

El estudiantado y la formación ciudadana en la Escuela
Un estudio desde las clases de Historia
(The student and citizen education in the School
A study from history classes)

Dr. Carlos Muñoz Labraña¹

*Universidad de Concepción, Chile,
carlosem@udec.cl*

Dra. María Sánchez Agustí²

*Universidad de Valladolid, España,
almagosa@sdcs.uva.es*

Dr. Ronald Wilhelm³,

*University of North Texas, Estados Unidos
Wilhelm@unt.edu*

Resumen:

El artículo informa los resultados de una de una investigación financiada por el Ministerio de Educación de Chile (FONIDE N° 310894) y por el Centro de Investigación Avanzada en Educación, CIAE (FONDAP N° 11-2009).

El estudio tuvo como objetivo investigar el estado de la formación ciudadana al finalizar la Educación General Básica. Los resultados obtenidos son muy poco auspiciosos, puesto que, a pesar de los esfuerzos ministeriales, el estudiantado no posee una adecuada concepción de lo que es y se pretende con la formación ciudadana que reciben en la escuela, ni tampoco perciben que ella sea un espacio que los ayude en esta formación.

Palabras clave: Educación; Ciudadanía; Formación ciudadana.

Abstract:

The article reports the results of a research lines of FONIDE project F.310894 Project, financed by the Ministry of Education, which had the intention to investigate the state of citizenship formation in education, especially in primary education. The relationship presented tries to show the perceptions of students on this important matter, and their results are not very auspicious, Despite the efforts of the Ministry, the students generally do not have an adequate conception of what "citizen formation "is and what is intended with it, they do not perceive that the school is a place to assist them in this training.

Keywords: Education; Citizenship; Citizenship education.

¹ Dr. Carlos Muñoz Labraña, investigador principal del Proyecto FONIDE 310894 y FONDAP N° 11-2008; director del Programa Magíster en Educación de la Universidad de Concepción 2008-2009; docente del Departamento de Ciencias de la Educación de Facultad de Educación de la Universidad de Concepción, Chile; investigador asociado del Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE), Chile.

² Dra. María Sánchez Agustí, asesora del Proyecto FONIDE 310894 y FONDAP N° 11-2009; profesora titular del Departamento de Didáctica de la Ciencias Sociales y Experimentales de la Universidad de Valladolid, España.

³ Dr. Ronald Wilhelm, asesor del proyecto FONIDE 310894 y FONDAP N° 11-2009; profesor titular de la Universidad de North Texas, Denton, Dallas, Estados Unidos.

Introducción

La educación escolar tiene como una de sus funciones cruciales la de formar ciudadanos, es decir, desarrollar en los niños y jóvenes la creencia en el ideal democrático, promoviendo su práctica. Aunque no cabe duda de que la educación no es la única instancia, y sola no puede llegar muy lejos, su papel es crucial, (Bolívar, 2007). Existen experiencias educativas en diversos países que han demostrado que esta construcción se realiza proyectando la reflexión, las ideas y las acciones desde la escuela hacia la sociedad y desde el presente al futuro, (Imbernón, 2002). Ciertamente, un tránsito tremendamente ambicioso, dado que el desafío último es que los estudiantes aprendan a vivir en un entorno cada vez más incierto y cambiante que les exige capacidades más sólidas, diversas y flexibles (Carbonell, 2008).

Marco Teórico

La tiene como intención propia constituir los espacios y organizar los tiempos en que tiene lugar la primera de las experiencias común a toda la sociedad (Cerdeira, 2004). De tal manera que puede contribuir, decisivamente o no, a construir las capacidades intelectuales y morales que son fundamento de la capacidad de acción ciudadana de la sociedad. Es decir, de reflexión y acción sobre sí misma: sus problemas más apremiantes, sus fines y los significados que la cohesionan (Cox y otros, 2005).

En la se experimenta la alteridad y se adquieren, al mismo tiempo, algunas de las virtudes imprescindibles para la vida compartida (MINEDUC, 2004c). Aquí, se constituyen los conocimientos compartidos y elaborados socialmente para aprehender lo real y dar sentido a las prácticas cotidianas de los individuos, permitiéndoles clasificar, distinguir, ordenar, evaluar y jerarquizar un estado de la realidad o de una dimensión de la vida cotidiana, haciendo lógico y coherente el mundo, y organizando las explicaciones sobre los hechos y las relaciones causales que existen entre ellos. (Andrade y Miranda, 2000).

La Reforma educativa chilena plantea que en el segundo ciclo de la enseñanza básica, una de las áreas de aprendizaje con mayor incidencia y de manera más

directa en la formación ciudadana del estudiantado es la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, con 3 horas a la semana, a la que se suma, aunque como un complemento, el área de Lenguaje y Orientación.

En la asignatura de Historia existen objetivos que corresponden al marco de valores que debe inspirar a los ciudadanos y a una cultura democrática en el Chile contemporáneo, buscando que el estudiantado valore el pluralismo y logre desarrollar una actitud positiva hacia la participación ciudadana (MINEDUC, 2004c), mediante la incorporación de conocimientos y habilidades asociadas, como el fomento del desarrollo del pensamiento crítico e independiente; la incorporación de metodologías orientadas a la discusión grupal; la promoción de resolución de problemas y el análisis de casos concretos, vinculados a su aquí y ahora; el énfasis en los procesos conscientes al abordar los contenidos mediante el análisis, la demostración y la argumentación; y la utilización de gran variedad de materiales de aprendizaje, (mensajes de los medios de comunicación, discursos, graffitis, etc).

Investigaciones efectuadas por el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 2004), con el propósito de hacer un seguimiento de la implementación curricular, concluyen que el Marco Curricular ofrece una sólida base de sustentación para hacer de la escuela un espacio de formación ciudadana. Sin embargo, en un estudio internacional de educación cívica realizado por la International Association for the Evaluation of Educational Achievement, en 1999, se detectó (muestra de estudiantes de 8° Año Básico que finalizaban el Segundo Ciclo Básico), que en sólo 2 de los 11 ámbitos consultados los estudiantes logran superar la media internacional (MINEDUC, 2004b), mientras que el resto de los ámbitos están todos bajo la media internacional.⁴

Los antecedentes anteriores llevan a algunas preguntas fundamentales: ¿cuál es la percepción que poseen los estudiantes de la formación ciudadana? Al finalizar este ciclo de formación, ¿percibe el estudiantado a la Escuela como un espacio de formación ciudadana? ¿Qué grado de responsabilidad tienen los docentes?

⁴ Si bien no cabe duda de que en los resultados influyó que los estudiantes fueron evaluados en función de temas ignorados por los programas de estudio definidos durante el régimen militar en 1981 y, por tanto, la debilidad puede ser asociada a la inexistencia de oportunidades de aprendizaje en su experiencia escolar (MINEDUC, 2004c), los resultados no dejan de sorprender.

No cabe duda de que la formación ciudadana depende, quizás más que de ningún otro factor, de la preparación de su profesorado. Los docentes son los que en última instancia traducen el currículum declarado en currículum aplicado (Lundgren U., 1997). A pesar de la importancia de los docentes en la temática, recientes investigaciones demuestran que el espacio y el tiempo curricular que ocupan los conocimientos que responden a la racionalidad instrumental sobrepasan, con creces, a los conocimientos que apuntan a una racionalidad axiológica y comunicativa tendiente a formar sujetos de derechos, como los que se promueven desde una educación que tiene como objetivos una formación ciudadana (Magendzo, 2004). El propio Ministerio de Educación ha constatado que el componente de formación ciudadana de la Reforma Curricular es uno de los menos comprendidos por los docentes, existiendo numerosas tensiones que han sido ratificadas por otros estudios posteriores (Egaña, 2003). Asimismo, en una reciente investigación realizada en el país se concluyó que, al finalizar el segundo ciclo básico, los estudiantes asocian el rol del Estado a cuestiones más sociales que políticas y que todos, sin excepción, manifiestan una gran desconfianza en los partidos políticos (Muñoz C., Vásquez N. y Reyes L., 2010).

Metodología

La metodología utilizada para llegar a identificar las percepciones de los estudiantes ha sido cualitativa y fenomenológica (Stake R., 2010). Se parte del supuesto básico de que el mundo social es un mundo construido con significados y símbolos, de tal manera que lo que se pretendió en la investigación fue buscar esa construcción y sus significados.

La muestra ha sido de tipo intencional y ha estado constituida por 9 escuelas de Educación Básica de distinta dependencia administrativa (4 particulares, 4 subvencionadas y 4 municipales). Todas ellas pertenecen a la comuna de Concepción, Chile, y atienden a niños de ambos sexos cuyas edades fluctúan entre los 14 y los 15 años.

En cada establecimiento se trabajó en un Octavo Año Básico elegido al azar y en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, que posee 3 horas pedagógicas de 40 minutos a la semana en cada curso.

El instrumento para recoger la información fue la entrevista en profundidad del tipo semiestructurada, básicamente porque posee la flexibilidad en su guión para ir agregando nuevos temas o problemas a lo largo de la entrevista, lo que favorece la profundización de las temáticas. En total se realizaron 24 entrevistas (12 mujeres y 12 hombres, uno y una por cada establecimiento). Los estudiantes entrevistados fueron elegidos al azar, de entre aquellos que asistieron al día en que se efectuó la visita, previamente acordada con las autoridades del establecimiento.

Las entrevistas se efectuaron en una oficina facilitada por las autoridades de cada uno de los establecimientos de la muestra. Fueron grabadas en audio y luego transcritas en Word.

Efectuado el trabajo anterior, se procedió al análisis del material recogido, empleando para este efecto el programa Atlas.ti, que parte de la transcripción para llegar a codificar y establecer relaciones, las que ayudan al investigador a delinear nuevos conceptos, modelos o teorías.

Resultados

Las categorías de análisis que emergieron del material empírico procesado a través de Atlas.ti han permitido organizar la información en dos mega categorías.

La primera reúne las percepciones de los estudiantes en relación a la formación ciudadana propiamente tal, y en ella se exploran los aspectos conceptuales, procedurales y actitudinales verbalizados por los estudiantes.

La segunda da cuenta de las relaciones y vínculos que hacen los estudiantes, entre lo que entienden por formación ciudadana y lo que habitualmente realizan en la escuela.

Percepciones en relación a la formación ciudadana. Las categorías que emergieron de esta relación, son las siguientes:

a- Una expresión que no relacionan con un concepto definido.

Los estudiantes entrevistados no tienen un concepto respecto a lo que es o a lo

que se refiere la expresión *formación ciudadana*. La única aproximación que logran balbucear está asociada a la posesión de ciertos deberes y derechos, siempre mirados desde un punto de vista estrictamente político, en donde la posibilidad de participar en elecciones ocupa un lugar preponderante y central. Cuestión que es propia de los enfoques minimalistas descritos por la bibliografía, en relación con la formación ciudadana (Kerr D., 2002). A veces algunos, los menos, homologan la expresión de *formación ciudadana* a la de *educación cívica*, que alguna vez han escuchado en su realidad escolar.⁵

Los estudiantes ven esta *educación cívica* de manera eminentemente prescriptiva y factual, pero no llegan a relacionarla con el desarrollo de ciertas habilidades, ni menos actitudes. Sólo la asocian a un área dentro de las Ciencias Sociales que estudia las obligaciones prescritas en un cuerpo legal como la Constitución Política, que tiene como fuente de inspiración ciertos conceptos e ideas que alguna vez han tenido la oportunidad de leer o escuchar en alguna parte, pero de las cuales no tienen una genuina apropiación, desde el punto de vista conceptual. De hecho, hacen el esfuerzo de conceptualizar, pero no tienen herramientas que les permitan aplicarlos en su cotidianidad, ni menos advertir su importancia y relación para la vida de la sociedad a la que sin duda pertenecen.⁶

b- Una palabra que asocian a ciertas virtudes cívicas.

En la asociación efectuada por el estudiantado entre *formación ciudadana* y *educación cívica* destaca el carácter utilitario que le dan a esta *educación cívica*, así como su asociación con lo que algunos autores denominan *virtudes cívicas*, (Cortina, 1997), que sin duda están asociadas a ciertos valores morales, como la libertad, el respeto, la tolerancia y la justicia.

Sin embargo, estas virtudes cívicas siempre son vistas por el estudiantado desde un punto de vista individual, haciendo dos grandes abstracciones. La primera está relacionada con la desconsideración del carácter dialógico que posee el propio ejercicio cívico, y la segunda, con una ausencia del otro y de

⁵ La educación cívica fue una asignatura impartida durante el Gobierno Militar y tanto los profesores como los padres de los alumnos estudiaron esta asignatura en sus años de escolaridad obligatoria.

⁶ Es importante recalcar la expresión *a la que pertenecen*, por cuanto una de las pretensiones de esta comunicación es advertir el lenguaje enajenador utilizado por los estudiantes a la hora de tener que pronunciarse sobre su aprendizaje ciudadano en el sistema escolar.

los otros, a los cuales evidentemente el estudiantado pertenece. De esta manera se produce una suerte de ocultamiento de las responsabilidades conjuntas y compartidas, de la corresponsabilidad y de la participación en lo público, coincidiendo con resultados de otras investigaciones en el área (Valderrama, 2007).

c- Un término vinculado a un elector.

Los estudiantes homologan el concepto de ciudadano al de *elector* y ven a este *ciudadano-elector* bajo una óptica eminentemente política, legal y electoral. Construyen un imaginario integrado, por una parte, por este *ciudadano-elector* y, por otra, por el *acto o evento electoral*. En esta relación tiene gran importancia la *acción de votar* y, por supuesto, el *voto* asociado a esta acción, el que entienden como la expresión de una persona particular que desea hacer ver su apoyo a tal o cual persona que posee la calidad de candidato.

Desde esta perspectiva el voto constituye un puente entre el ciudadano y la sociedad, no de su sociedad; un punto de confluencia entre las opiniones individuales de los *ciudadanos-electores* y un ideario etéreo de sociedad, de la que no se sienten, en forma discursiva ni práctica, partícipes; a tal punto que cuando se refieren a ella, lo hacen siempre como algo paradójicamente ajeno a su cotidianidad y vivencia personal.

Al asociar el voto a una opinión individual, los estudiantes establecen una relación de uno a uno. Por tanto, en una contienda electoral triunfa quien logra tener *más unos* en torno a su persona y no aquél candidato que logra ciertas mayorías en torno a un proyecto de sociedad, amalgama ciertas voluntades, o en torno al cual se obtienen ciertos consensos acerca de tal o cual propuesta, proyecto o ideario de sociedad.

La fuente de inspiración de este veredicto eminentemente personal se encuentra en algunas ideas poco estructuradas de lo que entienden debería ser lo mejor para la sociedad, pero en las cuales no se ven ni se sienten integrados, ni menos se logran o incluso en algunos casos desean proyectar, más allá de sus naturales, legítimas y específicas aspiraciones personales, cuya procedencia en su mayoría provienen de exigencias del mundo familiar más cercano y no de una construcción amalgamada dentro de la institución

escolar.

d- Un vocablo que coliga con la gobernabilidad.

De la asociación efectuada por el estudiantado entre la *formación ciudadana* y la *educación cívica* resulta aún otra vinculación de importancia, siendo pródigos en expresiones que vinculan esa *educación cívica* con las aspiraciones de una sociedad deseosa por legitimar una gobernabilidad, dentro de un marco legal y jurídico que les resulta ajeno, y en el que no han tenido ninguna participación y bajo el cual tampoco se sienten representados. De allí que piensan que esta *educación cívica* no tiene otro propósito que someterlos a unas reglas de juego construidas por la autoridad y por los que algunos estudiantes califican eufemísticamente como *los mayores*.

Los estudiantes identifican a la autoridad o a los *mayores* en torno a tres niveles. Al nivel más amplio lo asocian con la clase política y los políticos, incluyendo en ellos tanto a quienes forman parte del gobierno como a aquellos que confluyen en torno de la oposición. Los estudiantes no hacen distinciones entre unos y otros, y más bien efectúan una serie de asociaciones en torno a que ambos grupos sólo defienden sus puntos de vista, su notoriedad y sus privilegios. Unos defienden lo que tienen y los otros luchan por tener lo que los otros tienen, pero al final del camino, para los estudiantes, es la misma cuestión.

El segundo nivel de autoridad identificado por el estudiantado está representado en la figura de los profesores, quienes tienen la obligación de entregarles lo que la sociedad quiere que les entregue, a través de materias y textos que, en no pocas ocasiones, les resultan ajenos a sus intereses, a excepción de algunas temáticas como la pobreza, la discriminación y la desigualdad, así como de algunas actividades como los debates, las presentaciones y las salidas a terreno. El estudiantado reconoce que en esta entrega realizada por el profesorado tanto los tiempos dedicados, como el diálogo y la participación son escasos.

Finalmente, el tercer nivel de autoridad identificado por el estudiantado es el que ejercen sus padres y su entorno familiar más cercano. Reconocen que este nivel es el que les provoca mayor tensión y con el cual poseen mayor diálogo, aunque este diálogo siempre es permeado por un principio de autoridad, que

finalmente deben acatar.

e- Una temática que provoca una disyunción entre sus intereses y los de la sociedad.

Las opiniones individualizadas del *ciudadano-elector* provocan una disyunción de intereses, que hace que el estudiantado vea la participación a través del voto o incluso de cualquier otra forma de participación dentro de la sociedad, como una relación disyuntiva y contrapuesta a sus proyectos personales, que los lleva a plantear que si se preocupan de la sociedad, podrían lesionarlos. De allí su reserva mayoritaria de no comprometerse a participar.

No es que no reconozcan los desafíos que enfrenta la sociedad en nuestros días; tampoco que efectúen un diagnóstico muy equivocado de ella, sino que ven este desafío como una contraposición de intereses, que no logran armonizar. Hacen el diagnóstico pero se quedan en él. No se sienten con herramientas que les permitan proyectar un ideario que les ayude a situarse dentro de la sociedad a la que pertenecen. Se sienten personas, pero de alguna manera se sienten “alguien que aún no es” (Valderrama, 2007). Un sujeto inacabado que está en una etapa de construcción, que una vez cumplida cierta edad, podrá o no participar.

Ciertamente, frente a esta disyunción, la opción es una sola: preocuparse por sus proyectos personales, dejando para otros o para más adelante la opción de pensar en la sociedad en que quieren vivir y actuar en consecuencia, siempre de manera individual. Pensar en su sociedad se convierte entonces en una opción de futuro, de un futuro que frente al actual estado de la situación podría eventualmente no llegar.

Resulta muy interesante este hallazgo, porque en el análisis del discurso de los estudiantes es notorio el alto grado de individualización que alcanzan, luego de ocho años de escolarización y cómo al terminar un ciclo de formación, la posibilidad de pensar en la construcción de una vida en común se aleja. Al parecer, la socialización brindada por la no tiene la misma calidad de la individualización recibida.

Vínculos entre la formación ciudadana y la Escuela. Las categorías que emergieron respecto a esta relación, son las siguientes:

a- Una relación que no ha sido explícitamente recibida en la Escuela.

A pesar de que la formación ciudadana está claramente relevada en el currículo de formación del nivel, especialmente en Historia, Lenguaje y Orientación, la temática no ha sido recibida de manera explícita ni intencionada por el estudiantado en las actividades que cotidianamente realizan en la Escuela, cargadas de largas listas de contenidos que en su mayoría deben memorizar.

No obstante lo anterior, los estudiantes reconocen que dentro de los contenidos entregados por la Escuela, ésta pone a su disposición un cúmulo de conocimientos y ciertas habilidades que valoran, entre las cuales destacan la capacidad de ser tolerantes, de respetar las ideas ajenas, de trabajar de manera colaborativa. Sin embargo, esas valoraciones no logran contextualizarlas ni menos capitalizarlas desde un punto de vista ciudadano, no porque no quieran hacerlo, sino porque no han recibido ayuda para que explícitamente las puedan relacionar y reconocer como parte de su formación ciudadana. Los estudiantes las valoran porque las consideran útiles para su formación como individuos, para su crecimiento y bienestar personal y no porque ellas pudieran contribuir a su formación como ciudadanos, dentro de un contexto social más amplio. El eje de la valoración es el individuo y no el aporte que puede realizar ese individuo a la convivencia social.

b- Un vínculo que se yuxtapone con las actividades de la Escuela.

La falta de contextualización de las actividades efectuadas por la Escuela en torno a un eje que favorezca la formación ciudadana de los estudiantes y por tanto su inserción plena en la sociedad, más allá del paradigma político, legal y electoral, hace que el estudiantado no tenga otra alternativa que yuxtaponer este objetivo curricular, con lo que realiza cotidianamente en la Escuela. De esta manera se levantan dos grandes bloques que no dialogan, ni se interrelacionan, con la consiguiente pérdida formativa de la institución escolar desde el punto de vista de la formación ciudadana de los estudiantes.

No cabe duda de que la sola existencia de ambos bloques denota que la

temática está presente. Aunque no de forma explícita, existe dentro del imaginario de los estudiantes que a poco indagar logran relacionarla, más o menos acertadamente, con algunos conceptos, ciertas habilidades y algunas valoraciones que toda educación que pretende formar ciudadanos debe lograr. Sin embargo, no realizan el puente, el enlace que les permita conectar ese conocimiento con sus actividades escolares cotidianas, apareciendo éstas últimas ensimismadas, siguiendo una lógica asignaturista y disciplinar y en algunos casos hasta anecdótica.

c- Una relación mediada por un discurso individualista, particularista, *no ciudadano o non-civita*. No cabe duda de que el lenguaje crea realidades y en este contexto otra de las cuestiones que llama la atención en el discurso del estudiantado es su notorio acento *non civita*, es decir, un lenguaje que se inicia en el sujeto y se desarrolla y culmina en torno a él. Así, entonces, destaca de los discursos su desvinculación con toda pertenencia a un conglomerado o grupo humano, al que sin duda el estudiantado pertenece, pero que no considera en su discurso o para el cual emplean un lenguaje distante y despersonalizado que no ha sido advertido por la Escuela, no ha sido considerado lo suficientemente por ella o simplemente no ha sido objeto de análisis o preocupación por parte del profesorado.

El estudiantado habla de la sociedad más que de nuestra sociedad; habla de la importancia de concretar anhelos personales más que societarios; habla de proteger sus intereses personales más que de los del grupo; habla de la trascendencia de cumplir sus legítimas aspiraciones más que los de la sociedad; hablan de la importancia de lograr un bienestar personal más que del grupo; hablan de adquirir y proteger sus bienes materiales más que los de la sociedad; hablan de proteger el mobiliario familiar más que el mobiliario público que utilizan a cada momento; hablan de la importancia del capital financiero más que del capital social. En fin, hablan desde sí y para sí.

Este lenguaje individualizado hace que, por ejemplo, ciertas virtudes cívicas asociadas por los estudiantes al concepto de formación ciudadana, como la responsabilidad, se asuma frente a otro u otros, pero no con otros. Cuestión que resulta coherente con lo planteado por algunos autores, que han hecho ver el excesivo individualismo con que los sujetos en nuestra sociedad encarnan

los problemas cotidianos (Bauman, 2005). Al parecer, los estudiantes esperan hallar soluciones individuales para problemas construidos socialmente (Beck, 1993).

d- Un vínculo que puede ser resignificado a partir de las propias actividades efectuadas en la Escuela.

El estudiantado reconoce que en la Escuela, especialmente en la signatura de Historia, han realizado una serie de actividades de aprendizaje, como debates, foros de discusión, exposiciones, observación de películas y documentales, análisis de fuentes primarias y secundarias, salidas a terreno, etc., cada una de la cuales les han resultado atractivas, motivadoras, de gran interés y muy entretenidas. Además, admiten que durante sus últimos años de escolaridad (de quinto a octavo año), han analizado temas que han acaparado enormemente su atención, especialmente los problemas del mundo actual, los procesos políticos que marcaron el siglo XX, las revoluciones que ayudaron a conformar el mundo moderno, los procesos de descubrimiento y conquista de América, etc.

Los reconocimientos explícitos realizados por el estudiantado hacen que en las aulas existan dos elementos esenciales para realizar una adecuada formación ciudadana: el didáctico y el curricular, los que articulados en torno de un eje podrían contribuir de manera eficiente y sin grandes traumas a convertir a la Escuela en un genuino espacio de formación ciudadana, como debería ser.

Conclusiones

A la luz de los antecedentes expuestos, tal parece que como señala especialmente la escuela sociológica francesa actual, en nuestra sociedad la socialización no marcha paralela a la individualización (Touraine, 2001).

Si bien la Escuela no es la única variable ni probablemente la más determinante en esta tarea, no cabe duda de que un breve análisis de sus objetivos -expresados por ejemplo en el marco curricular, en los programas de estudio o en los proyectos educativos institucionales declarados- nos obliga a tener que examinar qué está haciendo la Escuela por a lo menos compatibilizar y armonizar los procesos de individualización con los de socialización.

Al escuchar la voz del estudiantado, no cabe duda de que esta socialización no tiene la misma calidad que la individualización entregada a las futuras generaciones en nuestras aulas. Los estudiantes no poseen una adecuada concepción de lo que es y se pretende con la formación ciudadana. Tampoco perciben que la Escuela sea de manera explícita un espacio dedicado a esta formación. No obstante, reconocen que ciertos contenidos y actividades les ayudan a su vida social presente y futura, pero siempre desde su individualidad y para fortalecer esa individualidad, y no para colaborar en un proyecto conjunto de sociedad.

A pesar de lo anterior creemos que la escuela tiene algunos ingredientes que pueden ayudar en esta tarea. Existe un Marco Curricular que tiene unos objetivos y contenidos apropiados; un cuerpo de profesores que ha logrado incorporar estrategias de aprendizaje que pueden desarrollar habilidades cognitivas superiores y lograr una mayor participación y protagonismo del estudiantado; un estudiantado deseoso de mayor participación en sus procesos de aprendizaje, que no recuerda tal o cual clase magistral realizada por el profesorado, pero que identifica como experiencias de aprendizaje relevantes todas aquellas ocasiones cuando ellos han sido los protagonistas, con un potencial analítico de enormes proyecciones.

Por tanto existe una línea base, que puede hacer de la Escuela un genuino espacio de formación ciudadana.

El reto es entonces focalizar la atención, direccionar los esfuerzos y visualizar cómo es que esos contenidos y esas actividades contribuyen a desarrollar un estudiante más reflexivo, autónomo y respetuoso de los otros y de las opiniones ajenas, que son la base de la capacidad de acción ciudadana en la sociedad (Cox y otros, 2005). Es decir, estos jóvenes deben de poseer habilidades de reflexión y acción sobre la sociedad, de sus problemas más apremiantes, sus fines, y los significados que la cohesionan, construyendo los conocimientos de manera compartida para aprehender lo real y a través de esta experiencia dar sentido a su vida cotidiana (Sánchez, 1997).

Ello les permitirá clasificar, distinguir, ordenar, evaluar y jerarquizar un estado de la realidad o de una dimensión de ella, haciendo lógico y coherente el mundo, organizando las explicaciones sobre los hechos y las relaciones causales que existen entre ellos (Andrade y Miranda, 2000). El propósito final

es que comprendan cómo esos contenidos dispersos y esas actividades entretenidas, más allá de su importancia literal y de su capacidad de entretención, les ayudan a interpretar la realidad, realizar una lectura crítica de los acontecimientos y del entorno social, aportando a un crecimiento no sólo desde el punto de vista personal, sino también desde el punto de vista societario (González, 2007).

Por el momento, como señala Funes (2006), esta disciplina sigue creando problemas entre quienes la enseñan y entre quienes la aprenden. Los primeros, porque no consiguen generar aprendizajes acordes a sus expectativas; los segundos, porque no siempre visualizan algún valor en lo que aprenden.