para el desarrollo de habilidades de convivencia con los otros cercanos y lejanos. La escuela debe poner en juego la cercanía y la lejanía de los sujetos – “lo civil y lo cívico” – al contactar a los miembros de su propia comunidad como con aquellos que no vemos pero que forman parte de nuestra comunidad nacional (UNESCO, 2017).

Es interesante lo planteado por el Diccionario de la RAE,¹ sobre lo que entiende por ciudadano, relacionándolo con el habitante libre de la ciudad, con el hombre bueno y con aquel que detenta los derechos políticos quien es miembro activo del Estado. Es decir, en esta definición se rescata el hecho de ser un fenómeno histórico concreto respecto de lo que implica esta definición. Queda establecido que es el habitante libre de la ciudad antigua, durante la antigüedad clásica, sujeto que tiene cierta actividad política, la capacidad de intervenir en los asuntos sociales de la ciudad, con una fisonomía ética y con una conciencia respecto de vivir en conjunto con otros compartiendo un mismo territorio. Es evidente que esta simple definición da cuenta de la tremenda trascendencia social y política de la ciudadanía desde un punto de vista ético. De ahí la importancia de la labor de la educación en general, y de la escuela en particular, en orden a formar personas con una clara conciencia colectiva, sujetos que se movilizan en base a principios éticos, participativos y críticos, donde la educación para la ciudadanía es clave para la formación de estas personas, quienes son conscientes de sus derechos, pero también de la que depende la debilidad o el fortalecimiento de nuestra democracia.

Un contrapunto a lo anterior es lo planteado por la Constitución Política actual en orden a darle un rango constitucional formal al ser ciudadano, relevando la práctica política de incidir en la conducción política y administrativa del país como atributo de todos los chilenos que poseen mayoría de edad, que es cuando se logra un nivel de aptitud mental y moral (Ducci, 2005). Junto

1. <http://dle.rae.es/?id=9NcFAo6>

a estas características, esta perspectiva liberal y formalista de la ciudadanía incluye el tener una conducta irreprochable por no haber sido condenado a pena aflictiva. Sin embargo, la ciudadanía en nuestra legislación constitucional tiene solo un valor político-jurídico formal escapando a la dimensión subjetiva dada por la sociología, reconociéndole solo una importancia normativa, aunque clave para el funcionamiento de nuestra democracia representativa caracterizada por la práctica ciudadana realizada mediante elecciones presidenciales, parlamentarias y municipales (que tienen un carácter periódico). Este tipo de ciudadanía se circunscribe al ejercicio de derechos políticos, aquellos que comprende el hecho de elegir y ser elegidos para cargos de representación popular, importando el más amplio abanico de facultades tales como el derecho de sufragio, el derecho de asociación política y el igual acceso a la función pública (García y Contreras, 2014) pero deja fuera otras dimensiones subjetivas y positivas del ejercicio efectivo de la ciudadanía en una sociedad moderna, plural, diversa y en transformación.

A partir de los años 50 del siglo pasado se generó en el mundo anglosajón un intenso debate respecto de los alcances y entendimiento de esa noción de ciudadanía (Marshall, 1998). Asimismo en América Latina, algunos autores (por ejemplo García Linera, 2008) han reparado críticamente en los alcances de esta noción para nuestra realidad política y social. Se relaciona con la existencia de dos entidades políticas fundamentales en las sociedades occidentales, el Estado y los ciudadanos. El caso de la ciudadanía corresponde a una comunidad política surgida como efecto de un proceso de intersubjetivación política, correspondiente a un “yo colectivo”, un nivel de conciencia individual de la que nace una sensibilidad colectiva, respecto de la existencia de otros que comparten el mismo territorio (García Linera, 2009). De esta manera, la facultad política es principio de existencia de lo que conocemos como Estado, entendido como organización política del poder al que le corresponde reconocer y garantizar tanto los derechos colectivos como también los individuales (Marshall, 1998).

De acuerdo a ello, la intersubjetivación se relaciona con el proceso de autoconciencia iniciada desde la experiencia individual, favorecida por el proceso educativo al permitir el ejercicio de las facultades mentales que contribuyen al mejor conocimiento interior del individuo. De esta experiencia subjetiva, replicada por la mayoría de los miembros de las escuelas, pasamos a una experiencia de autoconocimiento de carácter colectivo de la que surgiría una suerte de identidad política común. De esta experiencia colectiva, hay un tránsito de un individualismo a una suerte de colectivismo, donde no desaparece lo individual sino que se mantiene, se refuerza y adquiere forma construyendo un tipo de identidad individual-colectiva a causa de una práctica cultural de lo que significa la ciudadanía. Es aquí cuando la comunidad política se visibiliza como tal, entendiéndola de su existencia y de sus derechos, demandando al Estado para que vele por el cumplimiento de estos derechos, los cuales deben ser aceptados, reconocidos y garantizados por este en la medida que sus miembros tengan conciencia de ellos.

En definitiva, estamos frente a un proceso de auto-reconocimiento individual, una racionalidad personal de la que surge la conciencia frente a la existencia propia junto con la de los otros individuos. También puede ser entendida como sensibilidad y sentimiento colectivo, expresado en compartir los mismos valores, el mismo territorio y de cómo hacerse cargo de sus desafíos como una comunidad frente a un Estado que debe dar cuenta de esta existencia y reconocer los derechos que son asumidos como tales por estos sujetos. En teoría, primero se constituye un yo colectivo para luego dar forma a un hecho estatal, que asegura derechos y la intervención en los asuntos públicos a esta agrupación (García Linera, 2009).

Este carácter ciudadano requiere del ejercicio autónomo de parte de toda la comunidad implicando la capacidad de tomar decisiones por sí mismo sin la injerencia o el dominio de algún sujeto externo. Tal práctica se inicia desde la conciencia individual cobrando sentido al interior del grupo. Esta cualidad al potenciar el trabajo colectivo y asociativo, comporta la organi-

zación en un sentido personal e individual. Comienza desde lo individual, implicando la tolerancia hacia lo distinto; para luego pasar a lo grupal. Se hace cargo del vivir junto con otros, de participar a diferentes niveles de organización. Esta interacción entre lo individual y lo grupal, favorece la acción protagónica de los individuos al interior de la comunidad. La autonomía causa que se provoquen mayores niveles de compromiso, intervención y cooperación comunitarias, favoreciendo el crecimiento del individuo en todas sus facultades intra e interpersonal que repercuten y fortalecen lo colectivo, este a su vez entrega los espacios de perfeccionamiento individual, desarrollando la autonomía individual-grupal, de quienes se conducen con libertad, responsabilidad, solidaridad y el compromiso político, con actitud participativa y crítica, con poder de decisión para definir las decisiones de los asuntos de interés común de la comunidad política.

De esta manera, estimamos la trascendencia en la conceptualización de ciudadanía apreciándose su relación con la escuela y con el rol que tradicionalmente se le ha asignado al currículo. Por ello que a partir de marzo de 2016, se puso en marcha la ley 20.911 referida a la creación de planes de formación ciudadana para todos los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado, los cuales en todos sus niveles –parvularia, básica y media-, deberán elaborar un documento que exteriorice y oriente las prácticas en esta línea realizadas en los respectivos establecimientos educacionales que complemente lo establecido por el currículum escolar.

Así se busca instalar el enfoque de formación ciudadana en la educación chilena de manera definitiva a partir de un plan educativo, documento que deberá entregar a los estudiantes los lineamientos básicos necesarios dentro de su formación como personas integrales al asumir una vida responsable en una sociedad libre, y como ciudadanos, con una visión de mundo puesta en el ser humano en su conjunto, en sus relaciones sociales y territoriales, factores básicos para la convivencia democrática. Asimismo se instala un desafío para todas las asignaturas del sistema educacional en todos sus niveles, el cual es replantear el currículum

nacional en términos de ciudadanía, con el fin de lograr la transformación de los jóvenes y su contexto, dando término al modelo tradicional de enseñanza correspondiente a la concepción bancaria, como lo plantea Paulo Freire en sus escritos (Freire, 1972), donde los individuos son considerados un depósito que recibe pasivamente cierto tipo de contenido cultural hegemónico, que ha sido digerido por otros previamente. Esa es una práctica atentatoria a una ciudadanía que debe girar en torno a la reflexión crítica, participación activa y discusión del tipo de sociedad que se busca construir, aprovechando el espacio de la sala de clases para integrar los diferentes temas de interés general y estudiantil, práctica que ciertamente los jóvenes esperan realizar a partir de los diferentes enfoques que representan las asignaturas del currículum.

Es en el proceso educativo el momento por excelencia donde los niños y niñas aprenden a vivir con otros y otras, en democracia, responsabilidad y justicia social, en los principios ciudadanos, en una dimensión ética y cultural, donde la autoconciencia es clave, con una clara armonía con el entorno natural y social (Redón y Toledo, 2009). De esta forma, se le reconocerá la existencia de una base social y ciudadana, para generar espacios de cooperación para que resuelvan y decidan las propias comunidades educativas, evitando los vicios en los que ha incurrido el sistema educativo, evitando las malas prácticas, las que muchas de ellas por desconocimiento o por mala formación de los equipos directivos o de los propios docentes han gestionado bajo su arbitrio los designios de estas comunidades haciendo caso omiso a la cotidianidad de las salas de clases y de las experiencias escolares tanto de los estudiantes como de los mismos profesores (MINEDUC, 2016a).

Un punto importante a mencionar es la existencia de un currículum nacional que juegue un rol fundamental y decidido, declarando con toda nitidez que a los estudiantes se les orienta en los principios de la formación ciudadana. Por ello, la importancia de descubrir el currículum oculto desde el quehacer educativo práctico cotidiano hasta los valores de los docentes, alumnado, padres y apoderados entre otros, del que no siempre

son conscientes de su existencia y transmisión, pues va más allá del currículum explícito de las políticas públicas llevadas a cabo desde el Estado (Torres, 1998). El desconocimiento de este nivel curricular, hace de las escuelas un espacio de poder, de disciplinamiento y de patria potestad de las autoridades a fin de controlar la conducta de los seres humanos para moldearlas desde edades tempranas a fin de responder a las necesidades del modelo político y económico neoliberal hegemónico (Álvarez-Uría, 2003).

En base a este fundamento pedagógico donde no solo el currículum nacional es gravitante en esta materia, también descubrimos la influencia del currículum oculto el que podría adquirir mucha importancia en el sistema educacional, en lo que respecta a transmitir, construir y re-construir los saberes ciudadanos, de manera que puede influir en el mejoramiento del proceso de aprendizaje de los estudiantes. Tal cultura escolar se encuentra contenida implícitamente en términos de valores y principios populares, apareciendo como una mirada contrahegemónica a la labor tradicional de la institución educativa. La cultura popular como básicamente hemos visto hasta aquí, es decir, los saberes que cultiva y desarrolla una comunidad, se encuentra distante de la formalización del saber formal, lo que no significa una cultura sin orden o formalidad, por lo que en última instancia hace que las personas que son parte de dichas comunidades, resuelvan sus problemas al alero de dichas creencias y comunidad de valores. En consecuencia, es necesaria una invitación a desmontar las prácticas pedagógicas, curriculares y culturales que refuerzan una sola visión hegemónica, que desconoce la pluralidad cultural de visiones sociales de mundo, de ideas e ideales, de expresiones culturales variadas. Desmontar esa cultura unificadora y subordinadora de la creatividad y libertad en la escuela es invitar a pensar distinto la organización curricular, las estrategias de aprendizaje para pasar a pensar en una pedagogía del problema, la indagación, la investigación, la pregunta.

La existencia del currículum oculto y su reconocimiento al interior de las escuelas como dispositivo de las relaciones entre los diferentes miembros de estas comunidades, invita a remirar

las prácticas pedagógicas, curriculares y culturales, desafiando a desmontar las prácticas tradicionales que históricamente estas instituciones han realizado a fin de reforzar una visión más democrática, participativa y ciudadana.

El reconocimiento de este tipo de cultura implícita es una oportunidad e invitación a pensar de forma diferente la organización del curricular escolar y de las estrategias de aprendizaje. Este tipo de saberes aparece como un momento para que el sistema educativo en su conjunto piense en una pedagogía del problema y de la indagación para la construcción de saberes ciudadanos, creando un ambiente en la sala de clase que fomente la democracia y la participación desarrollados en cada una de las asignaturas donde se revalorice la cultura popular (MINEDUC, 2016a; Torres, 1998).

Creemos que el verdadero desafío para nuestras escuelas, el aprender el reconocimiento del individuo en todas sus dimensiones pero también el reconocimiento de la cultura popular propia de la vida en comunidad, para que en última instancia sean las personas, como parte de dichas comunidades, resuelven sus problemas al alero de dichas creencias y comunidad de valores.

A fin de emprender el desafío para instalar y fortalecer los espacios y prácticas de educativas que valoricen el pensamiento, la problematización y los valores democráticos es que proponemos el paradigma de la formación ciudadana en sintonía con las necesidades formativas de los estudiantes. El énfasis de esta línea educativa se encuentra en la adquisición, el desarrollo y el cultivo de competencias de carácter ciudadano que van más allá del simple conocimiento cívico-institucional del país, apuntando a impulsar prácticas participativas y democráticas como oportunidades de aprendizajes en los estudiantes, con el fin de que sean ciudadanos autónomos, con pensamiento crítico, que desde lo ético se ocupen de los problemas públicos, contribuyendo así a la formación de personas integrales conscientes de sus derechos y deberes como ciudadanos.

Históricamente hemos presenciado la existencia de la asignatura de Educación Cívica existió durante todo el siglo XX, el

que enfatizaba los principios en torno a lo cívico y la institucionalidad política del país, vinculándola fuertemente con la asignatura de Historia y Geografía realizada en los últimos años del proceso educativo (MINEDUC, 2016b; Cox y García, 2015). De acuerdo a un informe del Ministerio de Educación (2004)², se distinguen cuatro hitos históricos de la Educación Cívica durante el siglo XX, que permiten apreciar marchas y contramarchas en la forma de concebir la educación cívica en el curriculum escolar:

- 1912: Se establece “Educación Cívica” como asignatura independiente.
- 1967: Es subsumida en la asignatura “Ciencias Sociales”.
- 1980: Se reincorpora como “Educación Cívica y Economía”, y en 1984, se reinstala como asignatura propia “Educación Cívica”.
- 1997: Desaparece la “Educación Cívica” como asignatura independiente y se define como objetivo transversal al curriculum escolar.

A partir del año 2016, desde la Ley 20.911 de Formación ciudadana, se reorganiza el contenido en tres modalidades: a. La obligación de los establecimientos educacionales de contar con un Plan de Formación Ciudadana que abarque el conjunto de la vida comunitaria escolar, proceso que se inició el año 2016; b. una asignatura de Educación Ciudadana que deberá implementarse de modo obligatorio en el curriculum, esperando sea el 2020; c. la integración de la educación cívica en las nuevas bases curriculares del programa de la asignatura historia y geografía de III y IV año de enseñanza media y que deben ser aprobadas el año 2019.

Desde los inicios del siglo XX se aprecia la existencia de la asignatura de Educación Cívica preocupada en la formación de una conducta social en base a criterios morales. Inicialmente, la preocupación giraba en torno a la instrucción de conceptos jurídicos, políticos y económicos, junto con velar por el cultivo de una conducta social. Posteriormente, a mediados del siglo pasa-

2. <https://www.camara.cl/pdf.aspx?prmID=32251&prmTIPO=DOCUMENTOCOMISION>

do, se impulsa la creación de los Centros de Alumnos (CCAA) y los Centros de Padres y Apoderados (CPA). Durante la dictadura militar, se enfoca en la defensa de los valores de la democracia protegida contenidos en la Constitución Política de 1980. Finalmente, a fines de la centuria y dentro del marco que significó la reforma educacional impulsada por los gobiernos democráticos, se substituye la asignatura y sus valores son aplicados en los Objetivos Fundamentales Transversales para ser enseñados durante toda la trayectoria escolar. En ese momento se pretendía proyectar los principios de la ciudadanía al abarcar otras áreas del saber curricular, enfatizando no solo el conocimiento de materias cívicas, circunscritas a lo institucional sino que el énfasis se pone en el desarrollo de habilidades propias la vida en una sociedad democrática (MINEDUC, 2016b).

Es así que solo a partir del año 2004, se replantea la necesidad de restaurar la asignatura de educación cívica a partir de las conclusiones del informe de la Comisión de Formación Ciudadana, convocada por el Ministerio de Educación, se discute con profundidad los requerimientos de una ciudadanía democrática en los albores del siglo XXI y como este desafío es abordada desde la educación. Junto a ello, se abordan los alcances de este enfoque en el sistema educacional a raíz de los magros resultados de la evaluaciones internacionales sobre conocimiento cívico y se concluyó ajustar los contenidos de estas materias para el último nivel de la enseñanza media (MINEDUC, 2016b). Más recientemente, en 2015, con las conclusiones del Consejo Asesor Presidencial contra los Conflictos de Interés, el Tráfico de Influencias y la Corrupción³ dio cuenta de la necesidad de construir un sistema democrático sólido, basada en la cultura de la ética y la transparencia (MINEDUC, 2016a). Así pues se vio la necesidad de un cambio de foco en la enseñanza de lo que tradicionalmente se había enseñado como Educación Cívica; pasando de un paradigma minimalista cuyo foco era lo meramente conceptual y memorístico, para pasar a un foco maximalista, cuyo énfasis es

3. Conocida comúnmente por Comisión Engels.

la adquisición de competencias ciudadanas dentro del contexto educativo de las escuelas y que considera los intereses de los estudiantes, siendo esta la meta de la formación ciudadana (MINEDUC, 2016b; Antunes, 2000).

Todas estas conclusiones dejaron de manifiesto la debilidad tanto del sistema educativo y de la sociedad chilena en estas materias. Un ejemplo de ello, han sido los recientes resultados del Estudio Internacional de Educación Cívica y Formación Ciudadana 2016, donde quedan claras las carencias del sistema en el conocimiento cívico, como aquella que se plantea la falta de institucionalización de esta línea educativa y su vínculo exclusivo con la asignatura de Historia y Geografía dándosele un énfasis más histórico que valórico a estas materias, donde los docentes de las demás asignaturas declaran su escaso conocimiento de la temática (Agencia de Calidad de la Educación, 2017).

Creemos que es evidente que la formación del ciudadano es un proceso de carácter cultural, y por ello una de las instituciones que más incide en los jóvenes estudiantes, es la escuela, quizás no la única. Por ello este es un proceso formativo continuo y permanente en el que la competencia o el ser ciudadano se va “actualizando” de modo permanente; ya no solo el estudiante, sino que el conjunto de la sociedad en sus trabajos, comunidades, organizaciones barriales y otras; como espacios para ejercer y aprender ciudadanía. Así pues no agota su aprendizaje en una sola etapa de nuestra vida ni por retener conocimiento en nuestra memoria. Se requiere todas las etapas de la vida para cultivar el carácter ciudadano.

La escuela contribuye a este cometido, con una visión humanista y democrática de la sociedad y de la educación, donde la función de los docentes es clave en términos de la responsabilidad social que debe cumplir con sus estudiantes, a partir de un enfoque que los considere sujetos de su propia historia, capaces de transformar su realidad próxima y colectiva. Ello se logrará a partir de la integración con otros individuos en su territorio y comunidad escolar, en un ejercicio comunitario, en un proceso de producción y re-creación cooperativa de su propio conocimiento,

del despertar de su conciencia personal, conectando su existencia e identidad con otros sujetos, en una relación de diálogo. Esta es una experiencia que no se da por sí sola o a raíz de la preparación para rendir una prueba de contenidos de una asignatura, sino que dentro de una problematización y una visión crítica del contexto social, político y económico que les corresponde vivir (Freire, 1972; García Linera, 2009; Álvarez, 2016).

BIBLIOGRAFÍA

- Agencia de Calidad de la Educación. (2017). *Estudio internacional de Educación Cívica y Formación ciudadana*. Recuperado de: <https://www.agenciaeducacion.cl/noticias/estudiantes-chile-se-definen-favor-la-igualdad-genero-derechos-distintos-grupos-etnicos-raziales/>
- Álvarez, Edgardo (2016). *Es necesario visibilizar en los estudiantes no solamente la dimensión de alumnos, sino también la de ciudadanos*. Revista Docencia N° 58.
- Álvarez-Uría, Fernando (2003). *Microfísica de la escuela*. Cuadernos de Pedagogía.
- Ander-Egg, Ezequiel (2014). *Diccionario de educación*. Córdoba: AR: Editorial Brujas. Recuperado de <http://ebookcentral.proquest.com/lib/ufrosp/detail.action?docID=3227159>.
- Antunes, Carlos. (2000). *Cómo desarrollar las competencias en clase*. Petrópolis: Ed. Vozes. Brasil.
- Camps, Victoria y Giner, Salvador. (2004). *Manual de civismo*. Barcelona: Ariel .
- Connell, R. W. (1999). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- Constitución Política de Chile 1980 (2005). Santiago: Editorial Jurídica de Chile.
- Cortina, Adela. (2013). *¿Para qué sirve realmente la ética?* Editorial Paidós. España.
- Delors, Jacques (1996). *La Educación Encierra un Tesoro*. UNESCO.
- Ducci, Carlos. (2005). *Derecho Civil. Parte General*. Santiago: Editorial Jurídica de Chile.
- Fascioli, Ana (2012). *Una educación ciudadana más allá de los derechos*. Revista Andamios, Volumen 9, número 18, enero – abril.

- Freire, Paulo (1972). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- García Linera, Álvaro (2009). Ciudadanía y democracia en Bolivia (1900–1998). En: *Potencia Plebeya. Acción Colectiva e identidades Indígenas, Obreras y Populares en Bolivia*. Bogotá: CLACSO.
- García, Gonzalo y Contreras, Pablo (2014). *Diccionario constitucional chileno*. Santiago: Cuadernos del Tribunal Constitucional N° 55.
- Horrach, Juan (2009). *Sobre el concepto de ciudadanía: historia y modelos*. Revista de Filosofía (Factótum).
- Ley 20.911 (2016). Establece el Plan de Formación ciudadana.
- Marshall, Tomás (1998). *Ciudadanía y clase social*. Madrid: Alianza.
- Ministerio de Educación de Chile (2018). *Guía de Innovación Pedagógica en Formación ciudadana. Una Experiencia curricular en educación básica*. Santiago: División de Educación General.
- Ministerio de Educación de Chile (2016a). *Orientaciones para la elaboración del Plan de Formación ciudadana*. Santiago: División de Educación General.
- Ministerio de Educación de Chile (2016b). *Orientaciones Curriculares para el Desarrollo del Plan de Formación ciudadana*. Santiago de Chile: División de Educación General.
- Peña, Carlos (2015). Escuela y Vida Cívica. En: Castillo, Juan Carlos & Cox, Cristián. *Aprendizaje de la Ciudadanía: Contextos, Experiencias y Resultados*. Santiago de Chile: Ed. Universidad Católica de Chile.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2015). *Desarrollo Humano en Chile. Los tiempos de la Politización*. Ed. Lowe-Martin Group.
- Redón, Silvia. y Toledo, Luis (2009). *Escuela, democracia y ciudadanía*. Revista Docencia N° 39.
- Santos Guerra, Miguel (2006). *La Escuela que Aprende*. Madrid: Ediciones Morata.
- Spivak, Gayatri (2002). *¿Puede hablar el sujeto subalterno?* Revista Historia Andina N°18, Córdoba.
- Torres, Jurjo (1998). *El curriculum oculto*. Madrid: Morata.
- UNESCO (2017). *La Formación Inicial Docentes en Educación para la Ciudadanía en América Latina*. Análisis comparado de seis casos nacionales. Estrategia Regional sobre Docentes. OREALC-UNESCO Santiago.

SISTEMATIZACIÓN DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN CIUDADANA

GUILLERMO WILLIAMSON C.
IGNACIA SOTO L.
JORGE VILLENAS M.

La finalidad del presente documento es analizar el proceso de implementación de la política pública en el marco del convenio MINEDUC-UFRO, mediante la sistematización de la gestión por parte de la Universidad de La Frontera, y la sistematización de experiencias de los distintos actores que confluyeron en el proceso, durante los periodos 2016 – 2018.

OBJETIVOS DE LA SISTEMATIZACIÓN

Objetivo general: Sistematizar a nivel de proceso y de experiencia el desarrollo del Programa de Formación Ciudadana en el marco del “Convenio de Colaboración entre el Ministerio de Educación y la Universidad de la Frontera para el desarrollo del Plan de Formación Ciudadana en el contexto de la Ley 20.911”.

Objetivos específicos:

- a) Identificar y analizar las fortalezas, debilidades presentes en el desarrollo del convenio.
- b) Analizar los alcances y limitaciones del Programa de Formación Ciudadana en el contexto local, desde la perspectiva de los actores involucrados en el proceso.
- c) Evaluar el cumplimiento de lo estipulado en el convenio.

Metodología

El siguiente informe contiene la sistematización del Pro-

grama de Formación Ciudadana durante el periodo 2016-2018, el cual consta de dos partes: Sistematización de proceso y Sistematización de experiencia.

En relación a la sistematización del proceso, esta supone el análisis del programa en tres niveles:

- a) Cumplimiento del convenio en términos de la realización de las actividades acordadas y de los objetivos estipulados.
- b) Coherencia entre los objetivos de las actividades y/o acciones realizados por el Programa y objetivos macro del convenio.
- c) Análisis de la gestión, con el fin de analizar paso a paso la forma de ejecución del proyecto.

Para esto, se realizó una revisión exhaustiva del material generado a partir del programa (actas de asistentes y contenido, actividades, visitas, informes técnicos), para luego clasificarlos y analizarlos en función de los niveles de análisis.

Respecto de la sistematización de experiencias, la cual se basa en la reconstrucción del proceso vivido en el programa desde la vivencia de los actores, con el fin de identificar las fortalezas y debilidades del programa, que surgieron durante la duración del proyecto. La idea de esta forma de sistematización, es mejorar la gestión del programa en un nuevo periodo, pero también es la de otorgar herramientas a otros programas que se estén ejecutando o se impartirán en un futuro, bajo condiciones similares.

En base a lo anterior, se realizó la sistematización de experiencia reconstruyendo el proceso mediante la información documentada por el programa, y además se realizaron entrevistas semi-estructuradas a los actores que estuvieron involucrados en el programa (académicos UFRO y coordinadores de formación ciudadana de los diferentes establecimientos educacionales que participan del programa).

MODELO DE GESTIÓN Y SISTEMATIZACIÓN DE PROCESO DESCRIPCIÓN DEL EQUIPO Y RESPONSABILIDADES

El equipo de Formación Ciudadana, de la Universidad de la Frontera, se conforma el año 2016 para efectos del convenio UFRO/

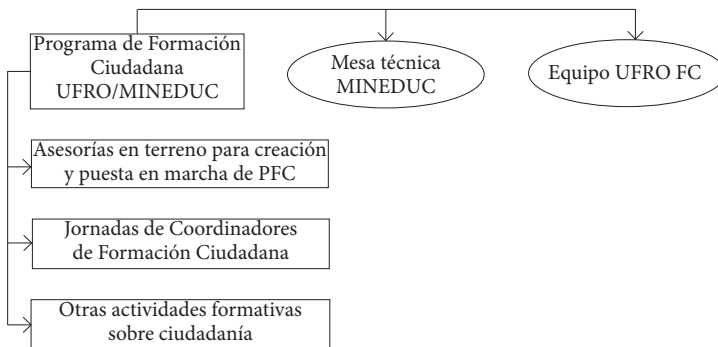
MINEDUC, el cual cuenta con tres profesionales a cargo de los distintos roles:

a) Director del proyecto: responsable del cumplimiento del convenio, mantiene la comunicación entre MINEDUC y Universidad de la Frontera. Se encarga de planificar y evaluar las distintas actividades que se desarrollen en el marco del convenio. Además, realiza funciones de supervisión y coordinación del equipo.

b) Coordinador del programa: como su nombre lo indica, se encarga de coordinar las distintas actividades que se realizan, como los acompañamientos en terreno a los establecimientos educacionales para asesorarlos en la construcción e implementación de los Planes de Formación Ciudadana, coordinar las actividades formativas sobre ciudadanía, y las reuniones con los coordinadores de formación ciudadana de las distintas comunas.

c) Coordinadora de gestión: responsable del estado financiero del programa, se encarga de las rendiciones, de los egresos e ingresos de dinero, de realizar gestiones que impliquen costos económicos, como traslados, hospedajes, entre otros. Además, se encarga de generar las condiciones para el desarrollo de las actividades que se enmarquen dentro de programa, como solicitar espacios, y disponer de materiales y recursos tecnológicos que se requieran.

Estructura de gestión



El Programa de Formación Ciudadana cuenta con tres grandes ejes de acción. En primer lugar, se encuentran las Asesorías en terreno, las cuales tienen por objetivo acompañar a los establecimientos educacionales en la creación y puesta en marcha de los Planes de Formación Ciudadana. Por medio de visitas en terreno, se conoce la realidad de las distintas comunidades educativas, y en base a los planes generados por ellos, se retroalimentan en función de lo que solicita la Ley 20.911. Estas visitas se realizan, al menos, una vez al mes por cada uno de los establecimientos adscritos al programa, no obstante, el equipo UFRO, mantiene contacto constante vía telefónica o por medio de correos electrónicos, con el fin de solucionar dudas o realizar sugerencias.

En segundo lugar, se realizan Jornadas de coordinadores de formación ciudadana, espacio de reflexión, donde se reúnen todos los meses, coordinadores de los distintos establecimientos educacionales de las provincias del Cautín y Malleco. En estas instancias, se discute y reflexiona de manera crítica, temáticas relacionadas con la ley 20.911, con el concepto de ciudadanía y sus implicancias dentro de los espacios educativos, y aspectos técnicos que exige el MINEDUC en relación a los Planes de Formación ciudadana. De igual forma, se busca que estas jornadas sean un espacio para que los coordinadores compartan sus experiencias pedagógicas sobre cómo abordar la ciudadanía dentro de las comunidades educativas.

Finalmente, desde el programa se impulsan otras actividades formativas sobre ciudadanía, como foros, seminarios académicos, instancias de diálogo con organizaciones públicas, privadas y de la sociedad civil, con el objetivo de difundir la importancia de la formación ciudadana para la comunidad y los territorios.

Las metodologías de intervención que se utilizan en las Asesorías en Terreno, en las Jornadas de Coordinadores y la elección de los contenidos para éstas y otras actividades formativas de ciudadanía, se construyen y se seleccionan, en base a las necesidades que surgen a partir de los distintos contextos de las comunidades educativas y los territorios, y según las orientaciones y requerimientos que exige la mesa técnica del MINEDUC. En este

sentido, toda actividad es planificada en las reuniones semanales que mantiene el equipo de formación ciudadana UFRO, donde se analizan los casos particulares de los establecimientos educacionales y los requerimientos teóricos y prácticos que debe otorgar el programa para fortalecer la ciudadanía.

ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES QUE FORMAN PARTE DEL PROGRAMA Y ACTIVIDADES REALIZADAS DURANTE EL PERIODO 2016-2018 POR OBJETIVO DEL CONVENIO

A continuación, se presenta una tabla de síntesis de los Establecimientos Educacionales participantes del Programa y el estado de avance de sus Planes de Formación ciudadana y otra tabla con todas las actividades realizadas en el periodo 2016-2018 por la Programa de Formación Ciudadana.

Los objetivos de sintetizar las actividades realizadas son, en primer lugar, llevar un registro de la gestión realizada. En segundo lugar, verificar la coherencia entre las actividades realizadas y los objetivos internos que se planteó el equipo. En tercer lugar, verificar el cumplimiento de lo estipulado en el convenio en términos de las actividades solicitadas y de los objetivos que se plantean en el convenio. Y por último, visibilizar los contenidos que se abordaron por parte del programa en los distintos territorios.

En la siguiente tabla se muestra el detalle de la cantidad de Establecimientos Educacionales que han participado en el programa por cohorte en relación a la meta solicitada por el MINEDUC. Además, se especifica el estado de avance los Planes de Formación ciudadana de los Establecimientos Educacionales por año.

Cabe destacar que el aumento del número de establecimientos educacionales participantes en el presente programa durante el período 2016-2018, obedece a los lineamientos iniciales propuestos por en el convenio celebrado por MINEDUC con la Universidad de La Frontera de Temuco. De manera que para la cohorte del año 2016, se cumplió con el mínimo de establecimientos educacionales estipulados por el convenio que fue de 25 instituciones educativas.

Posteriormente, para el año 2017 se estipuló la participación de 33 nuevos colegios. El aumento de las instituciones educativas participantes en el programa se explica por varios factores. En primer lugar, el interés demostrado por los diferentes miembros de las comunidades educativas que han solicitado la incorporación al programa o participar de alguna instancia de capacitación con el fin de involucrarse activamente para dar cumplimiento a lo prescrito por la política educativa relacionada a esta área educativa.

Otro factor que explica el aumento de colegios en el Programa de Formación Ciudadana, se debe a la difusión de las experiencias y la motivación lograda por los docentes coordinadores quienes han participado de las diferentes actividades desarrolladas por la instancia. De manera que ellos fueron quienes espontáneamente se encargaron de dar a conocer estas experiencias a sus pares e invitar a otros colegios. Esto permitió que durante el transcurso de las actividades del programa se fueran incorporando gradualmente. Esta situación explica el aumento en la cantidad inicial de establecimientos educacionales adscritos al programa (cohorte 2016) en relación con la cantidad final de colegios participantes (cohorte 2018).

Para el periodo 2018, no se estableció una cantidad mínima de establecimientos educacionales, por lo que ellos se involucraron de forma completamente voluntaria.

Respecto de los establecimientos educacionales con planes de Formación ciudadana para el periodo 2016 y 2017, el 100 % de ellos han desarrollado y han sido retroalimentados en sus respectivos documentos por el equipo del programa. Resta un 60% de estos colegios para que finalicen su proceso de mejoramiento, lo que incluye en este porcentaje a los establecimientos de la cohorte 2018.

El siguiente cuadro muestra la dimensión cuantitativa del Programa:

Establecimientos Educativos adscritos al programa, en relación a lo solicitado por el MINEDUC	
EE - COHORTE 2016	25
EE - COHORTE 2017	33
EE - COHORTE 2018	08
EE - OTROS	09
TOTAL EE – 2016 -2018	75
EE CON PFC	100%
EE CON PFC RETROALIMENTADOS	100%
TOTAL EE PARTICIPANTES COHORTES 2016 -2018	75

A continuación, se enuncian los establecimientos educativos directamente vinculados al quehacer del Programa en el periodo 2016-2018.

**ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES PARTICIPANTES EN
PROGRAMA DE FORMACIÓN CIUDADANA
CONVENIO MINEDUC – UFRO / REGIÓN DE LA ARAUCANÍA**

Nº	DE- PROV	COMU- NA	RBD	ESTABLE- CIMIENTO EDUCACIO- NAL	DE- PEN- DEN- CIA	MO- DALI- DAD	CON- TEXTO
1	Cautín Norte	Temuco	20025-5	Escuela Artística "Armando Dufey Blanc"	Muni- cipal	Regular	Urbano
2	Cautín Norte	Temuco	5620-0	Liceo Poli- valente de Adultos "Selva Saavedra"	Muni- cipal	EPJA	Urbano
3	Cautín Norte	Temuco	5590-5	Complejo Edu- cacional "Un Amanecer en la Araucanía"	Muni- cipal	Regular	Urbano

4	Cautín Norte	Nueva Imperial	6587-0	Colegio “Alejandro Gorostiaga Orrego” (Esc. D 350)	Municipal	Regular	Urbano
5	Cautín Norte	Nueva Imperial	6589-7	Escuela Juan XXIII	Municipal	Regular	Urbano
6	Cautín Norte	Nueva Imperial	6593-5	Escuela Municipal “Un Crucero”	Municipal	Regular	Urbano
7	Cautín Norte	Temuco	5663-4	Liceo Industrial	Administración delegada	Regular	Urbano
8	Cautín Norte	Temuco	5606-5	Escuela Villa Carolina	Municipal	Regular	Urbano
9	Cautín Norte	Temuco	5596	Escuela Municipal “Mundo Mágico”	Municipal	Regular	Urbano
10	Malleco	Angol	5218-3	Liceo Bicentenario “Enrique Ballacey Cotterau”	Municipal	Regular	Urbano
11	Malleco	Angol	5229-9	Colegio Básico “Aragón”	Municipal	Regular	Urbano
12	Malleco	Angol	5226-4	Colegio “Diego Dublé Urrutia”	Municipal	Regular	Urbano
13	Malleco	Angol	5216-7	Liceo Comercial “Armando Bravo Bravo”	Municipal	Regular	Urbano
14	Cautín Norte	Temuco	5597	Colegio Alonso de Ercilla	Municipal	Regular	Urbano
15	Cautín Norte	Temuco	2026-6	Liceo Bicentenario	Municipal	Regular	Urbano
16	Cautín Norte	Temuco	5611-1	Escuela Municipal “Los Trigales”	Municipal	Regular	Urbano
17	Cautín Norte	Temuco	5570-0	Liceo Pablo Neruda	Municipal	Regular	Urbano

FORMACIÓN CIUDADANA EN LAS COMUNIDADES EDUCATIVAS

18	Cautín Sur	Padre Las Casas	5663 - 4	Complejo Educacional "Padre Oscar Moser".	Particular Subvencionado	Regular	Urbano
19	Cautín Norte	Temuco	5565-4	Instituto Superior de Comercio	Municipal	Regular	Urbano
20	Cautín Sur	Loncoche	6304-5	Escuela Alborada	Municipal	Regular	Urbano
21	Cautín Norte	Carahue	6504	Escuela Trana-puente	Municipal	Regular	Urbano
22	Cautín Norte	Temuco	5600-6	Escuela de Adultos Manuel Rojas	Municipal	EPJA	Urbano
23	Cautín Norte	Temuco	5578-6	Escuela Llaima	Municipal	Regular	Urbano
24	Cautín Norte	Vilcún	5897	Escuela América	Municipal	Regular	Urbano
25	Cautín Sur	Pucón	6060-7	Escuela Municipal Villa San Pedro	Municipal	Regular	Urbano
26.	Cautín Sur	Padre Las Casas	5634-0	Escuela Municipal Nirrimapu	Municipal	Regular	Urbano
27	Cautín Sur	Villarrica	5962	Escuela Héctor Valenzuela Cea	Municipal	EPJA	Urbano
28	Cautín Sur	Padre Las Casas	20151-0	Liceo Adultos Horeb	Subvencionado	EPJA	Urbano
29	Cautín Sur	Nueva Imperial	20208-8	Colegio de Adultos Nahuel	Subvencionado	EPJA	Urbano
30	Cautín Sur	Pucón	6070-4	Complejo Educacional Pablo VI	Subvencionado	Regular	Urbano

31	Cautín Sur	Currarehue	5962-5	Complejo Educacional Monseñor Francisco Valdes Subercaseaux	Municipal	Regular	Urbano
32	Cautín Norte	Temuco	5568-9	Liceo Técnico	Municipal	Regular	Urbano
33	Cautín Norte	Carahue	6497	Liceo Claudio Arrau	Municipal	Regular	Urbano
34	Malleco	Purén	5507-7	Liceo María Aurora Guíñez Rodríguez	Municipal	Regular	Urbano
35	Cautín Sur	Nueva Imperial	201120-0	Colegio José Giordano	Particular Subvencionado	Regular	Urbano
36	Cautín Norte	Temuco	5608	Escuela Los Avellanos	Municipal	Regular	Urbano
37	Cautín Norte	Temuco	5592	Escuela Andrés Bello	Municipal	Regular	Urbano
38	Cautín Norte	Temuco	5810-6	Colegio Bautista	Particular	Regular	Urbano
39	Cautín Norte	Temuco	19983-4	Colegio Emprender	Particular Subvencionado	Regular	Urbano
40	Malleco	Angol	5219-1	Liceo Juanita Fernandez Solar	Municipal	Regular	Urbano
41	Malleco	Angol	5230-2	Escuela Especial España	Municipal	Regular	Urbano
42	Malleco	Angol	5249-3	Escuela Colonia Manuel Rodríguez	Municipal	Regular	Rural
43	Malleco	Angol	5255-8	Escuela República de Austria	Municipal	Regular	Urbano
44	Malleco	Angol	5227-2	Escuela José Elías Bolívar	Municipal	Regular	Urbano

FORMACIÓN CIUDADANA EN LAS COMUNIDADES EDUCATIVAS

45	Malleco	Angol	5258-2	Escuela Juan Ferriere Caire	Municipal	Regular	Urbano
46	Malleco	Angol	5220-5	Escuela Hermanos Carrera	Municipal	Regular	Urbano
47	Malleco	Angol	5221-3	Escuela Nahuelbuta	Municipal	Regular	Urbano
48	Malleco	Angol	5224-8	Escuela República Federal Alemania	Municipal	Regular	Urbano
49	Malleco	Angol	5225-6	Colegio María Sylvester Rasch	Municipal	Regular	Urbano
50	Malleco	Angol	20136	Liceo Los Nogales	Subvencionado	Regular	Urbano
51	Malleco	Angol	5228-0	Escuela Villa Huequén	Municipal	Regular	Urbano
52	Malleco	Angol	19993-1	Ceia Antonio Acevedo Hernández	Municipal	EPJA	Urbano
53	Malleco	Angol	5232	Escuela Básica Miguel Luis Amunátegui	Municipal	EPJA	Urbano
54	Malleco	Lumaco	20103-0	Liceo Municipal	Municipal	Regular	Urbano
55	Malleco	Lumaco	5471-2	Esc. F-174 Lumaco	Municipal	Regular	Urbano
56	Malleco	Lumaco	5470-4	Esc. E-170 Cap.Pastene	Municipal	Regular	Rural
57	Malleco	Lumaco	5472-0	Esc. E-172 P. Pellahuen	Municipal	Regular	Rural
58	Malleco	Lumaco	5473-9	Esc. G-164 Quetrahue	Municipal	Regular	Rural
59	Malleco	Lumaco	5474-7	Esc. G-166 Relun	Municipal	Regular	Rural
60	Malleco	Lumaco	5479-8	Esc. G-171 Chanco	Municipal	Regular	Rural
61	Malleco	Lumaco	5482-8	Esc. G-175 Rucayeco	Municipal	Regular	Rural
62	Malleco	Lumaco	5485-2	Esc. G-178 Buta Rincon	Municipal	Regular	Rural

63	Malleco	Lumaco	5487-9	Esc. G-180 Manzanar	Muni- cipal	Regular	Rural
64	Malleco	Lumaco	5490-9	Esc. G-186 Comude	Muni- cipal	Regular	Rural
65	Malleco	Lumaco	11522-3	Esc. G-825 Reñico Grande	Muni- cipal	Regular	Rural
66	Malleco	Lumaco	5492-5	Esc. G-189 Red. Calbuñir	Muni- cipal	Regular	Rural
67	Bio Bio	Ralco	18037	Liceo Ralco	Muni- cipal	Regular	Rural
68	Cautín Norte	Temuco	20203	Escuela de Lenguaje CreSer	Parti- cular Sub- ven- ciona- do	Regular	Urbano
69	Cautín Sur	Carahue	6500 – 5	Complejo Educativo “Darío Salas Díaz”	Muni- cipal	Regular	Urbano
70	Cautín Norte	Temuco	5682	Escuela Francia	Parti- cular Sub- ven- ciona- do	Regular	Urbano
71	Cautín Sur	Temuco	5713-4	Colegio Insti- tuto de Cultura Británica	Parti- cular Sub- ven- ciona- do	Regular	Urbano
72	Cautín Sur	Padre Las Casas	5574-3	Complejo Edu- cacional Padre Las Casas	Sub- ven- ciona- do	Regular	Urbano
73	Cautín Norte	Vilcún	5613-8	Complejo Educativo La Granja	Muni- cipal	Regular	Urbano
74	Cautín Sur	Loncoche	6336-3	Colegio Santa Cruz	Parti- cular Sub- ven- ciona- do	Regular	Urbano

75	Cautín Sur	Padre Las Casas	20205-3	Colegio artístico Habit-Art	Particular Subvencionado	Regular	Urbano
----	------------	-----------------	---------	-----------------------------	--------------------------	---------	--------

OBSERVACIONES

- Los establecimientos educacionales que se encuentran participando a la fecha en el presente convenio, corresponden a las comunas de Angol, Lumaco y Purén, de la provincia de Malleco; y las comunas de Temuco, Padre Las Casas, Vilcún, Carahue, Nueva Imperial, Villarrica, Pucón, Curarrehue y Loncoche. Estas últimas correspondientes a la provincia de Cautín.

- Los objetivos de las visitas de acompañamiento han comprendido: a. Revisión inicial y posterior retroalimentación de los Planes de Formación Ciudadana de los establecimientos educacionales adscritos al convenio; b. Promover actividades de difusión de los principios de formación ciudadana al interior de las comunidades educativas adscritas al convenio; c. Coordinación de tareas y actividades relacionadas a la formación ciudadana de acuerdo a las necesidades de los establecimientos educacionales; d. Exposición de estrategias metodológicas para fortalecer la formación ciudadana al interior de los diferentes establecimientos educacionales destinado a los equipos directivos y cuerpo docente.

- Se ha trabajado en visitas de acompañamiento pedagógico, inicialmente a 25 establecimientos educacionales, sumándose posteriormente, durante el transcurso de este año, 30 EE más. Estas unidades se encuentran comprometidas a participar en el presente convenio de forma voluntaria, siendo el principio que han regido a las diferentes visitas de acompañamiento a estos establecimientos. Estos parámetros han servido para generar espacios democráticos y participativos, entre el coordinador académico del programa y los respectivos encargados de formación ciuda-

dana de los establecimientos educacionales participantes. En algunas ocasiones también se han incorporado a las reuniones el Jefe de Unidad Técnica Pedagógica o el Director(a) del respectivo establecimiento.

- Las visitas de acompañamiento han permitido el flujo de información pedagógica que ha servido al enriquecimiento en el cumplimiento de las tareas referidas a la materia. Todas estas acciones se han realizado en un ambiente de apoyo profesional y de dialogo permanente entre los diferentes actores del convenio.

- La línea de trabajo llevada a cabo en las visitas de acompañamiento se ha planteado desde la lógica del conocimiento de los respectivos Proyectos Educativos Educcionales (PEI) con el fin de conectar y orientar los respectivos sellos de los establecimientos educacionales participantes en la consecución de los principios de formación ciudadana prescritos en la ley 20.911.

- Posteriormente, se continúa con un análisis de la estructura de los respectivos planes para descubrir la génesis del documento, en términos de que su realización se encuentre dentro de los parámetros de participación democrática de los diferentes actores del establecimiento educacional, de acuerdo a las orientaciones propuestas por el MINEDUC.

- Posteriormente, se revisan las diferentes acciones propuestas en relación con los sellos de los respectivos PEI. Al finalizar, se sugiere la implementación de algunas actividades de innovación en la materia, tanto en lo referido a las actividades extraprogramáticas, declaradas en el respectivo plan, como a las acciones que los docentes realizan al interior del aula.

- Entre las tareas acordadas con los respectivos encargados de formación ciudadana y que responden a las necesidades en la materia para los establecimientos educacionales, se encuentran la presentación de una estructura tipo de los planes. En ella se debe

declarar el PEI y sus respectivos sellos en relación a los principios de la formación ciudadana. Posteriormente, se les ha solicitado la realización de una revisión conceptual de los objetivos de la ley 20.911, para luego finalizar con la confección de una declaración de principios sobre Buen(a) ciudadano(a) que debe servir de orientación para la realización de diferentes prácticas ciudadanas al interior de la comunidad educativa.

Esta tabla muestra la síntesis de la mayoría de las actividades realizadas durante el periodo 2016-2018, las cuales se encuentran clasificadas en: a. Tipo de actividad (según la especificación de actividades solicitadas en el convenio). b. Nombre de la actividad. c. Fecha y lugar. d. Participantes. e. Objetivo de la actividad estipulado por el equipo UFRO. f. Objetivo del convenio (coherencia con los objetivos declarados en el convenio).

Actividades 2016-2018					
Desarrollo de acciones para la elaboración y puesta en marcha del Plan de Formación Ciudadana del establecimiento educacional					
Tipo de actividad	Nombre	Fecha y lugar	Participantes	Objetivo actividad	Objetivo convenio
Realización de una jornada local de actualización en servicio para sostenedores, directivos, jefes de UTP y docentes, de los establecimientos educacionales afectados al presente convenio, con el objetivo de analizar concepciones y componentes de la formación ciudadana y su vinculación con los propósitos de la ley en comento.	Jornada de trabajo para la apropiación de los principios pedagógicos de la ley 20.911	07/09/2016 Universidad de la Frontera.	(34 personas) Directivos, UTPs, coordinadores y profesores de 21 establecimientos educacionales de los 25 vinculados al Proyecto, de las provincias de Cautín y Malleco.	- Difusión Ley 20.911. -Informar respecto de los objetivos, procesos y contenidos del programa. -Recoger sugerencias y propuestas para enriquecer la propuesta.	Apoyar a las y los directivos del establecimiento educacional en el diseño e implementación de acciones de liderazgo que permitan un diálogo permanente entre las y los actores del sistema educativo, en beneficio de la formación ciudadana de la comunidad escolar.

Tipo de actividad	Nombre	Fecha y lugar	Participantes	Objetivo actividad	Objetivo convenio
<p>Realización de una jornada local de actualización en servicio para sostenedores, directivos, jefes de UTP y docentes, de los establecimientos educacionales afectos al presente convenio, con el objetivo de analizar concepciones y componentes de la formación ciudadana y su vinculación con los propósitos de la ley en comentario.</p>	<p>Jornada de revisión de Planes de Formación Ciudadana.</p>	<p>24/11/2016 Universidad de la Frontera.</p>	<p>(30 personas) Mesa técnica SEREMI + Directivos, UTPs, Coordinadores y profesores de 15 establecimientos educacionales vinculados al Proyecto, de las provincias del Cautín y Malleco.</p>	<p>-Revisar y enriquecer los PFC de los EE. -Establecer conectividades para una comunidad de coordinadores de FC. -Levantar ideas y sugerencias para un plan de apoyo FC 2017.</p>	<p>Apoyar a las y los directivos del establecimiento educacional en el diseño e implementación de acciones de liderazgo que permitan un diálogo permanente entre las y los actores del sistema educativo, en beneficio de la formación ciudadana de la comunidad escolar.</p>

Tipo de actividad	Nombre	Fecha y lugar	Participantes	Objetivo actividad	Objetivo convenio
<p>Realización de una jornada local de actualización en servicio para sostenedores, directivos, jefes de UTP y docentes, de los establecimientos educacionales afectos al presente convenio, con el objetivo de analizar concepciones y componentes de la formación ciudadana y su vinculación con los propósitos de la ley en comento.</p>	<p>Jornada con establecimientos educacionales para elaborar el Plan de Formación Ciudadana.</p>	<p>28/03/2017 Universidad de la Frontera</p>	<p>(45 personas) Directivos, UTPs, Coordinadores y profesores de 16 establecimientos educacionales vinculados al Proyecto, de la provincia del Cautín y Malleco.</p>	<p>-Iniciar el trabajo de elaboración de PFC. -Conocer el estado del arte de los PFC de la región. -Agendar asesorías a los EE para la elaboración de PFC.</p>	<p>Apoyar a las y los directivos del establecimiento educacional en el diseño e implementación de acciones de liderazgo que permitan un diálogo permanente entre las y los actores del sistema educativo, en beneficio de la formación ciudadana de la comunidad escolar, y apoyar la elaboración y puesta en marcha del Plan de Formación ciudadana de los establecimientos educacionales.</p>

Tipo de actividad	Nombre	Fecha y lugar	Participantes	Objetivo actividad	Objetivo convenio
Realización de instancias de asesoría en terreno para los establecimientos educacionales afectos al convenio, para brindar apoyo en la elaboración y puesta en marcha del Plan de Formación ciudadana.	Asesoría en terreno para apoyar el diseño de los PFC de los EE.	Abril a Diciembre, 2017 Provincia del Cautín y Malleco.	Directivos, docentes, estudiantes y apoderados de los distintos EE.	Apoyar la elaboración, puesta en marcha, retroalimentación y mejoramiento de los PFC, mediante visitas, charlas, actividades, etc.	Apoyar la elaboración y puesta en marcha del Plan de Formación ciudadana de los establecimientos educacionales.

Tipo de actividad	Nombre	Fecha y lugar	Participantes	Objetivo actividad	Objetivo convenio
<p>Desarrollo de una jornada de trabajo de un día de duración para la apropiación de la Ley 20.911 destinada al Fortalecimiento de la formación ciudadana, y los principales elementos que de ellas se desprenden, que beneficie a los establecimientos afectos a este convenio, destinada a los sostenedores, directivos, jefes de UTP, docentes y otros representantes de estamentos de la comunidad escolar como el Consejo Escolar, estudiantes, padres, apoderados, familia y de su entorno territorial.</p>	<p>Jornada de profundización de conocimientos ligados a la formación ciudadana en el marco de la ley 20.911</p>	<p>31/05/2017 Universidad de la Frontera.</p>	<p>(30 personas) Directivos, UTPs, Coordinadores y profesores de 30 establecimientos educacionales vinculados al Proyecto, de la provincia del Cautín y Malleco.</p>	<p>-Apropiación de la Ley 20.911 destinada al Fortalecimiento de la formación ciudadana. Exposición conceptos clave, y bases de la ley. -Retroalimentación PFC de los EE. - Establecer una comunidad permanente de coordinadores FC.</p>	<p>-Apoyar a las y los directivos del establecimiento educacional en el diseño e implementación de acciones de liderazgo que permitan un diálogo permanente entre las y los actores del sistema educativo, en beneficio de la formación ciudadana de la comunidad escolar. -Promover el intercambio de experiencias pedagógicas y de aprendizaje en formación ciudadana entre escuelas y liceos del territorio.</p>

Tipo de actividad	Nombre	Fecha y lugar	Participantes	Objetivo actividad	Objetivo convenio
<p>Realización de una jornada local de actualización en servicio para sostenedores, directivos, jefes de UTP y docentes, de los establecimientos educacionales afectos al presente convenio, con el objetivo de analizar concepciones y componentes de la formación ciudadana y su vinculación con los propósitos de la ley en comentario.</p>	<p>Jornada de reflexión y actualización del estado de los EE.</p>	<p>29/06/2017 Hotel Nicolás, Temuco</p>	<p>(70 personas) Directivos, UTPs, Coordinadores, profesores, estudiantes y apoderados de 33 establecimientos educacionales vinculados al Proyecto, de la provincia del Cautín y Malleco.</p>	<p>-Reflexionar sobre la aplicación de la Ley en las comunidades educativas. - Intercambiar experiencias para mejorar y enriquecer los PFC.</p>	<p>- Apoyar a las y los directivos del establecimiento educacional en el diseño e implementación de acciones de liderazgo que permitan un diálogo permanente entre las y los actores del sistema educativo, en beneficio de la formación ciudadana de la comunidad escolar. - Promover el intercambio de experiencias pedagógicas y de aprendizaje en formación ciudadana entre escuelas y liceos del territorio.</p>

Tipo de actividad	Nombre	Fecha y lugar	Participantes	Objetivo actividad	Objetivo convenio
<p>Desarrollo de una jornada de trabajo de un día de duración para la apropiación de la Ley 20.911 destinada al fortalecimiento de la formación ciudadana, y los principales elementos que de ellas se desprenden, que beneficie a los establecimientos afectos a este convenio, destinada a los sostenedores, directivos, jefes de UTP, docentes y otros representantes de estamentos de la comunidad escolar como el Consejo Escolar, estudiantes, padres, apoderados, familia y de su entorno territorial.</p>	<p>Jornada de vinculación con EE de Angol.</p>	<p>05/10/2017 Angol</p>	<p>(54 personas) Directivos, UTPs, Coordinadores, profesores, estudiantes y apoderados de 15 establecimientos educacionales vinculados al Proyecto, de la provincia de Malleco.</p>	<p>-Estrategias para la implementación del PFC. -Vincular FC y ley de inclusión.</p>	<p>Promover en los equipos directivos y docentes de establecimientos educacionales del país, procesos de reflexión, que favorezcan la construcción de ciudadanía en las y los estudiantes y en la comunidad escolar.</p>
<p>OBS: A diciembre del año 2017, el 100% de los establecimientos educacionales sujetos al convenio, contaban con sus PFC retroalimentados y mejorados.</p>					

Tipo de actividad	Nombre	Fecha y lugar	Participantes	Objetivo actividad	Objetivo convenio
<p>Realización de una jornada local de actualización en servicio para sostenedores, directivos, jefes de UTP y docentes, de los establecimientos educacionales afectos al presente convenio, con el objetivo de analizar concepciones y componentes de la formación ciudadana y su vinculación con los propósitos de la ley en comento.</p>	<p>Jornada de vinculación con EE de Lumaco.</p>	<p>16/05/2018 Angol</p>	<p>(48 personas) Directivos, UTPs, Coordinadores y profesores del establecimiento educacional Diego Dublé Urrutia.</p>	<p>-Lineamientos curriculares sobre práctica pedagógica en FC.</p>	<p>Promover en los equipos directivos y docentes de establecimientos educacionales del país, procesos de reflexión, que favorezcan la construcción de ciudadanía en las y los estudiantes y en la comunidad escolar.</p>

Tipo de actividad	Nombre	Fecha y lugar	Participantes	Objetivo actividad	Objetivo convenio
<p>Realización de una jornada local de actualización en servicio para sostenedores, directivos, jefes de UTP y docentes, de los establecimientos educacionales afectos al presente convenio, con el objetivo de analizar concepciones y componentes de la formación ciudadana y su vinculación con los propósitos de la ley en comento.</p>	<p>Jornada de vinculación con EE de Lumaco.</p>	<p>7/05/2018 Angol</p>	<p>(30 personas) Directivos, UTPs, Coordinadores y profesores del Liceo Bicentenario Enrique Ballacey.</p>	<p>-Lineamientos curriculares sobre práctica pedagógica en FC.</p>	<p>Promover en los equipos directivos y docentes de establecimientos educacionales del país, procesos de reflexión, que favorezcan la construcción de ciudadanía en las y los estudiantes y en la comunidad escolar.</p>

Tipo de actividad	Nombre	Fecha y lugar	Participantes	Objetivo actividad	Objetivo convenio
<p>Realización de una jornada local de actualización en servicio para sostenedores, directivos, jefes de UTP y docentes, de los establecimientos educacionales afectos al presente convenio, con el objetivo de analizar concepciones y componentes de la formación ciudadana y su vinculación con los propósitos de la ley en comento.</p>	<p>Jornada de vinculación con EE de Lumaco.</p>	<p>9/05/2018 Purén</p>	<p>(12 personas) Directivos, UTPs, Coordinadores y profesores de Liceo María Aurora Guiñez.</p>	<p>-Lineamientos curriculares sobre práctica pedagógica en FC.</p>	<p>Promover en los equipos directivos y docentes de establecimientos educacionales del país, procesos de reflexión, que favorezcan la construcción de ciudadanía en las y los estudiantes y en la comunidad escolar.</p>

Tipo de actividad	Nombre	Fecha y lugar	Participantes	Objetivo actividad	Objetivo convenio
<p>Realización de una jornada local de actualización en servicio para sostenedores, directivos, jefes de UTP y docentes, de los establecimientos educacionales afectos al presente convenio, con el objetivo de analizar concepciones y componentes de la formación ciudadana y su vinculación con los propósitos de la ley en comento.</p>	<p>Jornada de vinculación con EE de Lumaco.</p>	<p>6/06/2018 Lumaco</p>	<p>(15 personas) Directivos, UTPs, Coordinadores y profesores de 12 establecimientos educacionales vinculados al Proyecto.</p>	<p>-Lineamientos curriculares sobre práctica pedagógica en FC.</p>	<p>Promover en los equipos directivos y docentes de establecimientos educacionales del país, procesos de reflexión, que favorezcan la construcción de ciudadanía en las y los estudiantes y en la comunidad escolar.</p>

Actividades 2016-2018			
Desarrollo de acciones de extensión hacia la comunidad escolar y su entorno territorial en Formación Ciudadana			
Nombre	Fecha y lugar	Participantes	Objetivo de la actividad
Clase Magistral: “Desafíos de la Ley de Formación ciudadana” en Jornada de inicio del Plan Comunal de Formación Ciudadana.	Complejo Educacional Martín Kleinknecht Palma, Toltén 04/08/2016	250 personas de las comunidades educativas: Complejo Educacional Martín Kleinknecht Palma, Escuela Aguas y Gaviotas, Escuela Rayen Lafquen, Escuela El sembrador, Escuela Amanecer, Alcalde, Concejales, Dirigentes Sociales, DEM Toltén.	Informar respecto de la Ley 20.911 y sus desafíos en el contexto actual.
Curso de Formación ciudadana en el marco del proyecto “Yo quiero ser profesor”.	Universidad de la Frontera. 16/07/2016 06/08/2016 08/10/2016	40 estudiantes de 4° medio de Liceo Bicentenario de Loncoche, Jan Commenius, Instituto Claret, Complejo Martín Kleinknecht Palma (Toltén), Brigadier Carlos Schalchi (Lonquimay), Liceo Francisco Valdés Subercaseaux (Pucón), Politécnico Andrés Bello (Loncoche).	Promover fundamentos básicos de formación ciudadana a futuros profesores.
Conversación con profesionales INJUV	Diciembre 2017	Profesional del INJUV Dirección Regional.	Probable trabajo conjunto.
Seminario internacional sobre TIC y Educación UFRO-UNED	Abril 2017	(50 personas) Directivos, UTP’s, Docentes, Académicos de las provincias del Cautín y Malleco.	Profundizar el conocimiento de TIC y Educación.

Nombre	Fecha y lugar	Participantes	Objetivo de la actividad
Charlas en Curarrehue, Lumaco, Purén, Vilcún	Septiembre Octubre Noviembre	Comunidades educativas de las provincias de Malleco y Cautín.	Lineamientos curriculares en la práctica de FC.
Curso PROENTA “Yo ciudadano”	Primer semestre 2017	Niños y niñas que pertenecen a PROENTA	Promover el ejercicio de la ciudadanía en niños y niñas del territorio.
Talleres FC “Yo quiero ser ciudadano”	Primer semestre 2017-2018	Jóvenes que pertenecen al programa Yo quiero ser Profesor.	Desarrollar competencias de liderazgo y trabajo en equipo. Apropiar conceptos básicos de formación ciudadana y ciudadanía.
6° Escuela de Invierno para profesores y directivos en FC: Formación Ciudadana y Currículum	Julio 2017	Profesores y directivos de las provincias de Malleco, Cautín y región de los Ríos.	Reflexionar sobre los principios que sustentan FC y su aplicación al currículum escolar.
Reuniones y Congreso NEPSO	2017	Comunidades educativas y académicos UFRO de Bío Bío, Malleco, Cautín.	Articular el programa NEPSO en los EE. Exponer investigaciones de interés público realizado por estudiantes secundarios en congreso NEPSO.
Entrega de mochilas, pendrives y dossier FC para coordinadores de los EE	2017	Coordinadores de EE adscritos al convenio.	Difusión de material y cortesías FC.

FORMACIÓN CIUDADANA EN LAS COMUNIDADES EDUCATIVAS

Nombre	Fecha y lugar	Participantes	Objetivo de la actividad
Programa radial comunitario	2016- actual Ercilla		Difusión de principios FC a la comunidad local.
Debate con candidatas al parlamento sobre género y desarrollo territorial	Noviembre 2017	Comunidades educativas, académicos UFRO.	Promover el desarrollo del diálogo en el marco de formación ciudadana.
Seminario UCT: Educación, territorio y participación	Noviembre 2017	Comunidades educativas, académicos universidades, estudiantes de pre grado y posgrado.	Aproximar al público asistente y a los estudiantes de pedagogía a los principios FC.
Columnas de opinión en periódicos regionales	2017	Todas las provincias de la región.	Difundir aspectos generales de la formación ciudadana.
Seminario UFRO: Educación, territorio y participación.	Marzo 2018	Comunidades educativas, académicos universidades, estudiantes de pre grado y posgrado.	Aproximar al público asistente y a los estudiantes de pedagogía a los principios FC.
Charlas Temuco Angol Victoria Purén Tranapunte	Abril 2018 Mayo Junio Octubre Noviembre	(300 Personas) Comunidades educativas de las provincias de Malleco y Cautín.	Difusión de lineamientos curriculares en la práctica de FC para los miembros de equipos directivos y cuerpo de docentes.

Nombre	Fecha y lugar	Participantes	Objetivo de la actividad
Reunión coordinación Victoria	Mayo	(10 personas) Equipo DEM de la comuna (Jefe DEM, encargadas de convivencia, PIE, UTP comunal, director Escuela Hernán Trizano, coordinadora SEP).	Lineamientos generales de FC: acompañamiento, planes FC (características y principios fundamentales) y planificación curricular.
Difusión de Actividades de Planes de FC – Cautín	Mayo 2018 Junio	(500 personas) Comunidades educativas de EE de provincia de Cautín	Difundir actividades diseñadas a partir de los respectivos planes de FC realizadas por los EE participantes del programa.
Reuniones Coordinación Encargados FC	2016 – 2018 Marzo Abril Mayo Junio Agosto Septiembre Octubre Noviembre	(150 Personas) Profesores encargados de formación ciudadana de las provincias de Malleco y Cautín.	Coordinación, aprendizaje y comunicación de la comunidad de coordinadores de formación ciudadana de establecimientos educacionales asociados al Programa.
Reuniones de coordinación de NEPSO (Nuestra Escuela Pregunta su Opinión)	Mayo 2018 Junio Agosto Septiembre Octubre	(40 personas) Profesores encargados de Malleco y Cautín.	Articular el programa NEPSO como metodología de investigación en sala de clases en formación ciudadana.

Nombre	Fecha y lugar	Participantes	Objetivo de la actividad
XI Congreso NEPSO (Nuestra Escuela Pregunta su Opinión)	Noviembre 2018	(200 personas) Profesores y estudiantes de EE participantes del programa de Malleco y Cautín.	Exposición de diversos temas en formación ciudadana y otros de interés público, realizados por estudiantes de enseñanza básica y media durante el 2018.
Curso de formación ciudadana	Abril 2018 Mayo Junio	(16 personas) Segunda versión. Equipos directivos y profesores encargados de FC.	Contribuir a la formación ciudadana de los(as) docentes a fin de optimizar su quehacer en el proceso de pedagógico y didáctico aplicando estrategias innovadoras en el currículum, la pedagogía y la gestión, contextualizada y significativa que permitan una conciencia y actuar ciudadano de docentes y estudiantes.

Nombre	Fecha y lugar	Participantes	Objetivo de la actividad
Asignatura de formación ciudadana para FID	2018	(200 personas) Estudiantes de pregrado de carreras de pedagogías de la Universidad de La Frontera (Educación Física, Ciencias: Biología-Física-Química y Castellano).	Contribuir a la difusión de los principios de la ley 20.911 en orden a contribuir a la formación inicial docente en esta materia en los estudiantes de pregrado de las diferentes especialidades de pedagogía de la Universidad de La Frontera.
1° Debates Intercolares	2018 Agosto Septiembre Octubre Noviembre	(100 personas) Estudiantes y docentes de los colegios: Emprender de Temuco Amanecer de Temuco Liceo Bicentenario de Temuco Escuela Llaima de Temuco Liceo Oscar Moser de Padre Las Casas	Fomentar el desarrollo de competencias cívicas mediante implementación de estrategia didáctica (el debate) de formación ciudadana en los estudiantes de 7° básico a 3° medio, al fomentar la participación de los estudiantes en diferentes temas de interés público (p.e políticas del estado chileno al pueblo mapuche, baños inclusivos, donación de órganos, bolsas plásticas, etc.).

Nombre	Fecha y lugar	Participantes	Objetivo de la actividad
<p>Curso PROENTA “Ciudadanía y NEPSO”</p>	<p>2018 Segundo semestre</p>	<p>(15 estudiantes) Niños y niñas que participan en el Programa Educacional para estudiantes con Talento Académico (PROENTA) de comunas: Temuco Victoria Curacautín Galvarino</p>	<p>Promover el ejercicio de la ciudadanía en los niñas y niñas del territorio a partir de la concepción de ciudadanía desde un punto de vista más convivencial y práctico a fin de levantar un proyecto de acción social a partir de los resultados de una encuesta de opinión en los estudiantes de enseñanza media.</p>
<p>Organizaciones Comunitarias y Formación Ciudadana: Experiencias, desafíos y proyecciones colaborativas</p>	<p>2018 Agosto Septiembre Octubre</p>	<p>(100 personas) Dirigentes de diversas organizaciones locales de las comunas: Teodoro Schimdt Carahue Nueva Imperial</p>	<p>Difundir los alcances conceptuales respecto de la ciudadanía y los derechos y deberes asociados a partir de la experiencia de diversos actores sociales locales en el marco de formación ciudadana según la Ley 20.911.</p>

OBSERVACIONES

- De acuerdo a la síntesis de actividades, el equipo de formación ciudadana UFRO, ha cumplido con los compromisos asumidos por el convenio, en término de las actividades solicitadas en el primer y segundo componente.

- Se evidencia una fuerte coherencia y pertinencia entre las actividades, los objetivos establecidos por el equipo UFRO, y los objetivos del convenio en los que se enmarcan estas actividades.

- Durante todos los cohortes se supera la meta solicitada por el MINEDUC de establecimientos educacionales adscritos al programa. Actualmente se encuentran 75 Establecimientos Educacionales participando activamente, pertenecientes de las provincias del Cautín y Malleco. Lo anterior, demuestra que las actividades de extensión y los acompañamientos son eficaces, ya que su cobertura abarca establecimientos educacionales de toda la región, demostrando así una lógica local y descentralizada.

- El equipo de la UFRO se ha hecho cargo del acompañamiento y retroalimentación de todos los Planes de Formación Ciudadana de los distintos establecimientos educacionales que integran el programa. Actualmente, el 100% de los establecimientos educacionales cuentan con sus planes retroalimentados, por lo que se ha cumplido con lo solicitado por el MINEDUC.

- En las diferentes convocatorias planteadas por el programa FC a los estamentos que representan a la comunidad regional para llevar a cabo las actividades que comprenden los componentes del convenio MINEDUC-UFRO, se vislumbra en general, un alto nivel de participación y de interés de parte de ellas de involucrarse en el conocimiento y la práctica de los principios FC expuestos en la ley 20.911.

- A partir de la participación de las diferentes jornadas o actividades realizadas, se aprecia un alto nivel de cobertura y difusión de los principios que sustenta la ley 20.911, tanto para la región de La Araucanía, como en otras regiones (Tarapacá, Maule, Los Ríos, Aysén, etc.).

- Las actividades realizadas permitieron enfocarse en

atender a los intereses de las comunidades educativas de los EE participantes del programa, pero también a otras comunidades educativas, permitiendo ampliar el radio de influencia a una gran cantidad de comunas de la Región de La Araucanía.

- Se aprecia una fuerte participación en las actividades de difusión del convenio, de EE con diferentes contextos sociocultural (urbana, rural, municipal, subvencionada, particular, de recintos intrapenitenciarios, EPJA, científicos-humanistas, técnicos-profesionales) tanto de aquellos EE que participan en el programa como de aquellos que participaban ocasionalmente de estas actividades.

CONTENIDOS ABORDADOS EN LAS JORNADAS MENSUALES DE COORDINADORES EN LA UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA

Las jornadas mensuales de coordinadores de formación ciudadana, reúne a directivos, jefes de UTP, coordinadores de los distintos establecimientos educacionales de las provincias del Cautín y Malleco, con el objetivo de intercambiar experiencias pedagógicas para abordar la formación ciudadana en los establecimientos, discutir respecto de temas relevantes que se deben abordar desde la formación ciudadana en los currículum pedagógicos, entre otros temas.

A continuación, se mostrará una síntesis de los contenidos abordados en las distintas reuniones mensuales de coordinadores de formación ciudadana.

Jornadas mensuales de Coordinadores Formación Ciudadana	
Fecha	Objetivos
28/03/2017	-Otorgar orientaciones sobre como vincular la formación ciudadana en el PEI.
29/06/2017	-Reflexionar sobre la aplicación de la Ley de Formación ciudadana en las comunidades educativas. -Intercambiar experiencias de Formación Ciudadana en las diversas comunidades educativas que contribuyan a enriquecer y mejorar sus planes de formación ciudadana.

24/08/2017	<p>-Exposición de Planes de Formación Ciudadana mejorados de los Establecimientos educacionales adscritos al convenio.</p> <p>-Revisión de propuestas de formación ciudadana de los Establecimientos Educacionales adscritos al convenio.</p> <p>-Coordinación de actividad práctica para los establecimientos educacionales adscritos al convenio.</p>
27/09/2017	<p>-Discusión de Planes de Formación ciudadana mejorados de los Establecimientos educacionales adscritos al convenio.</p> <p>-Exposición de estrategias metodológicas para fortalecer la formación ciudadana en los Establecimientos Educacionales adscritos al convenio.</p> <p>-Elaboración de decálogo ciudadano para los establecimientos educacionales adscritos al convenio.</p>
25/10/2017	<p>-Exposición de estrategias metodológicas para fortalecer la Formación ciudadana en los Establecimientos Educacionales adscritos al convenio.</p> <p>-Informe general de Planes de Formación Ciudadana y Plataforma de Mejoramiento Educativo (PME).</p> <p>-Sistematización de decálogo ciudadano para los establecimientos educacionales adscritos al convenio.</p>
29/11/2017	<p>-Exposición de lineamientos expuestos por la ley 20.911 para fortalecer la formación ciudadana en los Establecimientos Educacionales adscritos al convenio.</p> <p>-Informe general de retroalimentación de Planes de Formación Ciudadana.</p> <p>-Sistematización de cumplimiento de objetivos y actividades del Convenio MINEDUC-UFRO en Formación Ciudadana.</p>
28/03/2018	<p>-Iniciar el proceso 2018 de coordinación, aprendizaje y comunicación de la comunidad de coordinadores de formación ciudadana de establecimientos educacionales asociados al PFC UFRO/MINEDUC.</p> <p>-Evaluación de actividades y resultados del PFC 2017.</p> <p>-Dar continuidad al programa de FC 2018 en La Araucanía acordando acciones estratégicas de continuidad y nuevas para el periodo.</p>

24/04/2018	<p>-Aplicación de estrategias didácticas para el trabajo en el aula en la enseñanza de la formación ciudadana.</p> <p>-Análisis y discusión de los resultados del Estudio Internacional de Educación Cívica y Formación Ciudadana.</p> <p>-Exposición de lineamientos sobre práctica pedagógica de la formación ciudadana en el currículum escolar de acuerdo a la planificación 2018.</p>
30/05/2018	<p>-Analizar conceptos centrales vinculados con la ciudadanía digital.</p> <p>-Analizar la pertinencia de la incorporación de tecnología en los PFC de los EE participantes en el Programa FC.</p> <p>-Aplicación de estrategia discusión grupal sobre la participación en programa FC.</p>
27/06/2018	<p>-Comprensión de lineamientos curriculares sobre la práctica pedagógica en Formación Ciudadana.</p> <p>-Diseño de vinculación transversal entre la formación ciudadana y currículum vigente.</p> <p>-Aplicación de grupo focal sobre la participación en programa FC.</p>
29/08/2018	<p>- Promover la reflexión entre los encargados de formación ciudadana de establecimientos educacionales participantes sobre la relevancia de formar ciudadanos ambientalmente responsables ante las demandas de la sociedad actual, enfatizando los desafíos de la formación ciudadana en temática ambiental en el marco de un modelo extractivista de la relación persona-naturaleza.</p> <p>- Evaluación de actividades y resultados del Programa de Formación Ciudadana 1° semestre de 2018.</p>
26/09/2018	<p>- Comprender las intersecciones entre la formación ciudadana y la perspectiva de género.</p> <p>- Valorar las intersecciones entre la formación ciudadana y la perspectiva de género en pos de una educación para la equidad.</p>
24/10/2018	<p>- Reflexionar sobre la educación en derechos humanos y su aporte a la Formación Ciudadana</p> <p>- Favorecer la comprensión del enfoque de derechos Humanos desde su dimensión ética y como esta influye en los procesos de formación en los ámbitos de la educación formal.</p> <p>- Coordinación 1° debate interescolar autogestionado: “Futuros Líderes de la Araucanía”.</p>

28/10/2018	- Jornada de FC para Educación Básica organizada por Seremi de Educación de la Región de La Araucanía. - Taller de articulación curricular en FC.
------------	--

OBSERVACIONES

En estas reuniones participaban EE de diferentes contextos socio-cultural (urbanos, rurales, municipales, subvencionados, particulares, de recintos intrapenitenciarios, EPJA, científicos-humanistas y técnicos-profesionales).

La participación en estas reuniones permitió la generación de espacios de debate, de entrega de experiencias y de capacitación para estos docentes, de acuerdo a las diferentes líneas presentadas en sus respectivos planes FC.

Se evidencian tres grandes tópicos que se abordaron en las jornadas de coordinadores: a. revisión de los planes de formación ciudadana; b. Orientaciones de vinculación de la formación ciudadana al PEI y PME; c. Estrategias metodológicas y de recursos para vincular la formación ciudadana al currículum pedagógico; d. capacitación en diferentes tópicos de discusión relacionado con las dimensiones y enfoques presentes en la Orientaciones Curriculares para el Plan de Formación Ciudadana otorgado por el MINEDUC.

Se sugiere sistematizar las reuniones de coordinadores, para generar insumos que permitan la reflexión en base a lo discutido por los coordinadores en estos encuentros, para los establecimientos educacionales.

A partir de estas experiencias recabadas en las reuniones de coordinación, se vislumbra la necesidad de mejorar los respectivos planes FC, de manera que recuperen los diferentes enfoques de ciudadanía y la cultura democrática de las escuelas.

Asimismo, se plantea la necesidad de elaborar algún tipo de publicación (libro o material didáctico de apoyo a la docencia) que recupere las experiencias de estas reuniones para difundir el entendimiento y las prácticas en FC para los EE de la región.

Queda pendiente la generación de orientaciones curriculares para integrar la FC en el marco curricular vigente, a modo de innovación curricular en el aula, en todas las asignaturas y para todos los niveles educativos (pre-escolar, básica, media, EPJA).

Surge la necesidad y el interés de parte de los docentes participantes de estas reuniones de coordinación en crear una red de colegios o una comunidad de aprendizaje para la innovación pedagógica en FC.

SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA DE LOS ACTORES EN EL PROGRAMA DE FORMACIÓN CIUDADANA

Para realizar la sistematización de la experiencia de los actores, se realizaron entrevistas semi-estructuradas al equipo UFRO y dos focus group a los coordinadores de formación ciudadana de los distintos establecimientos educacionales de las distintas comunas de la región. La aplicación de ambos instrumentos fue realizada por la sistematizadora del equipo UFRO, socióloga Ignacia Soto.

Los temas que se abordaron, tanto en las entrevistas como en los grupos focales son:

- Experiencia: Cómo se sintieron durante su participación en el Programa.

- Beneficios personales y profesionales que obtuvieron al participar en el programa.

- Pertinencia metodológica y acceso a recursos: metodología de acompañamiento y asesoría clara y pertinente con los contenidos que se abordaron, disponibilidad de recursos y herramientas para la correcta elaboración y puesta en marcha de los Planes de Formación Ciudadana en los Establecimientos Educativos.

- Expectativas y objetivos del programa: Cumplimiento de los objetivos del programa, y cumplimiento de las expectativas que tenían los actores en relación al programa.

- Fortalezas y debilidades del programa.

- Aprendizajes: que han obtenido los actores del programa.

A continuación, se muestran los resultados de la sistema-

tización en tablas que sintetizan los resultados obtenidos a partir del análisis de discurso de las entrevistas y grupos focales. Se creó una tabla por cada tema abordado, las cuales están divididas en dos columnas, una por cada sujeto de investigación, en este caso, para coordinadores de formación ciudadana y Equipo UFRO.

EXPERIENCIA

Coordinadores de Formación Ciudadana	Equipo UFRO
<p>-La experiencia en el programa ha sido muy buena, el ambiente es grato, y se han sentido muy cómodos. Se plantea que el programa ha permitido que docentes y profesionales de distintos establecimientos se reúnan, formando una red pedagógica muy potente.</p> <p>-Se valora mucho la buena voluntad del Equipo de Formación Ciudadana UFRO, pues su cercanía y disposición constante ha permitido solucionar muchas dudas e incertidumbres que generaron a raíz de la promulgación de la ley 20.911.</p> <p>- En su mayoría, los coordinadores no han tenido problemas al introducir la ciudadanía en sus establecimientos, se aprecia en general una buena recepción de la ley y de los lineamientos que ha otorgado el MINEDUC. Aun así, en algunos colegios se manifiesta cierta resistencia, especialmente en lo que tiene relación con la ampliación de la democracia entendida como participación y derechos humanos y en cómo integrar la ciudadanía de forma transversal a todas las asignaturas.</p> <p>-Consideran que el programa les dio la oportunidad de acercarse a instituciones públicas, lo cual es muy positivo, pues se resolvieron dudas de primera fuente, y pudieron ampliar sus redes de contacto.</p>	<p>-La experiencia se considera enriquecedora, pues se ha generado una apertura por parte de los establecimientos educacionales a incorporar la ciudadanía como un eje importante a tratar, a discutir, y a reflexionar.</p> <p>-El hecho de trabajar con los jefes técnicos, directivos y profesores de distintos establecimientos, permitió compartir distintas visiones sobre la ciudadanía, generar lazos afectivos, y finalmente, crear una comunidad ciudadana.</p> <p>-El crear estos lazos afectivos, también ha favorecido a trabajar la desconfianza que se le tiene a las instituciones públicas y estatales.</p>

BENEFICIOS PERSONALES Y PROFESIONALES

<p>Coordinadores de Formación Ciudadana</p>	<p>Equipo UFRO</p>
<p>-Se valora que el programa otorgue espacios para la reflexión crítica de la realidad social. En este sentido, la formación ciudadana ha permitido que los coordinadores se sientan empoderados, y generen cierto liderazgo al interior de sus establecimientos educacionales.</p> <p>- Los coordinadores de formación ciudadana sienten que se han logrado validar y que se han posicionado frente a sus pares, sintiendo que es un beneficio profesional muy valioso.</p> <p>- El programa ha contribuido a que los coordinadores se formen constantemente, otorgándoles herramientas teóricas, prácticas y metodológicas que valoran mucho dentro de su ejercicio profesional.</p> <p>-El programa se ha convertido en un espacio de socialización importante, con el que se identifican.</p> <p>-Sienten apego por los objetivos del programa y de la Ley de Formación Ciudadana.</p>	<p>-Se han generado vínculos con las personas, que han permitido construir una comunidad ciudadana.</p> <p>- El hecho que el concepto de ciudadanía, en el contexto local, se haya creado desde las comunidades educativas, ha sido muy enriquecedor, pues ha roto la tradición de tener que asumir dictámenes rígidos desde las instituciones públicas, generando desde los territorios empoderamiento e identificación con lo que se construyó de forma colectiva.</p>

PERTINENCIA METODOLÓGICA Y ACCESO A RECURSOS

Coordinadores de Formación Ciudadana	Equipo UFRO
<p>-Se identifica que la reflexión y el diálogo han sido las metodologías de trabajo dentro del programa. Se fomenta la participación, el intercambio de ideas y de visiones de mundo, lo cual es vital a la hora de entender ciudadanía.</p> <p>-Existe un equilibrio metodológico, pues se centra en lo teórico y lo práctico, entregando conocimiento desde ambos aspectos.</p> <p>-Consideran que el programa se debe centrar aún más en los aspectos prácticos y pedagógicos, pues muchas veces, no hay claridad sobre cómo abordar la ciudadanía desde el punto de vista curricular.</p> <p>-Se sugiere que se aborden formas metodológicas de participación, para incluir a toda la comunidad educativa en el PFC.</p> <p>-Se considera que todos los contenidos se han entregado de forma clara y concisa.</p> <p>-Se valora el acceso que han tenido como profesionales a formarse profesionalmente de forma continua en formación ciudadana.</p>	<p>-Se les ha entregado a los establecimientos educacionales las herramientas básicas, en relación a lo que se ha entregado desde el MINEDUC.</p> <p>-Las metodologías de trabajo se han ajustado a las necesidades particulares de los establecimientos educacionales, por lo que no hay sólo una metodología de trabajo.</p> <p>-Se ha procurado entregar recursos prácticos, teóricos y técnicos, sumando los aportes del MINEDUC, y aquello que puede aportar la UFRO como universidad regional.</p>

EXPECTATIVAS Y OBJETIVOS DEL PROGRAMA

<p>Coordinadores de Formación Ciudadana</p>	<p>Equipo UFRO</p>
<p>-El programa ha cumplido las expectativas de los coordinadores. Ha sido un espacio beneficioso, ya que aprendieron como abordar la ciudadanía dentro de la práctica pedagógica y en sus vidas. Entregó beneficios en relación al modo y la forma en la que se deben entregar los diferentes contenidos.</p> <p>-Esperan que el espacio perdure y que se masifique la importancia de él, en todas las instituciones públicas.</p> <p>-El programa favoreció el trabajo en equipo y en comunidad. Se asumió la responsabilidad y el entusiasmo de derribar los límites de una educación enclaustrada, para abrir una educación participativa y comunitaria.</p> <p>-Se espera que en un futuro el programa se centre en compartir aún más las experiencias entre los distintos establecimientos educacionales, y en abordar de forma práctica las formas de vincular la ciudadanía con las asignaturas.</p>	<p>-Las expectativas se cumplieron, pues se siguen sumando establecimientos educacionales al programa, los cuales se contactan con el equipo UFRO producto de referencias que les dan, por lo que el programa se está validando a nivel social.</p> <p>-Todos los establecimientos educacionales cuentan con sus Planes de Formación Ciudadana retroalimentados, por lo que la gestión se ha realizado de manera oportuna y meticulosa.</p> <p>-Los objetivos deben cambiar, este período ya no es el mismo que cuando se comenzó el 2016, cada vez se irán profundizando contenidos, experiencias, y en temáticas para abordar la ciudadanía.</p>

FORTALEZAS DEL PROGRAMA

Coordinadores de Formación Ciudadana	Equipo UFRO
<p>-El programa da la relevancia al pensamiento crítico y reflexivo.</p> <p>-El programa realza la importancia de lo colectivo por sobre lo individual.</p> <p>-La cercanía del equipo UFRO a los establecimientos educacionales.</p> <p>-Se han entregado conocimientos teóricos y prácticos vitales para la implementación de los PFC.</p> <p>-La disposición del equipo UFRO a atender dudas y a ayudar en todo momento.</p>	<p>-El programa se ha consolidado a nivel social, marcando una fuerte presencia en los establecimientos educacionales.</p> <p>-Convocatoria de establecimientos educacionales con diferentes contextos socioculturales (urbanos, rurales, municipales, subvencionados, particulares, de recintos intra-penitenciarios, EPJA, CH, TP).</p> <p>- Alto nivel de convocatoria y participación en las jornadas con las comunidades educativas y en las reuniones mensuales con docentes encargados de formación ciudadana.</p> <p>- Se aprecia participación en presentación de Planes de Formación Ciudadana, por parte de los establecimientos educacionales participantes.</p> <p>- Generación de espacios de debate y de entrega de experiencia de los participantes.</p> <p>- Flujo constante de información a los establecimientos educacionales participantes (presencial, telefónica, correos electrónicos).</p> <p>- Visitas periódicas a los establecimientos educacionales participantes del convenio (algunos de ellos más de tres veces).</p> <p>- Elaboración de decálogo sobre “el buen(a) ciudadano(a)”</p>

DEBILIDADES DEL PROGRAMA

<p>Coordinadores de Formación Ciudadana</p>	<p>Equipo UFRO</p>
<p>-No existe un conocimiento claro de los objetivos del programa, pero si de las tareas.</p> <p>-Falta de intervención de diferentes profesionales, con otras miradas interdisciplinarias.</p> <p>-Conocer más la realidad de las otras escuelas en donde se implementa el programa.</p> <p>-La poca cercanía de las autoridades gubernamentales y falta de compromiso por parte del gobierno con el programa.</p> <p>-Entendiendo las situaciones geográficas de las escuelas adheridas, falta financiamiento ya que desgasta en tiempo y dinero a los afiliados al programa.</p> <p>-Falta descentralizar el programa y el lugar donde se imparten las diferentes actividades. Mayor compromiso desde la institución (UFRO) en facilitar espacios para las comunidades (fuera del programa).</p> <p>-Hay poca vinculación e inclusión respecto a los establecimientos de tercera jornada, entendiéndose que políticamente tampoco existe una prioridad respecto a esos establecimientos.</p> <p>-Fortalecer una visión más territorial y regional.</p> <p>-Fortalecer la difusión del programa, y buscar que se otorguen más recursos.</p> <p>-Propiciar la opinión estudiantil, por sobre una opinión adultocéntrica.</p> <p>-Falta institucionalización del programa, robustecer la consolidación de éste.</p> <p>-Falta cercanía de la UFRO para con los establecimientos educacionales.</p>	<p>-Desconocimiento de los equipos directivos, sobre los principios epistemológicos que comprende la educación para la ciudadanía.</p> <p>-Dificultad para incorporar a docentes y directivos, tanto en visitas de acompañamiento, como en reuniones mensuales.</p> <p>-Llevar a cabo instancias de capacitación para docentes y directivos.</p> <p>-Rigidez administrativa y curricular para aplicar los principios de Formación Ciudadana en los establecimientos educacionales.</p> <p>-Poco apoyo a los docentes encargados de formación ciudadana para participar en actividades del convenio.</p> <p>-Difundir actividades y experiencias en formación ciudadana de los Establecimientos Educacionales participantes, a nivel de DAEM, a fin de lograr un mayor reconocimiento profesional.</p> <p>-Sobre los planes, falta de elaboración de documentos operativos, que contengan efectivamente los sellos de PEI con las actividades propuestas en cada plan.</p> <p>-Vincular de mejor forma lo planteado con PEI y la formación ciudadana.</p> <p>-Lograr mayores niveles de coherencia entre los objetivos de formación ciudadana de cada establecimiento educacional y las actividades propuestas.</p> <p>-Sumar a otros profesionales de la educación o docentes de asignaturas no relacionadas con las ciencias sociales.</p> <p>-Evitar que el Plan de Formación Ciudadana sea un documento gerencial.</p> <p>-Excesivas limitaciones legales a la hora de realizar las acciones del plan para lograr una efectiva participación con la comunidad y para llevar a cabo proyectos ciudadanos comunitarios.</p>

CONCLUSIONES

Como señalamos al inicio de este texto, la promulgación de la ley 20.911, de marzo de 2016, prescribe a los establecimientos educacionales de todo el país la elaboración de planes de formación ciudadana, constituyendo el marco jurídico que sitúa el “Convenio de colaboración entre el Ministerio de Educación y la Universidad de la Frontera para el desarrollo del Plan de Formación Ciudadana en el contexto de la Ley 20.911” firmado el mismo año de promulgación de la ley (2016). Dicho convenio tiene por objetivo general, el apoyar la apropiación e implementación de la Ley 20.911 destinada a fortalecer procesos de formación ciudadana en establecimientos educacionales reconocidos por el Estado.

De acuerdo a ello, se fija una serie de acciones, a saber desarrollar acciones para la elaboración y puesta en marcha del Plan de Formación Ciudadana del establecimiento educacional, junto con actividades de extensión hacia la comunidad escolar y su entorno territorial en formación ciudadana, considerando la participación de aproximadamente 80 establecimientos educacionales de la región de La Araucanía. Ese es el marco de lo que hemos presentado en esta publicación que busca ampliar la reflexión y las rutas de inclusión y desarrollo de la FC en la educación formal de la región y país.

Desde la experiencia recopilada por el Programa de Formación Ciudadana UFRO en esta materia nos preguntamos en términos de aprendizajes conclusivos ¿cómo la escuela logra superar un currículo administrativo-academicista para una práctica pedagógica ciudadana en el aula?

La presente sistematización de experiencias pedagógicas realizadas a cabo por el Programa de Formación Ciudadana se orientó en torno a la aplicación de encuestas y cuestionarios durante la realización de las diferentes actividades celebradas durante el período 2016-2018, las que consideraban reuniones mensuales con docentes encargados en el área, jornadas de difusión, relatorías y asesorías técnicas, etc. Todas estas estrategias buscaron lograr una profundidad descriptiva, pretendiendo aproximarse al

contexto territorial de los establecimientos educacionales adscritos a este Programa, y a la experiencia pedagógica de los docentes involucrados en esta materia, rescatando las diferentes miradas de los docentes coordinadores del área y como estos confluyen en el espacio educativo, y mediante sus apreciaciones, reflexiones y percepciones, se plasma la ciudadanía y formación ciudadana en los Planes de Formación Ciudadana que exige la ley 20.911 e impartida en sus respectivas unidades educativas.

En ese contexto se han planteado los siguientes ejes de discusión de los docentes:

- El significado e importancia de la formación ciudadana para el sistema escolar.
- Innovación pedagógica en el aula.
- Oportunidad para el ejercicio de la ciudadanía y la democracia.

De acuerdo con el primer ítem, los distintos puntos de vista de los docentes, al ser consultados sobre una conceptualización inicial y sobre la importancia de la formación ciudadana, ellos la consideran como la preparación de la persona en distintos ámbitos. En primer término, consistiría en un modo de vida, es aprendida como práctica cultural, donde los principales receptores son los que participan entorno al aula, específicamente en los estudiantes, que tiene como fin el aprender a participar en ciudadanía para así sentirse parte de la sociedad. Comprende el asumir un compromiso social que implica una postura y posición crítica con conciencia crítica y reflexiva, que parte del sentido de pertenencia que participa y contribuye a la construcción social y política.

Esta involucra la formación integral del estudiante con respecto a su relación con el otro y cómo se mira a sí mismo dentro de la sociedad que lo rodea; los derechos y deberes que cada persona tiene. El ideal del sistema educativo es que desde pequeños los niños y niñas se respeten y que, sin discriminar, sepan escuchar las opiniones y tengan una libre participación. Además, la formación se debe mirar de forma transversal en las áreas disciplinares, fortaleciendo las competencias y contenidos para el es-

tudiante, ya que lo prepararán para que sean ciudadanos normativos y culturales que mantengan el bien común de la sociedad.

Asimismo es importante para aprender de nosotros mismos e identificarnos dentro de nuestra sociedad, el saber quién soy o somos, cuáles son mis o nuestras metas, nos hace considerarnos agentes de cambio para potenciar el aporte profesional que debemos realizar para la escuela. Así nuestros estudiantes pueden reflexionar acerca de las consecuencias de sus actos y de los límites que existen en ellos, reconociendo la importancia de la responsabilidad consigo mismos y los otros. A partir de ello pueden salir del individualismo imperante y comprender lo que significa el bien común, observar el entorno, lo que nos rodea y desde ahí tomar decisiones que ayuden a todos. Por esta razón, es importante desarrollar habilidades que apunten a esto por medio de las distintas disciplinas, como, por ejemplo, Educación Física, donde se potencia el trabajo en equipo.

Sobre la importancia de la escuela y su incorporación a la formación ciudadana, obedece a un cambio socio-histórico que estamos viviendo en nuestra sociedad. La alta abstención electoral ha afectado gravemente la representatividad de las autoridades, lo que se traduce en una crisis institucional. Esto se ve reflejado en las aulas a través de la normativa legal proveniente del Ministerio de Educación que fomenta desde la formación inicial la participación, el compromiso y la responsabilidad cívica con respecto a las decisiones que involucran a toda la sociedad. De esta manera, el establecimiento debe entregar las herramientas para desarrollar sujetos activos y partícipes de la contingencia tanto local como global. Desde el punto de vista del currículo, la visión cultural que se debe entregar a los estudiantes es a través de la participación y la equidad sistémica, lo que se refleja posteriormente en adultos comprometidos con las decisiones que lo componen.

Finalmente, los docentes entregan una visión crítica de las familias, señalando que es un factor que ha fallado en la formación de la ciudadanía, ya que consideran que ellas son las primeras encargadas de formar y entregar valores éticos y que en los

hechos, los padres delegan su rol de primeros formadores a los y las profesoras. Ello tiene por consecuencia cierta indiferencia a la participación ciudadana, política, social por parte de los estudiantes. Por lo tanto, si la escuela es un espacio donde se vive en comunidad y donde se pueden abordar los temas más relevantes de la sociedad, es necesario impulsar el Plan de Formación Ciudadana construido con activa participación de todos los estamentos.

En términos generales, podemos decir que para los docentes la educación de la ciudadanía es un objetivo crítico destacando la importancia gravitante de la escuela en la creación de la conciencia ciudadana y la responsabilidad que esta conlleva. En esta línea, la formación del individuo con herramientas concretas, es lo que puede convertirle en un sujeto de cambio. Estas herramientas deben ser incorporadas desde edades tempranas, con el fin de contribuir realmente al impacto social, así como la importancia del aprender a hacer y convivir, reconociendo la alteridad y la empatía, esto con el fin de desarrollar y potenciar un piso de humanidad que vaya en pos del bienestar común y la educación en valores. Finalmente, plantean la necesidad de formalizar e intencionar las acciones de formación ciudadana, buscando que los estudiantes se hagan conscientes de las habilidades que se pretenden desarrollar e involucrando a toda la comunidad.

Sobre la innovación pedagógica en el aula, los y las docentes sostienen que debe haber un previo análisis del contexto de los estudiantes, para generar metodologías acotadas a la realidad educativa de los estudiantes con el fin de potenciar el aprendizaje y que la incidencia del aprendizaje sea realmente significativa para la comunidad donde viven. Para ello surge la necesidad de avanzar hacia una unificación entre el sujeto que queremos formar (como sistema educacional y formación ciudadana) y el sujeto que requiere la sociedad (como ciudadanos activos), los que hoy parecen separados, no tanto en lo formal (en varios casos también) sino en lo identitario de un sujeto social que es actor en varios escenarios sociales. De esta manera, se puede promover el fomento a la autonomía y la valoración personal para desarrollar

el ejercicio de nuestras responsabilidades ciudadanas en torno a los derechos y deberes.

Por otra parte, los docentes ven el deber de establecer metodologías que vayan en torno a la aplicación efectiva de los contenidos referentes a formación ciudadana. Esto a través de un orden intencionado con respecto al contexto, diagnóstico, trabajo multidisciplinario, objetivos fundamentales transversales, análisis de los objetivos por asignatura, y realizar un vínculo entre todas las asignaturas con los objetivos de la ley de formación ciudadana. Para ello, se deben identificar los intereses de los estudiantes y la situación familiar y social de estos, valorando el impacto que tienen nuestras prácticas pedagógicas en el desarrollo de individuos democráticos y críticos, resolviendo problemáticas de su medio. Las metodologías deben ser concretas, verificables y acotadas a su entorno, para generar aprendizajes significativos en los estudiantes y un impacto real en su formación. Por ejemplo, una buena instancia es utilizar la autoevaluación como un medio pedagógico donde puedan observar sus fortalezas y debilidades.

En síntesis, sostienen que es la realización de un trabajo co-creado entre docentes y estudiantes que permite la creatividad e innovación de prácticas consensuadas. Permite que los estudiantes se sientan pertenecientes a un curso y comunidad, que opinen y que sean escuchados y se aceptan de una forma respetuosa la opinión de los otros.

Respecto de la oportunidad para el ejercicio de la ciudadanía y la democracia, se desprende una crítica por parte de los docentes desde el punto de vista de la gestión educativa, donde es difícil ver las acciones organizadas y registradas en el Proyecto de Mejoramiento Educativo (PME) porque los docentes consideran sus diferencias en el momento de la aplicación en los diferentes colegios en los que ellos trabajan. También observan que el PME se encuentra más ligado a Convivencia Escolar que al Plan de Formación Ciudadana, haciendo que los objetivos del Plan se enfoquen en los actos cívicos, celebraciones de efemérides y debates estudiantiles, dejando en claro que la implementación de la formación ciudadana en los establecimientos educacionales

se considera solo como una responsabilidad de los profesores de historia y geografía cuando la práctica pedagógica sostiene que compete a todas las asignaturas.

Los profesores reconocen la existencia de los Planes de Formación Ciudadana, pero queda pendiente la bajada en el currículum escolar y su abordaje en la sala de clases, junto con la creación de la asignatura respectiva, a fin de fortalecer el proceso de constitución de los futuros ciudadanos y ciudadanas. Se descubre la necesidad de incentivar la participación y el levantamiento de propuestas desde edades tempranas al nivel preescolar, estimulando los principios de una ciudadanía activa y crítica desde la infancia. De esta manera, se busca evitar el sesgo y la discriminación arbitraria de los adultos, y que esta materia sirva de acción afirmativa en lo referido a la ciudadanía, ya que los niños y niñas pueden ofrecernos una mirada relevante del mundo que les rodea, ayudándonos a pensar y soñar con un nuevo tipo de sociedad.

Por eso es importante construir comunidades con sentido ciudadano desde la experiencia educativa de los establecimientos educacionales, donde las actividades no se confundan con lo que las escuelas tradicionalmente han realizado, sino que la instalación de la formación ciudadana aparezca como un desafío educativo en orden a construir verdaderas comunidades educativas donde se promueva la democracia, la ciudadanía, la participación en todos los ámbitos educativos, partiendo desde el perfil del proyecto educativo de las escuelas (PEI), permeando el currículum vigente y su implementación en el aula como en las diferentes actividades extraprogramáticas, fortaleciendo los diferentes espacios de participación de las escuelas tales como el Consejo Escolar, Consejo de Curso y los Consejos de Profesores, entre otros espacios que contribuyan a formación democrática del estudiantado.

Finalmente, como desafío para el cuerpo docente de los establecimientos educativos participantes del programa, es lo referido a la aplicación de estos principios educativos al existir, en algunos casos, un desconocimiento de los equipos directivos

y del profesorado en general, al darse por entendido el conocimiento de los alcances y conceptos de los principios pedagógicos implícitos en la ley 20.911. Solamente se entiende como una exigencia más de carácter “técnica-burocrática educacional” surgida desde la estrategia política de MINEDUC. No se logra apreciar la trascendencia de contar con un plan de esta naturaleza que constituye una suerte de tecnología educativa para el logro de los objetivos de la formación ciudadana.

Por lo tanto, existe la urgente necesidad de que los equipos directivos y los docentes enfrenten un cambio de paradigma sustentado en la constitución de competencias ciudadanas en los niños y niñas, cuestión que no solo debe centrarse en la asignatura de historia o en los últimos años del sistema educativo, sino que la comunidad educativa toda debe reflexionar sobre estos principios a fin de velar estratégicamente de cómo hacerse cargo de la implementación al interior del sistema.

OBSERVACIONES

- Se identificaron cualidades que surgen de la experiencia de los actores y que caracterizan el programa como: creación de redes y comunidad; capital social; liderazgo; empoderamiento; formación continua; pensamiento crítico y reflexivo; voluntad; responsabilidad.

- Aun se evidencian resistencias a abordar la ciudadanía desde una perspectiva democrática dentro de los establecimientos educacionales.

- Los principales problemas respecto de la implementación de la formación ciudadana en los establecimientos educacionales, tiene relación con la poca claridad que tienen las personas a cargo sobre el cómo incorporar la ciudadanía en todos los espacios educativos.

- Se ha cumplido con las expectativas, generando así un sentimiento de arraigo por el programa. A raíz de esto mismo es que los miembros consideran que han obtenido grandes beneficios, tanto personales como profesionales.

- A nivel metodológico, se sugiere en un próximo periodo, se aborde la ciudadanía desde la práctica pedagógica y de una forma concreta y acotada a la realidad de los establecimientos.

- Las fortalezas del programa se engloban, principalmente en la cercanía y disposición que tiene el equipo UFRO para apoyar a los establecimientos educacionales.

- Las debilidades o aspectos susceptibles a mejorar, se relacionan principalmente con la falta de elementos prácticos para abordar la ciudadanía en los establecimientos educacionales. De igual forma, se evidenció como una debilidad de la institución, no del programa, la poca vinculación con el medio que tiene la universidad.

- Los coordinadores de formación ciudadana en ningún momento utilizan el concepto de comunidad educativa (lo que en este momento sólo se constata pero sin duda que exige un estudio más en profundidad).

- Existe mucha incertidumbre respecto de la continuidad del programa, durante la aplicación de los instrumentos se solicitó que se explicitara la necesidad de renovar el convenio.¹

1. Esto efectivamente se cumplió y el Convenio se renovó para el año 2019.

ANÁLISIS DE LOS PLANES DE FORMACIÓN
CIUDADANA DE LOS ESTABLECIMIENTOS
EDUCACIONALES ADSCRITOS AL PROGRAMA DE
FORMACIÓN CIUDADANA UFRO/MINEDUC
2016-2018

IGNACIA SOTO L.

INTRODUCCIÓN

El presente capítulo tiene por objetivo conocer el contenido de los planes de formación ciudadana de una muestra de 36 establecimientos educacionales adscritos al convenio desde el año 2016 a la fecha, con la finalidad de analizar críticamente la forma en que las comunidades educativas han abordado la formación ciudadana en sus territorios y contextos particulares.

Objetivos de la sistematización

Objetivo general: Analizar los planes de formación ciudadana de los establecimientos adscritos al programa.

Objetivos específicos:

- Identificar y describir las dimensiones que se incorporaron a los distintos planes de formación ciudadana.
- Identificar y describir las acciones que establecieron los establecimientos educacionales por dimensiones y su pertinencia y coherencia territorial.
- Caracterizar los planes de formación ciudadana de los distintos establecimientos en base a las orientaciones curriculares entregadas por el MINEDUC.

ANTECEDENTES

LEY 20.911

El 28 de marzo del año 2016, se promulga la Ley n° 20.911, “Crea el Plan de Formación ciudadana para los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado”.

El objetivo de la ley, según su artículo único, es:

“Artículo único.- Los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado deberán incluir en los niveles de enseñanza parvularia, básica y media un Plan de Formación Ciudadana, que integre y complemente las definiciones curriculares nacionales en esta materia, que brinde a los estudiantes la preparación necesaria para asumir una vida responsable en una sociedad libre y de orientación hacia el mejoramiento integral de la persona humana, como fundamento del sistema democrático, la justicia social y el progreso. Asimismo, deberá propender a la formación de ciudadanos, con valores y conocimientos para fomentar el desarrollo del país, con una visión del mundo centrada en el ser humano, como parte de un entorno natural y social...” (Legislación Chilena, 2016) (p.1)

El Plan de Formación Ciudadana, tal como indica su nombre, se basa en la creación de un plan, adecuado a los contextos particulares de los establecimientos educacionales, y creados por la comunidad educativa, con el fin de:

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

b) Fomentar en los estudiantes el ejercicio de una ciudadanía crítica, responsable, respetuosa, abierta y creativa.

c) Promover el conocimiento, comprensión y análisis del Estado de Derecho y de la institucionalidad local, regional y nacional, y la formación de virtudes cívicas en los estudiantes.

d) Promover el conocimiento, comprensión y compromiso de los estudiantes con los derechos humanos reconocidos en

la Constitución Política de la República y en los tratados internacionales suscritos y ratificados por Chile, con especial énfasis en los derechos del niño.

e) Fomentar en los estudiantes la valoración de la diversidad social y cultural del país.

f) Fomentar la participación de los estudiantes en temas de interés público.

g) Garantizar el desarrollo de una cultura democrática y ética en la escuela.

h) Fomentar una cultura de la transparencia y la probidad.

i) Fomentar en los estudiantes la tolerancia y el pluralismo” (Ley 20.911, Legislación Chilena, 2016) (pp. 1-2).

El Plan de Formación ciudadana (PFC) de los establecimientos educacionales deberá explicitar las actividades que se realizarán, con el fin cumplir los objetivos que dispone la ley, esta será de carácter público, y el desarrollo de los conceptos que forman parte de la formación ciudadana deberán ser transversales en todas las asignaturas.

Además, el PFC podrá incluirse en el proyecto educativo institucional (PEI), o en su plan de mejoramiento educativo (PME). Se pueden sumar a las iniciativas para el desarrollo de la ciudadanía en los establecimientos, talleres extra programáticos que incluyan la participación y retroalimentación de la comunidad educativa, capacitaciones a docentes y directivos, actividades de apertura del establecimiento a la comunidad, entre otras cosas.

PLAN DE FORMACIÓN CIUDADANA

Para el Ministerio de Educación (2016), formación ciudadana es un:

“Proceso formativo continuo que permite que los niños, niñas, jóvenes y adultos desarrollen un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que resultan fundamentales para la vida en una sociedad democrática. Busca promover en distintos espacios, entre ellos las comunidades educativas, oportunidades de aprendizaje que permitan que niños, niñas, jóvenes y adultos se

formen como personas integrales, con autonomía y pensamiento crítico, principios éticos, interesadas en lo público, capaces de construir una sociedad basada en el respeto, la transparencia, la cooperación y la libertad. Asimismo, que tomen decisiones en consciencia respecto de sus derechos y de sus responsabilidades en tanto ciudadanos y ciudadanas” (p. 11).

El Plan de Formación Ciudadana (PFC), como su nombre lo indica, es un plan educativo, que se debe construir de forma participativa e inclusiva por todos los miembros que componen la comunidad educativa (docentes, cuerpos directivos, estudiantes, apoderados), y debe componerse de una serie de prácticas pedagógicas, contenidos en el currículum pedagógico, actividades extracurriculares, y acciones que promuevan una cultura democrática al interior de los establecimientos.

Este plan, según las Orientaciones para la elaboración del Plan de Formación Ciudadana (MINEDUC, 2016), debiera articularse, en el mejor de los casos, con el Proyecto Educativo Institucional (PEI), Plan de Mejoramiento Educacional (PME), y en la Política de Convivencia Escolar. En este sentido, se recomienda la construcción y actualización del PEI de forma participativa y vinculante, desarrollando el ejercicio reflexivo de incorporar visiones compartidas, para generar una identidad en la comunidad, con sentido de pertenencia de todos los actores que confluyen en la comunidad educativa.

Lo anterior, es en esencia el ejercicio de la ciudadanía, el cual debe estar plasmado en los sellos educativos que sustentan las definiciones y sentidos institucionales, y que definen el perfil de los actores.

En relación al PME, el cual consta de dos fases (fase estratégica y fase anual), se recomienda la resignificación del Plan de Mejoramiento, incorporando ejes que materialicen la formación ciudadana, apostando por el involucramiento de los actores de forma activa, en todos los procesos, desde la planificación, hasta la evaluación de las actividades y quehaceres educativos.

ORIENTACIONES CURRICULARES PARA EL PLAN DE FORMACIÓN CIUDADANA

En base a las Orientaciones Curriculares para el Plan de Formación Ciudadana (MINEDUC, 2016), existen dos ejes principales a tratar, los cuales son: democracia y derechos humanos. Entendiendo, estos ejes como conceptualizaciones fundamentales para entender la ciudadanía en contextos democráticos y con enfoques de derechos.

Ambos enfoques, se ven expresados en distintas dimensiones o ámbitos, desde los cuales, según el MINEDUC (2016), se puede organizar la enseñanza y el aprendizaje de la ciudadanía. Estas dimensiones son:

“Dimensión institucional: Dice relación con aspectos en que la ciudadanía se organiza institucional y normativamente, incluyendo los elementos de educación cívica necesarios para conocer la organización del Estado, el funcionamiento de sus tres poderes, los mecanismos de participación política y los derechos y deberes resguardados en la Constitución, entre otros.

Dimensión filosófica: Posibilita la reflexión crítica sobre los principios que sustentan el sistema político y su orden normativo vigente, a fin de problematizar los mecanismos actuales de participación y avanzar hacia la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

Dimensión de convivencia: Se relaciona con la ciudadanía en la vida cotidiana de las personas y los distintos grupos en los que estas participan. Es decir, con las formas en que la democracia y los derechos se expresan en los ámbitos personal y colectivo.

Dimensión territorial: Responde a la pregunta sobre dónde ocurre la ciudadanía y la relación entre ejercicio ciudadano y espacio público, con miras al mejoramiento de los espacios donde es posible desarrollar una ciudadanía plena.” (Pp.35-36)

También, se presentan enfoques que se desprenden de la educación ciudadana para ser tratadas dentro de los establecimientos, en cada asignatura del currículum nacional:

Comunicación: Las y los docentes comunican, dentro y

fuera de la sala de clases, mensajes que son fundamentales para fortalecer la formación ciudadana del estudiantado. Es importante cuidar el lenguaje verbal y no verbal, la actitud democrática e inclusiva, y la coherencia entre aquello que se hace y lo que se dice, ya que las y los profesores son los primeros encargados de modelar los valores y las prácticas que se pretende que sus estudiantes aprendan.

Respeto: Promover la participación y el compromiso del estudiantado implica respetar, escuchar, considerar y recoger la opinión de los demás, sea o no diferente a la propia, y generar un ambiente de respeto y aceptación entre todas y todos los miembros de la comunidad educativa. Es importante no aceptar burlas de ningún tipo, pues esto podría inhibir la confianza en próximas oportunidades y afecta la integridad de quienes participan.

Enfoque ético: Fomentar la ética y el compromiso con la comunidad implica hacerse cargo de las bromas descalificadoras, las faltas de respeto, discriminaciones e injusticias que ocurran en el entorno cercano, por lo que es fundamental tener una actitud activa de cuidado de los derechos dentro y fuera de la sala de clases.

Enfoque de género: Es importante potenciar la opinión y participación con equidad de género, teniendo un discurso y una actitud inclusiva, facilitando que mujeres y hombres tengan iguales oportunidades para desenvolverse en el espacio público y ejercer sus derechos. Para ello, por ejemplo, es necesario evitar juicios, estereotipos y conductas que dificulten o limiten la participación en las distintas actividades de las y los estudiantes, cualquiera sea su sexo u orientación sexual, tanto dentro como fuera del aula; más aún, es primordial fomentar la participación activa de todas y todos independientemente de la identidad de género y del carácter de la actividad que se realice.

Enfoque inclusivo: Para robustecer una ciudadanía inclusiva, la sala de clases debe ser un espacio en el que se respete la diferencia, lo que implica trabajar por evidenciar y desplazar los propios prejuicios hacia personas distintas de uno. Un buen comienzo es disminuir a su mínima expresión las etiquetas y te-

ner en consideración los distintos estilos y ritmos de aprendizaje. Además, es necesario reconocer la heterogeneidad –ya sea de nacionalidad, cultura, características físicas, necesidades educativas especiales, capacidades y habilidades destacadas, intereses, entre otros rasgos– como una fortaleza para nutrir el proceso educativo desde diversas perspectivas y experiencias de vida.

Enfoque de derechos: Para impulsar una educación ciudadana que genere aprendizajes centrales para la vida en democracia, es clave promover que las y los estudiantes se reconozcan a sí mismos sujetos de derechos y puedan ejercerlos, respetarlos e implementar acciones para su defensa y exigibilidad. En consecuencia, la profesora o el profesor deben estar constantemente recogiendo y contextualizando este enfoque cuando sea pertinente.

Enfoque participativo: Es necesario que tanto estudiantes como docentes reconozcan el aula y el establecimiento educacional como espacios de participación activa, si realmente queremos fortalecer la práctica ciudadana y el compromiso cívico. Esto implica relevar la actividad del estudiantado dentro del proceso educativo mediante la cooperación entre pares, la problematización de los contenidos vistos en clases, el debate desde una posición con compromiso ético, las posibilidades de interacción y contribución a la clase, las oportunidades de deliberación grupal, etc.

Enfoque territorial: Para hacer culturalmente más pertinente el aprendizaje de la ciudadanía, es importante incorporar elementos identitarios de las comunidades locales de las zonas donde se ubican los establecimientos educacionales. La educación ciudadana también se juega de manera significativa en el conocimiento, aprecio y participación que puedan tener las y los estudiantes en las organizaciones de base más cercanas a los lugares donde residen y se desenvuelven.

Enfoque pedagógico: En términos pedagógicos, las estrategias activas (también conocidas como interactivas) de enseñanza aprendizaje permiten a las y los docentes avanzar en diseños didácticos que enriquecen la formación ciudadana al darle protagonismo al estudiantado dentro del desarrollo de la clase. Entre estas estrategias encontramos: simulaciones, juegos de rol, debates,

construcción de conceptualizaciones, estudios de casos, aprendizaje basado en problemas, y todas aquellas instancias donde las y los alumnos participan activamente en la comprensión de un conflicto o resolución de un problema público”. (Pp. 56-58)

METODOLOGÍA

Los Planes de Formación Ciudadana que se analizaron corresponden a 36 establecimientos de 64 que se encuentran adscritos al programa durante los años 2016 y 2017. El objetivo del estudio es analizar críticamente la forma en la que los establecimientos educacionales incorporaron la formación ciudadana en sus planes, en base a los requerimientos de la ley 20.911. Para esto, se realizó el análisis contemplando las siguientes dimensiones:

- a) Dimensión democrática
- b) Dimensión de derechos humanos
- c) Promoción de la democracia al interior de los establecimientos educacionales
- d) Pertinencia territorial

El detalle de los establecimientos educacionales considerados –por su diversidad territorial, de nivel educacional, de modalidad, municipal, particular subvencionado o integrados posteriormente al Sistema Local de Educación Costa Araucanía- es el siguiente:

N°	Establecimiento educacional	Comuna
1	Escuela Alborada	Loncoche
2	Colegio América	Vilcún
3	Colegio Bautista	Temuco
4	Complejo Educacional Un Amanecer en la Araucanía	Temuco
5	Escuela básica Aragón	Angol
6	Colegio Municipal Manuel Rojas	Temuco
7	Corporación Educacional Emprender	Temuco
8	Colegio Diego Doble Urrutia	Angol

FORMACIÓN CIUDADANA EN LAS COMUNIDADES EDUCATIVAS

N°	Establecimiento educacional	Comuna
9	Escuela Artística Armando Dufey	Temuco
10	Complejo Educacional Claudio Arrau León	Carahue
11	Escuela El Crucero	Nueva Imperial
12	Instituto Superior de Especialidades Técnicas de Temuco	Temuco
13	Complejo Educacional Monseñor Francisco Valdés Subercaseaux	Curarrehue
14	Instituto Superior de Comercio Tiburcio Saavedra	Temuco
15	Colegio José Giordano	Temuco
16	Liceo Bicentenario	Temuco
17	Liceo Comercial Armando Bravo	Temuco
18	Escuela Llaima	Temuco
19	Escuela Los Avellanos	Temuco
20	Escuela Municipal Los Trigales	Temuco
21	Liceo Bicentenario de Excelencia Enrique Ballacey Cottreau	Angol
22	Liceo de adultos Horeb	Padre Las Casas
23	Liceo Industrial Temuco	Temuco
24	Liceo Oscar Mosser	Padre Las Casas
25	Liceo María Aurora Guíñez Ramírez	Purén
26	Escuela Municipal Mundo Mágico	Temuco
27	Colegio Educación de Adultos Nahuel	Nueva Imperial
28	Escuela Tranapunte	Carahue
29	Escuela Andrés Bello	Temuco
30	Colegio Alonso de Ercilla	Temuco
31	Liceo Pablo Neruda	Temuco
32	Escuela Juan XXIII	Nueva Imperial
33	Liceo Polivalente de Adultos Selva Saavedra	Temuco
34	Escuela Héctor Valenzuela Cea	Villarrica
35	Escuela Villa Carolina	Temuco
36	Complejo Educacional Pablo Sexto	(Pucón

RESULTADOS

A continuación, se muestran los resultados obtenidos a partir del análisis de los distintos Planes de Formación Ciudadana estudiados.

ENFOQUE DEMOCRÁTICO Y PARTICIPATIVO

Este enfoque corresponde a las actividades desarrolladas en el marco de la formación ciudadana, y que se enmarcan en actividades que promuevan la democratización de espacios de decisión, el fomento del diálogo entre los actores que confluyen en el quehacer educativo, y la construcción de conceptos y formas de entender la democracia al interior de las comunidades educativas.

Los establecimientos educacionales comprenden la democracia y la participación desde un punto de vista institucional y republicano, limitando la comprensión de estos conceptos a actividades relacionadas con la elección de representantes, la formación sobre estado democrático y el sistema democrático chileno, reflexiones sobre democracia y la participación de la comunidad en la toma de algunas decisiones sobre el establecimiento. Este enfoque es el más latente a lo largo de los programas de formación ciudadana, treinta y dos establecimientos incorporan este enfoque, con mayor expresión de acciones de formación y práctica.

La democracia y participación no se traduce en la creación de comunidades educativas, donde todos los actores que confluyen en los espacios tienen derecho a incidir en las decisiones que se toman en los establecimientos. Existe una nula vinculación con el territorio en esta dimensión.

Las actividades orientadas a promover la formación ciudadana desde un enfoque democrático y participativo, en el caso de las escuelas, son abordadas desde la enseñanza de conceptos cívicos tales como ciudadanía, deberes y derechos asociados a ella, incentivando a su vez el desarrollo del pensamiento crítico. Esto, mediante la realización de talleres y charlas de participación cívica que involucran a los miembros asociados a la comunidad educativa.

En el caso de los liceos, existe un interés principal en promover un proceso de participación y elección de centros de estudiantes de cada comunidad, garantizando los espacios e instancias necesarias para el desarrollo de debates y votación democrática. De esta manera, se busca replicar el proceso de elecciones presidenciales con un fin pedagógico. También proyecta el enfoque democrático mediante la participación en congresos y jornadas de reflexión a nivel local y regional. Y en el caso de los liceos de adultos, principalmente se desarrollan instancias de interacción con otros centros de estudiantes para enriquecer los procesos de comunicación entre los estudiantes y los establecimientos.

ENFOQUE DE DERECHOS HUMANOS

Las actividades enmarcadas en este enfoque corresponden a charlas, actos conmemorativos y generación de compromisos por parte de los estudiantes con el fin de asegurar la garantía de sus derechos. Este enfoque se sitúa especialmente en los derechos de los niños, y es –junto a los temas indígenas mapuche– el menos presente entre las actividades expuestas en los programas de formación ciudadana.

Las actividades con un desarrollo centrado en los derechos humanos, por parte de las escuelas son abordadas a través de la realización de charlas, talleres y actos conmemorativos acerca de los derechos humanos. En algunos casos, incluso se gestionan visitas de representantes públicos capaces de contemplar temas de interés hacia los estudiantes. Por otro lado, los establecimientos que incluyen la enseñanza media centran las actividades con enfoque en los derechos humanos, primordialmente en la enseñanza de diversos contenidos relacionados con los derechos humanos, penales y cívicos, mediante cursos online, talleres e inclusión del contenido en mallas académicas.

Interesante es señalar la ausencia de temáticas relacionadas al pueblo mapuche considerando las vulneraciones sistemáticas a las que se han visto sometidos por parte del Estado Chileno y la sociedad chilena, las cuales han sido reconocidas por organismos

internacionales como la Organización de las Naciones Unidas (ONU), Amnistía Internacional, entre otras.

PROMOVER LA DEMOCRACIA AL INTERIOR DE LOS ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES

Las fórmulas empleadas por los establecimientos para promover el ejercicio democrático en su comunidad se manifiesta, en primer lugar, con la elección de representantes en los distintos estamentos y la posibilidad de participación de éstos en el consejo escolar.

Por otro lado, las experiencias democráticas se expresan en la oportunidad de participación por parte de los miembros de la comunidad escolar en la elección de algunas actividades a desarrollar en el establecimiento, permitiendo la elección conjunta y participativa.

No existen mayores diferencias entre las diferentes modalidades educativas respecto a la forma de promover la democracia al interior de los establecimientos educacionales. La mayoría de las comunidades educativas mantienen un interés sustancial en promover el desarrollo democrático de la elección de la directiva del Centro de Alumnos, y posterior, un interés en construir un plan de trabajo en conjunto con la comunidad estudiantil.

PERTENENCIA TERRITORIAL

La realización de actividades con pertenencia territorial de los establecimientos educacionales se expresa principalmente en la conexión con celebraciones del pueblo Mapuche, teniendo en cuenta la influencia que este pueblo originario tiene en la Región de La Araucanía, encontrando incluso un establecimiento que expone el nombre de cada estamento en lengua Mapuche.

Además, es posible distinguir pertenencia territorial en actividades de apoyo a comunidades cercanas al establecimiento, buscando mejorar las condiciones existentes en el medio más próximo. Finalmente, se da cuenta de la realización de encuentros anuales entre consejeros escolares de establecimientos rura-

les, los cuales se realizan buscando intercambiar experiencias y así mejorar las gestiones en los propios centros educacionales.

En relación con las actividades presentes en los Planes de Formación Ciudadana, se exponen los principales tópicos abordados por los establecimientos educacionales: La mayoría de los liceos, coinciden en la realización conmemorativa del Wetripan-tu. Sin embargo, las escuelas y colegios lo abordan desde directa interrelación con visitas a diferentes comunidades y salidas pedagógicas. A este último punto se suman actividades de beneficencia que los establecimientos han incorporado en sus planes con el objetivo de vincularse activamente con su entorno por medio de colectas y campañas solidarias a quien lo necesite.

CONCLUSIONES

Dentro de los Planes de Formación Ciudadana, la democracia se concibe en los establecimientos educacionales, sólo como el derecho a voto en ciertas instancias, como la elección de centros de alumnos, o la votación para elegir ciertas actividades a realizar.

La democracia, se toma desde un punto de vista institucional y republicano, donde no se promueve a los estudiantes la acción colectiva como un eje transformador.

Además, al limitar la participación, se obstaculiza la noción de comunidad educativa como una práctica democrática al interior de los establecimientos educacionales.

Se sugiere abordar la democracia como un valor, enfatizando en las distintas expresiones de la democracia, y apostando por la vinculación con el medio, con los actores que confluyen en el territorio y espacio educativo, y promoviendo la diversidad e interculturalidad como dimensiones de la participación democrática.

Considerando los derechos humanos como un pilar fundamental para las sociedades democráticas contemporáneas, el hecho que no se trabaje este enfoque en los establecimientos educacionales es preocupante, pues no se estaría trabajando en términos valóricos este tópico. Se recomienda incluir en térmi-

nos formativos y conductuales los derechos humanos de forma transversal en los establecimientos educacionales.

Las sociedades son dinámicas, y sus relaciones sociales cambian en la medida que se manifiestan problemáticas que obligan a generar reajustes en los paradigmas que sustentan ideológicamente las sociedades. Actualmente, las corrientes migratorias y los cuestionamientos a los roles de género y el sistema patriarcal son temas contingentes a nivel local y nacional, por lo que es necesario que las escuelas asuman estos desafíos dentro de su labor educativa y socializadora.

Muchas de las actividades de vinculación con el medio son de carácter asistencialista, lo que impide identificarse plenamente con el territorio. Se sugiere cambiar el enfoque de estas actividades, por ejes integradores y comprometedores con las problemáticas del territorio. Lo que, en el marco del Programa de FC UFRO/MINEDUC se ha hecho al respecto es el esfuerzo de generar reflexión crítica cooperativa en las reuniones de Coordinadores de FC y en los procesos de perfeccionamiento, así como enriquecer los debates con el aprendizaje de contenidos novedosos complementarios entre sí y con otros temas más generales y comunes en las conversaciones (política, derechos, representatividad, convivencia y otros), tales como género, tecnologías, ambiente y otras.

Las actividades interculturales sólo consideran al pueblo Mapuche, limitando éste a celebraciones de ciertas fechas importantes. Se debe comprender la interculturalidad como un eje que debe ser incorporado de forma transversal en el quehacer educativo, evitando folclorizar la cultura Mapuche e incorporando, de igual forma, otras temáticas como la inmigración. En algunos capítulos posteriores hacemos referencia a esta cuestión, reconociendo que la ciudadanía indígena y la formación ciudadana aún es una cuestión que debe ser construida en un diálogo con el propio pueblo mapuche.

BIBLIOGRAFÍA

- División de Educación General del Ministerio de Educación. (Mayo de 2016). Orientaciones para la elaboración del Plan de Formación ciudadana. Recuperado el 16 de Enero de 2018, de Mineduc: <http://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2016/04/OrientacionesPFC.pdf>
- Historia de la Ley N° 20.911 (17 de Marzo de 2016). Historia de la Ley N° 20.911. Valparaiso, Chile: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Ministerio de Educación de Chile (2016). Orientaciones Curriculares para el desarrollo del Plan de Formación ciudadana. Disponible en: <http://formacionciudadana.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/46/2016/11/Orientaciones-curriculares-PFC-op-web.pdf>

5

DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN CIUDADANA EN LOS DIVERSOS NIVELES Y MODALIDADES MENOS VISIBLES DEL SISTEMA EDUCACIONAL

GUILLERMO WILLIAMSON C.

*Hay hombres que nunca partirán,
Y se les ve en los ojos,
Pues uno recuerda sus ojos muchos años después
de que han partido (...)
Son aquellos
Que aceptaron el sufrimiento
Y lo hicieron suyo para la salvación de otros hombres
Sin decir una sola palabra:
Pero dejaron abiertos, bien abiertos sus ojos
Para que nunca los olvidemos cuando ellos hayan partido.*

“Hay Hombres que nunca partirán”.
Miguel Arteché, Premio Nacional de Literatura, 1996.

INTRODUCCIÓN

Educación la ciudadanía es fundamentalmente contribuir a formar personas buenas y libres para cooperar con los demás, hacerse responsable del mundo cultural y natural y trabajar creativamente por una sociedad cada vez más justa, alegre y libre y por un territorio próximo y universal con desarrollo democrático y sostenible. Y esas personas no son los de la televisión, el poder, la fuerza, la ciencia sino los seres humanos simples, los sencillos, los comunes que pueden o no llegar a formar parte de la elite

dirigente de la sociedad, los que día a día construyen con su trabajo, inteligencia, corporalidad, emociones y valores la sociedad en que vivimos. A formar esas personas en el sistema educacional aspira la Ley 20.911 de Formación Ciudadana y el Programa de Formación Ciudadana del Convenio entre el Ministerio de Educación y la Universidad de La Frontera 2016-2019.

En ese contexto el capítulo hace un recorrido por territorios de aprendizajes interculturales que recogen la diversidad de modos de educar que se desarrollan en las comunidades locales y levantan desde ellas los sistemas y concepciones educacionales: la educación intercultural, la educación rural, la educación de personas jóvenes y adultas (EPJA), la educación parvularia, la educación especial y algunos temas transversales: educación ambiental, educación y desarrollo local y regional, educación no sexista.

Los conceptos de ciudadanía y de educación ciudadana han sido tratados en capítulos anteriores por lo cual los consideraremos como marco teórico que fundamenta las reflexiones críticas y proposiciones que se hacen en este capítulo.

El foco de este capítulo es señalar que, desde el punto de vista educativo institucional, las comunidades educativas y sus comunidades locales, los estudiantes y profesores, de los que trata este capítulo se encuentran en condiciones de desarrollo en las periferias del sistema educativo. La educación rural, intercultural, especial y de jóvenes y adultos viven una situación de vulnerabilidad ciudadana (carencia de ejercitar derechos mínimos educacionales con equidad, calidad, participación, articulación al territorio). Pero también queremos reconocer y valorar que, en ese contexto, existe una potencialidad muy grande –institucional y de los sujetos individuales y colectivos de las escuelas- para políticas, currículums y pedagogías de inclusión, innovación, diversidad que conformen una ciudadanía que haga de los actores educacionales sujetos de derechos responsables por el territorio y sociedad.

Respecto de los sujetos sociales o actores miembros de las comunidades educativas, esa vulnerabilidad, que hemos adjetivado de “ciudadana”, por la precariedad de su instalación en el sistema educacional –ya se señaló recién- pero también en las po-

sibilidades de desarrollo de sus relaciones sociales de aprendizaje y concientización socio-crítica en sentidos que se complementan y conforman una amalgama particular de educación formal.

En primer lugar porque forman parte de modalidades educacionales que se caracterizan por conformar los bordes de inclusión/exclusión del sistema en términos de calidad de la educación, asignación de recursos, preocupación especial por incorporar a sectores de población rural, indígena o migrante, que han sido expulsados, excluidos o no tuvieron oportunidad de educarse.

En segundo lugar porque asisten como estudiantes a estas modalidades, aquellos que en general, constituyen parte de los sectores más pobres, excluidos de acceso a mínimas oportunidades, manteniéndose desprotegidos ante la presión societal por lanzarlos a las periferias de los territorios y sistemas por considerarlos potenciales sujetos de alteración del orden social local, escolar o de la sociedad, o sujetos beneficiarios de sistemas de protección social del aparato de estado.

En tercer lugar son vulnerables porque se violan o niegan sus derechos, entre ellos el de educación: no pueden ejercer en plenitud su condición de ciudadanía parte de una sociedad democrática, debido a que la ley, al menos a algunos, los considera como individuos minorizados, sin la posibilidad de ejercer su libertad y capacidad de decisión, en el marco de su realidad psico-socio-emocional; es decir, son vulnerables porque no son considerados legalmente o efectivamente sujetos de derechos.

Se establece una vulnerabilidad de los sujetos sociales porque el sistema institucional los coloca en esa situación en lo nominativo (son nombrados como “vulnerables”) y no por una autodefinición de identidad. Se trata de que la sociedad, el estado y el sistema educacional posiciona históricamente a una diversidad de personas con características compartidas, en una condición de exclusión que las hace vivir con debilidad o ausencia el ejercicio de sus plenos derechos y de su dignidad intrínseca como personas y como colectivo social. Los sujetos no son vulnerables, terminan posicionados en esa condición nominal por el desplazamiento que les hace el sistema dominante desde el centro pleno

de ejercicio de derechos a las fronteras de los sistemas institucionales donde el riesgo de exclusión total es una posibilidad real que enfrentan cotidianamente.

Pero, como todo proceso y sujeto humano es dialéctico, contradictorio, complejo, respondiendo a lo que el sentido común y popular grafica como “el otro lado de la moneda”: la tensión entre dos dimensiones de una única y misma realidad, que se explican una por la otra, que no puede existir la una sin la otra, que disputan el dominio de la fuerza de la inercia y la óptica de los horizontes, que muestran que nada de lo que se observa es el todo pues oculta una parte que no alcanza a ser observada y en consecuencia conocida: los “lados opuestos” constituyen en su diversidad la identidad de la unidad.

Esa misma vulnerabilidad es factor de resistencia personal a través del ejercicio de la fuerza por sobrevivir, existir con dignidad y trabajar o actuar para superar los límites que delimitan el riesgoso borde por el cual caminan día a día en su cotidianeidad. La vulnerabilidad que genera la exclusión permite una menor dependencia –al menos teóricamente– de las fuerzas ideológicas, culturales, pedagógicas dominantes en su conformación como sujetos individuales y colectivos. Por ello hay menos auto-represión y aunque parezca contradictorio, más autonomía en el aprendizaje y en las relaciones sociales, más cooperación y capacidad de relacionarse con otros diferentes y facilita la expresión de emociones menos reprimidas: en definitiva pueden ser un poco más “ellos mismos” que los que están en el centro de los procesos educativos en el ámbito de la educación masiva (interesante: las elites también pueden ser “ellos mismos” pues administran el poder cultural y educativo). En esta manera de concebir la educación, las dos caras de la moneda terminan, cada uno desde su realidad opuesta a la del otro, construyendo sujetos más autónomos, identitarios y auténticos. Ello, en cuanto permanecen en modalidades educativas periféricas, en los bordes de formación de las elites o de los vulnerables.

La periferia es distanciamiento del centro y lo que es obvio resulta en una condición favorable a la adaptación de los sujetos

que se interrelacionan en los actos educativos que permite a los sistemas educativos y a los docentes mayores acciones pedagógicas adecuadas a la diversidad de estudiantes en la comunidad educativa y en la sala de clases: la falta de control represivo o normativo directo del estado. Dado que estos sectores no constituyen la norma, la tipicidad, la mayoría, en definitiva, el objeto representado por el sistema político educativo para focalizar sus políticas, programas, instrumentos y controles hace que el estado ejerza una acción más indirecta y distante de los controles, lo que permite que se lleven a cabo en el acto educativo una enorme variedad de respuestas pedagógicas y didácticas equivalentes a la diversidad de requerimientos de aprendizaje que ejerce sobre los docentes y pedagogía, la diversidad de sujetos que conforman las salas de clases, establecimientos educacionales y sectores o modalidades educativas periféricas, la creatividad y capacidad de inventiva y adaptación de los educadores y educadoras.

Finalmente la vulnerabilidad no es sólo una condición en relación a estándares, derechos o indicadores de referencia para las políticas públicas, es también contenido cultural complejo sustentado en la memoria personal, familiar y colectiva de los sujetos aprendices y enseñantes, lo que implica que en el proceso educativo se encuentran lenguajes, creencias, estéticas, competencias diversas y no hegemónicas en la sociedad, dolores, esperanzas, frustraciones, conquistas que, al menos potencialmente, enriquecen las posibilidades de ampliar y profundizar los conocimientos, los saberes, los modos de relacionarse socialmente, de expresar interioridades para los sujetos que se interrelacionan en el acto educativo. Hay, en una gran cantidad de estudiantes con un alto sentido de dignificación personal y familiar, valoración de la educación y sus logros, motivación de estudiar por un sentido profundo de contribuir a la renovación de la sociedad y sus familias: y eso es un gran motor de aprendizaje.

En esta lógica y subjetividad de tensión y contradicción permanente, no superada sino por una contradicción superior, se analizarán los niveles y modalidades educativas rurales, interculturales y de EPJA y otras invisibles, marginales o poco considera-

das en relación a la formación ciudadana. Para cerrar la metáfora de la moneda: no hay superación de los dos lados de la moneda en un objeto distinto o mejor. Sólo se puede superar una realidad compleja en una realidad semejante con niveles de mayores complejidades y no en un ente distinto. Aunque, el pragmatismo de Dewey (1967) indica que esa tensión no tiene solución, por lo que hay que buscar una tercera respuesta, la que se alcanzará desde otro enfoque que deje de lado la contradicción que no demuestra éxito en la realidad. Por ello es posible y necesario reflexionar sobre las cuestiones de la ciudadanía en estas modalidades sobre las cuales se ha reflexionado poco, nada o casi nada, al menos en la educación escolarizada, respecto de la ciudadanía.

No nos centraremos ni en la dimensión cívica de la ciudadanía, ni en la futura asignatura de educación ciudadana, sino en lo que prescribe la ley 20.911 respecto de la formación ciudadana como dimensión transversal del curriculum, del quehacer pedagógico y de gestión en su relación con las comunidades educativas y locales. Si bien la formación está estrechamente vinculada a la convivencia escolar, funcionamiento de los consejos escolares, políticas de transparencia de la información y uso eficiente de los recursos, nos centraremos en una noción amplia que incluya esas acciones reglamentadas pero sobre todo que se refieran a una formación en valores, actitudes, habilidades, conocimientos y saberes sociales que se instalen en las subjetividades, creencias, autonomías responsables y relaciones sociales de los sujetos sociales que entran en relación en los procesos de aprendizaje del sistema escolar regular.

Tampoco puede atribuirse toda la responsabilidad a la escuela –en sentido genérico- sino que es el conjunto de la sociedad –y en ella el sistema político y el de creencias que juegan un papel indirecto pero destacable en la responsabilidad formativa de estudiantes y actores educativos- el que contribuye sustancialmente a esa formación: porque no nos formamos solo en la escuela sino en los territorios (Williamson, 2018); y porque el sistema escolar responde –con mayor o menor identificación según las condiciones históricas- a las determinaciones culturales y modelos de

desarrollo hegemónicos de la sociedad: no hay educación fuera del modelo societal del cual forma parte, pero puede contribuir a reproducirlo, criticarlo o transformarlo (como lo demuestra la historia de la educación en los diversos continentes, países y territorios desde la antigua Persia, Grecia, Roma, pasando por el pensamiento crítico de Marx, Bourdieu, Freire, del Desarrollo Humano del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo-PNUD, del pensamiento liberal o conservador de Sarmiento, Smith, Skinner, hasta la moderna globalización capitalista neoliberal –Escuela de Chicago, Banco Mundial- que hoy impulsa las competencias, el emprendimiento, el logro individual medible en estándares). Se coloca en la discusión educacional el debate académico y pedagógico sobre la cuestión: ¿la educación es política, solo cumple una función política, sin ser política interactúa con la política y depende de ésta, es un campo técnico-pedagógico neutral políticamente? (Tamarit, 1999). Y en esta línea aún hay más planteamientos que intentan analizar la relación entre educación, política y lo social: desde la escala planetaria (Morin, Roger y Motta, 2003) a la escala local en la relación entre educación y territorio (Williamson, 2018) y entre ambos el modelo de progreso que supone un fundamento ético para otro desarrollo (Mealla, E. P. [Comp.], 2013). Sin duda que son interesantes debates para otro texto.

Al enfrentar la educación ciudadana, no de los estudiantes y comunidades “promedio”, “típicos” o “normales”, sino de los “a-típicos”, los “invisibles”, los “diferentes”, que también son sujetos de derechos, que también son responsables de la sociedad, que también estudian, trabajan y producen, debemos enfrentarnos a preguntas que tensionan las políticas públicas, los debates académicos, los enfrentamientos entre el Estado y sociedad civil, que no son fáciles de responder desde la estandarización de la normalidad considerada como frecuencia mayoritaria: ¿Es la educación la que determina quién puede o podría ejercer la autoridad del poder a la escala que sea? ¿Qué saberes y qué tipo de saberes se requieren para construir una sociedad más justa, más solidaria, más creativa, más desarrollada, más sustentable? Los excluidos o

los que están en los márgenes del sistema también preguntan y se preguntan... y no siempre o nunca encuentran respuestas.

Finalmente, ¿por qué no colocar entre los sellos identitarios de los establecimientos educacionales y sus Planes Educativos Institucionales-PEI la ciudadanía? ¿No sería de enorme importancia que la escuela pública e incluso la privada, recogieran el espíritu tradicional de formación de los ciudadanos y ciudadanas de cuando emerge en Chile a inicios del Siglo XX: el desarrollo de la república democrática? Esta es una cuestión que aún debe debatirse especialmente para los temerosos que asocian erradamente formación ciudadana a política contingente y no a la formación en la responsabilidad consigo mismo y con el desarrollo de una sociedad libre.

Las reflexiones y propuestas se fundamentan en la experiencia del autor y el equipo UFRO de FC, con investigaciones y publicaciones al respecto y en las reflexiones y producciones de los docentes en reuniones de coordinadores de formación ciudadana, de actividades en las comunidades educativas y en Planes de Formación Ciudadana del Programa de Formación Ciudadana UFRO/MINEDUC.

Hay algunas cuestiones conceptuales y jurídicas que afectan a la educación –que tampoco discutiremos aquí– y que se refieren a ciertas limitaciones que la Constitución de la República determina para ciertos sujetos específicos: menores de edad, personas con ciertas discapacidades, quienes han sido condenados por tribunales, ciertas condiciones referidas a la nacionalidad. La democracia representativa y la concepción liberal de ciudadanía que la fundamenta, se ve tensionada por los casos que presentaremos a continuación:

1. Modalidades casi invisibles para la formación ciudadana en la diversidad

La reflexión sobre la ciudadanía en la educación rural, especial, intercultural y de jóvenes y adultos es muy escasa, como lo es sobre otras modalidades o niveles educacionales que requieren

un proceso de reflexión teórica y conceptual. Los derechos humanos son la base de la formación ciudadana, la democracia es el sistema político que permite su protección, promoción, aseguramiento y desarrollo, la comunidad (y sus familias) constituye el espacio social y cultural privilegiado de formación integral de los estudiantes, sean éstos quienes sean; la Convención sobre los Derechos del Niño, Niña y Adolescente¹ y otras Convenciones o Convenios internacionales están en la base de la consideración de los niños y niñas –aquellos menores de 18 años para la Convención- como sujetos de derecho que deben ser protegidos, promovidos, enriquecidos y respetados por los Estados y sociedades. Particularmente destacamos dos, que no podremos desarrollar en esta oportunidad, tanto por falta de información de base, de conocimiento producido, de experimentación educativa en el campo de la educación ciudadana, como por espacio.

1.1. La educación especial

La educación de personas, niños, jóvenes y adultos con capacidades diferentes, que viven en contextos para los cuales no cuentan con capacidades adecuadas, en espacios no adaptados para sus condiciones particulares, que los excluyen convirtiéndolos en minusválidos sociales (en consecuencia sin autonomía) o discapacitados temporales o permanentes o según sus grados diferentes de adaptación a los contextos de vida o que se encuentran en una condición de impedimento permanente, es un desafío a la ciudadanía.

Lo que no es discutible es que todos los niños y niñas están protegidos explícitamente por el Artículo 23 de la Convención sobre los Derechos del Niño, Niña y Adolescente, lo que los convierte en sujeto de derecho. Entonces, la cuestión es como implementarlo al considerar la gran diversidad de casos en este colectivo y su condición de inserción en la escuela.

1. Aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas en su resolución 44/25 del 20 de Noviembre de 1989; entrando en vigor el 2 de Septiembre de 1990; ratificada en Chile en 1990.

La Constitución hace una excepción respecto del ejercicio del derecho ciudadano electoral (no de derechos en sí) a personas en condiciones de incapacidad de conciencia (sin autonomía para decidir libre y responsablemente) pero no más allá. Por ello es necesario que los actores de la sociedad civil, el Estado, las universidades, inicien un proceso de investigación y formulación de propuestas de políticas públicas como de experimentación pedagógica que abarque establecimientos con integración, establecimientos especializados, los hogares, espacios no formales.

Sin duda que una cuestión central y prioritaria es eliminar, para estas personas, el límite de 26 años para recibir financiamiento educacional desde el estado y dejarlo como permanente bajo un sistema público especial de educación regular de niños, jóvenes y adultos. Ello asegurará que el derecho ciudadano a la educación se constituya en una realidad efectiva para este colectivo que, ni la sociedad (salvo para la Teletón) ni el Estado, privilegian o colocan en sus prioridades habituales.

En este caso, hay que considerar que la sociedad civil es muy activa, ha sido gran promotora del concepto de “inclusión”, hoy de uso común y extenso, sin embargo, en su identidad lleva una marca original de la educación especial. Por ello, en este caso como en todos, aquí con particular intensidad pues las organizaciones han ganado un espacio y generado conocimiento, normas, concepciones, actos jurídicos específicos, debe reflexionarse una educación ciudadana apropiada a estos colectivos y personas. En particular, en algunos casos, de modo a asegurar el derecho a la autonomía, la libertad, la autoprotección, la capacidad de organizarse, participar, tomar decisiones, trabajar productiva decentemente.

1.2 La educación parvularia

Hemos reflexionado de un modo inicial sobre la FC con educadoras de párvulos de la Fundación Integra, las que elaboraron

unos primeros Planes de Formación Ciudadana² para sus Jardines Infantiles. La Ley 20.911 refiere que la formación ciudadana debe asociarse al juego, es decir, a una actividad de vivencia y experiencia lúdica: "... En el caso de la educación parvularia, este plan se hará de acuerdo a las características particulares de este nivel y su contexto, por ejemplo, a través del juego".

En los debates profesionales e incluso académicos algunas educadoras han planteado una crítica a este énfasis debido a que consideran que se minimiza el papel de formación cognitiva y aprendizaje de contenidos que puede desarrollar el niño o niña a esa edad. Es un debate que las recientemente aprobadas bases curriculares de educación parvularia deben resolver en su aplicación pedagógica, pero que, para efectos de este autor y equipo y de la ley, el juego es relevante en la formación del niño y niña, en diversas dimensiones de su vida (CONACE, 2000; Ministerio del Deporte-IND-CONADI, 2017), no sólo cognitiva. No creemos que se debe asignaturizar la educación parvularia, sino mantener globalizada para ser coherente con la comprensión integradora del mundo que corresponde a la condición del desarrollo moral, cognitivo y social de los niños; no se debe centrar en obligaciones, repeticiones o sumisiones, sino en la construcción de auto-gobierno y del trabajo intelectual en cooperación (Piaget, 1978), de la creatividad y el desarrollo como proceso de aprendizaje.

Baquero (2013) –analizando a Vigotsky- señala que la formulación central de su Teoría Socio-histórica hace referencia a que los "Procesos Psicológicos Superiores se originan en la vida social, es decir, en la participación del sujeto en actividades compartidas con otros. [...] es decir, la teoría se propone centralmente analizar el desarrollo de los procesos psicológicos superiores a partir de la internalización de prácticas sociales específicas" (Baquero, 2013:32). Siguiéndolos entonces, vivir experiencias de participación social –como las que se experimentan desde el juego y han propuesto Piaget, Groos y otros- sería contributiva

2. Complementando el Programa Yamuwün de Formación Intercultural de educadoras y asistentes de párvulos. (2018) Proyecto EXS18-0061.

necesariamente al desarrollo de procesos psicológicos superiores y en ello la formación ciudadana, que asegure el derecho de los niños, niñas y adolescentes a la libre asociación (Art. 15, Inc. 1) y la participación activa.

En el Decreto N° 481 de 14 de diciembre de 2017 que “Aprueba Bases Curriculares de la Educación Parvularia y deja sin efecto Decreto que indica” se realizan modificaciones en la estructura curricular, ajustando la forma de ordenar temporalmente el proceso educativo pasando de ciclos de tres años a tramos de dos años, respondiendo a las necesidades y características del aprendizaje y desarrollo de los párvulos. Los núcleos de aprendizaje del Ámbito Desarrollo Personal y Social, adoptan mayor transversalidad, y relevancia para la planificación. No se altera la cantidad de Núcleos de Aprendizaje, pero se reorganizan y actualizan algunas de sus temáticas centrales, constituyéndose así el núcleo Identidad y Autonomía y al de Convivencia se agrega la dimensión de Ciudadanía. La formulación de esta nueva versión destaca elementos que responden a nuevos requerimientos y énfasis de formación para la primera infancia, tales como la inclusión social, interculturalidad, diversidad, formación ciudadana, el enfoque de género, desarrollo sostenible, entre otros. La ciudadanía es un componente de las nuevas bases curriculares.

El Ministerio de Educación, antes de la creación de la Subsecretaría de Educación Parvularia, que debe asumir orientar este desafío de formación, elaboró el material educativo para educadoras de jardines infantiles “Derechos. Fichero Pedagógico, Formación Ciudadana” (Ministerio de Educación, 2016) con una serie de actividades referidas a la temática de este trabajo y que constituyen orientaciones para la educación formalizada en los niveles de transición 1 y 2. Para avanzar hacia el cumplimiento de derechos de los niños y niñas indígenas se elaboró un documento con orientaciones curriculares interculturales para los sistemas educativos de este nivel (Grabivker N., M. et. al, 2014).

En esta perspectiva las educadoras diseñaron los planes, basados fundamentalmente en tres dimensiones de acción: el valor de la cooperación y la sociabilidad como formación de actitu-

des sociales basadas en el yamuwün mapuche (“respeto mutuo” y reciprocidad en mapudungun) que es semejante a la importancia del respeto mutuo y la reciprocidad en la formación moral del niño que propone Piaget (1978) como uno de los fundamentos centrales de la educación; la preocupación con el medio ambiente a través de ejercicios activos de cuidado de su comunidad escolar lo que es coherente con una especie de ambiente general a la sociedad, pero también con un territorio que vive del trabajo humano en la naturaleza; la participación cultural y social de padres, madres, autoridades tradicionales o dirigentes de las comunidades en actividades con los estudiantes, que reconoce el valor educativo primigenio de la familia y la comunidad, así como el carácter intercultural de los jardines al encontrarse muchos de ellos en territorios mapuche.

La formación ciudadana, en este nivel y distinguiendo entre sala-cuna y niveles de transición, se asocia a esas dimensiones de contenido y de experiencias de vida, teniendo en consideración la complejidad de definir conceptualmente al niño o niña de educación inicial, no como sujeto de derecho que nadie coloca en duda, sino como ciudadano si es que ser sujeto de derecho es insuficiente para su consideración como ciudadanos activos. Tonucci (2012) sostiene que la cuestión principal no está en el debate conceptual, teórico o político sino en la decisión adulta de organizar la vida social, las sociedades, las ciudades, de acuerdo a las características y demandas de la infancia. “Hasta ahora y con mayor acento en las últimas décadas se ha pensado, proyectado y evaluado un ciudadano medio con las características de adulto, hombre y trabajador y que corresponde al elector fuerte. De este modo la ciudad ha perdido a los ciudadanos no adultos, no hombres y no trabajadores, ciudadanos de segunda categoría, con menos derechos o sin ellos” (Tonucci, 2012:37) y luego remata “La propuesta es, pues, sustituir al ciudadano medio adulto, hombre y trabajador por el niño... [pues] se trata de aceptar la diversidad intrínseca del niño como garantía de todas las diversidades” (Tonucci, 2012:38).

Este es un tema que generó reflexión y debate entre las

educadoras y los/as académicos, concluyendo que se requiere aún un mayor grado de análisis, elaboración conceptual y metodológica y que, por ahora, es necesario avanzar en un diseño de plan de formación ciudadana adecuada a la educación parvularia, a la consideración del juego como un recurso pedagógico poderoso, la consideración del “yamuwün”, respeto mutuo, reciprocidad, como valores principales, a la actividad junto a la naturaleza y el medio ambiente, sano y bello, y a la participación cultural y social de la familia y miembros del territorio. Ello supone un proceso de formación de las educadoras, asistentes, directoras y educadoras comunitarias en esta temática y en las cuestiones prácticas de la planificación de actividades, elaboración de juegos, diseño de materiales e instrumentos pedagógicos, desarrollo de actividades de organización de estudiantes (el artículo 15 Inc. 1 de la Convención de derechos del niño, niña y adolescente), el diseño de procesos evaluativos, la definición de actividades formativas conjuntas con la comunidad (una educadora narró su experiencia con madres que se turnaban diariamente para acompañarla en la sala, todos los días, todo el año).

Vale la pena considerar modalidades no convencionales que promueven la participación de las familias, comunidades y educadoras comunitarias, recuperando aprendizajes de experiencias como los Jardines Sobre Ruedas de la Fundación Integra o el Programa del Ministerio de Educación “Conozca A Su Hijo” (CASH)³, de inicio de los años 90, en que mujeres madres, ancianas y jóvenes no necesariamente madres, de las comunidades, principalmente rurales e indígenas, se preparaban para desarrollar una función de educadora comunitarias.

En esa línea se conversó sobre la experiencia de educación parvularia al aire libre. Un educador narró su experiencia formativa y laboral en Suecia, como educador de párvulos con mención en educación al aire libre y la importancia que esta modalidad educativa tiene para con la formación social, ambiental y

3. Puede consultarse en: <http://www.sipi.siteal.iipe.unesco.org/politicas/603/programa-conozca-su-hijo-cash>

cognitiva (¿ciudadana?) de los estudiantes. Esta es una cuestión que la experiencia del autor y de la literatura avala (Stecanela y Williamson, 2013): la educación cuando se extiende hacia fuera de la sala de clases, en espacios escolares y en la comunidad, tiene un impacto real en la formación del espíritu, de la moral, de la responsabilidad, de la autoestima, de ciertos conocimientos disciplinarios, de la relación con la naturaleza y el territorio, que no es insignificante. El desafío de una educación planetaria (Morin, Roger y Motta, 2003) se inicia en los alrededores próximos al jardín infantil. Hay aquí, por ahora, un campo interesante de descubrimiento pedagógico y didáctico para la formación ciudadana en el nivel inicial.

2. Temáticas obligatorias explícitas o transversales

Una escuela (concepto que hemos usado y usaremos indistintamente como sinónimo de sistema escolar formal de niños, jóvenes y adultos) que se considere como escuela de formación ciudadana debe considerar al menos tres temáticas transversales asociadas al desarrollo social y territorial:

2.1 Educación no sexista como base para una relación humana no violenta

La violencia es un acto de poder deshumanizador por excelencia, en el grado y forma que sea; la desigualdad es un acto que viola la gran conquista humana desde el Siglo XVIII: los derechos humanos; discriminar a las mujeres, sean éstas mayorías o minorías, es un modo en que una sociedad atenta contra sí misma impidiendo la armonía social en el desarrollo.

Una educación que desde la conciencia, denuncia y acción práctica pedagógica, curricular y de gestión no ejerza el abuso, violencia, exclusión, minorización, desigualdad o discriminación negativa respecto de las mujeres (u otras opciones sexuales), que constituyen la mayoría de la sociedad (en Chile y La Araucanía la dominación masculina es un acto de poder de una minoría sobre

las mayorías⁴) será una educación que formará una ciudadanía para una sociedad democrática que resuelva pacíficamente sus naturales conflictos, pero sobre todo, que podrá desarrollarse en paz, con armonía social y territorial, con mayores afectos, preocupación por los más débiles, con justa y legítima igualdad. Será una educación que eduque la corporalidad como un territorio de autocuidado, de dignificación y de respeto y protección desde otro particular, la sociedad y el estado (Devaud, 2018) y desde ello una reorganización del territorio de la vida política, social y cultural de la que participan todos los individuos y colectivos sociales.

Se ha trabajado sobre la base de protocolos específicos elaborados para enfrentar estas situaciones cuando implican una denigración notable; también integrando la temática en los reglamentos de convivencia como forma de promover un sentido de comunidad en torno a los sellos formativos del establecimientos; cuidando los discursos y comportamientos de la interacción comunicativa integral, pero además debe constituir una temática transversal en todas las asignaturas del currículum, actividades extraprogramáticas y actividades curriculares no asignaturizadas de modo a que efectivamente se establezca una formación integral de todos y cada uno de los y las estudiantes y miembros de la comunidad escolar y local.

2.2 Educación ambiental de la biodiversidad de la naturaleza

La educación ambiental es una cuestión estratégica para el desarrollo la Humanidad y los territorios, particularmente de la macrozona sur de Chile, responsable de proteger una enorme masa vegetal nativa, aguas interiores, marinas y de glaciales, de seres vivos en miles de formas y cualidades, que permiten una biodiversidad que asegura la existencia humana y se expresa con la belleza que permite el goce espiritual. Cuidar este territorio –ur-

4. Según el Censo 2017 la distribución por sexo de la población de La Araucanía, indica que hay un 50,8% de mujeres y un 49,2% de hombres. (INE, 2017)

bano y rural- es cumplir el mandato de la ley en cuanto formar sujetos responsables por una sociedad libre, la que sólo es posible si existe un medio ambiente y una naturaleza que la soporte, pero sobre todo con la que el ser humano –que es parte del mundo- se relacione hermanamente con ella.

Para la macrozona sur de Chile esta es una cuestión crítica: es una zona que vive de la belleza de la naturaleza, de los recursos naturales que ofrece, de sus manifestaciones espontáneas, de su integración al modelo de desarrollo nacional y global con una lucha por su identidad intercultural, que es afectada gravemente por los procesos sociales, económicos, culturales, tecnológicos generados en el conjunto de la sociedad y los procesos de globalización. El cambio climático, por ejemplo, se detecta fácilmente en el aumento y enfriamiento de la temperatura a puntos extremos mayores que los históricos, la disminución de la disponibilidad de agua en cada vez mayores sectores rurales por las plantaciones de monocultivo y desertificación de los territorios, la modificación de los periodos de florecimiento y producción de frutos de plantas y árboles, el cambio de hábitat de animales, peces, insectos, el empobrecimiento de los suelos, los incendios e inundaciones a lo largo del país y el mundo, el uso inadecuado de agrotóxicos y transgénicos con consecuencias en la salud humana. La macrozona sur depende del turismo que, a su vez depende de la belleza del bosque nativo, de las montañas intocadas o nevadas, de las costas amplias e islas lejanas; depende de la agricultura familiar, la extensiva y la tecnologizada que hace que el sector servicios se constituya en uno de los más dinámicos; la mano de obra no calificada, formada o experta, nacional o extranjera, depende directa o indirectamente, del modo en que las unidades económicas se articulan al desarrollo de las regiones, asociadas a la pesca, la agricultura, la forestación, el turismo, la minería, la producción de energía en diversas escalas de producción e inserción a los mercados locales, regionales, nacional o de exportación. La investigación, formación de personal calificado, difusión de conocimientos se asocia en las Universidades también a las características de las regiones.

Hemos visto en otros capítulos de este libro o acápite de éste, que los Planes de Formación Ciudadana tienen un sesgo o tendencia hacia la educación ambiental, si bien, no puede identificarse la formación ciudadana a la conciencia y comportamiento ambiental positivo, estas ideas y actitudes son componentes de la ciudadanía de cualquier sujeto responsable del mundo y de su educación. En la macrozona sur esta formación es absolutamente estratégica y necesaria por ser condición de sobrevivencia de las poblaciones que la habitan, el desarrollo productivo, la articulación de las regiones a la sociedad global y desarrollo nacional y además, para cumplir la responsabilidad de los estudiantes y comunidades escolares y locales respecto de la protección de la flora, fauna, agua, tierra, subsuelo, cielos, para el goce y uso de ellos mismos y de las futuras generaciones.

Aquí resulta clave organizarse y participar activamente en tareas ambientales, para educarse en que el ser humano es parte de la naturaleza y que es el único ser que puede decidir respecto de la protección o destrucción del mundo del que forma parte, es decir, que puede optar por entre el desarrollo o suicidio de su especie; educar en que la naturaleza tiene derechos en sí mismos que involucran al ser humano como parte de ella; descubrir de modo racional, analítico y holístico el mundo a través de la ciencia; analizar el ambiente urbano y rural y el papel de los estudiantes en su protección y desarrollo sustentable. Pero nada de ello se logra en el aprendizaje sólo intra-aula -como bien lo señalaron los profesores e integraron en sus Planes de FC-, éste es un aprendizaje que sólo se logra “actuando”, por ello es fundamental realizar acciones de reconocimiento, estudio, descubrimiento de la biodiversidad en terreno, en los pequeños intersticios que dejan las ciudades o en los grandes espacios de los campos, montaña y litorales interiores y marinos y en ese proceso ayudar prácticamente a resolver algún problema concreto de la escuela o comunidad.

2.3 Educación para el desarrollo local y regional de los territorios

Una de las principales demandas de las poblaciones, comunidades, organizaciones de la sociedad civil, dirigentes políticos y sociales es la ampliación de la democracia representativa a una democracia más participativa, en que los individuos y sus colectividades puedan participar de las decisiones que les afectan, esto supone una reorganización del Estado descentralizando las decisiones del país a partir del proceso de regionalización que se inicia institucionalmente con las elecciones a gobernadores regionales del año 2020. Regionalizar el país es una exigencia de un desarrollo sustentable, armónico, justo para todos quienes habitan el territorio nacional.

Pero este desafío y nueva organización del Estado supone modificar la cultura centralista instalada en los habitantes de los territorios no metropolitanos acostumbrados por siglos a la dependencia de las decisiones en la capital del país y a nivel interno a las regiones, a las capitales de éstas. La consecuencia de esta nueva condición institucional para la educación es que la noción de ciudadanía también entra en reconstrucción conceptual como de sentidos, ya que no podrá referirse sólo a una noción emergente del concepto de pueblo/nación nacional, valga la redundancia, sino también a una especie de pertenencia regional que otorga una nueva dimensión al ser ciudadano y ciudadana: la responsabilidad por el desarrollo territorial y su participación en decisiones estratégica a escala local, regional (que es lo novedoso) y nacional.

En el Programa preparamos unas cápsulas sobre descentralización y educación para la regionalización que se orientaron a las radios comunitarias de la región de la Araucanía⁵, contribuyendo de este modo a la educación ciudadana de las comunidades locales en las cuales se encuentran los sistemas educativos.

5. Fueron elaboradas en la Radio Ciudadana Comunitaria Ercilla 106.7 (ex 100.3) FM de la ciudad de Ercilla. Programa Kelluwün: Educación, interculturalidad y desarrollo. Proyecto EXS18-0062. (2018)

La formación en conocimientos, actitudes, comportamientos y capacidad de decidir, hoy y a partir del 2020, significará una nueva temática a integrar en los Planes de Formación Ciudadana, el curriculum, las experiencias pedagógicas desde la escuela, cuando las experiencias de centros de estudiantes, consejos escolares, gestión participativa adquiera una nueva dimensión: la formación para el gobierno descentralizado y regionalizado de las escalas municipal y regional.

3. Educación Intercultural

La educación intercultural se refiere no a la educación propia de los pueblos indígenas o de colectivos culturales de diversas nacionalidades, sino de procesos educativos en que se encuentran –o deberían encontrarse- visiones sociales de mundo (cosmovisiones) y contenidos culturales seleccionados (curriculum) de la cultura dominante y la de los colectivos originarios o de inmigrantes, sea por la combinación de contenidos y saberes de igual valor y complementarios o por la emergencia de síntesis o acuerdos que superan sin negar las dos fuentes culturales que dialogan. En este ambiente socio-político es necesario entender la historia de las relaciones entre los pueblos indígenas, inmigrantes y refugiados para entender sus consecuencias en el presente pedagógico y para la formación ciudadana; este es un tema complejo que tiene un componente socio-cultural de conflicto, dominación, exclusión, discriminación que ordena los fundamentos objetivos y subjetivos de las relaciones interculturales y ciudadanas.

3.1 La educación intercultural bilingüe y pueblos originarios

Es interesante. Chile integra a toda su población al derecho ciudadano a elegir y ser elegido, constituyéndose en una plena democracia que otorga a todos sus ciudadanos la plenitud de sus derechos políticos, recién para las elecciones presidenciales del año 1964. Ese año el pueblo Rapa Nui tiene derecho a votar libre y secretamente por primera vez. Es un pueblo indígena, de

un territorio de ultramar, el último colectivo social y cultural del país en ser reconocido como ciudadano en toda su dignidad y es el que otorga a Chile la patente democrática total para quienes son nacidos en su territorio. La ciudadanía recibe el punto final democrático formal en un acto indígena de integración a los derechos políticos y en ese acto comienza otra etapa y modalidad de la lucha por el derecho ciudadano pleno para cada pueblo y todo el país expresado en el reconocimiento político institucional.

El Programa de Formación Ciudadana UFRO/MINEDUC no trabajó esta temática, salvo como un contenido transversal en la educación ambiental, parvularia y educación de jóvenes y adultos, debido a que se hace necesaria una definición previa desde el Estado y el Ministerio de Educación: qué es ciudadanía indígena. Y desde los propios pueblos como lo ordena el Convenio 169 de la OIT (la obligación de la Consulta de Buena Fe). La cuestión es que la noción de ciudadanía en una concepción liberal, como es la que ordena la cultura y ley chilena, resulta del concepto de nación que la fundamenta y sostiene, que, por su vez, expresa la unificación de las nociones de pueblo y nación en una misma unidad referida a los individuos que conforman la sociedad chilena (pueblo nacional).

Diseñar y llevar adelante un componente de educación ciudadana intercultural o en contextos indígenas requiere al menos tres decisiones y definiciones previas:

a) Reconocimiento como naciones por el Estado que éste otorgue a los pueblos indígenas –como en Estados Unidos, Canadá, Brasil y otros países- lo que permitirá generar una concepción de nación indígena de la que se desprenderá la posibilidad de una ciudadanía y educación ciudadana indígena. El reconocimiento, por su vez, tiene muchas consideraciones y posibilidades en el marco legal, (Nuñez, 2017) lo que ofrece una complejidad tan profunda cuanto la discusión política contingente entre los parlamentarios, la sociedad civil y las organizaciones indígenas

b) El Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) en su Artículo 6 convoca a los gobiernos a la consulta de buena fe a los pueblos

respecto de aquellas cuestiones relevantes para éstos. Nada más relevante que definir qué es ser ciudadano o ciudadana para un sujeto de derecho indígena. Por ello, tampoco se puede definir una educación ciudadana intercultural o indígena plena sin que medie una consulta al respecto y sean los propios pueblos lo que definan el contenido de dicha educación (basándose en su cultura, lengua, creencias, economía, derecho).

c) Los intelectuales indígenas y no indígenas dedicados a estas temáticas, tanto las indígenas, ciudadanas como interculturales, deberán entregar elementos de análisis a los pueblos y a los docentes y educadores para estos efectos.

¿Significa esto que nada puede hacerse mientras el Estado no otorgue el reconocimiento de nación a los pueblos indígenas, mientras éstos no sean consultados sobre lo que se entenderá por ciudadanía y educación ciudadana en el sistema escolar y que los intelectuales no generen densidad conceptual y metodológica a ambas nociones? No necesariamente. La respuesta no es absoluta, sin embargo deben iniciarse los debates en esos tres campos para asegurar una auténtica educación ciudadana intercultural, caso contrario será inviable, ilegal o sólo afectará parcialmente la calidad y contenido del derecho a la ciudadanía.

Es interesante que la revisión bibliográfica muestra muy poca referencia a lo que constituye en sí misma la ciudadanía indígena⁶. Esta parece emerger de dos dimensiones, una más institucional y otra más civil indígena: a. aquella sobre la que ya hemos reflexionado y que depende de decisiones previas y superiores del estado y que resultan del reconocimiento por el Estado –con todas sus consecuencias- a los pueblos indígenas; b. la segunda cuestión tiene que ver con la participación en las decisiones que les afectan a las comunidades, es decir, no se constituye la ciudadanía solo en la formalidad institucional del Estado respecto de todos los pueblos indígenas o de alguno en particular, sino también debe expresarse en los territorios locales y regionales a través

6. Ver, por ejemplo, el amplio trabajo de Aninat, Figueroa y González (2017), donde se esbozan comprensiones e ideas sobre ciudadanía indígena pero no una definición.

de instrumentos formales, consuetudinarios, comunitarios, indígenas de participación. En esta última acepción debe entenderse en el contexto tanto de las políticas educacionales como aquellas asociadas al desarrollo social en los territorios. (León, R.; Lizárraga, P.; Rea, C. R., 2002)

Es importante señalar que la ciudadanía indígena no se opone al pleno goce de los derechos de ciudadanía que tienen todos quienes habitan un territorio: el Convenio 169 de la OIT en su artículo 4 inciso 3 señala que el que los pueblos indígenas tengan derechos especiales no debe implicar menoscabo en el goce sin discriminación de sus derechos generales de ciudadanía (se entiende la general a todos los individuos de la sociedad), por lo que pueden ejercer los derechos reconocidos a todos los ciudadanos del país y también asumir las obligaciones correspondientes (Art. 8, Inc. 3). Quizás por esta vía se pueda encontrar una ruta de resolución inicial, provisoria y limitada de educación ciudadana a niños, niñas, jóvenes y adultos indígenas mientras no se reconstruya un concepto de ciudadanía resultante de una nueva noción de nación indígena que otorga autonomía, autodeterminación, decisiones territoriales, derecho consuetudinario y otros componentes del ser indígena. Hay tres otras cuestiones a analizar en la educación: a. la concepción de ciudadanía indígena –consecuente con las bases sociales y económicas de las culturas- no será probablemente la de ciudadanía individual (como es la concepción liberal dominante en Chile) sino una combinación de derechos ciudadanos individuales y colectivos o comunitarios; b. el modo en que se combinarán interculturalmente la ciudadanía general con la indígena; c. finalmente el hecho de que hay indígenas que habitan en territorios rurales (con sus tierras protegidas por convenios internacionales como el 169) y otros en barrios urbanos donde se intenta recrear el territorio originario (Merino et. al, 2016). El ejercicio del derecho a la educación ciudadana se debe sustentar en tres factores centrales: la cosmovisión indígena, la noción de che (persona), la territorialidad en que se desarrolla el proceso educativo (Corporación Nacional de Desarrollo Indígena-CONADI, 2016). En esta situación la enseñanza de la lengua

indígena, de la protección del patrimonio tangible e intangible, de la libertad de creencias, del reconocimiento a autoridades tradicionales, del derecho consuetudinario son componentes particulares de una ciudadanía indígena que debe expresarse en el curriculum, la pedagogía, la convivencia y la gestión educativa mientras se integra en un reconocimiento integral.

3.2 La educación intercultural de migrantes y afrodescendientes

Este es un fenómeno, que no es nuevo en el país pues desde su fundación como colonia del imperio español o como república, han sido extranjeros los núcleos poblacionales fundacionales o sus descendientes que se instalan en los territorios ocupados por pueblos originarios, teniendo una fuerte influencia en las elites que controlan el poder social, económico o político sobre los espacios y sus poblaciones endógenas y exógenas. En Chile se instalaron ingleses en la minería y sistema financiero, españoles y vascos en la gran agricultura de la zona central, peruanos y bolivianos en los servicios, minería y mano de obra doméstica o no calificada, chinos y afrodescendientes en el norte como esclavos o trabajadores forzados por Perú que se quedan en el país o se extienden a la zona central de Chile. En el sur del país y La Araucanía se instalaron colonias de alemanes, italianos, franceses, ingleses, suizos en el sector agrícola, palestinos y árabes en el comercio, españoles en la pequeña y mediana industria y comercio (9.130 extranjeros según el Censo de 1907) y si se asume que la integración militar de La Araucanía a Chile fue a fines de la década de 1880, los propios chilenos habrían sido extranjeros en este territorio durante 70 años. Ha habido otros momentos en que extranjeros han sido convocados por el Estado a vivir en el país producto del interés por impulsar el desarrollo productivo (colonos en el sur del país), como refugio a exiliados (bolivianos, peruanos, argentinos, brasileños, españoles), como familias de exiliados o emigrantes chilenos que retornan al país. En consecuencia la migración no es un fenómeno nuevo sino constituyente de la propia nacionalidad e identidad del país desde sus oríge-

nes; actualmente es un fenómeno que ha cobrado visibilidad por la cantidad, calidad y rapidez del proceso que ha vivido el país en la última década. En marzo del 2005 el Estado de Chile ratificó la “Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de todos. Los trabajadores/as Migratorios/as y sus familiares”⁷. El año 2018 el gobierno asumió como una de sus prioridades de inicio de gestión, la regularización del proceso migratorio y por ello el Programa de Formación Ciudadana UFRO/MINEDUC, al comprobar que el 95% de los migrantes son jóvenes y adultos y que sobre esta temática la investigación es muy escasa –quizás una de las primeras o primera investigación detectada del tema migrantes/educación de jóvenes y adultos regular en Chile, es la de Macarena Williamson el año 2013 (Williamson, M., 2013)- es que se decidió contribuir a una mejor comprensión del fenómeno desde la perspectiva de educación ciudadana.

La ley otorga a los extranjeros determinados derechos en ciertas condiciones, que han sido reformadas o reglamentadas en el último año (2018), particularmente en lo que se refiere al ingreso y permanencia en el país. Sus derechos humanos, comunes a todas las personas, deben encontrar expresión en la realidad institucional, subjetiva y educativa de la sociedad chilena, si se asume el carácter multicultural de ésta como el de cualquier sociedad democrática integrada a los procesos de la modernización globalizada. (Marcos del Cano, 2009). Por ello la educación ciudadana de niños y jóvenes y adultos no es semejante, pues en el primer caso sus derechos están resguardados por la Convención de los Derechos del Niño, Niña y Adolescente al colocar siempre, como prioridad, el interés superior del niño. En este caso la dimensión intercultural en relación a creencias, lenguas, cultura, relaciones sociales, memoria, adquiere relevancia particular, también cuestiones de contenido cultural y procesos de pensamiento

7. “Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de todos los trabajadores/as Migratorios/as y sus familiares”. Aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas en su Resolución 45/158 de 18 de diciembre de 1990, que entró en vigor el 1 de julio de 2003.

lógico matemático a nivel procedimental como en los modos de organizar el pensamiento desde el lenguaje y su expresión oral, escrita y corporal; al mismo tiempo se convierte en una tarea que no sólo se refiere a los niños y niñas migrantes sino al entorno de pares, familia, su comunidad y la sociedad en general a fin de evitar ambientes discriminadores, invisibilizadores o restrictivos a sus aportes y potenciar éstos para el aprendizaje del curriculum y la convivencia. Esto último también es apropiado a los jóvenes y adultos, sin embargo, los procesos educativos, sociales, pedagógicos deben ser diferentes, no son comparables a los de los niños dada la condición psicosocial, de memoria personal y colectiva, de expectativas e intereses, de acumulación de saberes y competencias, de momento de su ciclo vital y responsabilidades familiares, laborales y sociales. Para este último grupo de personas es fundamental conocer sus derechos, recibir apoyo para ejercerlos, conocer los marcos regulatorios, en algunos casos contar con procesos de traducción confiables y paralelamente integrarse a los procesos productivos lo que, en Chile, exige con mayor extensión la licencia de educación media y ojalá alguna especialización laboral, desde oficio a profesional.

La de los migrantes es una temática, que al inicio del año 2018 era central en las definiciones de políticas del gobierno, por lo cual se determinó realizar una investigación especial cuyas conclusiones se presentan en otro capítulo de este mismo libro. No se trató de la ciudadana en el contexto de los afrodescendientes, salvo el caso de una persona entrevistada que se analiza como migrante africano (migrante originario de Togo), el que ofrece criterios para una consideración más que a los afrodescendientes de Chile a los migrantes de África.

4. Educación de la población escolar rural

Es otra modalidad educativa que debe ser analizada en relación a la formación ciudadana. El Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2008) señala que –según su caracterización– seis millones de habitantes del país son rurales y habitan territo-

rios que se encuentran en profundas transformaciones económicas, sociales y culturales.⁸ No haremos un análisis o definición de la ruralidad por el carácter de este texto sino que asumiremos la que propone el PNUD:

“usamos el concepto de ruralidad en un sentido ampliado, para cubrir la realidad de aquellos asentamientos humanos que, siendo estadísticamente urbanos o no rurales en el sentido de que le han atribuido las definiciones demográficas oficiales, siguen siendo –y cada vez más, puede decirse–, tributarios y orgánicos, o funcionales, a las actividades económicas que son típicamente –y ahora incluso renovadamente– rurales: la agricultura, la pesca, la actividad forestal o pecuaria. [...] Así concebida, la ruralidad en Chile es mucho más grande de lo que suele pensarse (cerca de tres veces la cantidad de población que hoy es definida como rural), y en ningún caso puede decirse de ella que esté desapareciendo. En segundo término, concebimos lo rural cada vez más territorializado [...] existen “territorios rurales” –valles, cuencas, comarcas, provincias, intercomunales–, que pueden describirse cada vez como un modo de poblamiento específico, un modo de trabajo también específico y orgánico a sus condiciones ecológico-espaciales. Lo nuevo rural, y lo rural desde siempre, es un modo de construir territorio, un entorno natural para trabajar y vivir en él. En tercer término, nuestro enfoque necesariamente debió ser sensible a lo que es la evidencia menos vista de lo rural actual: el predominio del cambio, de la transformación hasta el vértigo, de las sucesivas olas de renovaciones culturales, técnicas, ecológicas, que vienen aconteciendo desde los años cincuenta o sesenta del siglo pasado.” (Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, 2008: 23-24).

Desde el punto de vista de los habitantes de la ruralidad – indica el Informe– su subjetividad está en reconstrucción, ya que manifiesta ciertas ambigüedades respecto de los regímenes políticos y la democracia: habla en primer lugar del progreso personal

8. Los datos censales aún del año 2002 indican que de los 2.026.322 habitantes rurales del país, 281.127 vivían en La Araucanía y de ellos 218.773 lo hacían en la Provincia de Cautín. (INE, 2017)

y colectivo, con cierto olvido y falta de nostalgia por el pasado, pero plantea una crítica al presente y dudas respecto del futuro. La actual subjetividad rural se teje entre “un sin pasado al que se quiera volver, y del que satisface haber salido, con un presente que a veces incluye y a veces no, y un futuro que no acaba por consolidarse como un horizonte al cual proyectarse” (Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, 2008: 138). Esta es la base subjetiva sobre la que debe levantarse la educación ciudadana en la educación formal rural, incluyendo una revisión de lo que se entiende, como categoría por “Escuela Rural” (Bustos, 2011).

Este sistema incluye al menos cuatro modalidades educacionales: a. la escuela multigrado; b. la escuela completa, con y sin multigrado; c. la educación técnico-profesional; y d. la educación parvularia en varias modalidades: jardín sobre ruedas de la Fundación Integra, Jardines infantiles de JUNJI, nivel de educación parvularia en escuelas completas. A ello debe agregarse la inclusión educativa en escuelas rurales, de niños, niñas y jóvenes con discapacidad (Auces, 2013), sobre lo cual la investigación es muy escasa y por tanto no hay suficientes experiencias acumuladas. Todo ello debería constituirse en un sistema de educación rural en los territorios, considerando que en La Araucanía coexisten dos modos de educación pública: la que depende de sostenedores municipales y particulares y la que forma parte del Sistema Local de Educación Costa Araucanía.

En el Programa de Formación Ciudadana se cooperó con varias escuelas rurales en la elaboración de sus Planes de Formación Ciudadana y formación de los educadores, profesores y encargados, en algunos casos de modo colectivo, como fueron las jornadas en Lumaco con profesores y directivos en jornadas comunes o con escuelas independientes como fue con la escuela Tranapunte. Una de las actividades fue la elaboración por los niños y niñas de un Decálogo del Buen y Buena Ciudadano/a que deben orientar los Planes de Formación Ciudadana y sellos de las escuelas.

Los Planes de Formación Ciudadana de las 12 escuelas rurales de Lumaco, algunas completas y la mayoría multigrado, en-

fatizaron los siguientes valores: derechos humanos, valora al otro, siente orgullo de tu identidad, cuida el medio ambiente, cultiva los valores cívicos, respeta las creencias, rechaza la violencia, participa responsablemente, cumple tus obligaciones, se solidario.

En la escuela Tranapunte, se diferencia según cursos. Los valores propuestos por los niños de 6° básico fueron: respetar las leyes; respetar los derechos humanos; respetar la opinión de los demás; cumplir con las leyes; conocer la Constitución; tener conocimiento de cultura cívica; ayudar al prójimo; cuidar el medio ambiente; preocuparse de la campaña de preservación ecológica; no discriminar; participar de las actividades de la comunidad; aceptar la diversidad de raza y de género; ser responsable en el trabajo; darle mayor importancia a lo espiritual que a lo material. Los de 7° básico propusieron: ser empático con los demás; ser amistoso y respetuoso; ser generoso con los demás pobres; ser solidario; respetar los derechos humanos; compartir con la familia; ayudar a personas discapacitadas; ayudar a las personas que se encuentran en condiciones difíciles; ser sincero con las personas que le rodean; incluir a todas las personas sin importar su condición física o psicológica.

Es interesante como los decálogos, si bien apuntan a diversas temáticas, se centran en valores cívicos y ciudadanos que podrían constituir un referente formativo para las escuelas en su conjunto. Una preocupación es el respeto hacia los demás (ya referíamos al yamuwün mapuche y a J. Dewey) que se extiende a la preocupación y respeto por el medio ambiente; la temática de derechos humanos y una serie de valores asociados se hace presente en todos los casos; la inclusión, no discriminación, preocupación por el otro se manifiesta de diversas maneras en las ideas de los niños y niñas, entre las cuales el derecho a participar.

Esto muestra que los Planes de Formación Ciudadana en términos de sus valores fundantes y orientadores de prácticas pedagógicas, pueden ser extendidos a todas las modalidades de educación. Sin embargo tienen en estas escuelas un énfasis importante en diversas maneras de asumir el respeto y ello es una proyección del valor de la familia, la comunidad y el ambiente,

incluyendo la naturaleza, en el respeto por el territorio y todas sus formas de vida. La formación ciudadana en la educación rural, desde la educación parvularia a la media técnico-profesional pasa necesariamente por la relación entre las comunidades educativas y las comunidades locales en el territorio, ya que es en éste donde confluyen la educación formal, la educación informal, la formal no escolarizada y la virtual (Williamson, 2018).

La pedagogía activa, experiencial, integradora y participativa, más próxima a la naturaleza, en torno a temas significativos y relevantes para las comunidades, interculturalidad y biodiversidad como ejes ordenadores, es una condición fundamental para la educación ciudadana en las escuelas completas y multigrados. En el caso de la educación técnico-profesional, que no hemos trabajado en el Programa, deben considerarse las mismas cuestiones con otros tres componentes: el del trabajo decente con todas su complejidad ética, de derechos legales y sindicales, tecnológica, productiva, memoria histórica; el de la cooperación como modo de organización económica familiar, comunitaria y colectiva en vez de la competencia, que es ajena al modo de vida rural, pero que se puede proyectar a todo tipo de empresa; el de la comprensión de la naturaleza no como un recurso o insumo extractivo para la explotación por el trabajo humano, sino como la otra dimensión de la condición humana en el mundo.

Esta condición de cooperación debe expresarse en la organización de la enseñanza a través de un conjunto de recursos de planificación, de gestión curricular, de evaluación que sean participativas, progresivas, integradas y pertinentes, cultural y lingüísticamente, pues, como enseñó Vigotsky, el desarrollo es el aprendizaje y ello sólo se logra en la interacción social entre pares y con aquellos que constituyen apoyos pedagógicos significativos.

El multigrado debe considerarse no como un problema sino como el modo más avanzado de formación (Salazar, 2014; Bustos, 2011; Juárez, 2016) y debe actualizarse y modernizarse para que sea aceptado por las familias y comunidades, pero es un método ciudadano por excelencia: se fundamenta en la cooperación, promueve la integración de saberes, establece una relación

más democrática entre pares y con los maestros, controla, impide o inhibe la discriminación negativa y promueve la ayuda mutua, favorece el aprendizaje con diversos ritmos.

La escuela rural, completa o multigrado, es un actor y miembro institucional importante y estratégico de las comunidades: no se puede entender fuera del territorio que la acoge, del que forma parte interactuando bidireccionalmente (García, 2016; Juárez [coord...], 2016; Salazar, 2014; Williamson, 2018; Seabra y De Araújo (Organizadores), 2018), por ello la formación ciudadana no puede desarrollarse sólo al interior de la escuela con la comunidad educativa, sino que debe concebirse en relación a todos los miembros de la comunidad local, del territorio, como lo considera la Ley 20.911 y el Convenio UFRO/MINEDUC. Y los valores que estructuran el sentido formativo de responsabilidad con una sociedad libre, con la conciencia de derechos para sí y los demás, con la construcción de la democracia desde la base de la sociedad se deben originar y ser coherentes desde las familias, organizaciones locales y comunidades. Es en estas escuelas donde los Consejos Escolares, la gestión participativa, son una condición y hechos formativos para la formación de una conciencia, actitud y comportamiento ciudadano; es la comunidad local asociada a la educativa la que debe determinar el modo y contenidos del Plan de Formación Ciudadana de las escuelas en sus territorios.

5. Educación de las personas jóvenes y adultas-EPJA

Referirse a la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) es hacerlo en una modalidad educativa que cumple el derecho a la educación y aprendizaje permanente, de todos y todas, a lo largo de toda la vida, como responsabilidad del Estado y la sociedad (Maheu, 1976).

En primer lugar es necesario señalar que en Chile la EPJA se asocia al sistema formal de educación para los adultos que, por diversas razones, quieren completar su escolarización, sin embargo en muchos países –y como se entiende en el mundo académico y social y lo entendemos conceptualmente aquí, aunque nos

centraremos en la modalidad regular- la educación de adultos abarca todas las expresiones, formales y no formales sistemáticas e incluso, informales comunitarias, para las poblaciones jóvenes y adultas que buscan una formación diversa, modular, amplia, profunda, integrada, variada y adecuada a sus distintos intereses, necesidades, territorios y momentos del desarrollo de su ciclo vital.

En segundo lugar hay que considerar que hoy, a la clásica educación de adultos se ha integrado una enorme cantidad de jóvenes (entre 15 y 25 años) lo que ha obligado a integrar –en Chile, América Latina y el Caribe (ALyC) y muchos países- la palabra “jóvenes” a esta modalidad. Hay una crisis sistémica en educación que expulsa, rechaza o no incentiva su integración: la tendencia, a partir de los 15 años (cuando hay un 96% de matriculados) es a no continuar estudios en instituciones educativas: al considerar el intervalo entre 15 y 25 años el promedio de matrícula es de 60% (INJUV, 2015); se calcula que entre 80 y 100 mil jóvenes están fuera del sistema escolar en Chile; que un 75 % de los estudiantes de EPJA tienen menos de 25 años; la productividad de los países viene a la baja o está en meseta asociada –entre otros factores- al capital humano; los recientes puntajes de la PSU (2018) muestran una baja respecto de años anteriores. La escuela como sistema hegemónico de formación de las nuevas generaciones de las mayorías enfrenta una profunda crisis en Chile y América Latina y el Caribe, pues todos los modelos educativos muestran serios problemas no resueltos que en su conjunto expresan una profunda crisis de diseño, de concepción, de desarrollo, de participación, de contribución a la democracia y ciudadanía.

En tercer lugar, el ejercicio, comprensión y conciencia de la ciudadanía, sobre todo en los jóvenes también enfrenta dificultades de aceptación y ejercicio con señales preocupantes: el 21% está interesado en la política; el 42% de la juventud está insatisfecha con la democracia y un 44% plantea que la democracia es preferible a cualquier otra forma de gobierno, pero va en disminución este porcentaje; sólo un 13% manifiesta un alto nivel de confianza en la gente en general y prefiere en un 77% la confianza en sus familias; el 50% ha participado el último año en una organización

y sólo un 18% en movilizaciones sociales; el 40% piensa que ante la posible aprobación de una ley injusta no es posible hacer nada efectivo para cambiarla (INJUV, 2015a:66). En La Araucanía los datos presentan semejantes indicadores: 52 % estudian; un 16% está interesado en la política, pero es un 35% es el insatisfecho con la democracia como mejor sistema de gobierno y finalmente un 56% participa de organizaciones (iglesias, clubes deportivos y comunidades o grupos virtuales) (INJUV, 2015b: 9-11). Otros plantean que los jóvenes desestiman la participación en la institucionalidad y en la política formal, y que su ciudadanía se expresa en la participación y el sentido de pertenencia colectivo (Benítez y Echeverría, 2016). La educación ciudadana es un desafío enorme para la educación y la sociedad, especialmente para ese grupo de jóvenes que no está en la escuela o Liceo regular.

La EPJA en Chile considera varias modalidades: la modalidad regular (centros de educación de jóvenes y adultos-CEIAs y terceras jornadas); la educación en recintos penitenciarios, abiertos y cerrados; la educación del sistema nacional de infancia; otras modalidades flexibles o libres de acceso a los exámenes escolares⁹. Ello muestra, como se señaló en una Jornada de redes pedagógicas de Osorno y plantearon los profesores del Programa UFRO/MINEDUC en La Araucanía, “la EPJA es la modalidad inclusiva por excelencia”, la inclusión y la diversidad son sus constituyentes inherentes e identitarios: es lo que define su agenda (DVV International, 2017b). La EPJA es la modalidad que permite cumplir el derecho humano y ciudadano a la educación permanente: ampliar, desarrollar, mejorar la EPJA, es hacer educación ciudadana al asegurar a todos y todas, a lo largo de toda la vida, cumplir el derecho humano a la educación en todas sus expresiones asociadas a la cultura, las relaciones sociales, el mejoramiento de la productividad, el empleo, el ingreso a los sistemas de educación superior.

Hemos dado énfasis a los jóvenes por su alta presencia en la modalidad, pero debe entenderse que hay un 25 % de adultos

9. Modalidad Flexible y Validación de Exámenes.

sobre los 25 años y hasta los 80 y más, que en los recintos penitenciarios fundamentalmente son varones adultos sobre los 18 años, pero que en el sistema de protección juvenil son jóvenes menores entre 14 y 18 años. Es decir, la EPJA incluye una compleja población joven y adulta, diversa en género, nacionalidad, generación, capacidades y discapacidades, lenguas y etapas en el ciclo vital de cada estudiante y docente. Ello coloca la cuestión de la ciudadanía, no sólo de la educación ciudadana, en una compleja definición conceptual: la condición de los menores de 18 años, de los extranjeros migrantes regulares y en regularización, de las personas con discapacidad grave, de los reos condenados o en prisión preventiva... ¿pueden o no vivir alguna forma de ciudadanía y educarse para ella? En el programa UFRO/MINEDUC los educadores cuestionaron las definiciones formales –entendiendo su validez legal- al señalar que sus estudiantes, por tener esas u otras condiciones (por ejemplo, los que están en prisión preventiva –sin haber sido condenados- o enfermos crónicos que no tienen acceso a votar ante la falta de mesas de votación en los recintos de encierro u hospitales) no están impedidos de sus derechos ciudadanos, salvo el de votar, elegir y ser elegido por imposibilidad física o de acceso institucional. Por tanto, pueden y deben ser educados en ciudadanía. De hecho, los establecimientos participantes –incluidos los de recintos penales- elaboraron sus Planes de Formación Ciudadana y Decálogos del Buen Ciudadano con sus características propias.

La formación ciudadana debe expresarse de modo transversal en términos de valores asociados al compromiso con el desarrollo del territorio, la participación social y política, la descentralización y regionalización sustentable como modelo de desarrollo humano. El trabajo decente como derecho a aportar a la sociedad con dignidad, la responsabilidad con las generaciones jóvenes en la valoración de la democracia, los derechos humanos, la sustentabilidad ambiental, valores positivos de convivencia con profundo rechazo a las discriminaciones y desigualdades, formación de un pensamiento crítico capaz de entender los fundamentos y dinámicas de los procesos sociales, económicos, culturales

y políticos que experimenta en su cotidianeidad y generar una opinión autónoma respecto de ellos. Un paradigma que puede contribuir a organizar los procesos formativos desde la sala de clases al mundo es la educación para la ciudadanía planetaria (DVV International, 2015) y el cumplimiento de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. El Objetivo para el Desarrollo Sostenible N° 4 (ODS 4) se refiere a la educación y abre opciones a la EPJA y el aprendizaje a lo largo de la vida desde el punto de vista de la ciudadanía: “se concentra en resultados de aprendizaje pertinentes, incluidas las habilidades fundamentales y otras aptitudes similares que sirvan para incorporarse a mercados laborales en permanente cambio. Promueve el acceso de las poblaciones marginadas a estos beneficios y destaca los valores y los comportamientos que fomentan la igualdad entre los géneros, al igual que la ciudadanía y la protección del medio ambiente” (Benavot, 2018:5).

Una cuestión clave en este campo es la comprensión y uso autónomo de la tecnología digital, en términos de afirmación de la libertad, autonomía de aprendizaje, cooperación en red para producir conocimiento y no sólo como consumidores de paquetes tecnológicos y contenidos virtuales envasados (Gómez y Williamson, 2018). Esto requiere, una profunda reconceptualización del concepto de analfabetismo (como incapacidad, uso comprensivo y manejo elemental de lectura, escritura y matemáticas en relación a definiciones curriculares básicas) para pasar al de analfabetismo funcional (insuficiencia de habilidades de lectura, escritura y matemáticas para enfrentar las demandas de los contextos –territorios- de los cuales las personas forman parte) y de éste transitar al de nuevos “letramientos”¹⁰ que implican -aunque no exclusivamente- el objetivo de aprender en el manejo de las nuevas tecnologías que están a disposición de las personas

10. Traducción libre del autor del portugués al español, en inglés corresponde a “literacy”. “Letramento” en la definición del Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) se entiende como semejante a “Numeramento”, en el primer caso como procesamiento de información verbal y en el segundo como dominio de operaciones con información cuantitativa. (Masagao, D’Imperio Lima, Gomes, 2015:15)

en múltiples formas, recursos, plataformas integradas (Masagao, D´Imperio Lima, Gomes, 2015).

Siendo una temática transversal a todo el curriculum, las asignaturas del Sector Instrumental constituyen una excelente oportunidad para trabajar explícitamente esta temática asociada al desarrollo de las comunidades locales y proyectos sociales, a la condición de consumidores y al de las tecnologías y aprendizaje autónomo (Gómez y Williamson, 2018), de las segundas oportunidades de aprendizaje (Richards, 2017), el compromiso con la diversidad, la inclusión, la capacidad de acogida para todos quienes lleguen a ellas (jóvenes, adultos jóvenes y de tercera edad), apoyo a los migrantes asociado a su inserción laboral,¹¹ los derechos humanos, económicos, sociales y culturales que aseguran que la “educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todos las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos”¹² (INDH, s.d.:11) el aprendizaje de la cooperación como modo de ser, pensar la realidad y actuar.

Una visión más amplia que escolarizada de la EPJA, como es el objetivo de los Centros de Educación de Adultos Demostrativos que se han implementado en el país y región o como se conciben los *Community School* en países como Canadá o en España, comprometidos con el desarrollo educativo de las comunidades locales, aportaría mucho más a una formación ciudadana con inclusión, diversidad, mejoramiento de la cultura y economía del territorio. Por ello deberían concebirse, tanto los Centros de Educación Integrada de Adultos (CEIAs) como las Terceras Jornadas, las escuelas de segunda oportunidad en la EPJA y otras modalidades formales como centros de educación de las comunidades, lo que implica extender y ampliar al territorio y otros tiempos de

11. Ver el capítulo de Williamson y Vivallo.

12. INDH, s.d. Art. 13. Ver también la “Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de todos los trabajadores/as Migratorios/as y sus familiares”.

aprendizaje no formales la idea de comunidad educativa a partir de una nueva comprensión del papel de la educación y el aprendizaje en la ocupación de los tiempos libres y en el desarrollo del territorio local (DVV International, 2014; Coordinación Nacional de Educación para Personas Jóvenes y Adultas, 2015; Williamson, 2018).

Finalmente, la EPJA en Chile tiene una gran condición para desarrollarse, intercambiar experiencias y aprender cooperativamente y es la existencia de Redes Pedagógicas en casi todas las regiones del país. Estas redes autónomas de establecimientos educacionales son apoyadas por la Coordinación Nacional y las Regionales de EPJA así como por la Red de Universidades de Educación de Personas Jóvenes y Adultas-RUEPJA, lo que constituye un entramado público en que se articulan, coordinan o apoyan las comunidades educativas, el Ministerio de Educación y el mundo académico. Una vez al año organizan un Congreso Nacional de Redes Pedagógicas como un espacio de formación, debate y construcción de propuestas, en el cual se han difundido experiencias del Programa UFRO/MINEDUC de formación ciudadana y las redes han compartido sus propias experiencias.

6. Conclusiones

El capítulo nos permite extraer algunas conclusiones generales respecto de la formación ciudadana en el marco del Programa UFRO/MINEDUC:

- Hay una variedad de modalidades y niveles educacionales que requieren programas institucionales, curriculares y pedagógicos especiales para ellos, que consideren una base general que se desprenden de la Ley 20.911 y otras particulares adecuadas a los niveles, modalidades y territorios.

- La aplicación de la Ley 20.911 en estas modalidades, en este momento, se encuentra en un estado muy inicial, de experimentación, por ensayo y error, de modo intuitivo, repitiendo experiencias de otros niveles o modalidades.

- Existe una enorme carencia de investigaciones, sistema-

tizaciones, experiencias organizadas y difundidas en torno a la formación ciudadana en estos niveles y modalidades. Suplir esta carencia teórica y práctica es el desafío de este momento en este campo y particularmente las universidades, las redes pedagógicas, microcentros, organizaciones docentes deben asumirlo. Pero es también un desafío para las comunidades educativas y las familias incluso, que deben reflexionar de modo sistemático sobre estas cuestiones para poder generar conciencia y práctica social. Por ahora este libro quiere aportar a encontrar soluciones desde la sistematización, reflexión y teorización de lo que se ha realizado estos años en La Araucanía.

- Están todas las modalidades y niveles señalados, de un u otro modo relacionados: la educación de adultos podría trabajarse con las familias de la educación parvularia y ésta con la educación intercultural indígena y de migrantes, así como con la educación rural y la educación especial. Es decir, la formación ciudadana tiene una dimensión explícita propia, otra transversal al currículum y pedagogía y una tercera de articulación inter-modalidades y niveles, así como puede constituirse en una especie de bisagra o puente con los jóvenes y adultos de las familias de las comunidades educacionales y locales a través de estrategias pedagógicas convencionales y no convencionales.

- Consecuencia de lo anterior es la afirmación de que no se puede entender la formación ciudadana, al menos en estas modalidades y niveles (aunque pensamos que debería ser en todo el sistema) sino en el territorio: la educación parvularia y la educación especial, sin las familias y comunidades no se pueden desarrollar integralmente, la educación rural, la intercultural y la de jóvenes y adultos se definen en sí mismas por su relación con el territorio. Por tanto, en estos casos, desarrollar experiencias de formación ciudadana requieren necesariamente un enfoque paradigmático que supere la escolarización formal y la institucionalidad educativa para expandirse al territorio local.

- Hay un ámbito que aquí no se trató pero es clave: la autonomía de los docentes respecto de directivos y sostenedores para ejercitar su creatividad profesional en relación a las condiciones

culturales, sociales, lingüísticas, etarias, laborales, ciclo vital de los estudiantes y colegas con los que debe trabajar. Sin autonomía y cierta libertad de cátedra, será muy difícil avanzar de modo participativo en la formación ciudadana.

BIBLIOGRAFÍA

- Aninat S., Isabel; Figueroa H, V.; González T., R. (2017). *El Pueblo Mapuche en el siglo XXI. Propuestas para un nuevo entendimiento entre culturas en Chile*. Santiago, Chile: Centro de Estudios Públicos.
- Auces F., M. del R. (2013). *Formación docente e inclusión educativa en el medio rural*. San Luis Potosí, México: BECENE/RIESL/Im 01.
- Baquero, R. (2013). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires, Argentina: Aique Grupo Editor.
- Benavot, A. (2018) El amigo invisible: la educación de adultos y los Objetivos del Desarrollo Sustentable. En: DVV International (2018) *Papel e Impacto de la educación de adultos*. Bonn, Alemania: DVV International. N° 85, pp.4-9.
- Benítez Z., M. F. y Echeverría M., F. (2016) Participación ciudadana y juventud: una aproximación a las actuales formas de participación juvenil. En: INJUV (2016). *Concurso Nacional de Tesis sobre Juventud Piensa La Juventud*. Resúmenes Ganadores 2015-2016. Santiago, Chile: INJUV, pp. 48-63
- Bustos J., A. (2011). *La escuela rural. Las Gabias-Granada*, España: Octaedro Andalucía.
- CONACE (2000). *Promoción, juego y desarrollo infantil*. Santiago, Chile: CONACE.
- Coordinación Nacional de Educación para Personas Jóvenes y Adultas (2015) *Mirando hacia la Libertad*. Santiago, Chile: MINEDUC.
- Corporación Nacional de Desarrollo Indígena-CONADI (2016). *Guía Metodológica para la Enseñanza de la Lengua Mapuche en Educación Parvularia*. Valdivia, Chile: CONADI.
- Devaud O., A.M. (2018). El Patriarca Desorientado. En: Luna C., A. y et.al. (2018). *Educación No Sexista, revolución feminista*. Santiago, Chile: Editorial Aún Creemos en los Sueños. Págs. 17-20
- Dewey, J. (1967). *Experiencia y Educación*. Buenos Aires, Argentina: Lo-

- sada, S.A.
- DVV International (2014). Comunidades. Bonn, Alemania: *DVV International* N° 81.
- DVV International (2015). La educación para la ciudadanía planetaria. Bonn, Alemania: *DVV International* N° 82.
- DVV International (2017) Inclusión y Diversidad. Bonn, Alemania: *DVV International*, N° 84.
- García U., B. I. [Coord] (2016). *Escuela y Comunidad. Caminos de Aprendizaje desde la Fuerza del Corazón*. Ciudad de México, México: Universidad Iberoamericana.
- Gómez E., E. y Williamson C., G. (2018). Autonomía y TIC en el aprendizaje de jóvenes y adultos. Pedagogía socio-crítica a través de talleres de Scratch / Autonomy and ICT in Young and Adults' learning. Socio critical pedagogy through scratch workshops. *Praxis Educativa*, [S.l.], v. 22, n. 3, p. 71-82, sep. 2018.
- Grabivker N., M.; Marholz A., G.; Castro C., L., et al. (2014). *Orientaciones curriculares para una educación parvularia intercultural*. Viña del Mar, Chile: Centro de Estudios Interculturales y del Patrimonio (CEIP); Corporación Nacional de Desarrollo Indígena; Universidad de Valparaíso.
- INDH, (s.d.) *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*¹³. Santiago, Chile: INDH.
- INE (2017) Compendio Estadístico Región de La Araucanía. file:///C:/Users/NTBK/Desktop/Compendio%202017%20CENSO%20La%20Araucan%C3%ADa.pdf
- INJUV (2015a) 8ª Encuesta Nacional de Juventud 2015. Santiago, Chile: INJUV.
- INJUV (2015b) 8ª Encuesta Nacional de Juventud 2015. Informe Regional, Región de La Araucanía. Santiago, Chile: INJUV.
- Juárez B., Diego [coord...] (2016). *Educación Rural: Experiencias y Propuestas de Mejora*. México: Universidad Autónoma de Sinaloa; Red Temática de Investigación Rural.
- León, R.; Lizárraga, P.; Rea, C. R. (2002). *Educación, Territorialidad y Ciudadanía Indígena*. Cochabamba, Bolivia: CERES-DFID.
- Maheu, R. (1976). *La educación permanente*. Barcelona, España: Salvat Editores S.A.

13. Aprobado por la Asamblea General de Naciones Unidas el 16 de diciembre de 1966, entrando en vigor el 3 de enero de 1976, ratificado por Chile en 1972.

- Masagao, R., V.; D'Imperio Lima, A. L.; Gomes B., A.A., (2015). *Alfabetismo e letramento no Brasil: 10 anos do INAF*. Belo Horizonte, Brasil: Auténtica Editora.
- Marcos del Cano, A. M. (2009). *Inmigración, Multiculturalismo y Derechos Humanos*. Valencia, España: UNED.
- Mealla, E. P. [Comp.] (2013). *Educación y Ética para otro Desarrollo*. Buenos Aires, Argentina: Icrj La Crujía.
- Merino D., M. E.; Becerra P., S.; Larrañaga R., D. et. al. (2016) Identidad de lugar narrada. Espacios socioculturales recreados por las familias mapuche en la ciudad de Santiago. Temuco, Chile: Proyecto Fondecyt 1140500 (2014-2016) / Universidad Católica de Temuco.
- Ministerio de Educación (2016). *Derechos. Fichero Pedagógico, Formación ciudadana*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación, Chile.
- Ministerio del Deporte-IND-CONADI (2017). *Actividades Físicas y Juegos Mapuche*. Temuco, Chile: Ministerio del Deporte-IND-CO-NADI.
- Morin, E.; Roger C., E.; y Motta, Raúl D. (2003). *Educación en la era planetaria*. Barcelona, España: Gedisa.
- Núñez B., M. A. (2017) Pueblos Indígenas y su reconocimiento constitucional. Formas de autonomía territorial y no territorial. En: Aninat S., Isabel / Figueroa H, V. / González T., R. (2017). *El Pueblo Mapuche en el siglo XXI. Propuestas para un nuevo entendimiento entre culturas en Chile*. Santiago, Chile: Centro de Estudios Públicos, pp.111-154.
- Piaget, J. (1978). *Para onde vai a educação?* Rio de Janeiro, Brasil: Livraria José Olympio Editoras / UNESCO.
- Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2008). *Desarrollo Humano en Chile Rural. Seis millones por nuevos caminos*. Santiago, Chile: Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).
- Richards T., C. (2017). *El desafío de aprender... El desafío de enseñar. Relatos para una educación más justa*. Santiago, Chile.
- Salazar, Urbano (2014). *Gestión de Procesos Educativos y Organizacionales para la Escuela en Territorio Rural con Aula Multigrado. Fundamentos y estrategias de desarrollo*. Villarrica, Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile, Campus Villarrica.
- Stecanela, N. y Williamson, G. (2013) A educação básica e a pesquisa em sala de aula. In: Acta Scientiarum. Education. doi: 10.4025/

- actascieduc.v35i2.20649.<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/actascieduc/article/view/20649>.
- Seabra Coelho G. L. y De Araújo G. P. (Organizadores) (2018). *Educação do Campo e Cidadania no Brasil Contemporâneo* Palmas-TO, Brasil: Universidade Federal do Tocantins
- Tamarit, J. (1999). *Educar o soberano*. São Paulo, Brasil: Cortez Editora / Instituto Paulo Freire.
- Tonucci, F. (2012). *La Ciudad de los Niños. Un modo nuevo de pensar la ciudad*. Buenos Aires, Argentina: UNICEF, Losada.
- Williamson M., M. (2013). *Jóvenes, pero no chilenos. Inmigrantes, pero no adultos. Experiencias educativas de jóvenes inmigrantes en Educación de Jóvenes y Adultos: CEIA El Prado*. Tesis de grado para optar al título de Antropóloga y al grado de Licenciado en Antropología. Valdivia, Chile: Facultad de Filosofía y Humanidades, Escuela de Antropología. Universidad Austral de Chile.
- Williamson, G. (2018). *Territorios de Aprendizajes Interculturales*. Temuco, Chile: Ediciones Universidad de La Frontera.

INVESTIGACIÓN EN SALA DE CLASES Y FORMACIÓN CIUDADANA

LILIANA ROMERO B.
GUILLERMO WILLIAMSON C.

Desde Comenio, sus antecesores y seguidores en el Siglo XVII (de Camilloni, 2016) a una amplia gama de educadores, académicos, pensadores de la educación actual¹, plantean que la enseñanza, el método, la didáctica deben aplicarse siguiendo procedimientos propios del descubrimiento que hace la ciencia del mundo, es decir, con racionalidad y un espíritu despojado al máximo de prejuicios que desvíen la posibilidad de conocer el mundo o tergiversen sus descubrimientos convirtiéndolos en falsos, aunque sean efímeros si verdaderos son saberes que se agregan a la gran tarea humana de caminar hacia la verdad.

La investigación en sala de clases es una de las metodologías aplicadas, de las posibilidades didácticas que los docentes trabajen con sus estudiantes en el descubrimiento del mundo social y cultural, del natural y virtual, a partir de las subjetividades de los ciudadanos y ciudadanas de su entorno, expresadas en opiniones que expresan las comprensiones que organizan sus discursos y comportamientos sociales.

La investigación en sala de clases con encuesta de opinión es un instrumento pedagógico que la Universidad de La Frontera experimenta desde el año 2006 en Chile, inicialmente asociada a las empresas IBOPE de Brasil y TimeIbope de Chile, a la ONG Ação Educativa y al Instituto Paulo Montenegro de Brasil y que se organiza en una amplia Red iberoamericana de Universidades, Fundaciones, Empresas, Organizaciones No Gubernamentales

1. Puede consultarse una gama de autores en Stecanela y Williamson, 2013.

en el Proyecto Nuestra Escuela Pregunta Su Opinión (NEPSO)² (Williamson e Hidalgo, 2012; D'Império y de Araújo, 2010). Los debates en los diversos encuentros académicos en Brasil, entre los coordinadores de los diversos Polos (países o estados donde se desarrolla el proyecto) apuntó progresivamente a la comprensión de que la metodología en cuestión tenía un primer objetivo que era el de que los estudiantes pudieran descubrir la opinión de las personas de su entorno sobre problemas que les afectaban, es decir, sobre temas de interés social y ante los cuales se debía conocer y asumir una posición ética, valórica y social: es decir, ciudadana.

Una revisión de los temas en los diversos países muestra que las temáticas elegidas por los estudiantes han sido eminentemente ciudadanas, en diversos grados, expresiones, temáticas.³ Ante esto y considerando que en Chile el proyecto NEPSO se desarrollaba –con muy buena evaluación por los participantes, por una especialista externa, los docentes participantes y la propia universidad- en todas las modalidades educativas, en sus diversos niveles y cursos (en general desde 5° año de Educación Básica a la Enseñanza Superior) en varias asignaturas, en distintos espacios curriculares y horarios (Williamson e Hidalgo, 2015), es que se integró esta metodología al Programa de Formación Ciudadana: una propuesta ofrecida a los docentes para integrar en cualquier asignatura, taller, actividad formativa del curriculum como didáctica y en los Planes de FC como innovación y estrategia metodológica propia y pertinente. Un proyecto de investigación de la UFRO estudia los impactos de esta metodología en el desarrollo personal y profesional de los docentes, sus descubrimientos –aún provisorios- han contribuido al desarrollo del Programa de FC UFRO/MINEDUC en lo que respecta a los docentes.⁴

Este capítulo fundamenta, narra y sistematiza la experien-

2. www.nepso.net

3. En la página www.nepso.net se pueden revisar los proyectos de varios países y Estados.

4. Metodología de Investigación en Sala de Clases: el impacto en el desarrollo personal y profesional de los docentes. (2016-2018) Universidad de La Frontera. DIUFRO DI16-0046.

cia realizada por los profesores y establecimientos educativos que aceptaron asumir esta propuesta (por principio educacional asumir la metodología NEPSO es necesariamente un acto voluntario) desde el año 2016, pero con foco en lo realizado el año 2018, en el marco de sus Planes de Formación Ciudadana y/o sus asignaturas.

LA INVESTIGACIÓN EN EL AULA

Stenhouse (1998) define la investigación como una indagación sistemática y autocrítica que comienza con la curiosidad, pero en la medida en que se realiza, se generan las estrategias para la obtención de las respuestas a las preguntas que se formulan; lo que sin duda reúne la propuesta metodológica de NEPSO.

En el diseño curricular de la educación chilena no existe un espacio destacado para la investigación, y mucho menos para una investigación multidisciplinaria, la curiosidad se permite a los niños y niñas solo en la enseñanza pre escolar, posteriormente se va anulando ante los requerimientos de memorizar conceptos, de seguir reglas, normas, cumplir estándares o unidades de medidas de logros. Stenhouse plantea que la investigación se convierte en peligrosa pues promueve la curiosidad la que, por su vez, conduce a la innovación intelectual y ello provoca un interés por los cambios sociales, pero, por otra parte, sin curiosidad no es posible el desarrollo de la sociedad. La razón del porqué no se continúa potenciando la curiosidad de niños y niñas, puede ser porque romper con lo establecido en cuanto a modelo de estudiante en Chile tiene un alto costo: aparecen conceptos como “con trastorno de aprendizaje”, “desadaptado”, “desmotivado” y los establecimientos se llenan de “pacientes” buscando la solución al comportamiento de los niños y niñas, porque simplemente no se adaptan al “sistema escolar” (que como hemos visto en capítulos anteriores se encuentra en una profunda crisis de sentido, organización y calidad).

Los docentes entrevistados en el proyecto de investigación referido, señalan si en el mundo actual se habrán preguntado al-

guna vez los directores y los mismos profesores: ¿más que los estudiantes, no es en realidad el sistema, el diseño pedagógico, las prácticas pedagógicas las que se deben adaptar a las diferentes formas de entender el mundo y de vivenciarlo que tienen los estudiantes de la mayoría del país hoy? Como señaló Dewey (1967), si las soluciones experimentadas no han resuelto los problemas y contradicciones, hay que buscar soluciones desde otras perspectivas y enfoques. Finlandia, que en los últimos años ha sido visitado por cientos de políticos, académicos y educadores, de todas las corrientes ideológicas y partidarias para aprender de su sistema educacional, hace una “apuesta por un profesor investigador”, que investiga junto a sus alumnos (Jakku-Shivinen, R. y Niemi, H. [Editores] (2008)... pero aún esperamos las decisiones políticas y curriculares, a las comunidades educativas y facultades de formación de profesores que se incentive efectivamente la investigación como un eje en las Bases Curriculares (propósitos, objetivos, habilidades, destrezas, competencias) de los diversos niveles educacionales y asignaturas, articulándolas entre sí, pero ese es tema de otro debate. Por lo pronto esperamos que la Asignatura de Formación ciudadana de la que habla la Ley 20.911 (2016) y que se ha ido postergando en su aplicación, considere la investigación como un recurso central de su propuesta curricular y pedagógica.

En ese marco es que ante los problemas de la formación ciudadana, tanto en la sociedad en su conjunto como en el sistema escolar y la distancia de éste respecto de los significados más bien negativos atribuidos por los jóvenes a la política, la democracia, la participación, según una visión adulta dominante de estos campos, pero positiva respecto de otras: lo ambiental, el derecho a las libertades individuales, la participación social de masas, el voluntariado en algunas situaciones,⁵ es que se decidió promover la investigación en sala de clases con encuesta de opinión para estimular, motivar y desarrollar: la formación ciudadana asociada

5. Véase en este mismo libro el capítulo de Guillermo Williamson referido a otras modalidades educacionales y la FC, particularmente el acápite de Educación de Personas Jóvenes y adultas.

al descubrimiento de aspectos de interés particular de los estudiantes en el contexto de la realidad compleja de la sociedad y los territorios; los enfoques respecto de la articulación pedagógica de la diversidad de miembros de los grupos o cursos en términos de sus inteligencias comunes y predominantes (Automind Educación, 1998); la articulación de la realidad con las asignaturas y contenidos del currículum formal y entre ellos en el quehacer integral e interdisciplinario; resultados que se traduzcan en conciencia ciudadana aunque sea inicial y en torno a temas específicos en el conocimiento en profundidad respecto de un tema de su interés; en el aprendizaje de un método de hacer buenas preguntas para encontrar buenas respuestas (investigación); y en un compromiso final con la utilidad práctica de los resultados (las respuestas analizadas) en compromisos de transformación de la realidad educacional o local.

LA ENSEÑANZA POR PROYECTOS

Utilizar proyectos como parte del currículo no es un concepto nuevo y los docentes los incorporan con frecuencia a sus planes de clase. Pero la enseñanza basada en proyectos es diferente: Es una estrategia educativa integral (holística), en lugar de ser un complemento. El trabajo por proyectos es parte importante del proceso de aprendizaje. Las estrategias de instrucción basada en proyectos tienen sus raíces en la aproximación constructivista que evolucionó a partir de los trabajos de psicólogos y educadores tales como Lev Vygotsky, Jerome Bruner, Jean Piaget y John Dewey.

Este concepto se vuelve todavía más valioso en la sociedad actual en la que los maestros trabajan con grupos de niños que tienen diferentes estilos de aprendizaje, antecedentes étnicos y culturales y niveles de habilidad. Un enfoque de enseñanza uniforme no ayuda a que todos los estudiantes alcancen estándares altos, mientras que uno basado en proyectos, construye sobre las fortalezas individuales de los estudiantes y les permite explorar sus áreas de interés dentro del marco de un currículo establecido. Cada vez es más frecuente que los maestros trabajen con niños

que tienen un rango muy amplio de habilidades, que provienen de medios culturales y étnicos muy diversos, incluso lingüísticos. Las instituciones educativas están buscando formas de atender estas necesidades para lo cual el aprendizaje basado en proyectos ofrece posibilidades de introducir en el aula una extensa gama de oportunidades y temáticas de aprendizaje. Puede motivar estudiantes de diferentes proveniencias socio-culturales pues los estudiantes pueden escoger temas relacionados con sus propias experiencias y memoria personal y colectiva, así como les permite utilizar estilos de aprendizaje diferenciados relacionados con su cultura o con su estilo personal de aprender.

“El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP o PBL, Project-based learning) es una metodología docente basada en el estudiante como protagonista de su propio aprendizaje y donde el aprendizaje de conocimientos tiene la misma importancia que la adquisición de habilidades y actitudes”. Sus objetivos son los siguientes: “Formar personas capaces de interpretar los fenómenos y los acontecimientos que ocurren a su alrededor [y] Desarrollar motivación hacia la búsqueda y producción de conocimientos dado que a través de atractivas experiencias de aprendizaje que involucran a los estudiantes en proyectos complejos y del mundo real se desarrollan y aplican habilidades y conocimientos”. (<https://www.bcn.cl/obtienearchivo?id=documentos/10221.1/55744/1/Aprendizaje%20basado%20en%20proyectos.pdf>) Esta es una metodología que tiene muchos beneficios, pero, en relación a la formación ciudadana, se convierte en una didáctica muy específica y adecuada. En el caso del Programa UFRO/MINEDUC la metodología de investigación en sala de clases con encuesta de opinión se encuentra en este campo pedagógico.

METODOLOGÍA NEPSO Y FORMACIÓN CIUDADANA

¿Qué es NEPSO? El Programa Nuestra Escuela Pregunta Su Opinión-NEPSO es una iniciativa educativa que nace en Brasil el año 2000 al alero de la empresa Instituto Brasileiro de Opinião Pública y Estatística-IBOPE, a través del Instituto Paulo Montenegro y

la Organización No Gubernamental-ONG Acción Educativa, con el objetivo de diseminar el uso de la encuesta de opinión como instrumento pedagógico, en escuelas públicas de enseñanza regular básica y media y en cursos de educación de jóvenes y adultos. En los años que han transcurrido el proyecto se ha desarrollado en Brasil, Argentina, Colombia, México, Portugal, Perú y Chile. En Chile NEPSO es un proyecto de innovación educativa, desarrollado por la Universidad de La Frontera a través de su Departamento de Educación, con el objetivo de promover la investigación en sala de clases, para el desarrollo cognitivo, formación ciudadana, aprendizajes curriculares, desarrollo de habilidades investigativas y pensamiento reflexivo y crítico en el trabajo docente y estudiantil de aula. En Chile, desde el año 2006, han participado 19 instituciones educativas, 30 docentes y 500 estudiantes promedio, anualmente, de las regiones Metropolitana, del Bío-Bío, Los Lagos, Los Ríos y La Araucanía.

NEPSO como propuesta pedagógica recoge como eje las premisas y competencia indicadas por la UNESCO en cuanto al proceso de aprendizaje y vinculadas directamente a la FC:

Aprender a conocer: el proceso educativo debe potenciar la comprensión del mundo y la actuación dentro de él como agente activo de cambio, permitiendo que el proceso de educación sea un proceso constante durante la vida, tanto fuera como dentro de la escuela.

Aprender a hacer: las transformaciones de la sociedad necesitan que el proceso educativo desarrolle habilidades que permitan a los estudiantes pasar de la teoría a la práctica, transitar desde la ciencia y la tecnología a la transformación ética del mundo.

Aprender a vivir juntos: el proceso de educación no puede estar exento de la preparación para la vida en común, para vivir en sociedad y construir sociedad, basada en el respeto a la diversidad, a una convivencia democrática en comunidad, a los derechos humanos.

Aprender a ser: el proceso educativo busca el desarrollo total e integral del ser humano, potenciando la construcción de

pensamiento propio, libre, crítico, fundamentado, promoviendo la capacidad de realizarse de forma colectiva e individual, como persona, pero también como ciudadano.

Los principios educativos que fundamentan su propuesta son:

- constructivismo y aprendizajes significativos: los estudiantes son los generadores activos principales de su aprendizaje, social y significativo, considerando la memoria individual y colectiva para “anclar” los descubrimientos a sus saberes anteriores pero también asignarles sentidos profundos y complejos capaces de orientar sus vidas.

- la investigación científica social como fuente de información y proceso de construcción de conocimientos: los estudiantes se transforman en los principales protagonistas y constructores de su propio aprendizaje, con el apoyo de los docentes.

- contextualización y actualización curricular: la posibilidad que tienen los estudiantes de decidir sobre los temas a estudiar, temas relevantes y significativos para ellos, emergentes de su propia realidad o del contexto territorial local o nacional.

- diversidad e interculturalidad: expresada en el trabajo interno del grupo y en el de terreno, donde deben comunicarse e interactuar con variadas formas de pensamiento, de vida, de lenguajes, inteligencias, de creencias y de comunicación.

- relaciones sociales cooperativas de aprendizaje: el proyecto depende de todos y todas, por lo tanto la cooperación y las relaciones sociales son fundamentales para su logro y correcta ejecución, obligando a una organización del trabajo que recoja las diversidades de saberes, inteligencias y competencias de sus miembros, promueva la cooperación, respete el método científico y el debate crítico y dialógico, que sea eficiente y eficaz en encontrar las respuestas a las preguntas que se han formulado.

- pensamiento científico: se intenta lograr el análisis de los distintos aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales asociados a la metodología de investigación en ciencias sociales, enfatizando el uso de la encuesta de opinión, como herramienta de registro de información y del análisis de los resultados que se

generan en la búsqueda de información, sistematización de datos y conclusiones asociadas al tema elegido, generar descubrimientos, extraer aprendizajes y plantear compromisos.

- **integración curricular:** dada por la necesaria interdisciplinariedad de los contenidos, entendido como la visión holística para enfrentar cada uno de los temas propuestos.

¿Cuáles son sus objetivos?

- Los estudiantes desarrollan investigaciones formativas científicas auténticas sobre temas de su interés, de modo social y cooperativo, con el apoyo de sus profesores.

- Usar las encuestas de opinión como instrumento pedagógico.

- Promover actividades pedagógicas centradas en los profesores y alumnos, como sujetos del proceso educativo.

- Prácticas educativas innovadoras:

- **motivación:** hace el proceso de aprendizaje más interesante para el estudiante, ya que parte de un tema que le interesa, lo mueve a saber y conocer más.

- **protagonismo:** el alumno es protagonista de su propio aprendizaje, va descubriendo y relacionando información a medida que se avanza en el proceso de investigación.

- **contextualización:** el conocimiento se construye a partir del universo cognitivo y cultural del estudiante y gana significado (sentido), se visualizan las temáticas desde lo integral del conocimiento y se realiza la praxis que une práctica, reflexión, investigación y teoría asociada al compromiso con la transformación social a escala local.

- **integración de disciplinas** a través de diversos procedimiento en el proceso de investigación y elaboración de las encuestas: se refieren a contenidos de varias áreas del conocimiento que se articulan vertical, horizontal y transversalmente en la experiencia de aprendizaje;

- los temas escogidos sugieren enfoques múltiples y ayudan los alumnos a establecer relaciones entre los diversos campos del conocimiento;

- integración de la escuela y comunidad. La realización de los proyectos de encuestas promueve:
 - relación entre escuelas;
 - relación escuela y organizaciones locales;
 - la escuela como un centro irradiador de educación y de acción cultural.

CURSO NEPSO FORMACIÓN CIUDADANA

El curso de formación ciudadana impartido por el Programa de FC de la UFRO, en la que participaron 20 docentes pertenecientes a establecimientos educacionales (EE) de Malleco y Cautín, beneficiados de manera gratuita para realizarlo. Comprendió 120 hrs. pedagógicas teórico-prácticas, en temáticas como las nociones de ciudadanía, medio ambiente, tecnología, género, metodología de investigación en sala de clases, educación y escenarios de ejercicio ciudadano y Planes de Formación Ciudadana.

Esta actividad se enmarca dentro del convenio firmado por el MINEDUC y la UFRO en orden a dar cumplimiento a lo prescrito en la ley 20.911 de 2016, que señala que los EE de todos los niveles educativos deben elaborar planes de FC, a partir de la aplicación de 9 objetivos donde los estudiantes deben desplegar sus capacidades y destrezas en el ámbito cívico, como a su vez, se establece la necesidad de capacitar a todos los miembros de las comunidades educativas (sostenedores, equipos directivos, docentes, estudiantes, asistentes de la educación y padres y apoderados) en relación a esta temática pedagógica. Es en el contexto señalado anteriormente, que se genera la experiencia de la investigación de profesores, a partir del desarrollo del módulo de investigación en sala de clases, en el cual los docentes, luego de conocer, conversar y discutir sobre los elementos teóricos que fundamentan la investigación en sala de clases, son capacitados en la metodología NEPSO en un taller teórico-práctico en el que desarrollan las etapas de investigación en un trabajo grupal y en el taller establecen un Tema de investigación: se centran en temáticas vinculadas a conocer la percepción de los niños, niñas y

adolescentes sobre consumo de drogas, participación ciudadana, vida saludable, etc. A partir de ello diseñan:

- Pregunta de investigación: elaboran preguntas de investigación que permitan orientar la construcción de las encuestas de opinión.
- Hipótesis: establecen supuestos respecto a las preguntas de investigación y sobre el tema planteado.
- Marco teórico: definen formas de recoger antecedentes sobre el tema a investigar.
- Definen muestra y población a investigar, que son estudiantes de sus establecimientos.
- Elaboran un cuestionario inicial que deberá ser mejorado a partir de la profundización del marco teórico.

La finalización del módulo fue la presentación de un informe que contiene todos los pasos mencionados anteriormente, más el trabajo de campo realizado en torno a la aplicación de las encuestas elaboradas. Es importante señalar que durante el taller teórico-práctico los profesores estaban muy motivados, señalaron muchas temáticas posibles de investigar en cuanto a poder conocer la opinión de sus estudiantes en diversos temas, no solo conocieron la metodología para implementarla con sus estudiantes, sino que fueron protagonistas del proceso de investigación. Los profesores son quienes están con los estudiantes la mayor parte de horas a la semana, por lo que viven diversas experiencias con ellos y dependiendo del territorio en el que se encuentre el establecimiento en el cual trabajan, también son diversas las problemáticas con las que se encuentran día a día y que van muchísimo más allá del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta experiencia invitó a los profesores a conocer y reconocer la opinión de sus estudiantes, a trabajar con datos reales sobre lo que opinan los niños, niñas y jóvenes o la comunidad local con los que están día a día intentando generar los aprendizajes estipulados en los planes y programas. Los profesores, en la evaluación al finalizar el módulo se manifestaron muy contentos y felices de poder llevar una metodología que pueden replicar con sus estudiantes, señala-

ron la importancia de espacios donde se entreguen herramientas metodológicas prácticas que les permitan abordar los temas de interés del estudiantado y transformar esos espacios en aprendizajes que puedan llegar a ser significativos.

Para finalizar, es importante mencionar que 6 profesores/as que participaron en este curso de FC participaron aplicando la metodología NEPSO con sus estudiantes durante el año y fueron protagonistas del XI Congreso Nacional NEPSO, en el cual los estudiantes expusieron sus investigaciones ante más de 200 personas. Al finalizar esta experiencia podemos decir que tenemos profesores/as que creyeron en sus estudiantes, profesores/as que “se la jugaron” por aplicar una metodología innovadora y colocar a sus estudiantes en el centro del proceso de investigación.

LAS INVESTIGACIONES 2018

El proyecto NEPSO -en 2018- cumplió trece años de desarrollo y experimentación por la UFRO, realizando su XI Congreso anual. Desde el 2016 esta metodología y didáctica se orienta a la formación ciudadana según la Ley 20.911 integrándose al Programa de Formación Ciudadana MINEDUC-UFRO del Departamento de Educación. Desarrollaron sus investigaciones durante el año y presentaron sus resultados en el Congreso anual que se realiza en la UFRO en el último: objetivos, metodología, resultados, difusión y compromiso social 21 establecimientos con 38 proyectos, 17 de los cuales presentaron 29 proyectos.

En el XI Congreso Nacional participaron 220 estudiantes y 25 profesores(as) de 17 establecimientos que presentaron resultados de 29 Proyectos de Investigación.

Respecto de los docentes, algunos participaron del curso de formación ciudadana y del módulo de investigación en sala de clases; algunos se integraron por primera vez al programa y al proyecto sin pasar por el proceso formativo especializado; y finalmente otros se integraron al programa por ser parte del grupo de docentes histórico del proyecto NEPSO. Todos formaron parte del Programa de FC de diversas maneras.

Los temas escogidos e investigados por los estudiantes de educación básica y media, de La Araucanía (25 escuelas y liceos), Los Lagos (1 escuela), Bio Bio (1 escuela y 1 Liceo) fueron: Sentido Común en la sociedad actual; Estudio comparado de factores que inciden en el embarazo adolescente en El Encanto, Puyehue; Sexualidad y diversidad; Inclusión de la diversidad sexual; Violencia intrafamiliar; Percepción de la Guerra en sector Pedro de Valdivia; El conflicto Chile-Bolivia ante la Haya; Elecciones de alcaldes; Otras capacidades del cerebro y la Biokinesis; Lo que sabemos acerca de las AFPs: ¿mantener el sistema o erradicarlo?; Ufología; Medio Ambiente; Consecuencias del Uso de Redes Sociales; El impacto de las redes sociales en el sector rural El Encanto; la Deep Web: internet ilegal; Las drogas; Sename y temas de infancia; Ley Sophia-Ambar; Posibilidad de la eutanasia en Chile; Suicidio Adolescente; Eutanasia; La extinción de Los Animales; Ley Cholito; Recuperación de la vertiente situada cerca de la escuela Corneta Cabañales de Talcahuano”; Drogas: Clonazepam; Identidad mapuche; Percepción del servicio de urgencia del hospital intercultural Nueva Imperial; Cuánto sabe la gente de anime; Mal uso de las palabras en la sociedad.

Los temas investigados son muy interesantes, reflejan una serie de preocupaciones ciudadanas de los estudiantes niños, niñas y jóvenes, en ámbitos muy diversos de la vida social y societal: la sexualidad con mucha importancia (diversidad sexual, embarazo), también temas privados y públicos referidos a la vida y salud (suicidio, eutanasia, violencia intrafamiliar, Ley Sophia Ambar, percepción de servicio de salud, sistema de AFP), a la naturaleza (animales, medio ambiente, protección animales, vertiente), a temas cívicos o institucionales (percepción de la guerra, elección alcaldes, conflicto Chile-Bolivia) y otros temas diversos referidos a preocupaciones juveniles (anime, sename, drogas), tecnologías (redes sociales, internet, el sentido común) y otros variados (identidad mapuche, mal uso de las palabras, ufología, biokinesis).

Algunos de esos temas son generados desde la propia realidad infantil o juvenil, de sus preocupaciones, intereses o nece-

sidades de información particulares como generación y en ese sentido tienen un sentido de autoconocimiento; otros tienen que ver con su entorno inmediato y pueden o no ser influidos por la información que les llega de la sociedad o que tienen que ver con sus propias realidades; finalmente hay unas últimas que se generan en el debate público y en términos generales están colocados por las redes sociales o medios de comunicación. Sea como sea, el descubrimiento sistemático de respuestas a sus preguntas propias, usando un método científico e instrumentos elaborados seriamente, contribuye a una formación cognitiva, científica, cultural y curricular ciudadana de los estudiantes.

La educación ciudadana en estos casos no se dio a través de charlas, clases magistrales o exposiciones académicas sino de un modo vivo, activo, vital en la realidad del mundo concreto y territorios de vida de los estudiantes.

En el modelo de trabajo de esta metodología en la UFRO se ha optado siempre por la voluntariedad de acceso, permanencia y retiro del programa, pero junto a ello se ha condicionado la participación a que los estudiantes sean efectivamente quienes elijan los temas que les interesan con absoluta libertad; es cierto, a veces los docentes inducen de alguna manera temas asociados a contenidos propios de sus asignaturas, sin embargo es más común de lo que se podría pensar el que los estudiantes mantienen sus temas de interés y al fin esos son investigados (rara vez en estos casos el tema está muy lejano a la asignatura, o, el profesor o profesora consigue asociar el tema a su contenido de materia).

CONCLUSIONES

Formar ciudadanos no es sólo cuestión de educar en contenidos culturales relevantes para la vida en una sociedad democrática, también es enseñar pensar autónomamente, con información de la realidad lo más próximo a la verdad y analizar los datos con la mayor cantidad de categorías relacionables y relacionadas que sea posible. Es decir, la educación ciudadana supone contenido y capacidad de análisis y método de descubrimiento con desarrollo

cognitivo. Ni uno ni otro independiente. La investigación en sala de clases y la metodología de pedagogía por proyectos justamente lo que hace es articular esas dos dimensiones del pensamiento integrado: el proceso y método de conocer y el contenido cultural que se conoce. La ciudadanía entonces se entiende como proceso de construcción de la autonomía de pensamiento y eso es la principal condición para el ejercicio responsable de la libertad en beneficio del bien colectivo de la sociedad, de su comunidad y de sí mismos.

Por su parte, los profesores se formaron en una didáctica específica, que se puede desarrollar en cualquier asignatura, en cualquier modalidad y sobre cualquier contenido relacionable con la vida real de los estudiantes; recibieron el Manual, los materiales y la capacitación necesaria para impulsar el proceso formativo con esta metodología. En el mismo proceso formativo pedagógico activo los docentes enriquecieron su conocimiento de sus estudiantes y de los temas a abordar. La formación ciudadana es un proceso educativo que, en este caso, involucra activamente y como co-protagonistas a profesores y estudiantes en la búsqueda sistemática de respuestas en la opinión de la comunidad respecto de preguntas relevantes y significativas que se hacen los estudiantes.

Finalmente, hubo grupos de noveles investigadores que expusieron los resultados de investigación en sus comunidades educativas de modo a que ésta pudiera aprender del trabajo realizado y descubrimientos conseguidos, impactando así más allá del propio grupo de investigación.

Educar ciudadanos es formar hombres y mujeres libres, autónomos, responsables, que comprendan el mundo en que viven y se sientan comprometidos a trabajar por su transformación y mejoramiento permanente, de modo a construir una sociedad libre y democrática mejor para todos y cada uno, que es, precisamente, el objetivo de la Ley 20.911.

BIBLIOGRAFÍA

- Automind Educación (1998). *La Conferencia de Howard Gardner en Chile: "Inteligencias Múltiples en Educación"*. Santiago: Chile: Automind Ltda.
- D'Império Lima, A. y de Araújo, M. (2010). *Nossa escola pesquisa sua opinião: manual do professor*. São Paulo, Brasil: Global, 2010.
- De Camilloni, A. R. W. (2016). *Leer a Comenio. Su tiempo y su didáctica*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Dewey, J. (1967). *Experiencia y Educación*. Buenos Aires, Argentina: Losada, S.A.
- Jakku-Shivinen, R. y Niemi, H. [Editores] (2008). *Aprender de Finlandia. La apuesta por un profesor investigador*. Madrid, España: Kaleida Forma.
- Romero B., L. (2011) NEPSO: Aprendizajes significativos utilizando la encuesta de opinión como innovación metodológica. Seminario pedagógico para optar al grado de Licenciatura en Educación. Temuco, Chile: Universidad de La Frontera.
- Stecanela, N. y Williamson, G. (2013). A educação básica e a pesquisa em sala de classes. *Acta Scientiarum. Education*. 35(2), 283-292.
- Stenhouse, L. (1998). *La investigación como base de la enseñanza*. (quinta edición), Madrid, España: Ediciones MORATA.
- Tedesco, J. C. (2005). *Educación en la Sociedad del Conocimiento*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Williamson, G. & Hidalgo, C. (2015) Flexibilidad curricular en la implementación de proyectos de investigación para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. El caso de NEPSO Chile. En: *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, Volumen 15, Número 2, Mayo-Agosto, pp 1-21
- Williamson, G., Hidalgo, C. (2012). Investigación en aula con encuestas de opinión pública: el proyecto Nuestra Escuela Pregunta Su Opinión-NEPSO. En: Arellano Obreque, Ana Elisa (comp.), *Innovaciones Pedagógicas en el Aula* (pp. 11-25). Temuco, Chile: Ediciones Universidad de La Frontera.
- Williamson, G.; Espinoza, F.; Ferreira, S. et al. (2015) Aprendizaje con servicio voluntario en la formación inicial docente. *Estud. pedagóg.* [online]. 2015, vol.41, no.2 [citado 29 Enero 2016], p.271-286. http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052015000200016&lng=es&nrm=iso

NECESIDADES Y DEMANDAS EDUCATIVAS,
LABORALES Y DE CIUDADANÍA DE POBLACIÓN
MIGRANTE TRANSNACIONAL, JOVEN Y ADULTA,
EN LA REGIÓN DE LA ARAUCANÍA

**MACARENA WILLIAMSON M.
OSCAR GABRIEL VIVALLO U.**

INTRODUCCIÓN

Los movimientos migratorios globales ponen tensión una serie de concepciones estrechamente ligadas a la noción de Estado-nación moderno. La convivencia cotidiana con diversas comunidades migrantes desde los barrios, comunas, en las regiones y a nivel nacional, hace necesario avanzar hacia otros marcos y/o formas de ciudadanía que plantean, a su vez, la urgencia de nuevas políticas públicas pertinentes con las necesidades de las comunidades migrantes, favoreciendo su inclusión y acogida en Chile. Asimismo, el debate político ha puesto en tensión, a fines del año 2018, la posición chilena en estas materias, debido a la decisión del Gobierno de restarse del Pacto Migratorio de la ONU.

En el marco de la Ley 20.911 (2016), durante la administración de Michelle Bachelet Jeria, se crea el Programa de Formación Ciudadana para los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado. Esta política busca permear la formación ciudadana en las comunidades educativas y en los territorios con el fin de fortalecer la figura de las y los ciudadanos como sujetos de derechos, construyendo una categoría relacional que estimula el autorreconocimiento como ciudadanos y ciudadanas partícipes de una sociedad más democrática. Desde esta perspectiva, los procesos de inclusión y exclusión social, refieren a la posibilidad de los individuos y grupos sociales de acceder o no a ciertos be-

neficios sociales de carácter básico o universal (Ossandón, 2003), siendo la exclusión social –desde un punto de vista histórico en América Latina- un fenómeno permanente, a diferencia de los contextos europeos en que surgen en episodios de crisis en el ámbito del trabajo (Franco, 2009). Se trata aquí de cambios en el valor que adquieren las relaciones sociales en los niveles políticos, sociales, familiares, personales (Hita, 2008) e incluso en las nociones de ciudadanía. Por tanto, en los contextos de desarrollo neoliberal en la región de América Latina, en contraste con los procesos europeos, los estudios sobre países latinoamericanos -en términos de las políticas que buscan reducir la exclusión social- han debido redirigir su foco hacia la experiencia de los mismos actores, en especial, hacia la vivencia de los excluidos y excluidas (Clert, 2000: 252).

Las migraciones transnacionales traen consigo una serie de oportunidades y desafíos en diferentes planos. En materia de ciudadanía, se observa que es necesario problematizar su noción más clásica para proponer otras maneras de concebirla, más pertinentes a las diversidades socioculturales del país. Así como a la urgencia de rediseñar políticas públicas -tanto a nivel ministerial, como en políticas locales- que permitan el pleno acceso a derechos sin importar la situación migratoria de las y los extranjeros.

Replantearse los marcos de la ciudadanía, implica entonces, reconocer los obstáculos institucionales, simbólicos y culturales que se presentan durante sus trayectorias migratorias. Los relatos de las y los colaboradores migrantes, retratan las barreras que se presentan para acceder a derechos sociales y al ejercicio legítimo de su ciudadanía. En esta dirección, este estudio se aproxima a los procesos de inclusión y exclusión en el acceso a derechos sociales (educación, laborales y de ciudadanía) de comunidades migrantes transnacionales recientes en Temuco, capital de la Región de la Araucanía. Este documento contribuye a retratar la diversificación de los flujos migratorios a nivel regional, actualizando los debates sobre las dimensiones de la ciudadanía y los derechos sociales, con el fin último de levantar propuestas en estas materias para avanzar hacia una sociedad más justa y democrática.

Desde este enfoque, las percepciones y voces de las comunidades migrantes son fundamentales para avanzar en su inserción social, laboral y educativa en la sociedad de residencia. Este artículo comienza exponiendo los objetivos generales y específicos de la investigación, la ruta metodológica basada principalmente en entrevistas semi-estructuradas, un breve marco teórico orientador de lo que se entenderá por ciudadanía, se presentan los principales hallazgos sobre las demandas y necesidades socioeducativas y laborales de cuatro comunidades migrantes recientes; Haití, Venezuela, Colombia y Togo, residentes en Temuco, y finalmente se exponen las conclusiones generales.

OBJETIVO GENERAL Y ESPECÍFICOS

Objetivo general

Conocer las necesidades y demandas educativas, laborales y de ciudadanía de población migrante transnacional de ambos sexos, en su proceso inserción en la Región de La Araucanía.

Objetivos específicos

1. Conocer las necesidades y demandas socioeducativas y su significado en el marco de su trayectoria migratoria.
2. Conocer los factores facilitadores y obstaculizadores para la inserción socioeducativa.
3. Conocer las necesidades y demandas sociolaborales y su significado en el marco de su trayectoria migratoria.
4. Conocer los factores facilitadores y obstaculizadores para la inserción laboral en la comunidad local.

METODOLOGÍA

El enfoque cualitativo de la presente investigación se basó en la tradición Teoría Fundada o *Grounded Theory*, con el fin de descubrir, desarrollar y – provisionalmente- verificar elementos conceptuales emergentes que expliquen los fenómenos y procesos en estudio, a partir de la recolección y análisis sistemático de infor-

mación generada en las entrevistas, estableciendo relaciones conceptuales recíprocas (Román, 2004). Del mismo modo, se incorporaron algunos elementos de la tradición fenomenológica, con el fin de describir la experiencia vivida por los(as) participantes con relación a un conjunto de conceptos, fenómenos o procesos, explorando las estructuras de conciencia en las experiencias humanas (Bustamante, G; 2007).

La naturaleza cualitativa de esta investigación se definió por la forma de aproximación a la experiencia de migración transnacional, mediante el testimonio de las personas entrevistadas. Este criterio permitió acceder de modo más adecuado al ámbito subjetivo asociado a las necesidades y demandas laborales y de ciudadanía de personas migrantes, en el contexto de inserción en la comunidad local de la ciudad de Temuco. Específicamente, la indagación en la subjetividad de participantes permitió concebir a cada persona entrevistada en términos de unidad fenomenológica, donde se entrecruzan diversos sentimientos, percepciones y valoraciones.

La estrategia metodológica empleó entrevistas semi-estructuradas para indagar en las demandas y necesidades socio-laborales y de ciudadanía de la población migrante transnacional en la Región de La Araucanía. Se utilizó un enfoque cualitativo favoreciendo la profundidad en los relatos, permitiendo enlazar sus percepciones en torno a su inserción laboral y social desde sus propias experiencias de vida en la Región. Las entrevistas fueron analizadas por medio de una estrategia de codificación de contenidos, que permitió sistematizar los hallazgos de la investigación.

La selección de las y los entrevistados corresponde a los grupos de migrantes mayoritarios según datos del Censo del año 2017 para la Región de la Araucanía y el criterio de diversificación de las comunidades migrantes. Esta investigación incorporó, además, a colaboradores(as) de Haití y Togo. Respecto de la comunidad haitiana, ha tenido un crecimiento exponencial desde el año 2016 a la actualidad. En cuanto a la comunidad africana, éste es el primer estudio que incorpora la perspectiva de la población de Togo en la Región de La Araucanía. Para la construcción de

la muestra se consideraron las categorías de género, raza y clase social, con el objetivo de analizar cómo juegan estas dimensiones en los procesos de inserción social, laboral y educativa de las comunidades migrantes. Se han seleccionado 16 entrevistados(as).

MARCO TEÓRICO

Los flujos migratorios globales, demuestran que la movilidad humana está anclada al curso de la historia. Esto significa que no es posible escindir los fenómenos migratorios del estrecho vínculo con su historicidad y los procesos políticos, sociales, económicos y culturales que le dieron sentido. Hacia principios del siglo XIX y XX, cuando los ideales republicanos e independendistas estaban avanzando irremediamente en varias regiones de América Latina, se promovió la migración selectiva desde países europeos con el fin de ocupar los territorios inhabitados. Los Estados en formación, creían que la inmigración europea traería progreso y modernidad.

La racionalidad evolucionista de la época, explica la jerarquización entre las formas de vida europeas e indígenas. Sobre los primeros, recaerían la categoría de dominantes, avanzados y desarrollados, mientras que las formas de vida indígenas fueron consideradas inferiores, sumisas y poco complejas, por lo tanto, poco funcionales para la conformación de los Estado-nación. Estas primeras políticas migratorias dejarían huellas hasta hoy al reafirmar la racionalidad colonialista -en la vida cotidiana, el Estado y las instituciones- reproduciendo en las estructuras de pensamiento y las subjetividades el dominio de lo blanco por sobre las diversidades socio culturales.

Siglos han pasado desde las políticas migratorias selectivas. Fue durante la extensa dictadura de Augusto Pinochet, en el año 1975 cuando se decretó la ley de migraciones (aún vigente y considerada la más retrasada en la región latinoamericana). Incluso con modificaciones y reformas, organizaciones promigrantes, de la sociedad civil y el mundo académico continúan insistiendo en la obsolescencia de esta ley, ya que carece de una perspectiva

integral, de derechos y no se ajusta a los estándares y tratados internacionales que Chile ha suscrito en la materia. Aún cuando durante el año 2018, se llevaron adelante reformas a la ley de Migraciones, ésta tiende a ser una política migratoria de frontera. Orientada a una regulación, control y contención de los flujos migratorios desde una perspectiva administrativa con un fuerte sistema de visados y permisos, esta normativa está lejos de asegurar un equilibrio entre una política de frontera y una política de reconocimiento de derechos. La ausencia de una perspectiva de derechos convierte a la ciudadanía en una categoría excluyente, debilitando la democracia y reforzando la desigualdad social.

Desde su acepción clásica, la ciudadanía es un reconocimiento jurídico que se concede a un sujeto, por el hecho azaroso de nacer en los márgenes de un Estado-nación. Es un constructo occidental directamente relacionado la nacionalidad, único criterio que concede a los(as) individuos derechos sociales, políticos y civiles. La ciudadanía transitará desde un enfoque a otro según Estado. Los contextos históricos, sociales, políticos y económicos explican su ideología y los matices entre un modelo de ciudadanía y otro. El enfoque liberal -expuesto en profundidad más adelante- ubica en el centro al individuo, abogará por su autonomía y el ejercicio de derechos políticos y civiles. La Declaración Universal de los Derechos Humanos representa esta dimensión liberal de la ciudadanía, afirmada sobre las dimensiones de justicia y equidad bajo la idea de que todos los seres humanos nacen libres y en igualdad de condiciones.

En una abierta crítica al enfoque anterior, nace la ciudadanía comunitaria. En consonancia a la ciudadanía mundial y otras miradas críticas, los principios que la sostienen son los valores compartidos en un territorio. Esta perspectiva evidencia que el universalismo de la justicia -muy propio de la ciudadanía liberal- tiene matices según las condiciones históricas y sociales de una comunidad, negando la neutralidad política que pretende la ciudadanía liberal. Para el sociólogo inglés T. Marshall (1950) la ciudadanía sería el resultado histórico de diferentes luchas por los derechos políticos y civiles. Fuertemente influenciado por el

liberalismo –cuyo énfasis está en las libertades personales como principio rector– Marshall intenta problematizar la noción de ciudadanía a la de clase social, argumentando que incluso cuando sería imposible romper con la estructura de clase, un Estado benefactor permitiría otorgar derechos y libertades a sus ciudadanos(as) siempre cuando los(as) sujetos sean parte de una nación.

Con la caída del Muro de Berlín en 1990, se fragmentaron las luchas por los derechos y el territorio. En el contexto latinoamericano, las “otras” identidades, los pueblos indígenas, de diversidad sexual, las comunidades afrodescendientes y migrantes comienzan a problematizar la lógica universalista permeada en el fondo de la ciudadanía para exigir reconocimiento de sus derechos políticos y sociales. Así, el fin de la Guerra Fría significó el advenimiento del multiculturalismo que trajo como resultado los primeros cuestionamientos en torno a la estrechez de la categoría de ciudadanía. Ésta sería una condición que representaría las formas de vida blanca, heterosexual y de una clase social privilegiada.

Atendiendo al reclamo de diferentes movimientos sociales en el mundo, desde la Sociología Política y la Ciencia Política surgieron enfoques que abogaron por el cosmopolitismo. Para el propósito de esta investigación, es necesario revisar los aportes teórico-metodológicos de perspectivas que tensionen la diversidad, inclusión y ciudadanía. Una referente importante es Martha Nussbaum (1999), para quien es necesario avanzar hacia una ciudadanía mundial basada en el bienestar público más allá del vínculo nacional. La autora cuestiona el patriotismo –como una emoción surgida a partir del sentido de pertenencia nacionalista– para proponer que la ciudadanía –y por tanto, el acceso a derechos– de cualquier forma de diversidad es una obligación moral, más que un privilegio.

Para Nussbaum (1999) la nacionalidad es un accidente y como tal, no debería definir las condiciones de vida de los individuos. Sugiere avanzar a una comunidad moral que sustentada en valores humanistas y éticas, asegure condiciones de dignidad para todas las personas de un territorio, sin importar su lugar

de origen, condición de género, clase, pertenencia étnica, capacidades, entre otras. De esta manera, la construcción de una ciudadanía mundial, superaría la nacionalidad para convertirse en un horizonte político más amplio. Para avanzar a una categoría flexible de ciudadanía, es necesaria la articulación de las políticas públicas locales y globales que, atendiendo a las complejidades de la convivencia cultural, permita generar condiciones para el acceso a derechos sociales, económicos, políticos, entre otros.

En esta investigación, se propone que las políticas migratorias deberían avanzar hacia una ciudadanía inclusiva que por un lado, conciba a las y los sujetos como activos(as) en el ejercicio de sus derechos. Y por otro lado, reconozca los vacíos, debilidades y exclusiones de esta categoría visibilizando las acciones de las comunidades para resolver sus problemáticas cotidianas a los márgenes de la democracia representativa. Los resultados de este estudio, arrojan que el acceso a derechos y el ejercicio de la ciudadanía están condicionados por el lugar de origen, color de piel, género, clase y situación migratoria. Así explica Juan Carlos Velasco (2016) al señalar que la acreditación de la nacionalidad, “se instrumentaliza como criterio de diferenciación y exclusión social y se interpone como obstáculo insalvable para el acceso a ciertos derechos” (Velasco, 2016:91).

Para las comunidades extranjeras estas características se convierten en sistemas de opresión que definen el acceso diferenciado a los derechos concedidos por la ciudadanía. De esta manera, inevitablemente, reflexionar en torno a los fenómenos migratorios y ciudadanía, implica referirse a la justicia social.

El Estado-nación presenta limitaciones al transnacionalismo, la globalización y un mundo interconectado. No es posible avanzar hacia la justicia social, si el acceso a derechos sigue condicionado por el origen nacional. Como sostiene Velasco, la nacionalidad restringe la justicia social debilitando los sistemas democráticos, “el hecho completamente contingente de haber nacido a un lado o al otro de una línea de demarcación administrativa representa un criterio de ventaja o privilegio que, en muchas ocasiones, llega a ser determinante para poder disfrutar o

no de determinados derechos y libertades. De manera expresa se renuncia así a aplicar criterios homogéneos de justicia a todos los individuos y se consagra la discriminación” (Velasco, 2016:93).

Pero aun cuando las comunidades migrantes son excluidas de la ciudadanía, es fundamental conocer sus poderes indirectos, es decir, formas de ejercicio de la política -en movimientos sociales, organizaciones civiles y de base- que contrarrestan las inequidades en la distribución del poder. Estos contrapoderes cristalizan la “visión multiforme de la actividad democrática” (Rosanvallon, 2007:34) y están conformando una soberanía crítica, que en última instancia está empujando a transformar la condición de ciudadanía.

RESULTADOS

Necesidades y demandas socioeducativas y su significado en el marco de la trayectoria migratoria

Una necesidad socioeducativa central para las comunidades migrantes en la región, es el ingreso a la educación superior. Esta demanda abriría camino a la profesionalización fomentando su especialización en algún rubro laboral, y por tanto, movilidad social. No obstante, los(as) migrantes jóvenes y adultos experimentan una serie de dificultades que obstaculizan su ingreso a la educación superior. Esto se debe a la percepción de estar al margen de las reformas en educación, las que incluyen la opción de la gratuidad. Como se verá a continuación, algunas migrantes colaboradoras de esta investigación, narran sus intenciones por continuar estudios superiores, sin embargo, declinan de este propósito por no contar con los recursos para financiar una carrera o por ser incompatible con sus jornadas laborales.

- *“Tú también pensabas que podía ser buena idea seguir estudios...*
- *... Sí, y lo estuve pensando. Pero hablé con una profesora de la UFRO y me dijo mira: “Miriam, eso cuesta 150.000 pesos mensuales”. Porque ya era profesora colombiana, trabajaba en la UFRO,*

era una profesora que enseñaba matemática pura, muy buena profesora. Entonces me dijo, “si usted quiere estudiar, hágalo, pero tenga en cuenta que esto le cuesta 150, más material de trabajo, además de eso debe tener un tiempo para estudiar”, y yo no cuento con nada de eso. Y me gustaba por eso, porque bueno, por una parte, aquí como que es fácil conseguir trabajo con eso de párvulos, parece que hay trabajos y por otro lado como le digo por la Iglesia porque como le digo, sabiendo cómo llegar a los niños, aprendiendo manualidades, a mí lo que sí no me da dificultad es brincar y jugar con los niños (ríe)” (mujer, 45 años, Colombia).

Las movilizaciones sociales por la educación gratuita y de calidad -cuyo apogeo fue en el año 2011- se transformaron en una lucha de carácter nacionalista que no consideró el dinamismo de los flujos migratorios en el país. En la actualidad, el avance hacia una educación ejercida como derecho social, sigue en deuda con las comunidades migrantes del país. Al menos una generación joven y adulta de éstas, quedará excluidas de las reformas educacionales, por ejemplo, en el acceso a los beneficios de la gratuidad para la cual se requiere visa de residencia permanente en Chile¹. Esto último, empuja a problematizar la noción clásica de ciudadanía según la cual, las y los sujetos son agentes de derecho siempre cuando demuestren su pertenencia a un Estado-nación, a través de su situación migratoria regular.

Incluso marginados(as) del beneficio de la gratuidad en la educación superior, los(as) migrantes trabajadores pretenden retomar o han retomado sus trayectorias educativas en Chile. En algunos casos, reportan haber llegado a Chile para continuar con sus estudios. Con este propósito están incorporándose a la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (desde ahora EPJA), sistema formativo abierto y flexible para los(as) migrantes trabajadores. Históricamente la EPJA ha sido una modalidad inclusiva con las diversidades que no son acogidas por la educación regular. En la actualidad un alto porcentaje de las matrículas municipales en

1. La beca Juan Gómez Millas Extranjeros, es el único beneficio disponible para el acceso a la gratuidad de estudiantes extranjeros.

varios de los Centros de Educación Integral de Adultos (desde ahora CEIAS) del país, son migrantes.

Se verá que esta modalidad educativa ofrece espacios de formación para las y los extranjeros trabajadores quienes desean continuar con sus trayectorias educativas en el país de residencia. Las y los migrantes que se incorporan a las jornadas vespertinas, ven en la finalización de su ciclo escolar una herramienta de superación personal y movilidad social. Esta modalidad recibe a los estudiantes haitianos(as) quienes ven en la EPJA un espacio para alfabetizarse en español, pero también constituye un vínculo con redes de apoyo y la institucionalidad del país de residencia. La EPJA es un sistema formativo compatible con las formas de vida de las y los trabajadores(as) migrantes. El siguiente relato describe una cotidianeidad sacrificada entre la extenuante jornada laboral y los anhelos de este joven haitiano por dedicarse exclusivamente a estudiar.

- *“¿Dónde estás estudiando?*

- *En un colegio que está en el centro, Miguel Cervantes.*

- *¿Cómo llegaste allá?*

- *Con la ayuda de una amiga, la hija de un pastor de una Iglesia que está en el sector Amanecer, y yo y mi hermano fuimos a hablar de este tema con ella. Le dijimos que queríamos estudiar, para hacer como algo bueno, y por eso ella nos ubicó donde podíamos estudiar (...) como te digo entro al trabajo desde las 8 a las 6, y tengo que entrar a la escuela a las 7 pm, en esa hora tengo que bañarme, comer poquito algo para que tenga fuerza para escuchar a los profesores de la escuela. Porque a veces yo llego a la escuela cansado y con dolor de cabeza, pero es así, a mí me gusta el esfuerzo por hacer algo que quiero, pero, es así la vida, tengo que trabajar y también tengo que estudiar. Y si mi trabajo no me da el tiempo, para estudiar tengo que cambiar este trabajo, porque no tengo que trabajar, trabajar y trabajar así... no, no. No es así”* (hombre, 22 años, Haití).

En el plano personal, algunos colaboradores migrantes refieren presentar estudios superiores. En estos casos, la *posibilidad*

de validar sus títulos universitarios se transforma en un objetivo asociado al proyecto migratorio. En tal sentido, algunas personas migrantes consideraban previamente a Chile como un país propicio para la actualización de las credenciales educativas para un eventual ejercicio profesional.

“(...) estando allá en Venezuela, investigué que habían muchas posibilidades de ejercer profesionalmente acá, que estaban convalidando los títulos universitarios, sobre todo de las universidades principales como son la Universidad Central de Venezuela, la Universidad de Carabobo, la Universidad de los Andes y eso me dio, como quién dice, mayor expectativas” (hombre, 37 años, Venezuela).

Frente a este escenario multicultural, donde la diversificación de las comunidades migrantes en Chile tensionan los actuales marcos de la ciudadanía y el ejercicio de derechos, es preciso incorporar una perspectiva de género crítica que profundice en la experiencia de las mujeres migrantes en las regiones de Chile. Diversas investigaciones han documentado el fenómeno de la feminización de la migración a nivel global. Las mujeres pertenecientes a clases trabajadoras están siendo forzadas a migrar por no encontrar condiciones de vida digna en sus países de origen. A continuación, se ahondará en la perspectiva de las mujeres migrantes con el propósito de complejizar el análisis respecto de sus necesidades y demandas socioeducativas, cuya experiencia atravesada por la maternidad, condición de clase, el lugar de origen o color de piel condicionan su inclusión y acceso a derechos socioeducativos en Chile.

Las relaciones de género juegan un rol central en las posibilidades que tienen las mujeres migrantes para incorporarse a un sistema educativo. Al menos tres colaboradoras de esta investigación, señalan que en sus países de origen suspendieron sus trayectorias educativas por ser cuidadoras y sostenedoras del hogar. Si bien esto cristaliza que la desigualdad social se agudiza cuando se trata de mujeres madres, pobres y racializadas, ello no significa concebirlas como sujetas pasivas.

Aunque en esta investigación, el foco está en las necesidades socioeducativas de las comunidades migrantes, es fundamental conocer y analizar cómo las mujeres migrantes afrontan estas situaciones de desventaja. Según sus narrativas, incluso interrumpiendo sus trayectorias educativas, el mundo laboral aparece como un proceso formativo que les permite especializarse en algún rubro.

La experiencia laboral no sólo asegura que las madres puedan suplir las necesidades básicas de existencia de sus familias, sino que -aún con sacrificios- reafirma la imagen que cultivan sobre sí mismas. Algunas colaboradoras reportan haber abandonado sus carreras en su país de origen, por priorizar las necesidades socioeducativas de sus hijas e hijos. No obstante, a través del trabajo adquirieron otra serie de aprendizajes, especializándose en el rubro en particular. Esto significa que la experiencia laboral es concebida como un proceso formativo que les permite desenvolverse en un nicho laboral en particular.

“(...) entré a estudiar la media, lo terminé gracias a Dios, luego entré a estudiar diseño de moda, estudié 2 semestres y me tocó retirarme, por la separación. O estudiaban las niñas, o estudiaba yo. Y ya, y luego, bueno empecé a vender porque así le toca a uno cuando es solo. Mis cuñados vendían mercadería a crédito y ellos me dieron trabajo yo iba a puerta a puerta y ofrecía y vendía. Y luego empecé a trabajar en una empresa donde hacían los envueltos, lo del choclo, como es eso que se llama acá, humitas. Allá se llama envuelto de choclo, y el sabor es distinto, pero allá era una empresa, una fábrica y ellos empacaban en esas bandejitas de plumavit; hacían bandejitas, las sellaban y le ponían su marca, y entonces yo trabajé con ella en esa fábrica. Y les vendían a los supermercados, y almacenes de cadena y todo eso. Y entonces yo veía todo y escuchaba las instrucciones que ella le daba a las impulsadoras, pero yo era la aseedora” (mujer, 45 años, Colombia).

Si bien este panorama representa a una parte importante de las mujeres migrantes, la experiencia migratoria -lejos de poder encasillarse- está compuesta de matices, necesarios de visibi-

lizar. Aun cuando las mujeres migrantes deben discernir entre sus prioridades y las de sus hijos e hijas, el aumento de la matrícula migrante en establecimientos particular subvencionados y municipales de la EPJA indica que esta modalidad educativa, emerge como una opción viable para la continuación de sus estudios.

Otra colaboradora colombiana residente en Temuco, relata su incorporación a un CEIA en el centro de la ciudad. Esta modalidad aparece como un proceso formativo que permitiría a las mujeres migrantes acceder a trabajos mejor pagados -por lo tanto, ascender a mejores puestos-. Pero también retomar sus trayectorias educativas adquiere significados subjetivos, fomentando una imagen de sí mismas sobre la cual sienten haber superado un estadio anterior.

Aunque a lo largo de este estudio se reconoce que los CEIAS acogen a las diversidades excluidas de otros sistemas formativos y que, desde un enfoque de género esta modalidad responde a las necesidades de las mujeres migrantes para retomar la continuación de los estudios, se verá que las y los estudiantes migrantes en los CEIAS experimentan las tensiones de la convivencia multicultural y las barreras institucionales propias de la EPJA, condiciones que modelan y guían las prácticas de enseñanza-aprendizaje de las mujeres migrantes adultas en el aula.

-¿Tú sabes cuál es la historia de la educación de adultos?

-O sea, yo no la sé, pero por lo que yo veo, ahora que yo entré a estudiar, los profesores no están como ni ahí que los adultos aprendan, porque por lo menos donde yo estoy, como está el tiempo ahora, les pagan es por alumno. El estudio del adulto, le pagan es por alumno que asista. Eso es lo que yo leí. En realidad a ellos no les interesa, porque yo estoy en este colegio, yo no me he retirado porque incluso yo busqué a las dos semanas (de haber estado en el CEIA) porque tuve un inconveniente con un haitiano. Las profesoras son así jovencitas, les faltan el respeto.

-¿A ti?

-A las profesoras. A mi me quisieron faltar el respeto, pero yo no me dejé.

-¿Quiénes faltan el respeto?

-Los jóvenes, los haitianos. A veces hay niños chilenos igual, que son como dicen ustedes aquí, "pasaos pa la punta" y empiezan a tirar papeles, las cajas de las leches que dan, y ese día la profesora estaba copiando y va el haitiano y empieza a bailarle todo sensual, y ella dice, "por favor, si tu no quieres estudiar dilo, pero no interrumpas la clase", ella fue y se quejó con la directora y la directora no hizo nada, dijo que ahí no podía hacer nada. Claro, conversando con la profesora ella me dice que lo pasa, es que los colegios de la noche, de adultos, colegio de adultos les pagan por alumno que asista, y un alumno que les falte a ellos, es un sueldo menos que les entra" (mujer, 33 años, Colombia).

Si la vida cotidiana de una sala de clases es el reflejo de una sociedad, entonces en los CEIAS es posible encontrar algunas claves para abordar las tensiones propias de la convivencia multicultural. Esta modalidad educativa, caracterizada por recibir a las y los estudiantes excluidos de otros sistemas educativos no está exenta de porosidades propias de la convivencia sociocultural.

Este relato evidencia que la ausencia de un enfoque intercultural en los establecimientos de la EPJA² empuja a tensiones que impiden un aprendizaje pertinente en la sala de clases. Los protocolos de convivencia son un instrumento básico, pero eficaz para promover relaciones armónicas entre las y los estudiantes.

El ambiente en el aula es fundamental para los propósitos cognitivos del aprendizaje, así como valorar y conocer las ex-

2. Frente a este panorama migratorio en las aulas de la EPJA, es central que los establecimientos se posicionen desde un enfoque inclusivo, perspectiva que debería ser transversal a toda práctica de la comunidad educativa. Ante la importancia de la presencia migrante en la EPJA en Chile, es preciso hacer un ejercicio reflexivo en los distintos niveles de este sistema formativo; crear otras prácticas de enseñanza-aprendizaje, flexibilizar los contenidos y el currículum, apostar al trabajo interdisciplinario, co-docente, incorporar el enfoque intercultural como transversal al Proyecto Educativo Interinstitucional (PEI) y promover instrumentos de convivencia en el aula, todas acciones que previenen la situación que describe esta colaboradora colombiana. Sin duda, una de las problemáticas todavía no resuelta en las reformas educacionales de las últimas décadas en Chile, es el sistema de subvenciones como mecanismo de financiamiento de los establecimientos.

pectativas de las y los estudiantes migrantes respecto de la EPJA. Incorporarse a la EPJA no sólo responde a un cálculo racional en que la finalización de ciclo escolar mejoraría sus condiciones de vida en Chile, pero también concluir este proceso formativo es entendido como un hito que traza un antes y un después. La continuación de los estudios para las y los estudiantes migrantes de la EPJA tiene un alcance que va más allá de lo propiamente pedagógico.

- *¿Cómo surgió esta idea de terminar tus estudios?*

- *Porque yo no quiero estar toda mi vida limpiando baños, no es un mal trabajo, igual yo le doy gracias a Dios que estoy acá en el colegio, como le digo, que es mucho más agradable que en el hospital, porque en el hospital me tocaba limpiar hasta del piso, del hall lo que usted ya sabe, la gente ignorante, mal educada, te insultaban. Fue tanto que un día un caballero me trató que porque yo era una negra, y que los negros éramos esclavos en el hospital. Viene el caballero, entra al baño, no tira la cadena, voy y le digo caballero “por último tire la cadena”, “ah, si qué tanto, si ustedes los negros son esclavos”, vea en ese momento me dio tanta impotencia que le dije al señor hasta de qué se iba a morir, que yo me dije porque me voy a pasar malos ratos, cuando me ofrecieron entrar al Claret no lo pensé dos veces, de igual a la final acá son niños, a mi me toca al lado de los kínder son niños inocentes y mira que son tan educados, que ellos llegan y me ven a mi antes de entrar a los baños, entran así “tía, puedo hacer pipí, por favor”, yo le digo “pase” hay unos que son patudos pero son niños, son inocentes en cambio los adultos son conscientes de lo que hacen y a veces yo me gano así y van saliendo, “tiraste la cadena”, “ay perdón tía” y se regresan a tirar la cadena “y lávate las manos”, pero mire nada más lo que me pasó con el caballero, “caballero se tira la cadena”, me dijo “qué tanto si ustedes los negros son esclavos”, entonces es mucha la diferencia trabajar con niños así sea limpiando baños, que con adultos y ahí estoy, y porqué decidí terminar mis estudios porque vi la posibilidad de que yo acá puedo terminar mis estudios, que nunca es tarde para terminar y para superarse. Yo me quiero superar porque yo quiero estudiar parvularia diferencial, quiero ser profesora, entonces por eso...” (mujer, 33 años, Colombia).*

Este relato revela el racismo enraizado en la vida cotidiana de Temuco; los hospitales, instituciones, el comercio y principalmente el mundo del trabajo, son espacios sociales que normalizan las violencias racista, clasista y sexista contra las mujeres migrantes. La vivencia de esta joven afrodescendiente colombiana, deja entrever la manera en que su color de piel define su campo de acción en la sociedad. Desde la rúbrica de las relaciones de poder, el racismo es un mecanismo disciplinario que produce jerarquías sociales y culturales, a partir de la valoración hegemónica de lo blanco.

La racialización de los nichos laborales, explica que los espacios de inserción laboral de la población migrante latinoamericana y del Caribe a nichos laborales expuestos a los riesgos de la explotación laboral. En el área de los servicios: limpieza, aseo, cuidados; en el trabajo agrícola, en las ferias de frutas y verduras, en las cosechas de temporada, el trabajo obrero es mano de obra migrante.

Factores facilitadores y obstaculizadores para la inserción socioeducativa

Los sistemas educativos son centrales para el proceso de acogida en el país de residencia. Recibir a estudiantes jóvenes y adultos migrantes en aula, supone no sólo la búsqueda de estrategias y prácticas para la inclusión que les permita transmitir conocimientos útiles y pertinentes para su inserción en la sociedad de acogida, pero también es necesario que las comunidades educativas cultiven la empatía social, condición socio-afectiva necesaria para abrirse a nuevas prácticas y estrategias inclusivas en el aula.

Como se propuso, ante las dificultades para ingresar a la educación técnico-profesional, las y los migrantes trabajadores encuentran en la EPJA una modalidad educativa abierta a recibirlos. Este sistema les permite concluir su escolaridad, validar sus estudios -aunque en Chile, los establecimientos carecen de instrumentos para el diagnóstico y equivalencia de los grados- es la única modalidad accesible para la conclusión de los estudios y

la inserción socioeducativa de comunidades migrantes en Chile. Con sus retos y oportunidades, este sistema educativo asegura el ejercicio de la educación como un derecho para la población migrante en este país. No obstante, para las comunidades provenientes de territorios con otras estructuras lingüísticas es un desafío importante *la diferencia de los modelos educativos entre su país de origen y el modelo chileno.*

-“Tengo más compañeros haitianos. Sí, somos como 4 en la sala, y mi hermano también, pero él está en primero y segundo medio.

-¿Cómo es la escuela en Haití?

-¿Las diferencias con la de acá? Bueno, sí. Lo que veo en la educación de Haití y Chile, son casi igual, pero hay poquitas diferencias. Cuando yo estaba en mi país, o en la educación hay como tres semestres de exámenes y en cada periodo de examen la oficina de la escuela le da como una semana para realizar todos los exámenes. Y en Chile no es así, en Chile el profesor al final de un capítulo hace una prueba. Eso es como algo raro para nosotros. Y también en Haití hay como tres tipos de estudios, hay una parte que sabe más matemáticas, hay un poquito que sabe más de química y la otra sabe cómo las letras, lenguaje y todo. Pero yo soy una persona que sabe más matemáticas, y por eso tengo que concentrarme en algo que tenga solamente cifras. Igual yo hago todas las materias, tengo que concentrarme con matemáticas, pero tengo que hacer lenguaje y todas” (hombre, 22 años, Haití).

Las proyecciones de las y los estudiantes migrantes en la EPJA indican la estrecha relación entre la finalización de su ciclo escolar y las posibilidades de acceder a trabajos mejor remunerados, con los cuales puedan mejorar sus condiciones de vida. Cabe reiterar que las y los migrantes colaboradores de este estudio pertenecen a una clase trabajadora; se incorporan a rubros precarios, con sueldos insuficientes y frágiles en derechos laborales. Esto último se explica por la racialización de los nichos laborales, prácticas sociales y culturales donde los valores atribuidos a lo blanco produce jerarquías, desigualdades y situaciones de desventaja para quienes no responden con esta imposición de normalidad.

Las y los migrantes quieren acceder a mejores trabajos y condiciones de vida, por lo tanto, siguen apostándole a sus procesos formativos como camino para transformar sus formas de vida. No obstante, también evalúan los contextos y van modificado sus sueños y proyectos a futuro en función de las posibilidades que ofrece Chile. Así este joven haitiano tenía intenciones de estudiar medicina, pero la dificultad para costear la carrera lo empujó a interesarse por la informática. En este sentido, las necesidades socioeducativas de las y los migrantes se ponderan a partir de una racionalidad práctica, esto implica costear una carrera que pueda estar a su alcance e insertarse en un campo laboral con proyecciones y sujeto a su realidad socioeconómica.

“(...) Y como te digo, cuando yo estaba en mi país quería aprender la medicina, pero cuando yo llegué a Chile, tengo una amiga chilena, ella tiene como 48 años y la considero como una madre adoptiva..., y ella me contaba muchas cosas, como puedo hacer las cosas, cuando yo quiero un consejo la llamo a ella al tiro, ella es buena onda. Y me dijo que, para aprender la medicina en Chile, es algo muy difícil, debo tener tiempo y tener más plata, algo así. A veces no tengo tiempo para dormir, porque tengo que estudiar, hacer mis tareas, hacer muchas cosas, a veces tengo 3 o 4 horas para dormir, es algo muy difícil, y por eso cambié la idea, y ahora, como te digo, soy una persona que sabe cosas de las matemáticas, quería aprender como aprender cosas de la informática...” (hombre, 22 años, Haití).

Las vivencias de las comunidades migrantes en Chile, tiene matices. Si bien, la defensa de una ciudadanía democrática, implica la lucha por la igualdad en el ejercicio de derechos sociales, políticos, civiles y económicos, es preciso defender la heterogeneidad de los colectivos migrantes, visualizar y conocer sus diferencias. Esta investigación documenta las particularidades de las necesidades socioeducativas y laborales de distintos colectivos migrantes. En relación a la comunidad haitiana, uno de los desafíos más recurrentes en la diferencia idiomática y lingüística. Las y los estudiantes haitianos de la EPJA que no dominan el español,

hacen un doble esfuerzo para incorporarse a este sistema formativo; además de poner en práctica su ejercicio del español, deben aprender los contenidos en esta lengua.

De esta manera, aunque los CEIAS no son propiamente escuelas de idiomas, asumen el nuevo reto de formar a las y los estudiantes haitianos para el aprendizaje del español. Desde el punto de vista de las prácticas de enseñanza-aprendizaje en la EPJA, acoger a estudiantes jóvenes y adultos hablantes de otros idiomas muy desafiante ya que la diferencia idiomática y el capital cultural, económico y social de las y los estudiantes migrantes, influye en sus prácticas de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, la EPJA se transforma en una modalidad central para la inserción social de las comunidades migrantes que no dominan el español.

- *“Y entonces este año sales de cuarto medio, ¿y vas a dar la PSU? ¿has hecho exámenes ya?*

- *Sí, sí. Y me ha ido bien, saco un 6,3...*

- *¿De notas?, bueno.*

- *Para nosotros como ya terminamos, ya sabes las cosas, lo que está cambiado es solamente el idioma, y por eso cuando veo como un examen, tengo que estar traduciendo, pero cuando yo sabía las cosas se me hacía fácil.*

- *O sea que tienes por ejemplo un texto, un escrito ¿verdad? entonces tú lo traduces en creole en tu mente y luego...*

- *...tengo que responder las preguntas en creole y después traducir al español, algo muy difícil.*

- *Quedas muy cansado. ¿Y tú esa prueba para ir a la universidad ya la hiciste en tu país?*

- *Sí.*

- *¿Cómo se llama esa prueba?*

- *FILO, la última clase se llama FILO. Desde esa clase tienes que pasar a un examen del Estado, como la PSU, de 4 días...*

- *¿Y por qué no te quedaste allá estudiando? ¿Por qué viniste para acá?*

- *Porque como te digo, cuando yo estaba en mi país, tenía como 3 idiomas, y tal vez yo quería aprender, y hacer una carrera con un idioma que expandiera. Y también, todo el mundo sabe que Haití*

es como un país un poco desordenado, hay problemas políticos...
(hombre, 22 años, Haití).

Las y los estudiantes migrantes jóvenes y adultos también expresan la necesidad de marcos legislativos que les permita acceder a la educación superior y técnico-profesional en Chile. Aún hoy, las reformas educacionales y la normativa para el ejercicio de ciertos derechos fundamentales como vivienda, salud, derechos laborales están estrechamente ligados a la situación migratoria de quienes migran. Esto último evidencia que los derechos sociales se transforman en servicios de acceso limitado para las comunidades migrantes. Desde este enfoque, los derechos emergen como recursos selectivos y excluyentes definidos por la situación regular en el país de residencia de las y los migrantes, mermando su visión como sujetos de derechos³.

Sin duda, las barreras al ejercicio de derechos imposibilita el avance a una ciudadanía inclusiva que considere a la población migrante como partícipes de la vida democrática en los países de residencia. De esta manera, una de las necesidades socioeducativas centrales para la inclusión de las comunidades migrantes en Chile, son políticas migratorias integrales asentadas sobre un enfoque de derechos humanos que les permita sortear de mejor manera su experiencia migratoria en Chile.

-“(...) Querría un espacio dentro de la educación de Chile para

3. La inserción de estudiantes migrantes a la EPJA enfrenta a las comunidades educativas a desafíos en diferentes niveles; la diversidad de capitales culturales, sociales, económicos de las y los estudiantes deberían impulsar a procesos autorreflexivos en el ámbito de lo pedagógico, la didáctica y lo epistemológico de toda la comunidad educativa. Este relato cristaliza cómo las y los estudiantes migrantes sortean las diferencias idiomáticas buscando sus propias estrategias de aprendizaje -las que suponen también un esfuerzo cognitivo-. Su relato indica que las condiciones histórico-estructurales en los países de origen son cruciales para encauzar y direccionar las biografías de las y los migrantes. En esta línea, la inestabilidad política e institucional de Haití es un motivo contundente para migrar. El contexto histórico, político y social de su país de origen lo empujó a la interrumpir su trayectoria educativa, buscando otros horizontes donde cumplir las expectativas de continuar sus estudios.

migrantes, extranjeros. Un espacio para ellos, como posibilidad para estudiar, posibilidad para hacer cosas como los chilenos, tener los mismos derechos, derecho para estudiar, trabajar, para acceder a su conocimiento.

-¿Tú crees que hay diferencias entre los derechos de los migrantes y los chilenos?

-Puede decirse que sí. Pero no sé exactamente. Voy a decir sí. Porque como migrante tú tienes tus propios derechos, es por eso por lo que te digo eso” (hombre, 22 años, Haití).

Necesidades y demandas sociolaborales y su significado en el marco de la trayectoria migratoria

En primer lugar, las motivaciones de migración son referidas a alcanzar mejores condiciones de vida con relación a las experimentadas en el país de origen. Específicamente, se alude a desarrollar una actividad laboral que reporte un nivel de ingresos que permita condiciones mínimas de subsistencia.

“Trabajar en Chile me permite comer, pagar el lugar donde vivo” (hombre, 26 años, Togo).

En algunos casos, la elección del país de acogida tiene como objetivo conseguir rápidamente un empleo y recibir ingresos, los cuales son distribuidos entre la *subsistencia* y el *envío de remesas a la familia aún residente en el país de origen*. En estas situaciones, la expectativa en el mediano plazo es la *reagrupación familiar en el país de acogida*.

“Chile lo vi para trabajar, ganar dinero, enviar dinero a mi familia y traer a mi familia de Togo” (hombre, 26 años, Togo).

Algunas personas migrantes se han abocado a *indagar los diferentes instrumentos o dispositivos públicos de apoyo a emprendimientos*, actividad que consideran central para iniciar proyectos propios viables. En tal sentido, en entrevistas relatan un desconocimiento –como migrantes- acerca de las plataformas de

apoyos públicos, lo cual lleva a explicitar la necesidad de recibir asesoramientos en este ámbito de información y conocimiento. La necesidad de orientación, en estos casos, se extiende también a los eventuales apoyos en gestión financiera y requerimientos jurídico-normativos, así como en la formulación y puesta en marcha de modelos de negocios.

“Para emprender digamos en nuestro negocio, yo lo veo bien porque igual he conocido personas de que ven a una persona en emprendimiento y le dicen “vea, váyase a la Municipalidad o vaya a tal oficina, que aquí existe tal división en tal parte y usted va y expone su proyecto, va y a averigua, allá le dan las pautas a conocer, allá le dicen esto y esto es lo que tiene que hacer, pero existen los medios donde acá usted tiene ayuda, donde lo pueden apoyar en lo que usted quiera emprender”. Entonces, me he dado cuenta de que aquí el gobierno para ese tipo de personas, tiene ayudas, que uno tiene que ir exactamente al sitio indicado y averiguarse bien que le den las pautas y en ese caso digamos, esperar que lo orienten bien porque eso como nosotros como somos extranjeros e inmigrantes no tenemos bien ese conocimiento. Entonces, como decía anteriormente, nos den y nos brinden las pautas exactas para poder entender nuestro negocio como debe ser, como lo exige la ley aquí y sin que uno no tenga ningún problema en el momento que vaya arrancar con el negocio, no vaya a tener ninguna clase de problema. Entonces, dependiendo de eso digamos, todo salga bien y que ya uno en el tiempo que lleva acá se ha dado cuenta de que el gobierno con el tipo de personas, como chilenas como extranjeros que son emprendedoras, tiene ese tipo de ayudas. Entonces, creo que sí se puede y que lo que hay que hacer es saber dónde llegar, de que ya al menos lo hemos venido averiguando y ya sabemos dónde ir a tocar la puerta, solo que ahí hay que llevar concretamente el proyecto y esperar las respuestas” (hombre, 39 años, Colombia).

También en el ámbito del trabajo se reporta el interés *de aprovechar la experiencia laboral que trae del país de origen*. Específicamente, refiere a la posibilidad de aprovechar la experiencia formativa, laboral y de liderazgo en los negocios o proyectos productivos-comerciales que se desarrollan en el país de acogida. Se

reconoce que Chile presenta niveles de crecimiento económico sobresaliente, disponibilidad de capital circulante y una cultura significativa de consumo. Sin embargo algunos conocimientos disponibles en el país de origen no serían aplicados en el país de acogida, como –por ejemplo– normativas específicas orientadas a abordar los incendios forestales, diseños de retornos de capital y cálculos de costos de almacenamiento. En tal sentido, el conocimiento que dispone la persona migrante, en el caso de poder ser transferida al entorno local, es percibida como valiosa para los procesos económico-productivos y comerciales del país de acogida.

“En primer lugar, porque pongo en práctica mi experiencia. Son dieciséis años que yo tengo de experiencia en el campo de la ingeniería, aparte de ya tener una empresa de mantención en Venezuela, allá hacíamos proyectos, vialidad, centros comerciales, galpones, hacíamos proyectos para pequeñas empresas, hacíamos estudios de mercado y se le daba toda la factibilidad para instalar una planta en Venezuela. Llegué a manejar personal tanto técnico como personal universitario, del campo de la ingeniería, psicólogos, todas las profesiones, tenía arquitectos. El trabajar acá, me he encontrado con dos cosas, una, siento que hay muchas cosas que ya ustedes han cuajado, han madurado, en cuanto a términos de crecimientos, ustedes tienen ahorita una economía muy fuerte. Sin embargo, hay cosas que por lo menos, todavía hay términos que todavía no han llegado acá a Chile, por lo menos las normas en NFPA13, en las empresas como tal, no se aplican acá y eso es algo que en Venezuela se maneja mucho y es algo donde yo puedo aportar, en el manejo de las normas de NFPA13. La NFPA13 es un sistema contra incendios internacional, que va aplicado justamente para las industrias, para las plantas. Hay otros temas, que podríamos ir manejando, que es el tema de retorno del capital. Me he dado cuenta de que acá en Chile es tan fuerte la economía, que nadie ha tomado en cuenta el costo de almacenamiento, simplemente la gente compra y mientras el producto se esté vendiendo, no importa, que el otro lo está cubriendo, no importa que lo otro se me está perdiendo, pero lo estoy cubriendo. Esto está pasando mucho y lo he visto en muchos locales acá. Aquí todo se vende, tú agarras una piedra, la metes en una olla con agua, le pones un poquito de

primavera y se vende, o sea, aquí hay dinero, que hay unos que no lo ven, pero yo lo veo. Hay dinero, al chileno le gusta gastar, le gusta salir, le gusta compartir, le gusta comer, le gusta beber. Mira, acá en Chile, yo creo que después de Venezuela, o yo creo que están casi igual que Venezuela, es el país con más días feriados y cualquier día feriado es un tema para tomar, para beber, para compartir en familia, entonces es verdad que no hay que perder tiempo” (hombre, 37 años, Venezuela).

Factores facilitadores y obstaculizadores para la inserción laboral en la comunidad local

Cabe señalar que la elección del sur de Chile y, en este caso, de Temuco lugar de residencia, es referido a la percepción de *menores costos de vida con relación a los que presenta Santiago de Chile*, así como a la idea de una *menor cantidad de personas migrantes con las cuales competir por una plaza de trabajo*.

“(...) escojo a Temuco, porque veo que es una ciudad que por el estar al sur, hay menos extranjeros, menos competencia y hay mayor potencial, aquí creo que se puede hacer mucho más. Con menos recursos se puede hacer más y tomando un poco en cuenta también lo que es el aspecto económico, ya que Santiago es una ciudad totalmente costosa, Temuco es una ciudad un poco más económica y cuando uno llega acá, llega sin nada y uno tiene que tratar de buscar, como ese dinero lo estira lo más que pueda, en noventa días para poder regularizar ese proceso” (hombre, 37 años, Venezuela).

En algunos casos, *la experiencia de inserción laboral es reportada positivamente*, tanto en términos personales, como desde una perspectiva de satisfacción económica. La adaptación y aceptación rápida en el puesto de trabajo, acompañadas de un desempeño laboral positivo, genera sentimientos de confianza en las personas empleadoras en las competencias laborales de la persona migrante. Asimismo, se hace referencia a climas laborales donde *la comunicación* ha sido central para resolver conflictos o desavenencias en las relaciones laborales internas en los pue-

tos de trabajo. Esto es definido en términos de un “trabajo justo”, donde las competencias comunicativas serían relevantes, especialmente en casos de responsabilidad administrativa u operativa.

“Mira, ha sido llevadero, ha sido rentable, no me puedo quejar, porque bueno, por lo menos yo tengo un ritmo de trabajo a presión, porque trabajar en comida implica esto y a mi jefe le ha gustado mi forma de trabajar y el desempeño es bueno, incluso, ya cuando llegué, a los quince días yo tenía llaves del local. Aperturo, cierro a veces cuando me toca y cuando mi jefa inmediata de cocina está, la segunda al mando soy yo, entonces ando como pez en el agua” (mujer, 25 años, Venezuela).

Por otra parte, *la solidaridad de la parte de la población chilena también es valorada desde una perspectiva laboral*. En tal sentido, la solidaridad es concebida como la actitud de acogida y a la apuesta de confianza que algunos empleadores han erigido hacia personas migrantes –sin conocerlas previamente- para proporcionar una plaza de trabajo. Asimismo, la actitud de solidaridad es vinculada con el apoyo de los mismos empleadores para colaborar con la regularización de la situación jurídica de residencia. Además, se hace referencia a que en el proceso de inserción en el país de destino, la posibilidad de conocer a otras personas, ya sea físicamente o a través de las redes sociales, ha permitido desarrollar o ampliar el círculo de contactos de personas del mismo rubro de competencias de trabajo, facilitando ello una mejor reubicación laboral de la persona migrante y la formación de redes de amistad y solidaridad.

“(...) por eso no a todos los voy a meter en el saco, como hay unos buenos, hay otros mejores y gracias a Dios he dado con la mayoría mejores y me han ayudado mucho y de hecho tengo hartos amigos chilenos que son buena tela, como dicen ustedes y cuando nosotros llegamos, a nosotros no nos conocía nadie, una persona me dio la oportunidad a mí, gracias a Dios, de trabajar en la empresa de él, sin conocerme, sin nada, dijo que no había problemas y que me iba a ayudar con mis documentos y que solo trabajara no más y

así fue, me ayudó con mis documentos y gracias a Dios tengo mis documentos al día y muchas personas, así empecé a conocer... a conocer por medio del Whatsapp, llamando y me empecé a mover en el círculo, entonces así ya conozco muchas personas de mi rubro que trabajan aire acondicionado y electricidad y nada, buenos amigos míos son ahora” (hombre, 31 años, Colombia).

Del mismo modo, la *solidaridad entre personas migrantes de la misma nacionalidad* es reportada en algunos casos. Específicamente, el lazo de la nacionalidad cobraría mayor intensidad afectiva en el país de acogida, inclusive sin haber experiencias previas de convivencia o conocimiento mutuo en el país de origen. Considerada una fuente de apoyo, la solidaridad entre personas de la misma nacionalidad se sustentaría, debido a la condición migratoria, en la necesidad de colaboración mutua, pero también en el reconocimiento –con fuerte carga afectiva– de la misma procedencia cultural y experiencial vital desarrollada en el país de origen. En términos concretos, esto habría permitido, además de la generación de vínculos afectivos, el intercambio de información y de apoyos recíprocos, estableciéndose así un sentimiento de comunidad en el país de acogida.

“Con los venezolanos pues, somos una familia, o sea, cada vez que nos encontramos con un venezolano, nada más que nos miramos, nosotros enseguida detectamos que somos venezolanos, nos abrazamos, lloramos, somos una familia, sin conocernos, sin nunca antes habernos visto, si cuando nos vemos, nos abrazamos. Cada uno de los que está acá, sabe por cada una de las cosas que está pasando y se pone en el lugar del otro, somos una fuente de apoyo, tanto así que si yo sé que están buscando trabajo en alguna parte y se de algún venezolano que está buscando y no ha conseguido nada, uno mismo, ‘dame tu número telefónico y mira metete al sitio, están buscando’, o sea, uno mismo se ayuda uno con otro, acá somos una familia, realmente somos una familia, lo amo, a mí gente, somos gente de piel, de verdad, o sea, nos abrazamos, somos... es algo que tal vez tampoco habíamos vivido en Venezuela, o sea en Venezuela nosotros nos pillamos allá con alguien y ni nos parábamos, o

sea, pero aquí es distinto, aquí es una situación que cuando nos vemos, nos amamos, nos abrazamos, nos apoyamos el uno con el otro y nos pasamos todo ese tipo de información, que “mira, como hiciste tu esto, donde está, ayúdame”, o sea, es algo impresionante. Yo diría que ni siquiera es una comunidad de venezolanos, es una familia de venezolanos” (hombre, 37 años, Venezuela).

La inserción laboral mediante un contrato de trabajo es concebida como central para la regularización jurídica de la situación de residencia. Específicamente, se hace referencia a procesos administrados establecidos por la Ley que, asociados a una filiación laboral formal, han debido seguir las personas migrantes, para conseguir una residencia definitiva. En tal sentido, el éxito en la consecución de la situación de residencia, en la cual ha contribuido la inserción laboral formal, es valorado como un logro vital importante por la persona migrante.

“(...) entonces a nosotros como migrantes nos exige, extranjería o migración de que debemos tener una cotización seguida de más de doce meses, al menos mínimo doce meses y yo cuando me retiré llevaba apenas como diez, entonces ahí empalmé y completé ese tiempo, y ya como llevaba prácticamente dos años trabajando con empresa, con contrato, con notaría, todo en regla, solicité mi permanencia definitiva y ya para estos días, aquí hablando de casualidad en la entrevista, apenas llevo no más cinco días de que me entregaron mi RUT chileno, estoy estrenando, ya me ha llegado como hace un mes la definitiva, pero entonces el RUT chileno cuando uno lo saca, lo saca como a los quince días y ya me lo entregaron. En estos momentos estoy estrenando, tengo mi permanencia definitiva...” (hombre, 39 años, Colombia).

Sin embargo, también se reportan factores obstaculizadores para una inserción residencial y laboral adecuada. Entre ellos se señalan –en algunos casos- *la insuficiente claridad en la institucionalidad pública responsable, respecto de los procedimientos administrativos requeridos para regularizar la situación de residencia y conceder satisfactoriamente los permisos de trabajo.* En

ocasiones, esto generaría confusión en la persona inmigrante con relación al proceso de tramitación de la situación de residencia definitiva, circunstancia probablemente asociada a la estrategia comunicacional acerca de la normativa migratoria vigente y de los cambios que ésta ha presentado últimamente.

“En primer lugar, es el tema de confusión que existe con los mismos departamentos de migración, para uno poder regularizar sus sistemas acá. Creo que ellos mismos todavía no manejan muy bien la información como tal, primero porque ellos te piden que tengas que tener una oferta laboral o un contrato laboral y cuando sales a buscar a trabajo, ellos te dicen que tienes que tener, no una visa de turista sino que tienes que tener una visa de trabajo, entonces hay cierta contradicción” (hombre, 37 años, Venezuela).

Por otra parte, se hace referencia a conductas calificadas como “engaño” y que son atribuidas a la *discordancia que presentarían algunos empleadores entre lo que señalan que van hacer y lo que hacen finalmente*. Esto puede ser referido a promesas de una plaza de trabajo o a acuerdos originales respecto de las remuneraciones. También se reportan *situaciones de abuso laboral*, especialmente respecto de la población haitiana, donde el manejo insuficiente del idioma y el desconocimiento significativo del contexto cultural y normativo del país de acogida los puede ubicar en una condición de vulnerabilidad, respecto del trato y de las condiciones de trabajo que proporciona la persona empleadora.

“Hay dos situaciones, no, porque al principio cuando yo llegué y empezamos a buscar trabajo fue complicado porque te engañan, al principio de engañan. Te dicen una cosa y no es esa y es otra...” (hombre, 31 años, Colombia).

“De pronto si lo hemos visto con los pobres haitianos, que además de que no saben el idioma, hay algunos como muy ingenuos y la gente que abusa de una manera impresionante” (hombre, 39 años, Colombia).

Finalmente, el desconocimiento de las leyes laborales del

país de acogida se reporta como un factor obstaculizador transversal. En tal sentido, el acceso a la normativa jurídica que regula el trabajo en Chile es parcial o inexistente, debido a la falta de tiempo para interiorizarse en las leyes que afectan la propia inserción laboral o a la falta de orientación oficial que permita una inducción formal a normativa. En ocasiones, este conocimiento parcial es desarrollado a partir de lo que señalan las personas empleadoras, respecto de algunas condiciones de trabajo. Sin embargo, se observa la ausencia de una política institucional o educativa que genere de procesos de inducción a las personas migrantes, respecto de la normativa jurídica que regula el trabajo y la vida en comunidad, en el país de acogida.

“Mira, conozco pocas y las conozco porque justamente mi jefa me decía algunas cositas y por lo menos, como son los primeros de mayo, los primeros de enero, es que ella me decía que así los quisiera trabajar, ella me decía ‘no, no te puedo tener, porque acá las leyes no permite que los supermercados esté abierto y que esté manejado por personas...o sea es un día que la persona no puede renunciar a su feriado, es su día feriado’ y yo le decía ‘no, déjeme trabajar, déjeme ayudarla’ y ella me decía ‘no, es que no se trata de eso y yo le decía ‘jefa, no importa, no me pague el día, yo simplemente no quiero estar en la habitación viendo el techo, me aburro. Yo vengo para acá y le ayudo’, y ella me decía ‘no, es que no puedes’. Cosas así como esas, las cuarenta y cinco horas y ella me decía ‘mira, no puedes trabajar más allá de las cuarenta y cinco horas por esto, por lo otro’, sin embargo, eso es lo poco que yo sé. Sin embargo, del resto no conozco mucho más...” (hombre, 37 años, Venezuela).

CONCLUSIONES

Los resultados de este estudio evidencian la urgencia de incorporar una legislación migratoria pertinente con las demandas sociolaborales de las comunidades migrantes latinoamericanas y del Caribe en Chile. Uno de los vacíos más visibles de la Nueva

Ley de Migraciones impulsada a principios del año 2018, es el impedimento para trabajar de las personas migrantes en proceso de regularización. Esta restricción es preocupante puesto que afecta directamente la subsistencia de las comunidades migrantes y su acogida en el país de residencia. Las reformas actuales demuestran que el modelo de políticas migratorias basado en la restricción y la complejización del sistema de visado -tendenciosamente selectivo- no disminuye, ni combate la irregularidad de los flujos migratorios. Por el contrario, agudiza las exposiciones al riesgo de las personas en movimiento. La nueva legislación declara que todas las personas que estén tramitando sus visas deben esperar el plazo de otorgamiento del permiso. El Departamento de Extranjería y Migraciones (DEM) tiene un año para la entrega de la visa, esto significa que aquellas personas que están esperando para la obtención su permiso se ven forzados(as) a trabajar en situación irregular o bien, no trabajar.

Hasta el momento, las reformas a la ley migratoria promulgadas durante la actual administración del Presidente Sebastián Piñera E. ha recibido críticas por parte de organizaciones de la sociedad civil por considerarla una legislación orientada a la gestión, control y administración de la movilidad humana en Chile, que presenta deficiencias en materia de derechos humanos y se desapega de los marcos internacionales que el Estado chileno ha suscrito. Además, este paquete de medidas -orientadas a un modelo rígido de visados- no consideró ni participación, ni consulta de las organizaciones de migrantes. Tomando en cuenta estos antecedentes no sorprende que las y los migrantes trabajadores reporten desconocimiento en materia de legislación del trabajo. Además como se mencionó en este informe, las posibilidades laborales de las y los migrantes en Chile, está fuertemente condicionada por su color de piel, lugar de origen, género y clase social. Los relatos de los(as) colaboradores de este estudio indican que en sus lugares de origen pertenecían a cierta clase social, no obstante, una vez en Chile y -al tornarse “sujetos migrantes”- el color de piel y lugar de origen les empuja a ser parte de una misma clase social trabajadora.

Estos nuevos escenarios socioculturales están siendo ampliamente acompañados por las organizaciones de la sociedad civil, el mundo académico y la institucionalidad pública, existiendo cada vez más interés por explorar los retos que suponen las diversidades migrantes. De ahí, han emergido diferentes líneas de investigación y sistematización de experiencias que van a indagar las múltiples complejidades que viven la población migrante en Chile. No obstante, aún es escasa la investigación sobre las necesidades y demandas sociolaborales y de ciudadanía de las comunidades migrantes transnacionales en las regiones del país. Es más, aunque está en aumento, todavía es escasa la investigación que profundiza en la experiencia socioeducativa de las y los migrantes desde los contextos regionales. Ahí reside la relevancia de este estudio, que pretende aproximarse a partir de una metodología cualitativa a las necesidades sociolaborales y de ciudadanía de las comunidades migrantes en la Región de la Araucanía.

El proceso globalizador ha influido en la apertura de Chile como un territorio de convivencia multi e intercultural donde la movilidad humana no sólo atrae a comunidades de países limítrofes y sudamericanos, sino que acoge a una diversidad de culturas, demostrando la complejización de la movilidad humana a nivel global. Por ello, este estudio pretendió documentar, entre otras cosas, las experiencias sociolaborales de cuatro comunidades migrantes emergentes en la Región de La Araucanía⁴. Estos grupos extranjeros destacan porque expresan la diversidad de los flujos humanos e indican el rápido dinamismo de los fenómenos migratorios.

4. Según el CENSO 2017, los grupos más significativos en la Región son: Argentina (49,5%), Colombia (7,2%), Venezuela (5,4%), Perú (4,5%), Ecuador (3,3%), Haití (2,4%). Se debe considerar que aun cuando estas cifras no logran ilustrar el dinamismo de los movimientos migratorios en la Región de La Araucanía, sí contribuyen a reconocer las transformaciones sociales y culturales a nivel local, reflejando la complejidad del escenario multicultural en la región. Estas estadísticas denotan la diversificación de los grupos migratorios, fenómeno que se condice con los recientes acontecimientos histórico-políticos de América Latina y el Caribe, explicando la emergencia de estos nuevos paisajes socioculturales en la zona sur del país.

El enfoque cualitativo, denota que las biografías de los(as) extranjeros(as) son centrales para el abordaje de sus trayectorias migratorias en clave de proceso, donde la búsqueda de mejores condiciones de vida en otros territorios, constituye un proceso que genera cambios subjetivos y objetivos en sus formas de vida. Los obstáculos a los que se ven expuestas las comunidades migrantes latinoamericanos y del Caribe en Chile, están directamente relacionados con las categorías de clase, género y origen cultural -racial o étnico- atributos que en gran medida direccionan sus expectativas y proyecciones en el país de residencia. La discriminación, la burocracia, las condiciones de desigualdad económica, la brecha de género y la ausencia de una comunicación intersectorial entre instituciones, son prácticas que juegan un rol neurálgico al momento de identificar las barreras para la inserción sociolaboral y futura inclusión de las comunidades migrantes en la Región de La Araucanía, Chile.

BIBLIOGRAFÍA

- Biblioteca Nacional del Congreso (2018) *Desafíos de la Formación ciudadana en la era digital: estado del arte*. Santiago, Biblioteca Nacional del Congreso de Chile.
- Clert, C. (2000). *Exclusión Social, Género, y Estrategia contra la Pobreza: Un Cuestionamiento sobre Métodos y Prioridades del Gobierno de Chile*. En Gacitúa, E., Sojo, C. y Davis, S. (Ed.), *Exclusión social y Reducción de la Pobreza en América Latina y El Caribe*. FLACSO, Banco Mundial. Washington D.C., USA.
- Franco, G. (2009). Artículo. Exclusão como Ruptura de Laços Sociais: uma Crítica do Conceito. *Mediações - Revista de Ciências Sociais*, 14(1), 260-274. Londrina – Brasil.
- Hita, M. G. (2008). *Pobreza, composición familiar e inclusión social: arreglo matriarcal en un Brasil negro*; en *Pobreza, Exclusión Social y discriminación étnico-racial en América Latina y el Caribe /* Compiladora: María del Carmen Zabala Argüelles. Siglo del Hombre Editores y Clacso. ISBN 978-958-665-124-0. Bogotá – Colombia.

- Marshall, T. H (1998). *Ciudadanía y clase social*. Madrid, edit Alianza.
- Nussbaum, M. (1999). *Los límites del patriotismo, Identidad, pertenencia y ciudadanía mundial*. Paidós, Buenos Aires.
- Ossandón, J. (2003). *Educación y Exclusión Social en Chile. Antecedentes Teóricos y Empíricos*. Tesis para optar al grado de Magister en Sociología. Pontificia Universidad Católica de Chile. Facultad de Ciencias Sociales. Santiago de Chile.
- Sautú, Ruth; Boniolo, Paula; Dalle, Pablo; Rodolfo, Elbert (2010). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires, Argentina. Prometeo Libros.
- Rosanvallon, Pierre. *La contrademocracia. La política en la era de la desconfianza*, Argentina, (2006), Edit. Manantial.
- Velasco, Juan Carlos (2016), *El azar de las fronteras. Políticas migratorias, ciudadanía y justicia*, México, Fondo de Cultura Económica.

CONCLUSIONES DE LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS EN EL MARCO DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN CIUDADANA, CONVENIO MINEDUC-UFRO

Una primera cuestión emergente de este libro se refiere a una dimensión metatextual del libro, es decir, a lo que está en su trasfondo y es la sistematización. ¿Cuál es el objetivo de un proceso de sistematización y porqué es importante?

Hay muchas definiciones que enfatizan dimensiones diferentes: algunos la hacen sinónimo de un proceso de evaluación que integra el registro de un proceso, para otros sólo es el quehacer de un conjunto de acciones o la organización de información para dar a conocer lo realizado. Nosotros, en este libro y como Universidad entendemos la sistematización como un proceso de producción de conocimiento desde una experiencia auténtica e historizada, que se diseña y desarrolla como un proceso paradigmático cualitativo alternativo al método científico y que tiene por sentido final el análisis crítico y aprendizaje de la experiencia con el objetivo final de contribuir a la transformación de la realidad.

Hay dos enfoques dice Van de Velde (2008), el primero referido a la organización de información y el segundo a la sistematización de experiencias (que coincide con nuestro enfoque).

“El significado más usado comúnmente es el primero: hace referencia al ordenamiento y clasificación de datos e informaciones, estructurando de manera precisa categorías, relaciones, posibilitando la constitución de bases de datos organizados, etc. La segunda opción es menos común y más compleja: se trata de ir más allá, se trata de mirar las experiencias como procesos históricos, procesos complejos en los

que intervienen diferentes actores, que se realizan en un contexto económico-social determinado y en un momento institucional del cual formamos parte. Sistematizar experiencias significa entonces entender por qué ese proceso se está desarrollando de esa manera, entender e interpretar lo que está aconteciendo, a partir de un ordenamiento y reconstrucción de lo que ha sucedido en dicho proceso. Por lo tanto, en la sistematización de experiencias, partimos de hacer una reconstrucción de lo sucedido y un ordenamiento de los distintos elementos objetivos y subjetivos que han intervenido en el proceso, para comprenderlo, interpretarlo y así aprender de nuestra propia práctica. El dilema está en no quedarnos sólo en la reconstrucción de lo que sucede sino pasar a realizar una interpretación crítica. El eje principal de preocupación se traslada de la reconstrucción de lo sucedido y el ordenamiento de la información, a una interpretación crítica de lo acontecido para poder extraer aprendizajes que tengan una utilidad para el futuro” (Van de Velde, 2008:8).

En esta misma línea encontramos una definición que sintetiza y complementa esa conceptualización: “Una vez acontecida la práctica, la sistematización es un proceso participativo que permite ordenar lo acontecido, recuperar así la memoria histórica, interpretarla, aprender nuevos conocimientos y compartirlos con otras personas.” (Eizaguirre, Urrutia y Askunze, 2004:15).

Esta es una primera cuestión que emerge de este libro: el valor que tiene sistematizar experiencias para los gestores, directivos, educadores, políticos, académicos, de la educación y en este caso de la formación ciudadana desde diversas perspectivas. El libro recupera una antigua y extendida práctica de la década de los ochenta y noventa del Siglo XX donde la sistematización era un proceso de aprendizaje formativo de la ciudadanía ya que, justamente lo que constituía su “objeto” de preocupación, el foco de su atención, era el quehacer ciudadano en la cotidianeidad de los procesos educativos no escolarizados para potenciar su saber en relación a los desafíos sociales, políticos, culturales, económicos,

de derechos humanos de la época. La sistematización tiene, en sí, un alto valor de aprendizaje para la formación ciudadana en la medida en que observa, recoge, organiza, valora, analiza, interpreta y difunde el quehacer de personas comunes, de profesionales, de académicos, de estudiantes, de profesores en el quehacer cotidiano de la educación o de cualquier proceso social que se levanta no sólo como una actividad, en sí misma valiosa, pero superándose como actividad aprendida y enseñante a otros de sus propios aprendizajes.

Los métodos de la sistematización no tienen porque ser etnográficos, aunque se aproximan; si profundizan el análisis crítico y la interpretación, no desprecian la descripción que otorga libertad de interpretación al lector; si valoran los métodos inductivos emergentes desde el quehacer práctico y cotidiano, no niegan el aporte de otros métodos de producción de conocimientos generados desde los diversos paradigmas de la investigación que son considerados, complementados o integrados simplemente (como es en este libro con la investigación sobre los migrantes); promueve eso sí dos dinámicas relevantes: el papel de la participación en el desarrollo del proceso de sistematización pues rompe con un esquema extensionista del quehacer profesional y académico de quienes impulsan la sistematización y generan espacios para que la voz de los actores de base se expresen; además exige una difusión abierta, libre, extensa, amigable de los aprendizajes, sea a través de medios escritos, tecnológicos, presenciales u otros, pero el principal destinatario de la sistematización no es el mundo académico de elite sino los actores sociales involucrados e interesados en la transformación de la sociedad, en concreto de procesos específicos como es el caso de la educación, que deben tener acceso al conocimiento generado. La sistematización es un proceso de ordenamiento sistemático, analítico, crítico, consciente de la libertad de pensamiento, de la libertad de organizar procesos, ideas, ideales, prácticas sociales y pedagógicas de producción y difusión de esa construcción social que es el proceso de producción de conocimiento emergente del quehacer social.

Pasando al contenido y sin hacer una síntesis, el libro y sus

capítulos, abren una ventana para observar los procesos de construcción de la cultura ciudadana desde los sistemas educacionales y sociales de La Araucanía. De alguna manera lo que refleja, con mayor o menor nitidez cada capítulo, es expresión de como se vive y entiende la educación ciudadana y más profundamente, la ciudadanía en la región, por parte de actores sociales y educacionales institucionalizados o no.

El texto se organiza en varias partes que se complementan y contribuyen a generar aprendizajes teóricos, metodológicos, organizacionales, pedagógicos y políticos prácticos que pueden contribuir a una mejor comprensión de los procesos de implementación de la Ley 20.911, de las características de los Planes de Formación Ciudadana, a levantar preguntas respecto de una serie de modalidades y temas educativos de interés regional y nacional y finalmente a abrir otros invisibles pero contributivos a la reflexión más amplia desde fronteras específicas, como el de las migraciones y la EPJA.

Los aprendizajes sistematizados y las reflexiones generadas muestran que, en contexto, la región y la temática se encuentran aún en un campo de indefiniciones conceptuales, de falta de sistematización e investigación, de campos de conocimientos específicos no sólo no investigados sino con serias carencias de reflexión educativa (v.gr. la educación intercultural, educación parvularia y especial, los migrantes, los colectivos excluidos de derechos políticos, la cultura de regionalización y otros casos). Hay aún mucho por investigar, sistematizar, difundir y construir social y educacionalmente, para poder impulsar efectivamente una educación ciudadana que contribuya al desarrollo de una sociedad nacional, regional, local y educacional democrática, participativa, ciudadana.

El texto también expresa el compromiso del estado, a través de dos de sus institucionalidades, a saber, el Ministerio de Educación y la Universidad de La Frontera como universidad pública con sede en la región de La Araucanía, que confluyen en la cooperación para impulsar una política pública asociada a una estrategia de apoyo a la implementación de una ley de la Repú-

blica, apoyada mayoritariamente por el Parlamento. En el texto se expresa, explícita o implícitamente, la dinámica de ese proceso de cooperación y sus resultados.

Para el 2019 el desafío es desarrollar sistematizaciones más referidas a la pedagogía, la didáctica, las prácticas educativas basándose en lo elaborado en este libro que tiene un enfoque más basal en lo conceptual, metodológico y en el propio desarrollo del proyecto.

Descubrimos que los focos de la propuesta de la Universidad no estuvieron suficientemente explicitados en el proceso vivenciado: el territorio y la territorialidad como una dimensión central en cualquier proceso educativo; la participación con una definición que va desde el polo de la consulta al de la autogestión; la formación permanente como componente integral de cada una de las acciones desarrolladas; la institucionalización de los procesos para asegurar cierta permanencia en el tiempo de lo logrado, conquistado o construido socialmente; la regionalización y descentralización como cultura de responsabilidad social compartida, de cooperación social y económica, de ejercicio de la libertad de decisión respecto de cuestiones que afectan a los territorios locales y las personas que los habitan, de preocupación por la sustentabilidad desde la naturaleza, la cotidianeidad, los ciclos de vida y la cultura en general; los derechos humanos, particularmente los referidos a niños, niñas, jóvenes, colectivos sociales específicos que se valoran en cuanto leyes que deben cumplirse como por la diversidad cultural, lingüística, étnica, generacional, de creencias que representan; una pedagogía por proyectos, por problemas con significados, contextualizada; activa y cooperativa, integradora en el curriculum, con énfasis en la formación a través de la investigación en sala de clases y comunidad local. Explicitar éstos y otros focos definitorios de una posición pedagógica ante la formación ciudadana es tarea que debe fortalecerse y desarrollarse.

Esperamos que esta publicación sea de utilidad para directivos, profesores, estudiantes y comunidades educativas; para los equipos profesionales del Ministerio de Educación; para los pro-

cesos de formación inicial docente de las universidades; para las organizaciones de la sociedad civil interesadas en la formación de la ciudadanía para el compromiso responsable con una sociedad libre, democrática, participativa, sostenible, fundada y movilizad por personas integrales, sujetos históricos de la construcción del mundo cultural y natural.

BIBLIOGRAFÍA

- Eizaguirre, M.; Urrutia, G. y Askunze, C. (2004) *La sistematización, una nueva mirada a nuestras práctica*. Bilbao, España: ALBOAN, Instituto de Derechos Humanos Pedro Arrupe, Hegoa.
- Van de Velde, H. (2008) *Sistematización. Texto de referencia y de Consulta*. Esteli, Nicaragua: Volens América, CICAP.

SOBRE LOS AUTORES

GUILLERMO WILLIAMSON CASTRO

Magister en Educación de la P. Universidad Católica de Chile y Doctor en Educación de la Universidade Estadual de Campinas, Brasil. Profesor Asociado del Departamento de Educación y Director del Magister en Desarrollo Humano Local y Regional de la Universidad de La Frontera, Chile. En el Ministerio de Educación de Chile, desde 1991, ha desempeñado diversos cargos de coordinación nacional en programas de inclusión y diversidad y fue Secretario Regional Ministerial de Educación de La Región de La Araucanía. Participa de la Comisión Nacional de Acreditación CNA-Chile, tiene múltiples publicaciones e investigaciones y activa presencia en diversas redes temáticas de sus áreas de trabajo académico, nacionales e internacionales. Desde el año 2016 dirige el Programa de Formación Ciudadana UFRO/MINEDUC en La Araucanía. Correo: Guillermo.williamson@ufrontera.cl

JORGE VILLENAS MOLINA

Profesor de Estado en Historia, Geografía y Educación Cívica, de la Universidad de La Frontera, Temuco. Es Magíster en Ciencias Sociales con mención en Ciudadanía y Participación Democrática de la Universidad Arcis. Actualmente se desempeña como docente en la Escuela de Pedagogía y Departamento de Educación en materias de educación ciudadana, en éste ejerce como coordinador académico del Programa de Formación Ciudadana en la Universidad de La Frontera, Temuco. Sus temas de interés se centran en la ciudadanía como un tipo de subjetividad emergente, la democracia como fundamento de la sociedad y la formación ciudadana como paradigma educativo. Correo: jorge.villenas@ufrontera.cl

IGNACIA SOTO LEÓN

Socióloga, Licenciada en Sociología. Actualmente es estudiante del Magister en Desarrollo Humano Local y Regional de La Universidad de La Frontera. Se ha desempeñado en el campo de la gestión cultural, ha participado activamente en el desarrollo de actividades ciudadanas fe-

ministas, ha sido coordinadora de la ejecución de cursos de educación de jóvenes y adultos de la Universidad de La Frontera y actualmente es la profesional responsable de la sistematización del Programa de Formación Ciudadana UFRO/MINEDUC. Correo: i.soto05@ufromail.cl

JORGE OSORIO VARGAS

Licenciado en Historia de la Universidad Católica de Valparaíso. Diplomado de Post graduación de Desarrollo y Derechos Humanos del Institute of Social Studies (ISS), La Haya, Holanda. Docente de la Escuela de Psicología de la Universidad de Valparaíso y del Magister de Educación, Diversidad e Interculturalidad de la misma universidad. Especialista en Educación Popular y de Jóvenes y Adultos en América Latina y el Caribe. Asociado al Programa Disciplinario de Educación de Jóvenes y Adultos de la Universidad de Playa Ancha. Correo: josorio.humanidades@gmail.com

LILIANA ROMERO BARRIENTOS

Profesora de Castellano y Comunicación y Licenciada en Educación. Docente en Liceos, Preuniversitarios y Profesional de Empresas de Asistencia Técnica (ATE) en el área de la disciplina de Castellano y de la Planificación curricular; profesional de apoyo en el área de lenguaje y gestión en el DEM de Puerto Montt y Docente de apoyo en competencias de comunicación en Universidad Católica de Temuco. Ha cumplido tareas en la gestión gubernamental regional y en diversos periodos ha coordinado pedagógicamente el Proyecto Nuestra Escuela Pregunta Su Opinión-NEPSO de la Universidad de La Frontera, del cual ha dictado cursos electivos en la universidad como en el Programa PROENTA-UFRO. Correo: lilianaromerobarrientos@gmail.com

MACARENA WILLIAMSON MODESTO

Antropóloga Social. Maestra en Antropología Social del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Ciesas, Ciudad de México. Especializada en estudios migratorios globales y relaciones de género desde un enfoque feminista y violencias. Sus líneas de investigación han sido migración centroamericana a Estados Unidos y procesos migratorios transnacionales latinoamericanos en Chile; cen-

trándose en educación, mujeres y subjetividades. El año 2011 realizó una investigación pionera en educación: etnografía escolar sobre jóvenes migrantes transnacionales en Educación de Jóvenes y Adultos en Santiago de Chile. Actualmente es consultora del Ministerio de Educación en una investigación sobre educación de personas jóvenes y adultas migrantes en Santiago. Correo: macawilliamson@gmail.com

OSCAR GABRIEL VIVALLO URRA

Psicólogo y Magister en Desarrollo Humano Local y Regional, de la Universidad de La Frontera, Temuco - Chile. Doctor en Ciencias Políticas, del Instituto de Estudios Latinoamericanos, de la Universidad Libre de Berlín, Alemania. Académico en el área de las Ciencias Sociales en la Universidad de La Frontera, la Universidad Católica de Temuco y la Universidad Santo Tomás. En la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB) - Dirección Regional de La Araucanía, fue el Encargado regional del Programa Subsidio a la Residencia Estudiantil Indígena de Educación Superior. Actualmente es Docente del Magister en Desarrollo Humano Local y Regional e investigador del Núcleo de Investigación Científico y Tecnológico en Ciencias Sociales y Humanidades y del Laboratorio de Investigación en Ciencias Sociales Aplicadas (LICSA), en la Universidad de La Frontera. Correo: vivallourra@gmail.com

