



**UNIVERSIDAD
ALBERTO HURTADO**

**Facultad de Filosofía y Humanidades
Magíster en Didáctica de la Historia y Ciencias Sociales**

Proyecto de Investigación Didáctica aplicada:

**LA ACTIVACIÓN DE LA CONCIENCIA HISTÓRICA COMO
OPORTUNIDAD DIDÁCTICA PARA EL APRENDIZAJE DE UNA
CIUDADANÍA ACTIVA Y SU IMPACTO EN LA FORMACIÓN DE SUJETOS
DE DERECHOS**

**Tesis para optar al grado de Magíster en Didáctica de la Historia y
Ciencias Sociales**

**Por
Felipe Figueroa Contreras
Tutora de Tesis: María Soledad Jiménez
Profesora informante: Mabelin Garrido**

**Santiago, Chile
2022**

TABLA DE CONTENIDO

	Página
INTRODUCCIÓN	4
CAPÍTULO I	
ANTECEDENTES PARA LA FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	9
1.1 Antecedentes conceptuales	9
1.2 Antecedentes contextuales	19
CAPÍTULO II	
FORMULACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	23
2.1 Evidencias para levantar el problema	23
2.1.1 Ejercicio 1: Fortalezas y debilidades del Estado de Derecho en Chile	25
2.1.2 Ejercicio 2: Participación Ciudadana	34
2.2 Problema de investigación	42
2.3 Objetivos de Investigación	48
CAPÍTULO III	
MARCO CONCEPTUAL	49
3.1 Educación en Derechos Humanos	49
3.2 Conciencia Histórica	58
CAPÍTULO IV	
DISEÑO METODOLÓGICO	68
4.1 Diseño Intervención didáctica	68
4.2 Participantes	76
4.3 Fases y dispositivos de recolección de datos	77
4.4 Metodología de análisis de datos	82

CAPÍTULO V	
ANÁLISIS DE RESULTADOS	87
5.1 Interacciones didácticas	87
5.1.1 Paso 1: Activación	89
5.1.2 Paso 2: Análisis Interpretativo	93
5.1.3 Paso 3: Orientación	101
5.2 Evidencias de aprendizaje	104
5.2.1 Eje Comprensivo	105
5.2.2 Eje Interpretativo-crítico	114
5.2.3 Eje Activo-transformador	120
5.2.4 Análisis por niveles de competencias del Sujeto de Derecho	124
CONCLUSIONES	142
BIBLIOGRAFÍA	151

RESUMEN

La siguiente investigación busca adentrarse en el aporte que las escuelas nacionales realizan para los procesos de formación de ciudadanía activa, especialmente en la asignatura de Historia y Ciencias Sociales, a partir de un estudio de caso en cursos de IVº medio de un colegio particular pagado durante el año 2017. Colegio enfocado en la excelencia académica, con una gestión curricular extremadamente contenidista y centrado en la preparación de pruebas estandarizadas, lo que constituye una situación relativamente compartida por varios colegios a nivel nacional. Se utiliza la categoría de “Sujeto de derecho”, proveniente de la Educación en Derechos Humanos, para determinar las competencias de ciudadanía activa a que debieran aproximarse las y los estudiantes en cursos de finalización y, por medio de ejercicios de competencia narrativa, se miden los niveles de aprendizaje de estas competencias al finalizar el primer semestre de 2017. A partir del diagnóstico levantado, que considera falencias y oportunidades de aprendizaje que genera este tipo de gestión curricular, se construye una propuesta de intervención didáctica usando la categoría de “conciencia histórica” para activar el análisis de elementos de la realidad nacional y promover aprendizajes más profundos y cercanos a las competencias del sujeto de derecho, que puedan generar aprendizajes de una ciudadanía operativa y activa en el mundo real. Finalmente, a partir de ejercicios narrativos se miden los impactos de la intervención y los aportes que una gestión didáctica enfocada en la activación de la conciencia histórica puede tener en la formación de sujetos de derecho en las escuelas nacionales.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación busca adentrarse en un aspecto específico de la Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales: la Formación Ciudadana. Ello, debido a que en los últimos años se ha vuelto un tema central dentro de las finalidades de la enseñanza escolar en Chile la intención de formar ciudadanas y ciudadanos con aptitudes para participar en la democracia y ejercer una ciudadanía activa en las sociedades complejas y diversas propias del contexto globalizado de hoy en día. Al respecto, resulta particularmente orientador situarse en las prescripciones curriculares vigentes actualmente, a fin de comprender los desafíos a los que están sometidas las escuelas:

“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 dé 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.” (Ley Núm. 20.911, 2016)

La cita anterior contiene un marco contextual reciente respecto a la formación ciudadana en las escuelas de Chile, forzando la creación de un plan específico en cada establecimiento que se constituya en una bajada contextualizada de los objetivos planteados por el Estado en el ámbito de la formación ciudadana. Objetivos que quedan definidos con claridad en la cita anterior y que, a modo de síntesis, pueden organizarse en tres áreas: comprensión de las responsabilidades cívicas; valoración del ser humano y la democracia; competencias para participar en el desarrollo futuro del país. Ello implica desafíos didácticos bastante claros: enseñanza para la comprensión de las responsabilidades cívicas; enseñanza con foco en la formación valórica humanista y democrática; enseñanza de competencias concretas que orienten la participación con foco en el desarrollo. A partir de todo aquello es posible plantear la primera inquietud: ¿Cómo pueden hacerse cargo de manera concreta las escuelas en el país de estos desafíos en torno a la formación ciudadana?

La pregunta anterior podría ser abordada si se integran algunas declaraciones que el Estado ha realizado en otros documentos, donde evidencia la perspectiva pedagógica que debiese iluminar el esfuerzo didáctico de las escuelas:

“La educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales, que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir en el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; y, por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de las tres en una sola.” (Delors, 1996, en MINEDUC, 2013)

Al cruzar la cita anterior con la síntesis realizada de la ley número 20.911, podría afirmarse que "aprender a conocer" significaría, para los planes de formación ciudadana a ser construidos en cada escuela, un aprender a conocer las responsabilidades cívicas en el contexto democrático nacional actual; "aprender a vivir juntos" tendría relación con la formación valórica humanista y democrática; y "aprender a hacer" tendría que ver con el desarrollo de competencias que orienten la participación ciudadana de los y las estudiantes como ciudadanos y ciudadanas. Todo, sintetizado en el "aprender a ser", en este caso, un aprender a ser ciudadano, que sería entonces el objetivo final del proceso de enseñanza y aprendizaje de la ciudadanía. De este modo, aparece una proposición relativamente clara respecto a los objetivos que debieran incluirse en todo plan de formación ciudadana por parte de las escuelas. Es ahí donde aparece la segunda interrogante: ¿Cómo se inserta la asignatura de Historia y Ciencias Sociales en estos desafíos?

Si bien los desafíos anteriores competen a la escuela como un todo y en todos los niveles educativos, resulta relevante para los fines de esta investigación el aporte concreto que la asignatura de Historia y Ciencias Sociales puede entregar específicamente en los niveles de enseñanza media. Ello, debido que la ley 20.911 señala que el plan de formación ciudadana deberá complementar las actuales orientaciones curriculares vigentes, las que otorgan a la asignatura de Historia y Ciencias Sociales un rol específico para el desarrollo de la formación ciudadana en los niveles de enseñanza media. Al respecto, el Marco curricular vigente durante la

investigación (2017) prescribía, dentro de los objetivos de la asignatura para IVº medio, que:

“se propone que alumnos y alumnas desarrollen sentido cívico, conozcan y comprendan los derechos y deberes que implica la vida en democracia, incluyendo la participación responsable en las actividades comunitarias y ciudadanas, que reconozcan la legitimidad de distintos puntos de vista, los que reflejan la diversidad de visiones que conviven en el país, que actúen responsablemente consigo mismos, con su entorno y en la sociedad, y que valoren los principios fundamentales de libertad, igualdad, justicia, pluralismo, responsabilidad social y respeto de los derechos humanos.” (Mineduc, 2009)

Es posible observar que el marco curricular ofrece una coherencia clara con los objetivos que debiesen guiar los planes de formación ciudadana tal como los expresa la ley 20.911. Siguiendo la estructura triple de análisis planteada arriba, los objetivos serían: un afán por desarrollar la comprensión de los estudiantes sobre sus responsabilidades cívicas, incorporando el respeto a los Derechos Humanos como marco conceptual principal; la intención de lograr que los estudiantes valoren la democracia y sus principios fundamentales, que aparecen ahora reseñados con especificidad; y un elemento prospectivo de los aprendizajes, en pos de orientar la participación futura de los estudiantes como ciudadanas y ciudadanos en el contexto nacional. Todo, con la vista puesta en el "aprender a ser" que planteaba Delors, donde se sintetizan y cobran sentido todos los esfuerzos anteriores. De este modo, la bajada didáctica que la asignatura de Historia y Ciencias Sociales debiera realizar resulta particularmente relevante para el abordaje de estos desafíos.

Aun cuando el marco legal menciona los Derechos Humanos como elemento conceptual clave para los procesos de formación ciudadana, su integración curricular se considera de manera transversal, es decir, que no posee una asignatura que se dedique directamente a su formación en las aulas. Más bien la prescripción curricular propende a que la escuela como un todo se haga cargo de la formación en derechos humanos, incorporando conceptos y contenidos asociados al tema en todas las asignaturas de manera transversal (INDH, 2016). Este aspecto es relevante de considerar al momento de contextualizar los procesos de formación ciudadana en las escuelas nacionales y comprender el alcance de sus resultados.

Teniendo en cuenta lo anterior, resulta importante analizar con detención las posibilidades didácticas que los contenidos de Derechos Humanos poseen en particular en la asignatura de Historia y Ciencias Sociales. Al respecto, dentro de las orientaciones de formación ciudadana, se declara que:

“El conjunto de procesos de aprendizaje, educación, entrenamiento e información que apuntan a la construcción de una cultura universal de derechos humanos comprende no sólo el aprendizaje sobre derechos humanos, sino la adquisición y fortalecimiento de habilidades requeridas para aplicarlos de forma práctica en la vida diaria, el desarrollo de valores, actitudes y comportamientos, así como el tomar acciones para defenderlos y promoverlos.” (*Office of the High Commissioner for Human Rights*, 2011, en MINEDUC, 2013, p.19)

La cita anterior permitiría generar una síntesis respecto a las estrategias didácticas que podrían orientar el modo de abordar los desafíos que la ley 20.911 imprime en las escuelas, particularmente para la asignatura de Historia y Ciencias Sociales. Siguiendo la lectura en tres etapas propuesta al principio, se requiere primero una enseñanza que transmita conocimientos respecto a las responsabilidades cívicas en torno a un elemento concreto como son los Derechos Humanos. Luego, implica propender a generar valoraciones de los Derechos Humanos como mecanismos que permiten fortalecer la democracia y sus principios y, finalmente, el desarrollo de competencias o habilidades que permitan la aplicación práctica de esta perspectiva ciudadana en la vida concreta de los estudiantes. Con esta estructura triple la asignatura de Historia y Ciencias Sociales podría abordar el desafío del "aprender a ser" ciudadano, que se transforma en el objetivo final de todo el proceso. Concretando aún más en las posibilidades de abordaje didáctico de la ciudadanía desde la asignatura de Historia y Ciencias Sociales, resulta relevante considerar el siguiente fragmento:

“Además de un concepto, la ciudadanía también es una práctica; es decir, una forma de actuar que se construye a través de las experiencias de participación en la sociedad, que se reproduce en los espacios sociales y políticos y que se representa en el espacio social intersubjetivo (González, 2007:337-338). Por tanto, su estudio debe ser contextualizado sociohistóricamente (Bárcena, 1997) ya que se halla en permanente evolución, y su ejercicio y representación pueden tomar diferentes formas en distintos actores de la sociedad” (Martínez et. al. 2010, p. 107)

Aparece aquí un aporte bastante más concreto y específico que la Historia puede brindar a la formación ciudadana en términos didácticos. La contextualización sociohistórica que la asignatura puede aportar resulta clave para lograr la comprensión de las responsabilidades cívicas de los ciudadanos, las que sólo cobrarían sentido para los estudiantes teniendo claridad respecto al contexto específico en que se desenvuelven esas responsabilidades. Cruzando esta idea con lo presentado anteriormente, la asignatura debiera generar una enseñanza para la comprensión de las responsabilidades cívicas en el contexto democrático actual, con foco en los Derechos Humanos como elemento clave integrado en la legislación vigente. Por tanto, el desafío didáctico implicaría un esfuerzo concreto en pos de circunscribir la enseñanza de la legislación vigente actualmente en Chile en el contexto de las sociedades democráticas con base en los Derechos Humanos como sustento teórico principal. Luego, la valoración de la democracia y sus principios puede ser provocada con mayor potencia si el estudio se organiza desde la contextualización sociohistórica mencionada, ya que el elemento valorativo desprendido de todo contexto resulta un ejercicio dogmático más que didáctico. De ese modo, los estudiantes tendrían acceso a un elemento específico de análisis valorativo, como son los Derechos Humanos, a fin de guiar sus interpretaciones respecto a las fortalezas y debilidades que tendría la legislación vigente en Chile para cumplir estos desafíos y, de esa manera, valorar la democracia y su ejercicio desde la garantía y protección de los Derechos Humanos. Por último, el elemento práctico que se menciona en la cita permitiría, desde la comprensión del contexto sociohistórico, orientar con mayor plausibilidad y potencia la toma de decisiones ciudadanas de los estudiantes en formación. Al comprender y valorar la perspectiva de los Derechos Humanos en el ejercicio ciudadano, los estudiantes tendrían insumos concretos para orientar su toma de decisiones en la realidad como ciudadanos en plenitud.

Con todo el recorrido anterior, la pregunta que surge tiene que ver con ¿Cómo está respondiendo la asignatura de Historia y Ciencias Sociales, en escenarios reales, a los desafíos que las perspectivas actuales de formación ciudadana imprimen a las escuelas chilenas?

CAPÍTULO I

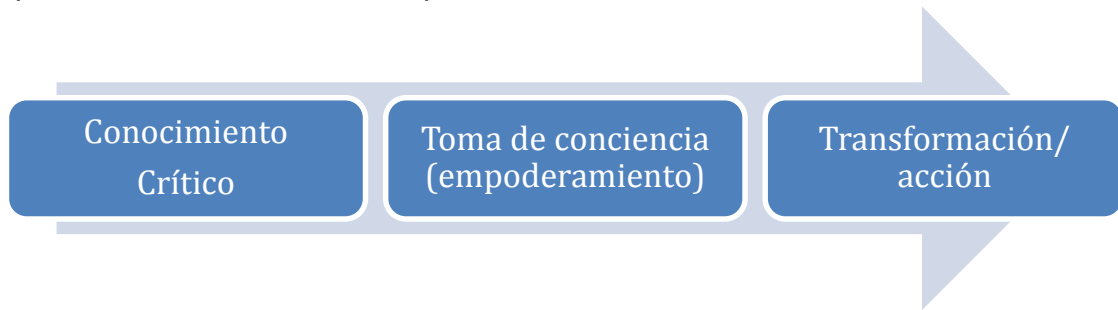
ANTECEDENTES PARA LA FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

1.1 ANTECEDENTES CONCEPTUALES

Para el abordaje de la pregunta planteada, resulta relevante primero explicitar en breves líneas la perspectiva teórico-pedagógica que subyace a todo el esfuerzo investigativo. Como punto de inicio resaltan las perspectivas que la Pedagogía Crítica ha planteado ya desde mediados del siglo XX, con la Teoría Crítica y la Escuela de Frankfurt como ejes básicos de los postulados de este movimiento. En términos muy generales, resulta clave la idea de que el conocimiento se vincula a los procesos de interpretación crítica de la realidad y formación de identidad, poniendo énfasis en el rol del sujeto como intérprete de la realidad que vive y en la que se desenvuelve. La formación de conocimiento se volvería, entonces, un proceso subjetivo e intersubjetivo en que el sujeto se imbrica con el objeto de estudio y, desde un esfuerzo de distancia crítica, daría cuenta de él tanto como de sí mismo. Proceso en que convergen tanto la comprensión como la formación identitaria, generando posibilidades de transformación tanto del sujeto como del entorno. Al respecto, resulta particularmente clara la síntesis que realiza Abraham Magendzo en el siguiente párrafo:

"La Pedagogía Crítica está íntimamente relacionada con la teoría crítica que refiere al trabajo de un grupo de analistas socio-políticos asociados con la Escuela de Frankfurt, a la que han pertenecido prominentes miembros como Adorno, Horkheimer, Walter Benjamin, Marcuse y Habermas entre otros. Todos ellos estaban interesados en crear una sociedad más justa y en empoderar a las personas para que estén en una posición de mayor control sobre sus vidas económicas, políticas, sociales y culturales. Argumentan que estos objetivos pueden alcanzarse sólo mediante la emancipación, proceso a través del cual las personas oprimidas y explotadas se constituyen en sujetos empoderados capaces de transformar, por sus propios medios, sus circunstancias" (Magendzo 2001, p.2)

Esquema 1: Proceso de Emancipación



Tal como se indica en el esquema, se requeriría entonces una comprensión de ciertos conocimientos básicos que permitan la lectura crítica del mundo; una aplicación de aquellos conocimientos al análisis de situaciones contextuales reales que permitan generar una toma de conciencia respecto al estado de la situación y las necesidades de cambio y acción; y finalmente la orientación de acciones que se enfoquen en modificar las condiciones analizadas y que impliquen la transformación, tanto de la realidad como del sujeto imbricado en ella.

Por tanto, ya la investigación didáctica como el mismo proceso de enseñanza y aprendizaje tendrían como foco la generación de espacios para la interacción entre sujetos que se reconocen y conciben como tales y que, en definitiva, conformarían por medio de esas interacciones el conocimiento transformador ulterior. Relacionando esto último con los fines de esta investigación, la Pedagogía crítica se volvería una herramienta relevante para articular la investigación en Didáctica de la Historia y Ciencias Sociales con los procesos de formación ciudadana, que tienen como fin último el ejercicio de un sujeto específico: "el ser ciudadano". Ser ciudadano que sólo puede desplegarse adecuadamente desde su reconocimiento como sujeto, siendo el aprendizaje de la ciudadanía una posibilidad vital para desplegar las posibilidades transformadoras que el conocimiento genera en la vida concreta de los sujetos.

Ahora bien, resulta fundamental determinar con precisión en qué consiste ese "ser ciudadano", desde qué perspectiva se comprende y qué competencias lo constituyen, a fin de poder analizar su formación en las escuelas. Si bien los insumos legales y prescripciones curriculares revisados anteriormente otorgaban ciertas luces al respecto, resulta interesante analizar otras perspectivas teóricas que puedan ofrecer mayor especificidad respecto a las competencias precisas que forman parte de ese "ser

ciudadano", lo que permitiría orientar con mayor claridad los esfuerzos didácticos encaminados en su formación y desarrollo. Al respecto, la Educación en Derechos Humanos ofrece una perspectiva interesante para abordar estos desafíos didácticos desde una perspectiva crítica, ya que

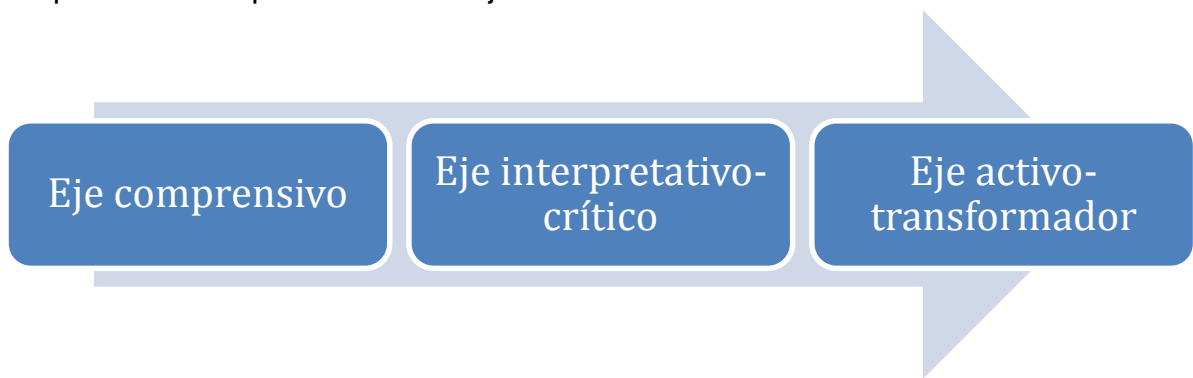
"Tanto la Pedagogía Crítica como la Educación en Derechos Humanos se orientan a empoderar a las personas para que sean sujetos de derechos. Un sujeto de derechos es alguien con el conocimiento básico de los derechos humanos fundamentales y que los aplica en la promoción y defensa de sus derechos y de los derechos de los demás. Es alguien que está familiarizado con la Declaración Universal de Derechos Humanos y con algunas de las resoluciones, pactos, convenciones y declaraciones, nacionales e internacionales, relacionadas con los derechos humanos. El conocimiento de estas normas legales se transforma en un instrumento de demanda y de vigilancia para hacer efectivo el cumplimiento de los derechos humanos. Este sujeto de derechos también tiene conocimiento básico de las instituciones que protegen derechos, especialmente las de su propia comunidad, a las cuales puede recurrir cuando se violan sus derechos" (Magendzo, 2001, p.5)

De esta manera, el "sujeto de derechos" es un tipo específico de "ser ciudadano" que logra articular competencias precisas para abordar los desafíos didácticos presentados en el apartado anterior, y que se puede convertir en un adecuado punto de llegada para analizar los procesos de formación de ciudadanía en las escuelas y los aportes de la asignatura de Historia y Ciencias Sociales en aquellos desafíos. Permitiría vincularse con las orientaciones generales analizadas más arriba, otorgando además mayor precisión respecto a las competencias específicas a formar y relevando un sentido crítico en pos de la formación de una ciudadanía activa con foco en el proceso de empoderamiento. Así, esta perspectiva puede resultar coherente para analizar las orientaciones curriculares anteriormente presentadas a fin de evaluar si en las interacciones didácticas concretas existen espacios verdaderamente transformadores para los sujetos que intervienen en ellas, permeados por el concepto de ciudadanía y su ejercicio como elemento cohesionador del proceso.

Ahora bien, a partir de este insumo teórico y en relación con el proceso de emancipación que proponía la Pedagogía crítica, es posible construir tres ejes operativos de categorías en que se pueden organizar aquellas competencias, a fin de observar su desarrollo en los procesos de enseñanza y aprendizaje: Un eje comprensivo, donde se incluyen los

aprendizajes de los conocimientos clave para la operación en el mundo, en este caso, los Derechos Humanos; un eje interpretativo-crítico, con foco en la valoración de la perspectiva de derechos como base para la aplicación de esos conocimientos al análisis de las situaciones del contexto que condicionan el ejercicio de los Derechos Humanos; y un eje activo-transformador en pos de orientar las acciones ciudadanas desde una perspectiva emancipadora y transformadora, en pos de dirigir aquellas acciones hacia los elementos que el sujeto considere necesarios para provocar las transformaciones de sus circunstancias y de quienes le rodean.

Esquema 2: Competencias del Sujeto de derecho



Profundizando aún más en aquello, es posible incorporar en cada uno de estos ejes de categorías operativas una serie de aprendizajes propios del sujeto de derechos, a fin de analizar evidencias de aprendizaje que permitan clarificar el modo en que se están desarrollando las competencias ciudadanas en las escuelas:

a) Eje comprensivo:

Este eje dispone cuáles debieran ser los conocimientos centrales que guiarán los procesos de enseñanza y aprendizaje del "sujeto de derecho", tal como lo plantea Magendzo:

"Se podría sostener que un sujeto de derecho es una persona que tiene un conocimiento básico de los cuerpos normativos referidos a los derechos fundamentales de las personas (...) Conoce, por ejemplo, la Declaración Universal así como algunas de las, resoluciones, acuerdos, convenciones, declaraciones, tanto nacionales e internacionales de derechos humanos (...) Además, un

sujeto de derecho tiene un conocimiento básico de las instituciones, en especial las de su comunidad, que están llamadas a proteger sus derechos y a las cuales puede acudir en caso que sus derechos han sido atropellados" (Magendzo 2001, p. 77)

En este eje, entonces, se reúnen los aprendizajes de aquellos elementos conceptuales de la ciudadanía que se vuelven insumos básicos para comprender, interpretar y actuar en el mundo como sujeto de derecho. Destacan acá dos competencias clave: Conocimiento de los cuerpos normativos que enmarcan la ciudadanía y reconocen los derechos humanos; conocimiento de las instituciones encargadas de garantizar su defensa y permitir su ejercicio pleno.

b) Eje interpretativo-crítico

Este eje es crucial para el proceso ya que reúne los aprendizajes que dan cuenta de la valoración de la importancia que poseen ciertos elementos conceptuales específicos aprendidos en el eje anterior, como son los derechos humanos y la democracia, para enmarcar la interpretación del contexto y predisponer hacia la acción ciudadana. Implica una movilización desde lo comprensivo hacia lo interpretativo-crítico, ya que permite analizar las variables contextuales reales que enmarcan el ejercicio de ciudadanía y favorecer los procesos de toma de conciencia necesarios para el empoderamiento de los sujetos y su posterior emancipación, como proponen la Pedagogía Crítica y la Educación en Derechos Humanos. Este eje reúne competencias del sujeto de derecho tales como:

"un sujeto de derecho se constituye como tal cuando es capaz de hacer uso de su libertad reconociendo los límites de ésta, de reivindicar el ideal de la igualdad, reconociendo la diversidad y de valorar la solidaridad desarrollando una actitud de respeto mutuo, es decir de aceptación del otro como un legítimo otro, como un ser diferente de mí, legítimo en su forma de ser y autónomo en su capacidad de actuar y exigir que otros tengan una actitud semejante con él" (Magendzo 2001, p. 80)

En este eje se reúnen competencias fundamentalmente actitudinales, pero enfocadas en guiar la interpretación crítica de los contextos a partir de aquellas valoraciones y actitudes. Se destacan aquí competencias como la reivindicación de la libertad, el reconocimiento de la diversidad, la valoración de la solidaridad, el respeto mutuo y la exigencia a otros de aquellas

actitudes. Sin duda se podrían incorporar más elementos valorativos, pero lo crucial en este ámbito tiene que ver que estas actitudes funcionen como competencias, al ser utilizadas cognitivamente en el análisis de las variables contextuales reales que condicionan el ejercicio de derecho y permitan al sujeto guiar su interpretación crítica en un sentido verdaderamente coherente con las orientaciones propias de los derechos humanos.

c) Eje activo-transformador

En este eje se incorporan elementos que dan cuenta de una disposición a la acción en que, activados los ejes comprensivos e interpretativos de los aprendizajes ciudadanos anteriores, se muestra una orientación de acciones ciudadanas transformadoras en el contexto específico que las enmarca. Implica el paso final de constitución del sujeto empoderado, ya que la orientación de sus acciones proviene de la propia interpretación crítica que realiza de las posibilidades de ejercicio real de los derechos aprendidos en el eje comprensivo. Se superan entonces las miradas ingenuas y simplistas: el sujeto que comprende sus derechos y los de los demás es capaz de interpretar críticamente la realidad en que vive y las posibilidades u obstáculos que ella ofrece para el ejercicio pleno de esos derechos, orientando ahora sus decisiones con sentido transformador. Aquí es relevante la propia comprensión de las necesidades y posibilidades del contexto socio histórico, ya que es éste el que condiciona, limita o fuerza a la acción ciudadana. Este elemento incorpora competencias como:

"El sujeto de derecho es capaz de actuar sobre el mundo.

Adicionalmente un sujeto de derecho tiene la capacidad de defender y exigir el cumplimiento de sus derechos y el de los demás con argumentos fundamentados e informados, con un discurso asertivo, articulado y racionalmente convincente. Hace uso del poder de la palabra y no de la fuerza, porque su interés es la persuasión y no el sometimiento. A un sujeto de derecho las personas le confieren poder y autoridad para formular afirmaciones y juicios y por lo tanto amplían sus posibilidades de actuar frente a las cosas (...) De esta forma un sujeto de derecho es alguien que no orienta sus actuaciones con el fin de complacer a otros y de que sean ellos en los que tenga el poder de discernir si su vida tiene o no sentido. Es capaz de tejer su futuro, de autoafirmarse y de autoestimarse. de «pararse sobre sus propios pies», de situarse como ciudadanos en su sociedad comprometido con el bien común, con lo público" (Magendzo 2001, p.79)

Así, este tercer eje da cuenta de un sujeto capaz de orientar sus decisiones ciudadanas en el mundo, ya que comprende y valora los elementos básicos de la ciudadanía, pero también interpreta el contexto y determina posibilidades de acción concreta en él, plausibles, reales y con sentido transformador.

De este modo, la Educación en Derechos Humanos se convierte en un insumo vital, pues permitiría brindar criterios para el análisis concreto de los aprendizajes ciudadanos de los y las estudiantes:

"Ambas, la Pedagogía Crítica y la Educación en Derechos Humanos, están muy interesadas en observar las estructuras de poder dentro y fuera del sistema educativo. La Pedagogía Crítica está sobre todo interesada en examinar cómo la estructura educativa y el currículo interactúan y dan forma al conocimiento. La Educación en Derechos Humanos se preocupa esencialmente por cómo la estructura educativa y el currículo tienen efecto en moldear al "sujeto de derechos". La jerarquía educativa, la ideología educativa, los modelos de disciplina, las normas legales del Estado y las regulaciones escolares, entre otras, son expresiones de poder. El currículo, como un sistema de poder en sí mismo, reproduce, sostiene y acomoda estos otros sistemas de poderes. El recurso clave que usa el currículum para promover sus intereses es el poder de crear y legitimar conocimiento. Este conocimiento, en su forma y contenido, está enlazado tanto con los intereses de los diseñadores curriculares como con los de los grupos poderosos de la sociedad. Los educadores en derechos humanos que asumen una perspectiva de pedagogía crítica deben entender, analizar y ser conscientes de cómo el componente de poder de la educación y el currículo funcionan e interactúan, determinando cómo las personas se forman y se empoderan para ser sujetos de derechos. Al hacer este análisis, la Educación en Derechos Humanos se vuelve crítica y deja atrás posiciones inocentes e ingenuas" (Magendzo, 2001, p.4)

El desafío se transforma entonces en conocer si las evidencias de aprendizaje permiten dar cuenta de que los y las estudiantes estén demostrando aprendizajes ciudadanos propios del sujeto de derechos, o cuáles son las falencias y oportunidades en este sentido. En definitiva, este mecanismo de análisis permitiría no sólo conocer didácticamente el logro de los aprendizajes en ciudadanía tal como los plantea el currículum, sino que dejar manifiestas las posibilidades de apropiación y transformación que la escuela genera a los sujetos que intervienen en ella y de ese modo, aprovechar plenamente las oportunidades que ese espacio escolar brinda

para la formación de los sujetos de derechos, lo que estaría en el centro de los procesos de formación de una ciudadanía activa que responda a los desafíos que las sociedades actuales proponen.

Ahora bien, como se mencionó en la sección de antecedentes generales, la prescripción curricular nacional incorpora los derechos humanos como contenido transversal a todas las asignaturas, por lo que se requiere mayor precisión respecto al modo específico en que la asignatura de Historia y Ciencias Sociales puede aportar al proceso de desarrollo de las competencias del sujeto de derecho con miras a la formación de ciudadanía activa en las aulas. En este sentido, un modo adecuado para abordar los desafíos planteados anteriormente y dotarles pertinencia en el marco de la Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales, podría ser la utilización de la categoría conceptual de "Conciencia Histórica". Este concepto se obtiene desde los trabajos del alemán Jorn Rusen, quien lo define como una "operación del intelecto humano" que le permite orientarse en el tiempo, ya que "al tratar el pasado como experiencia, nos revela el tejido del cambio temporal dentro del cual están atrapadas nuestras vidas, y las perspectivas futuras hacia las cuales se dirige el cambio" (Rusen, 1992, p. 29). El autor plantea que, para poder formar y ejercer la conciencia moral, cualquier individuo debe poseer una conciencia histórica. Ello puesto que el ser humano, al enfrentarse a cualquier decisión, utiliza valores para guiar su comportamiento. Todas las decisiones valóricas se enmarcan en un contexto sociohistórico que las condiciona (aquello que es "permisible" o "deseable" en un contexto). Esas decisiones morales esconden, entonces, una subjetividad histórica, ya que implica el reconocimiento por parte del individuo de ciertas relaciones sociales que se le imponen. Así, las decisiones morales no ocurren desprovistas de un contexto ni funcionan por sí mismas, sino que fuerzan al sujeto a realizar una valoración social del contexto en que se desenvuelve. Esta mediación entre personalidad (valores) y sociedad (moral) requiere a la conciencia histórica como "pre-requisito para la acción" (Rusen, 1992). La conciencia histórica, entonces, no sería sólo una competencia para analizar el pasado, sino que es un insumo relevante para orientar las decisiones del presente (de una manera muy concreta). Como indica Rusen:

“Para esta mediación entre valores y realidad orientada hacia la acción, la conciencia histórica es un pre-requisito necesario. Sin tal conciencia como pre-requisito para la acción seríamos incapaces de

analizar la situación y llegar a una decisión que resulte plausible para todas las partes implicadas..." (Rusen, 1992)

Al "analizar la situación" se ponen en juego una serie de procedimientos mentales y morales que requieren a la conciencia histórica como elemento mediador. La conciencia histórica permite, entonces, vincular los valores del individuo con la realidad social y cultural en que se enmarca la situación vivida y la decisión que deberá tomar. Sin esa mediación la decisión moral no sólo sería absurda, sino que no sería plausible. Entonces, esa plausibilidad estaría relacionada con la capacidad de elaborar una valoración de los roles del individuo y de la realidad enmarcada en el debate moral. Esa valoración sólo podría desarrollarse en términos concretos a partir de la existencia de una conciencia histórica desarrollada. Así, en definitiva, la conciencia histórica asegura la concreción de las ideas morales que debe enfrentar el individuo en el presente.

Esquema 3: Proceso de desarrollo de la Conciencia Histórica



De este modo, la conciencia histórica sería una competencia propia del pensamiento histórico relacionada directamente con la formación de la conciencia moral de los y las estudiantes. Por tanto, permitiría observar cómo la disciplina de la historia escolar despliega todo su potencial transformador en las vidas de los sujetos, desde los procesos mismos de formación ciudadana. Si además se recuerda que una de las ideas claves que se destacaron en los antecedentes generales tenía que ver con el "aprender a ser", que posee un componente moral evidente, la conciencia histórica formaría parte del aporte que la enseñanza de la Historia podría dar a la formación moral de los estudiantes en general y su formación ciudadana en particular. Ello queda aún más claro si se tiene en cuenta la perspectiva de los usos de la Historia dentro de los procesos de formación ciudadana, tal como lo menciona Santisteban:

"La historia es una ciencia social, una construcción social al servicio de las personas y de la democracia. Su conocimiento debe ser público y evaluable. Por lo tanto, tan importante es la explicación del hecho histórico, como la perspectiva –cultural o ideológica–, que se adopta para su interpretación. Esto nos aboca a la aceptación de la pluralidad y, al mismo tiempo, a la necesidad de conocernos a nosotros mismos y adoptar una posición frente al mundo. La enseñanza de la historia requiere enfrentarse a esta complejidad del conocimiento histórico, utilizando modelos explicativos para la caracterización de la historia escolar" (Santisteban, 2010, p. 35)

La conciencia histórica, entonces, se abriría a usos de la Historia más allá del mero conocimiento o comprensión de los procesos históricos, sino que se vincularía con los procesos específicos de formación identitaria y moral de los estudiantes, al permitirles la gestión del tiempo y sus vínculos con el contexto sociohistórico. Así, utilizar la conciencia histórica permitiría conocer el modo en que las y los estudiantes gestionan su propio tiempo y piensan el futuro, desde qué perspectivas lo realizan y qué conocimientos relevan al respecto. Por lo tanto, el uso de la categoría de conciencia histórica puede ser relevante no sólo para la comprensión del modo en que las y los estudiantes aprenden ciudadanía, sino también para establecer oportunidades transformadoras que puedan ser desarrolladas didácticamente en el futuro.

Por último, un desafío central para los fines de esta investigación tiene que ver con la posibilidad de acceder a los procesos de formación ciudadana de las y los estudiantes, a fin de establecer qué tan cercanos están a las competencias de ciudadanía activa propias del sujeto de derecho. Al respecto, la conciencia histórica nuevamente nos entrega insumos teóricos relevantes de considerar:

"La forma lingüística dentro de la cual la conciencia histórica realiza su función de orientación es la de la narración. Desde esta visión, las operaciones por las cuales la mente humana realiza la síntesis histórica de las dimensiones del tiempo simultáneamente con las del valor y la experiencia se encuentran en la narración: el relato de una historia" (Rusen, 1992, p. 29).

La competencia narrativa resulta entonces una metodología de orientación temporal, vivencial y valorativa del pasado en el presente, que se activa al momento de enfrentar al individuo a un dilema moral, logrando

hacer operativa la competencia de conciencia histórica en el proceso de formación de los y las estudiantes. De este modo, el desarrollo de ejercicios narrativos permitiría visibilizar el modo en que las y los estudiantes están desarrollando sus aprendizajes ciudadanos, con lo cual se podría observar y medir el nivel de competencias ciudadanas que poseen y qué desafíos o posibilidades de aprendizaje pueden levantarse a partir de aquel análisis.

1.2 ANTECEDENTES CONTEXTUALES

Con todo el recorrido anterior, se presenta a continuación el contexto específico en el que el esfuerzo investigativo se desarrolló. La investigación se desplegó en un establecimiento educacional de la comuna de Lo Barnechea, en Santiago de Chile, durante el año 2017. Este colegio corresponde a un establecimiento privado que brinda todos los niveles educativos en un sistema coeducacional (desde 2017). Posee una matrícula cercana a los 1500 alumnos, donde casi el 60% son hombres. El estrato socioeconómico de los estudiantes del colegio es alto, donde la matrícula y la mensualidad superan los 300.000 pesos y la cuota de incorporación bordea el millón setecientos mil pesos (<http://www.elmostrador.cl/media/2010/09/R%C3%A1nking-colegios.pdf>).

El colegio pertenece al *Regnum Christi*, organización laica dependiente de la congregación católica de los Legionarios de Cristo, con sede en Roma. El Proyecto Educativo Institucional (PEI) declara que la misión del colegio es:

“Brindar una educación de calidad, integral, orgánica y sensible a las necesidades de los tiempos, que apunta al desarrollo armónico de la persona para la consolidación de un proyecto de vida fundado sobre los principios básicos de nuestro colegio: amor a Jesucristo, a la Santísima Virgen, a la Iglesia, al Papa, a las almas, a la Patria, excelencia académica y servicio a los demás” (<http://www.colegioXXX.cl/masculino/index.php/nuestrocolegio/proyecto-educativo>)

A partir de la misión anterior es posible establecer que, más allá de sus evidentes contenidos confesionales, existen algunos elementos susceptibles de ser vinculados con las orientaciones generales para la formación ciudadana analizados anteriormente. En primer lugar, releva la educación de calidad como un aspecto importante, junto a la sensibilidad con

las necesidades de los tiempos. De ello es posible inferir que no existiría contradicción aparente entre los fines del colegio y las normativas legales vigentes, al contrario, el establecimiento estaría dispuesto a adaptarse a los requerimientos que los tiempos actuales establecen. Luego, menciona que el desarrollo armónico de la persona es uno de los fines de la educación que ofrece el establecimiento, lo que se concreta en la consolidación de un proyecto de vida personal. De ahí que pueda establecerse la conexión con la comprensión de las responsabilidades cívicas por parte de los estudiantes, la valoración del ser humano y la democracia, todo sistematizado en el proyecto de vida personal que se haría cargo de la prospectiva de los aprendizajes. Ese proyecto de vida, podría dar un elemento de acceso al nivel de "ser ciudadano" de los estudiantes, permitiendo medir la manera en que comprenden, valoran y orientan sus decisiones ciudadanas. Ello implicaría que el foco final del colegio estaría en el "aprender a ser" que, con particularidades propias de la confesionalidad religiosa del colegio, sería coherente en principio con lo establecido por las orientaciones nacionales vigentes en el ámbito de la formación ciudadana. Si a lo anterior se incorpora el "amor a la patria" y el "servicio a los demás", es posible colegir que el establecimiento pretende que el perfil de sus egresados denote una capacidad activa para participar en la sociedad, desde los principios que iluminan su esfuerzo educativo. Así, a primera vista parece que el desarrollo de la formación ciudadana, tal como se orienta por el currículum nacional, podría ser desplegada por los docentes del colegio sin mayores contradicciones con lo declarado en el PEI.

El organigrama del establecimiento durante los tiempos de la investigación incorporaba, bajo la dirección, dos subdirecciones específicas: académica y formativa, las que dirigían en conjunto todos los medios concretos para que el colegio logre desplegar su misión en la práctica. Así, existiría una preocupación permanente por la excelencia académica al mismo nivel que la formación humana, lo que sería un elemento favorable para el desarrollo de la formación ciudadana tal como los documentos nacionales la prescriben. En términos más concretos, el colegio se encontraba subdividido en 4 ciclos: Prebásica, Básica inferior (1º a 4º básico), Básica intermedia (5º a 8º básico) y Enseñanza Media. Al mando de cada ciclo existía una coordinación que buscaba aplicar los proyectos de ambas subdirecciones a la realidad específica de cada ciclo, dirigiendo los distintos departamentos en que se incorporaban las diversas asignaturas y de los que dependían jerárquicamente las y los profesores. Para la investigación resulta relevante el modo en que el IVº ciclo (Enseñanza

Media) abordaba la formación ciudadana, teniendo al departamento de Historia como el más importante de analizar para comprender la situación específica en este ámbito.

La decisión de gestión curricular que la subdirección académica tomó implicaba aplicar los planes y programas ministeriales a la enseñanza en todas las asignaturas, es decir, el colegio no contaba con programas propios. La razón de aquello se justificaba en que el colegio entendía que la excelencia académica se mide en el país por medio de evaluaciones estandarizadas (SIMCE, PSU), que resultan sumamente importantes para la cultura escolar en todos los estamentos del colegio. Por lo tanto, para el caso de la formación ciudadana el currículum nacional se aplicó de modo completo y sin adaptaciones específicas. En el caso de la subdirección formativa, existían planes y programas propios para abordar los objetivos transversales del currículum, creando un programa de virtudes relacionado con el carácter confesional del colegio y el carisma específico de la congregación que lo dirige. Al respecto, el programa de virtudes no presentaba mayores intenciones respecto a la formación ciudadana, dejando aquello al arbitrio de la parte académica.

Con todo, resulta fundamental señalar que, al momento de la investigación, el colegio no poseía un plan de formación ciudadana que se hiciera cargo de las exigencias propias de la ley 20.911 y, a la luz de algunas consultas realizadas durante el proceso de investigación, no tenía mayor interés en crearlo en el corto plazo. Por tanto, la formación ciudadana quedaba a cargo del departamento de Historia, dependiente del IV^o ciclo, que aplicaba los planes y programas ministeriales en todos los niveles, específicamente en IV^o medio. Al respecto, la preocupación primordial en IV^o medio estaba en la transmisión de contenidos para preparar la PSU, especialmente durante los años inmediatamente anteriores a la investigación, debido al descenso de los resultados del colegio y la baja de matrículas que había experimentado. Así, en los últimos años las orientaciones que la jefatura del departamento de Historia transmitía a las y los profesores implicaban que, para IV^o medio, se debían aplicar los planes y programas ministeriales con énfasis en los contenidos y habilidades fundamentales para la PSU. De hecho, en el nivel de IV^o medio la subdirección formativa consideraba preferible no aplicar el programa de formación en virtudes, ya que podría restar tiempo de trabajo a la preparación de la rendición de la Prueba de Selección Universitaria. De este modo, en la práctica, el trabajo de formación ciudadana quedaba reducido a

las posibilidades que el currículum entrega, abordado desde una perspectiva contenidista y con foco en la PSU. Ello, queda evidenciado en la planificación anual de la enseñanza en IV^o medio 2017 (Ver Anexo 1), y que se aplicó en dos cursos, nombrados para los fines de esta investigación como "IV^o Y" (mujeres) y "IV^o X" (hombres).

Este tipo de enseñanza caracterizó el devenir de la asignatura de Historia para IV^o medio en los años anteriores a la investigación. Así, la situación específica que se describe puede convertirse en un estudio de caso interesante para analizar las fortalezas y debilidades que posee la enseñanza y aprendizaje de la formación ciudadana tal como se practicaba, comprendiendo que este modo de gestionar el currículum (con énfasis en los contenidos PSU y sin interés por formular un plan de formación ciudadana específico) puede constituir una situación compartida por muchos establecimientos a nivel nacional. Así, un análisis particular de las evidencias de aprendizaje obtenidas podría ayudar a determinar los logros y las dificultades didácticas que se generan, así como las oportunidades de aprendizaje que podrían ser sistematizadas más adelante. Es decir, ese análisis de evidencias podría volverse un insumo relevante para la creación y desarrollo futuro de un plan de formación ciudadana en el colegio, que logre abordar las dificultades determinadas y aprovechar las oportunidades de aprendizaje detectadas.

CAPÍTULO II

FORMULACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

2.1. EVIDENCIAS PARA LEVANTAR EL PROBLEMA

Como se mencionó más arriba, la Educación en Derechos Humanos se interesa por cómo el currículum y su aplicación en aula generan oportunidades para la formación y desarrollo de sujetos de derecho en las escuelas. Teniendo aquello en consideración, las siguientes reflexiones apuntan a comprender qué tipo de ciudadanía se estaría formando en el colegio foco de la investigación, a fin de conocer si se acerca o no a las competencias propias del sujeto de derecho.

Para ello, considerando que las competencias del sujeto de derecho pueden ser un insumo relevante de considerar para conocer el punto de llegada al que debían arribar los procesos de formación ciudadana en las escuelas, se plantean a continuación una serie de categorías operativas, a ser utilizadas tanto para analizar la enseñanza como los aprendizajes de las clases de ciudadanía realizadas en los cursos de IV° medio sometidos a la investigación durante 2017. Estas categorías se construyeron a partir de los ejes de competencias propias del sujeto de derecho establecidas en la sección de antecedentes conceptuales y, considerando la transversalización de los contenidos de los derechos Humanos en el currículum general, se incorporan en cada eje los contenidos específicos que el currículum incorporaba en el nivel de IV° medio para la asignatura de Historia y Ciencias Sociales. Todo, enfocado en medir ejercicios escritos de las y los estudiantes, intentando clarificar los problemas y oportunidades didácticas que podrían determinarse a la luz del análisis:

a) Eje Comprensivo: Enseñanza y aprendizaje de los elementos básicos de la ciudadanía, en el contexto del Estado de derecho chileno y su institucionalidad vigente, con foco en los derechos humanos como contenido clave. Este eje pretende medir los procesos de enseñanza y aprendizaje orientados a la transmisión e internalización de conceptos clave para leer de manera crítica el mundo y poder enmarcar así las acciones ciudadanas.

b) Eje Interpretativo-crítico: Enseñanza y aprendizaje valorativo de los DDHH y la democracia que subyace al actual Estado de derecho chileno, garantizados por la aplicación de la legislación vigente y la institucionalidad.

Implica avanzar desde el conocimiento básico de conceptos que enmarcan la ciudadanía a la valoración de algunos de esos elementos en su puesta en práctica real, para enmarcar la interpretación del contexto y predisponer hacia la acción ciudadana. Este eje necesariamente se orienta al análisis de la realidad contextual, a partir de los conceptos básicos del primer eje, a fin de observar la toma de conciencia frente a posibles situaciones problemáticas y orientar la necesidad de cambio y acción.

c) Eje activo-transformador: Enseñanza y aprendizaje que orienta las acciones ciudadanas en la práctica, incorporando elementos de la realidad sociohistórica en que se insertan sus tomas de decisiones como ciudadanos en ejercicio. Implica el proceso final de empoderamiento, tras la toma de conciencia, generando una disposición a la acción ciudadana coherente con los elementos interpretados previamente.

Esta estructura pretende cruzar los requerimientos que los antecedentes generales de la formación ciudadana en Chile entregan a las escuelas con las posibilidades didácticas que posee el contexto investigado, con miras a determinar logros y oportunidades en los procesos de formación ciudadana realizados. Todo, con miras a determinar qué tan cerca o lejos se encuentra la formación de competencias propias del "sujeto de derecho", tal y como se presentó en la sección de antecedentes conceptuales.

Para poder medir en qué nivel de desarrollo se encuentran las competencias ciudadanas propias del sujeto de derecho en las y los estudiantes participantes de la investigación se diseñaron dispositivos de recolección de información contruidos a modo de narrativas, utilizando el desarrollo de la conciencia histórica como insumo para generar desafíos que permitieran medir la capacidad de ambos grupos para enfrentar un dilema de análisis ciudadano y poder evidenciar sus aprendizajes por medio de la competencia narrativa.

Para circunscribir las actividades didácticas desarrolladas en los cursos IV^o Y (mujeres) y IV^o X (hombres) del colegio durante Marzo y Abril de 2017, correspondientes a la Unidad 1: "El Estado de derecho en Chile", se remite a cuatro documentos organizativos: La planificación anual (Anexo 1), la planificación de unidad (Anexo 2), los *power point* de la enseñanza de los contenidos (Anexos 3 y 4), apuntes de conceptos clave de la unidad (Anexos 9, 10 y 11). Esos documentos contienen la información respecto a las actividades de enseñanza propuestas y desarrolladas durante tres meses de

aquel año (Marzo, Abril y Mayo). El modo en que esa enseñanza se desplegó durante aquel período de tiempo podría considerarse como tradicional, es decir, con interacciones basadas en el profesor como transmisor de contenidos y con la participación de los estudiantes especialmente circunscrita a sus dudas respecto a la comprensión de los contenidos, con algunos ejercicios de aplicación a ejemplos concretos de la realidad nacional. No se intencionaron problematizaciones específicas ni cuestionamientos críticos respecto a los contenidos, a fin de mantener coherencia con el estilo didáctico desplegado en el colegio los años anteriores. A partir de aquello, surgen una serie de documentos de aprendizaje que, en forma de narrativas, serán analizados a continuación. Para ello, se remite a los siguientes documentos: Prueba de unidad 1 (Anexo 5), codificación de respuestas a prueba 1 (Anexo 6), ejercicio de narrativa sobre ciudadanía (Anexos 7 y 8). Como se mencionó más arriba, este planeamiento de la enseñanza resulta coherente con lo que se había desplegado en los años anteriores para abordar los contenidos y habilidades que el currículum propone para IV^o medio, sin mayores adiciones o intervenciones distintas.

2.1.1 Ejercicio 1: "Fortalezas y debilidades del Estado de derecho en Chile"

El primer ejercicio realizado para obtener información en la presente investigación se analizará a partir de los tres ejes anteriormente presentados, intentando cruzar los resultados de enseñanza y aprendizaje obtenidos a partir de la prueba de unidad que cerraba el proceso (Anexo 5), específicamente el ejercicio final de aquella prueba (Anexo 5, pág. 9). Ese ejercicio implicaba que, a partir de una comprensión lectora, los estudiantes analizaran las fortalezas y debilidades del Estado de derecho en Chile. El ejercicio pretendía ser una síntesis de toda la unidad, midiendo de manera directa los aprendizajes del OA planteado en la planificación:

"OA: Comprender el concepto de Estado como sistema de organización política de la sociedad, valorando el Estado de Derecho y la constitución política como el marco legal que defiende el ejercicio de los derechos humanos, define las funciones del Estado y organiza el régimen democrático" (Anexo 1, p.1)

El ejercicio de narrativa solicitado fue el siguiente:

IV. Comprensión de Lectura

Lea atentamente el siguiente texto y, en relación a los contenidos, responda la pregunta que aparece a continuación:

Responsabilidad internacional del Estado

"Los Estados comprometen su responsabilidad internacional cuando, por acción u omisión, incumplen sus obligaciones en materia de derechos humanos y no reparan sus violaciones. El Estado es responsable aún cuando su intención no haya sido incumplir con la obligación o provocar daños a las personas. En derechos humanos, "el objeto de protección son las personas, por lo que la responsabilidad del Estado es absoluta... y no puede verse disminuida ni agotada por la mera voluntad de uno de los sujetos de la obligación". En su responsabilidad internacional, el Estado responde como un todo. En consecuencia, los distintos poderes del Estado —y no sólo el Ejecutivo— están obligados a respetar los derechos humanos y adoptar medidas que los garanticen"

INDH, Situación de los Derechos Humanos en Chile, Informe Anual 2010

Explique qué fortalezas y debilidades tendría el Estado de derecho en Chile para cumplir verdaderamente con los requerimientos contemporáneos. Responda usando **obligatoriamente** ideas obtenidas de clases, del texto anterior, y **cuatro** de los siguientes conceptos:

Constitución- Derechos Humanos- Poderes del Estado- Bases de la institucionalidad- Ley- Recurso de amparo- Recurso de protección- Democracia- Estado de derecho- Nación- Ciudadanía- Participación

El objetivo implicaba abordar como eje de análisis el concepto de "Estado de derecho", enseñado en la unidad a partir de la siguiente definición:

"Estado de derecho: Corresponde a un Estado en que existe pleno respeto y vigencia de sus leyes" (Anexo 9, 13/03).

Luego, al abordar la constitución vigente actualmente en Chile se mencionó que ella acepta los derechos humanos en su capítulo II, dando al Estado una serie de obligaciones respecto a ello:

"El Estado debe reconocer, respetar, garantizar y promover los DD.HH." (Anexo 10, 04/04)

El currículum en este ámbito no considera de manera explícita la enseñanza de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, ya que se da por supuesto que los estudiantes la conocieron y trabajaron en la Enseñanza Básica. Por lo tanto, durante el desarrollo de las clases de esta unidad no se les entregó ese insumo pedagógico. De todos modos, es relevante mencionar que los estudiantes manifestaron ampliamente desconocer la declaración, y su grado de apropiación de sus principales ideas fue bastante mínimo.

Para evaluar el ejercicio anterior se utilizó una rúbrica (Anexo 5, pág. 10) cuyo foco estaba en la comprensión del concepto "Estado de derecho" y su capacidad para aplicarlo al análisis del texto usando los conceptos solicitados.

El ejercicio anterior fue diseñado desde la enseñanza planificada y aplicada como ya se ha descrito, y se enfocaba en medir el nivel de logro de los aprendizajes de ambos cursos en relación con el OA propuesto, cuyos énfasis están en el conocimiento comprensivo de los cuerpos normativos que enmarcan la ciudadanía en Chile, desde el reconocimiento de los derechos, y la institucionalidad estatal vigente que debiera asegurar su ejercicio. Sin embargo, para los fines de esta investigación se escogió un texto que pretende medir el desarrollo de la conciencia histórica al forzar un análisis interpretativo-crítico que enfatice en la responsabilidad estatal en la garantía de los derechos, protegiendo a las personas y generando las condiciones para que esos derechos sean ejercidos en la práctica. Por tanto, implica un ejercicio que pretende medir si los aprendizajes comprensivos desarrollados en la unidad logran impactar en los análisis interpretativos de las y los estudiantes, tal y como sería parte de las competencias propias del sujeto de derecho. Cabe insistir que, desde la enseñanza y siguiendo el currículum, no se intencionaron lecturas críticas del contexto, pero sí se entregó el insumo conceptual respecto a las obligaciones del Estado respecto a los derechos (reconocimiento, respeto, garantía y promoción).

A este ejercicio fueron sometidos estudiantes de los dos cursos foco de la investigación (IV^oY y IV^oX), totalizando 60 alumnos (31 de IV^oY y 29 de IV^oX). En general el 80% de los estudiantes logró el puntaje máximo, logrando completar los elementos solicitados en la rúbrica. El 20% restante tuvo errores menores, en su mayoría relacionados con la falta de uso específico del documento para la construcción de las respuestas.

Se escogieron para esta presentación respuestas de alumnos con calificaciones bajas (entre 5,0 y 5,7), medias (entre 5,8 y 6,3) y altas (entre 6,4 y 7,0), a fin de dotar mayor amplitud y variedad a la muestra. Cabe destacar que en los resultados generales de ambos cursos no hubo calificaciones inferiores al 5,0.

Entonces, se presenta a continuación algunos resultados representativos de este ejercicio¹, usando las categorías de análisis planteadas más arriba:

Matriz 1: Eje comprensivo

Enseñanza de los elementos básicos de la ciudadanía	Aprendizaje de los elementos básicos de la ciudadanía
OA: Comprender el concepto de Estado como sistema de organización política de la sociedad, valorando el Estado de Derecho y la constitución política como el marco legal que defiende el ejercicio de los derechos humanos, define las funciones del Estado y organiza el régimen democrático.	<p>100% de las respuestas evidencian el logro.</p> <p>"Otra fortaleza del Estado chileno que nos ayuda a cumplir los derechos humanos es que Chile es una democracia, donde sus gobernantes se eligen por sufragio universal y directo. Esto permite a la ciudadanía participar en el gobierno por medio de los gobernantes que fueron elegidos (pues representan a la ciudadanía)" (Estudiante 29, IVºY)</p> <p>"Las bases de la institucionalidad tienen como uno de sus principios la separación de los poderes del Estado, afirmando que estos cumplen funciones distintas, lo cual sí se cumple. Por ejemplo, nuestra presidenta propuso la ley del aborto, pero ella no puede aprobarla, por lo tanto, el legislativo está analizando esta propuesta para decidir si se lleva a cabo o no" (Estudiante 14, IVºY)</p> <p>"Chile frente a los DD.HH. también tiene una fortaleza, ya que al dividir los poderes del Estado hace que estos se regulen y que sea más difícil transgredirlos" (Estudiante 17, IVºY)</p>

¹ Para acceder a las respuestas completas de las y los estudiantes representativos ver Anexo 6

	<p>"Otra sería que la constitución siempre es la ley fundamental del estado de Chile y es una supremacía, nunca se ve transgredida, si no no habría estado de derecho" (Estudiante 45, IVºX)</p> <p>"El Estado de derecho en Chile se rige por la constitución de 1980 en la que se declara los derechos humanos por escrito. Por lo que si Chile transgrediera los DD.HH. también estaría transgrediendo su propia constitución y dejaría de ser un Estado de derecho" (Estudiante 17, IVºY)</p> <p>"Verdaderamente es una gran fortaleza que en Chile existan los DD.HH. que en otros países se vuelve un gran problema, y según lo basado en la Constitución en Chile actualmente existe un Estado de Derecho" (Estudiante 39, IVºX)</p>
--	---

Es posible apreciar que las y los estudiantes comprenden el Estado chileno como base de la organización cívica, relevando algunos elementos específicos de su contenido como claves para la estructuración de un Estado de derecho, en este caso, la separación de poderes y el sufragio. En ese sentido, evidencian comprender el rol de estos elementos de la institucionalidad vigente como básicos para que el sistema funcione correctamente, transfiriendo la responsabilidad cívica a las autoridades que forman parte de las instituciones del Estado.

Además, los y las estudiantes demuestran valorar la Constitución vigente y su reconocimiento de los derechos humanos como elementos indispensables para la mantención de un Estado de derecho en el país. Es posible inferir que valoran el Estado de derecho como una condición indispensable no sólo en la organización del régimen democrático, sino también en su ejercicio. Al respecto, refieren experiencias internacionales como mecanismos de comparación con la situación actual chilena, valorando la institucionalidad vigente como un resguardo ante posibles trasgresiones al Estado de derecho. Indican además la importancia de que el mismo Estado respete los derechos reconocidos en su organización jurídica, o sea, no realice actos directos o indirectos que contravengan la posibilidad de la ciudadanía para ejercer esos derechos. Por tanto, sería posible afirmar que las y los estudiantes utilizan el marco conceptual transmitido a través de la

enseñanza, demostrando una comprensión cabal de la normativa e institucionalidad vigente que enmarca la ciudadanía en el país.

Matriz 2: Eje interpretativo-crítico

Enseñanza para la valoración de los DDHH y la democracia	Aprendizaje valorativo de los DDHH y la democracia
OA: Comprender el concepto de Estado como sistema de organización política de la sociedad, valorando el Estado de Derecho y la constitución política como el marco legal que defiende el ejercicio de los derechos humanos, define las funciones del Estado y organiza el régimen democrático.	<p>En torno al 8% de las respuestas incluyen aspectos analizables por medio de esta categoría.</p> <p>"el Estado debe responder como un todo, es su obligación, por lo que si analizamos la situación actual podemos ver que en el tema de la salud, que es una ley protegerla, cada vez que bajan las temperaturas o hay algún virus los hospitales se llenan al momento, imposibilitando que toda la ciudadanía que padezca algo pueda recurrir y ser atendido" (Estudiante 6, IV^oY)</p> <p>"Por ejemplo, se supone que la ciudadanía es igual a los ojos de la ley, pero hay 1000 casos de empresarios corruptos los cuales quiebran la ley por ser poderosos y tener contactos. También vemos este problema en la calidad de cárcel la cual te mandan según tu estrato social" (Estudiante 35, IV^oX)</p> <p>"Chile estaría debilitado en términos de derechos humanos ya que aún se reclaman violación a estos derechos en la época que se creó la constitución, pasando a llevar los tratados internacionales sobre los DD.HH. En ese ámbito Chile no sería un Estado de derecho ya que no está aplicando justamente la ley, al pasar por alto los derechos humanos" (Estudiante 40, IV^oX)</p>

El objetivo de aprendizaje apuntaba explícitamente a la comprensión de la institucionalidad vigente y a la valoración de ciertos elementos de ella para, desde ahí, afirmar que en Chile existía plena vigencia del estado de derecho. Ello probablemente generó que la mayoría de las respuestas centraran el análisis en la presencia de elementos normativos e

institucionales en el país, como si la responsabilidad del Estado se limitara sólo a la creación de un marco legal e institucional que reconozca los derechos y a abstenerse de acciones directas en que ellos no sean respetados. Es así como muy pocas respuestas pudieron avanzar a este eje, ya que la gran mayoría se quedó en el anterior.

De todos modos, el texto era muy claro en insistir en la responsabilidad del Estado no sólo frente al reconocimiento y respeto de los derechos, sino también al deber del Estado de garantizar su ejercicio pleno en condiciones de igualdad para todas y todos sus ciudadanos. Ello sólo puede ser afirmado a partir de un análisis que salga de la legislación vigente y se acerque a las condiciones contextuales reales en que la ciudadanía puede ejercer esos derechos, Sin embargo y pese a ello, la gran mayoría de las respuestas se quedaron en el primer eje, sin incorporar el análisis específico de situaciones concretas en que se ponga en cuestionamiento el ejercicio pleno de los derechos y, por tanto, el rol del Estado y la vigencia misma del Estado de derecho en Chile.

Particularmente interesantes resultan las respuestas representativas presentadas en esta matriz, que constituyen una minoría dentro de ambos cursos. Las respuestas anteriores parecen provenir de elementos culturales que los estudiantes relevan a partir de sus experiencias personales, sus conocimientos de Historia u otras temáticas que les son relevantes. De hecho, en el primer caso resulta claro que la estudiante utiliza elementos propios de la comprensión lectora como base del análisis (la responsabilidad del estado), pero sus argumentos provienen de una visión propia que ella efectúa de la realidad nacional. Esta interpretación es interesante, pues analiza una situación cotidiana (el acceso a la salud por bajas temperaturas) desde la óptica de los derechos, considerando que no sólo corresponde a factores como el sistema social o económico, sino que adjudica al Estado una responsabilidad respecto a esta situación desde la perspectiva de su deber de garantizar las condiciones para el ejercicio de los derechos. Implica un desarrollo evidente de la conciencia histórica y del eje interpretativo-crítico, puesto que el aprendizaje de los conocimientos básicos de ciudadanía se usó como insumo para el análisis de la situación, al adjudicar la responsabilidad estatal ante una situación cotidiana que su experiencia personal le permitió relevar. Algo similar ocurre en el segundo caso, aunque la responsabilidad estatal (aplicación igualitaria de la ley) pareciera más evidente. El tercer caso es más simple pues la responsabilidad estatal es más directa y clara, lo que permite comprender con mayor claridad que se

haya incorporado en la respuesta del estudiante. Ahora bien, en los tres casos es posible inferir que utilizaron el marco conceptual del Estado de derecho como eje de análisis, pero aplicado más que a la comprensión o valoración de la institucionalidad democrática, a las posibilidades reales de ejercicio de los derechos que observan en el contexto real. Cabe destacar, de todos modos, que debieron aludir a elementos propios de sus intereses, experiencias y cultura personal, ya que desde la enseñanza no se presentaron situaciones contextuales que permitieran guiar la interpretación crítica.

Que el resto de las y los estudiantes sólo se dedicaran a analizar la existencia de cuerpos normativos que reconocen los derechos y la presencia en el país de instituciones que los apliquen devela la dificultad para generar procesos de aprendizaje ciudadano que permitan una toma de conciencia de las realidades socio históricas en que viven y que condicionarán sus acciones ciudadanas. Las razones de aquello son difíciles de establecer aún, y pueden variar desde la creencia de que el Estado no posee mayores responsabilidades que las de la construcción del marco legal e institucional vigente hasta el desconocimiento profundo de la lógica con que funcionan los derechos humanos, además de sus experiencias y cultura personal. Lo que sí está claro es que la falta de un análisis específico de situaciones contextuales propuestas desde la enseñanza se constituye en un obstáculo para el desarrollo de aprendizajes ciudadanos con foco en un empoderamiento cercano a las competencias del sujeto de derecho. Sin embargo, existen casos como los reseñados en que la activación de la conciencia histórica permitió organizar la interpretación de la realidad socio histórica de manera plausible, lo que puede ser comprendido como una oportunidad de aprendizaje a ser potenciada.

Matriz 3: Eje activo-transformador

Enseñanza que orienta las acciones ciudadanas en la práctica	Aprendizaje orientador de acciones ciudadanas en la práctica.
OA: Comprender el concepto de Estado como sistema de organización política de la sociedad, valorando el Estado de Derecho y la constitución política	0% de logro en esta categoría. No hubo respuestas analizables desde este eje.

<p>como el marco legal que defiende el ejercicio de los derechos humanos, define las funciones del Estado y organiza el régimen democrático.</p>	
--	--

La enseñanza, siguiendo el estilo didáctico tradicional en el colegio, no generó desafíos que permitieran estimular la toma de decisiones para conocer el modo en que las y los estudiantes orientan las acciones ciudadanas en relación con la comprensión y valoración del Estado de derecho en Chile. El objetivo no apuntaba a aquello y no existieron en este caso respuestas de estudiantes que por sí mismos indicaran los modos en que orientan sus decisiones para ser incorporadas en este eje. Esta situación significa que no es posible conocer aún si existe algún tipo de influencia o impacto desde la enseñanza para el desarrollo de aprendizajes que orienten las decisiones y acciones ciudadanas de las y los estudiantes, a modo de medir si se está formando una ciudadanía verdaderamente activa en el colegio.

Tras este primer ejercicio que pretendía cerrar la primera unidad temática es posible concluir, en síntesis, que las y los estudiantes desarrollan la comprensión de los Derechos Humanos como marco básico de la legislación nacional, y valoran su existencia y respeto como elemento clave para el desarrollo ciudadano en Chile. Sin embargo, al analizar la responsabilidad del estado la gran mayoría no sienten que sea necesario observar elementos de la realidad contextual para afirmar si el estado genera o no la condiciones para asegurar el ejercicio pleno de los derechos. Más aún, quienes introducen elementos lo hacen desde sus propias experiencias o intereses personales, con vínculos escasos con los elementos conceptuales trabajados. Por último, no es posible establecer la manera en que orientan sus acciones ciudadanas. Resulta evidente que la falta de un reactivo específico solicitado por la enseñanza puede explicar gran parte de este último problema, ya que no se les solicitó que realizaran un ejercicio prospectivo. Ni siquiera aquellas y aquellos estudiantes que intentaron realizar interpretaciones críticas de realidades contextuales avanzaron a tomar una postura frente a ellas e indicar acciones ciudadanas concretas. Por tanto, hasta el momento no resulta posible afirmar la adquisición plena de las competencias propias del sujeto de derecho establecidas en los ejes analíticos anteriormente presentados.

2.1.2 Ejercicio 2: Participación ciudadana

Con el objetivo de enfrentar la carencia anteriormente reseñada, se solicitó a las y los estudiantes que desarrollaran un nuevo ejercicio, más vinculado a la orientación de sus acciones ciudadanas concretas, en pos de medir de manera más directa y efectiva el desarrollo de su conciencia histórica. Ese ejercicio se realizó tras la prueba de unidad, apuntando a la construcción de narrativas escritas y orales respecto a la siguiente pregunta: En su opinión, ¿Es importante la participación ciudadana en Chile? ¿Por qué? Como insumo desde la enseñanza, los estudiantes poseían la definición de ciudadanía abordada desde el capítulo III de la actual Constitución Política de la República, que les fue transmitida de la siguiente manera:

"Ciudadanía: Se refiere a la calidad que hace a una persona ser "sujeto de derechos políticos y que interviene, ejercitándolos, en el gobierno del país". (Anexo 11, 11/04)

Se realizaron un total de 40 ejercicios² que, usando una codificación abierta, generaron los siguientes resultados³:

a) Definición de Ciudadanía:

- Derecho : 12
- Deber : 19

b) Razones para participar:

- Voz/ expresión opinión : 16
- Generar cambios : 8
- Estabilidad sistema : 7
- Identidad/ pertenencia Nación : 6
- Responsabilidad individual : 6
- Futuro : 6
- Autonomía : 5
- Bien común : 5
- Experiencia personal : 4
- Necesidades cotidianas : 3
- Privilegio : 3

² Ver Anexos 7 y 8 para acceder a la totalidad de las respuestas.

³ Ver Anexo 12 para acceder a la codificación de las respuestas.

- Posición política : 2
- Satisfacción sistema : 2
- Exigir respeto : 1

c) Formas de participar

- Información : 12
- Voto : 8
- Ser votado : 3
- Partidos : 2
- Manifestación : 1
- Tecnologías : 1

d) Visión realidad chilena:

- Crítica falta de participación : 14

Si se organizan estas respuestas codificadas usando los tres ejes analíticos presentados al inicio de este apartado, es posible construir la siguiente matriz:

Matriz 4: Participación ciudadana a partir de los tres ejes analíticos por frecuencia de respuestas

Eje comprensivo	Eje interpretativo-crítico	Eje activo-transformador
a) Definición de Ciudadanía: - Derecho :12 - Deber :19	d) Visión realidad chilena - Crítica falta de participación : 14 c) Formas de participar - Información : 12 - Voto : 8 - Ser votado : 3 - Partidos : 2 - Manifestación: 1 - Tecnologías : 1	b) Razones para participar: - Voz/ expresión opinión : 16 - Generar cambios : 8 - Estabilidad sistema : 7 - Identidad/ pertenencia Nación : 6 - Responsabilidad individual : 6 - Futuro : 6 - Autonomía : 5 - Bien común : 5 - Experiencia personal : 4 - Necesidades cotidianas : 3 - Privilegio : 3 - Posición política : 2 - Satisfacción sistema : 2 - Exigir respeto : 1

En síntesis, los resultados muestran que las y los estudiantes consideran que la ciudadanía es un deber, importante actualmente debido a la baja participación ciudadana; implica un ejercicio de responsabilidad individual, permite expresar opinión, dar estabilidad al sistema y reforzar la pertenencia a la nación. Se ejerce a través de una información consciente de la realidad nacional y el voto. Las decisiones ciudadanas se orientan a participar en las elecciones y votar, por razones fundamentalmente personales o como expresión de opinión. Para las y los estudiantes, al parecer, no resultan relevantes los contenidos políticos del ejercicio sufragante ni visualizan maneras alternativas de participación a la del ejercicio de votación.

Si bien desde la enseñanza se definió ciudadano como "sujeto de derechos políticos", la mayoría de las respuestas apuntan a concebir la participación ciudadana como un deber. Aquello se refuerza al momento de realizar la interpretación crítica del contexto, donde se observa la baja participación de la ciudadanía en las elecciones como un problema relevante. De ahí que sus orientaciones a la acción ciudadana se vinculen con reforzar la participación ciudadana, siempre concebida como un ejercicio individual de expresión de opinión.

El enfoque de derechos pareciera entonces no haber sido incorporado con profundidad en las y los estudiantes sometidos a este ejercicio. Al analizar la realidad contextual tienden a predominar sus apreciaciones personales, sin utilizar los insumos conceptuales de los derechos para interpretar críticamente ese contexto y darle sentido. No existiría una toma de conciencia de las situaciones socio históricas que condicionan el ejercicio ciudadano, sino más bien la mera comprensión de la institucionalidad vigente que establece espacios de acción ciudadana que debieran ser aplicados de manera automática por la población. De ahí se siguen orientaciones a las acciones ciudadanas que poseen una escasa capacidad de empoderamiento y acción transformadora, sino que tienden a circunscribirse a los espacios que la institucionalidad permite y promueve.

Ahora bien, se requiere un análisis más detallado de las respuestas para conocer el tipo de ciudadanía que se estaría logrando desarrollar en las y los estudiantes sometidos al ejercicio. Se presentan a continuación algunas respuestas representativas de estos ejercicios escogidas a partir de aquellos elementos que más se repetían en las respuestas de las y los estudiantes. En algunos casos que se mencionarán específicamente, el criterio de

selección se debía a la particularidad de la respuesta planteada. Para facilitar el análisis en torno a si el tipo de ciudadanía que se estaría mostrando se acerca o no a las competencias propias del sujeto de derecho, se dividirá la presentación por medio de las respuestas más representativas de cada uno de los tres ejes analíticos presentados al inicio de este apartado.

Matriz 5: Eje comprensivo

Enseñanza de los elementos básicos de la ciudadanía	Aprendizaje de los elementos básicos de la ciudadanía
"Ser ciudadano se refiere a la calidad que hace a una persona ser sujeto de derechos políticos y que interviene, ejercitándolos, en el gobierno del país"	<p>"Es fundamental participar como ciudadano en nuestro país, ejercitando nuestros derechos políticos como votar y participar en política" (Estudiante 29, IVºY)</p> <p>"La participación ciudadana fortalece la democracia, ya que si nadie votara la democracia no podría existir ya que depende de los votos y diferencia de opiniones o ideales de cada persona. (Para estas diferentes opiniones o ideales es que hay distintos tipos de partidos políticos y distintos proyectos)" (Estudiante 1, IVºY)</p> <p>"Yo creo que es necesario participar ya que es un privilegio poder votar y al mismo tiempo ser votado, y de esta manera poder ser candidato o participar de alguna manera en la política de nuestro país" (Estudiante 5, IVºY)</p> <p>"Uno de los privilegios de ser ciudadano es votar y ser votado. A través de este privilegio, cada ciudadano es libre de votar por quien quiera que lo represente" (Estudiante 11, IVºY)</p>

En la evidencia de la enseñanza aparece reseñada la definición de ciudadanía tal y como aparece en la institucionalidad vigente en el país. Durante la aplicación de la enseñanza el énfasis estuvo en la comprensión y valoración de la institucionalidad vigente tal como se resumía en el OA presentado en las matrices 1-2-3. Por tanto, los insumos que las y los estudiantes poseían para sus respuestas eran más limitados que en el primer ejercicio. Las evidencias dan cuenta de la comprensión de las

responsabilidades cívicas como un ejercicio de derechos sólo en el primer caso. El segundo posee coherencia con los resultados del primer ejercicio, mostrando que el ejercicio ciudadano permitiría fortalecer la institucionalidad vigente y el sistema democrático actual. Sin embargo, las citas siguientes acuden a elementos diversos a la enseñanza para establecer los ejes de valoración, utilizando perspectivas personales provenientes de su formación valórica o experiencia como sujetos. Más aún, contradicen la definición dada al mencionar el voto como un "privilegio", más que un derecho que la institucionalidad vigente garantiza.

Matriz 6: Eje interpretativo-crítico

Enseñanza para la valoración de los DDHH y la democracia	Aprendizaje para la valoración de los DDHH y la democracia
"Ser ciudadano se refiere a la calidad que hace a una persona ser sujeto de derechos políticos y que interviene, ejercitándolos, en el gobierno del país"	<p>"Si es importante participar porque por ejemplo en el caso de las votaciones presidenciales si tu no votas y sale alguien que no te gusta o alguien que está haciendo cosas en contra de tus "valores" no tendrías derechos para "alegar" o "intervenir" (Estudiante 13, IVºY)</p> <p>"La opinión de un pueblo para elegir representantes muchas veces no se ve reflejada, por culpa de que la gente no cumple su principal deber cívico, que es el sufragio. Y así pasa con muchas otras cosas, en las que el ciudadano no cumple su responsabilidad, y luego protesta y exige derechos. Las sociedades están inventadas y originadas en función de derechos y deberes. Si es que uno de estos dos aspectos no es cumplido, se termina el orden y se crea un descontento". (Estudiante 17, IVºY)</p> <p>Al no votar, o participar en las actividades políticas le demostramos al país que hay un nivel de inmadurez e ignorancia por parte de la población, ya que son éstas mismas las que después tienen que vivir con el gobierno elegido por el cual ellos no votaron". (Estudiante 3, IVºY)</p>

En este eje se hace evidente que las y los estudiantes acuden a sus conocimientos del contexto nacional actual como la experiencia que sienta las bases de su reflexión. Sin embargo, no parecieran leer el contexto socio histórico que condiciona el ejercicio ciudadano desde un enfoque

comprendido de los derechos y crítico respecto a sus posibilidades de ejercicio. Más bien, se refuerza la importancia de la institucionalidad vigente y de su aplicación, cuestionando a quienes optan por no participar de la ciudadanía por medio del sufragio. Se evidencia entonces una ciudadanía como un deber cívico asociado a la legislación y normativa vigente, más que un derecho o una responsabilidad, negando incluso la posibilidad de ejercer nuevos derechos al no participar en este "deber" ciudadano. Existe incluso una contradicción con el primer ejercicio, donde daban cuenta de comprender y valorar la democracia y el estado de derecho en Chile como garantes de los derechos (OA). Ahora aplican ideas nuevas, como aquellas del equilibrio entre derechos y deberes, que nunca fueron explicitadas en los procesos de enseñanza. En definitiva, responden más desde su cultura personal o desde la visión particular que poseen del contexto nacional, sin incorporar explícitamente los aprendizajes comprensivos anteriormente desarrollados.

Lo más relevante en ese sentido pareciera ser el escaso análisis crítico de la realidad contextual para generar desde allí la necesidad de la participación. Las respuestas no aluden a situaciones contextuales que les parezcan complejas o que dificulten el ejercicio de los derechos, para desde allí construir sus orientaciones a la acción. Más bien legitiman la institucionalidad vigente y el ejercicio del sufragio como un elemento originado desde arriba, donde la ciudadanía debe participar más para legitimar el sistema que para dar cuenta de posibilidades de cambio respecto a situaciones que se observen en los contextos. De este modo, se perciben dificultades para el desarrollo de aprendizajes que impliquen una toma de conciencia y un empoderamiento como sujetos activos, y que desde allí se permita orientar las acciones ciudadanas con foco en la transformación.

Matriz 7: Eje activo-transformador

Enseñanza que orienta las acciones ciudadanas en la práctica	Aprendizaje que orienta las acciones ciudadanas en la práctica
"Ser ciudadano se refiere a la calidad que hace a una persona ser sujeto de derechos"	"Pertenezco al centro de alumnos de mi colegio y existían ciertas cosas que no me parecían, por lo que decidí involucrarme y generar un cambio" (Estudiante 41, IVºX)

<p>políticos y que interviene, ejercitándolos, en el gobierno del país"</p>	<p>"Cuando yo veo el recreo en donde se eligen los centros de alumnos que estarán ejerciendo durante todo el siguiente año, la verdad me da pena. Prácticamente es todo el recreo llamando a las niñas que no han votado por el micrófono para que vayan. Es decisión de nosotros quien va a estar a la cabeza del colegio y representarlo por lo que voluntariamente y con mejor actitud deberíamos ir a votar" (Estudiante 15, IVºY)</p> <p>"En un primer lugar el formar un grupo político o ser parte de nuevas ideologías políticas, es fundamental, ya que al involucrarnos en aquello, estamos creando el futuro de un país más desarrollados, en donde nuestras opinión y pensares podrían estar en las próximas generaciones que gobiernen". (Estudiante 9, IVºY)</p> <p>"Tener ideales propios también es algo que puede ayudar mucho, ya que de esta forma se puede optar inmediatamente por qué lado de la política interesarse e informarse de este personaje o grupo, el cual será mejor y tendrá más expansión y aprobación por más cantidad de personas" (Estudiante 51, IVºX)</p> <p>"También por otro lado yo encuentro que es muy importante participar políticamente como ciudadano, porque es una forma de seguir mi "filosofía". ¿Alguna vez has escuchado a alguien decir que quiere un mundo mejor? O ¿lo has dicho tú mismo en alguna ocasión? Bueno el participar como ciudadano es buscar la verdad y el bien en el mundo, ya que si uno cree en algo o quiere cambiar la forma en que se está actuando, la mejor manera de hacerlo es a través de la política". (Estudiante 7, IVºY)</p> <p>"Yo no voy a votar por cuenta propia, Yo voy a votar por lo que quiera votar mi papá, porque él me mantiene a mí y a mí me conviene que a él le vaya bien" (Estudiante 49, IVºX)</p> <p>"Como que a los 18 uno no es ciudadano de verdad, o sea pasamos a ser ciudadanos como legalmente pero seguimos estando en el colegio, seguimos siendo mantenidos. En nuestros casos uno sigue en la burbuja, viviendo con tus viejos..." (Estudiante 35, IVºX)</p>
---	--

Al igual que en el caso del ejercicio 1, en este tercer eje no existían elementos de enseñanza explícitos que guiaran las respuestas en torno al modo en que los estudiantes debían orientar su propia participación ciudadana. Más aún, el único elemento establecido por la enseñanza implicaba una definición de ciudadanía que orienta su ejercicio en la mera relación sufragante con el Estado. Por tanto, tienden a justificar su posición aludiendo a elementos propios de su experiencia personal y familiar, a sus perspectivas valórica y moral y a su cultura. Resulta particularmente interesante cómo algunos y algunas estudiantes utilizan sus vivencias en el centro de alumnos (tanto como miembros o votantes) para relacionarlos con la participación ciudadana, evidenciando una perspectiva de ciudadanía más amplia que aquella que la institucionalidad vigente propone y mostrando una activación de la conciencia histórica que la propia enseñanza no había generado explícitamente. Otros casos recurren a su imagen del futuro del país o los ideales personales como orientadores de sus decisiones. Esas experiencias marcan verdaderas situaciones de empoderamiento, donde se observó una realidad contextual de manera crítica y se articuló una orientación a la acción como manera de abordar ese contexto. Sin embargo, esas expresiones son minoritarias y provienen de experiencias netamente personales, sin vínculos específicos con los elementos establecidos en la enseñanza. Pareciera entonces que esa toma de conciencia y empoderamiento ocurren en otros espacios y en relación con actividades diversas al aula.

Las dos respuestas finales, pese a no ser mayoritarias, son incluidas por la particularidad de los argumentos que señalan. En un caso, un estudiante indica que prefiere renunciar al ejercicio de su derecho ciudadano, por razones familiares y de conveniencia personal. Esta decisión, que definitivamente contradice lo que evidenciaron comprender en el primer ejercicio, se encuentra justificada por elementos morales y culturales de alta potencia en el estudiante, que logran ser explicitados por medio de este ejercicio. Y la cita final logra un grado de conciencia histórica particular, al transmitir la idea de que, más allá de lo que la institucionalidad vigente prescribe, el contexto en que el estudiante se mueve no le permitiría acceder a un ejercicio pleno de la ciudadanía. Aquí es posible inferir elementos ciudadanos más complejos que los de la mera participación sufragante, como los que tienen relación con ejercicios de autonomía concreta en la toma de decisiones cotidianas. Ambas respuestas son interesantes pues refuerzan la idea de que la orientación de las acciones ciudadanas parece relacionarse directamente con la interpretación crítica del contexto activada

por medio de la conciencia histórica y, en ambos casos, aquello se realiza no desde un empoderamiento como sujetos, sino desde una percepción inversa. Las posibilidades de desarrollo de una ciudadanía activa aparecen aquí del todo diluidas.

De ambos ejercicios resultó muy claro que los estudiantes comprendían la responsabilidad del Estado para resguardar los Derechos Humanos como base de su comprensión del contexto ciudadano chileno actual, así como valoraban algunos elementos políticos del sistema que permitían garantizar el ejercicio ciudadano de los derechos humanos en Chile. Sin embargo, al momento de enfrentarse a un ejercicio en que el foco ya no estaba en la institucionalidad sino en sus propias acciones ciudadanas específicas, los vínculos entre la comprensión, interpretación crítica y acción transformadora no parecieran conllevar una autoafirmación como sujetos ni el desarrollo de una ciudadanía activa viable de ser ejercida frente a todas las complejidades de los contextos reales. Se tiende a concebir las acciones ciudadanas desde una óptica institucional, sin cuestionar por medio de la interpretación crítica los contextos reales de aplicación y, a partir de aquello, orientar acciones ciudadanas plausibles y transformadoras. Así, resulta muy difícil establecer en estas evidencias de aprendizaje el acercamiento a niveles de logro de aprendizajes ciudadanos propios de sujetos de derecho.

2.2. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

A partir de todo el recorrido realizado en el presente informe, es posible explicitar un foco problemático en la enseñanza y aprendizaje de la formación ciudadana que dificulta el logro de las orientaciones curriculares vigentes en el país y especialmente su potencial transformador. Centrar la enseñanza sólo en la transmisión de la institucionalidad vigente permitiría lograr aprendizajes comprensivos respecto a las normativas que enmarcan el ejercicio de la ciudadanía, así como articular una valoración de ese mismo sistema institucional su importancia. Es posible apreciar que se logra comprender la importancia de que el Estado reconozca explícitamente los derechos en su legislación y que en sus actuaciones los respete. Sin embargo, al momento de avanzar hacia una activación de la conciencia histórica para la interpretación crítica del contexto, la falta de instancias provocadas por la enseñanza para ello dificulta que las y los estudiantes usen el enfoque de derechos como mecanismo de análisis en pos de determinar si existen en las realidades socio históricas que condicionan el

ejercicio ciudadano posibilidades reales para asegurar el cumplimiento de los derechos de la ciudadanía, y de los suyos propios. Ello implica una incapacidad para la toma de conciencia de la realidad contextual en que se enmarcarán sus experiencias ciudadanas, dificultando el proceso de empoderamiento necesario para orientar las acciones con sentido transformador. Esta falencia provocaría, además, que la orientación a la acción ciudadana por parte de las y los estudiantes quede a merced de sus propias interpretaciones de la realidad, con vínculos muy vagos con los contenidos ciudadanos tratados por el currículum. Es decir, en términos simples, los estudiantes comprenden las responsabilidades cívicas que se proponen para los ciudadanos chilenos y valoran la democracia y sus instituciones, pero utilizan escasamente esos contenidos a la hora de interpretar críticamente las posibilidades de ejercicio de derechos en el contexto y luego orientar sus acciones y decisiones concretas con sentido transformador. La enseñanza tradicional no generaría instancias para que los estudiantes construyan o reconstruyan sus orientaciones a la acción ciudadana, por lo que difícilmente podría ser abordado pedagógicamente este elemento en las escuelas. Por lo tanto, la dimensión práctica o de ejercicio de la ciudadanía quedaría insuficientemente aprendida por medio de esta manera didáctica de abordar la formación ciudadana, dificultando el logro del "aprender a ser ciudadano" que propone el currículum nacional, y mucho menos la formación de sujetos de derechos capaces de ejercer una ciudadanía activa en el presente. Más aún, las posibilidades de transformación de las acciones concretas de los estudiantes quedarían desaprovechadas por medio de esta perspectiva didáctica, al no ser intencionada específicamente una problematización de sus orientaciones a futuro, ni trabajarse especialmente interacciones de aula con foco en la crítica intersubjetiva de las motivaciones que están detrás de las decisiones manifestadas por los estudiantes en sus ejercicios narrativos.

Un sujeto de derechos, como se vio en la sección de antecedentes conceptuales, es capaz de actuar en el mundo al aplicar sus conocimientos al análisis crítico de la realidad en que vive, desarrollando una postura acerca de ella y generando orientaciones a la acción práctica que le permitan insertarse en esa realidad y generar las transformaciones que considere pertinentes. Allí residiría en definitiva la ciudadanía activa de un sujeto empoderado y capaz de actuar en el mundo. Las evidencias de aprendizaje analizadas anteriormente por medio de los tres ejes de competencias del sujeto de derechos muestran con claridad la falta de aprendizajes ciudadanos que favorezcan una toma de conciencia y un empoderamiento

respecto a los contextos socio históricos reales que condicionan el ejercicio de los derechos, ya que esos contextos están ausentes de las interacciones didácticas. Más aún, considerando el desarrollo de la conciencia histórica como eje teórico para enfrentarse al análisis de situaciones contextuales reales que enmarcan las acciones ciudadanas, la aplicación de los conocimientos normativos a la interpretación crítica de la realidad no se realiza de manera automática por parte de estudiantes que supuestamente debieran estar en condiciones de realizarlo si aquello no está directamente intencionado por parte de la enseñanza. Así, se generan orientaciones a la acción que poseen escasa plausibilidad, gran desconexión con las realidades contextuales que verdaderamente enmarcan el ejercicio ciudadano y mínimas intenciones de transformación. De ese modo es posible preguntarse ¿podrán operar así en el mundo real? ¿Se está formando entonces una ciudadanía verdaderamente activa? ¿Qué tipo de ciudadanía se estaría formando?

Al inicio de este apartado se destacaba la idea de que los educadores en Derechos Humanos con perspectiva crítica debieran estar en condiciones de analizar las posibilidades que el currículum y su aplicación genera en las aulas para formar sujetos de derecho. Las evidencias de aprendizaje analizadas muestran que al final de la Unidad 1 "El Estado de derecho en Chile" los aprendizajes ciudadanos obtenidos están muy lejos de las competencias requeridas para actuar en el mundo de manera crítica, las que desde esta investigación se consideran como las competencias propias del sujeto de derecho.

Resulta relevante indicar aquí que el análisis anterior posee correspondencia con la situación diagnosticada por el Instituto Nacional de Derechos Humanos (INDH) en sus investigaciones respecto a la incorporación de los Derechos Humanos en el currículum nacional:

“En una mirada de conjunto, el currículum escolar ofrece oportunidades para que las y los estudiantes, tras cursar toda la educación obligatoria, identifiquen un conjunto de responsabilidades y algunos campos en los que ellos/as y otras personas tienen derechos que deben ser resguardados y respetados. Sin embargo, no presentan oportunidades para que logren una comprensión cabal de qué son los derechos humanos, cuáles son los alcances o contenidos específicos de ellos, de manera que permitan identificar su respeto o su vulneración. Más preocupante aún, es que la educación en derechos humanos recibida no les entrega herramientas conceptuales ni prácticas para saber qué hacer ante su vulneración, ante quién deben

demandarlos ni cómo solicitar la protección que necesitan, es decir, hay una baja incorporación de los mecanismos nacionales e internacionales de exigibilidad de los derechos humanos, tanto los de tipo judicial (recurso de protección y amparo) como los no judiciales (medidas administrativas o de política pública)” (INDH, 2016, p. 42)

Ahora bien, el currículum sí entregaba ciertas posibilidades, como la misma cita del INDH indica, al relevar el propio concepto de "estado de derecho" como estructura de análisis, incorporar los derechos humanos dentro de los elementos presentes en la legislación vigente y señalar explícitamente las obligaciones del estado al respecto: reconocimiento, respeto, garantía y promoción. Es cierto que no se prescribe curricularmente una enseñanza que ponga el foco en los Derechos Humanos, su historia, su lógica de funcionamiento y el enfoque de derechos como mecanismo de análisis de las realidades contextuales que condicionan el ejercicio de aquellos derechos. Pero más allá de esas carencias, muy importantes, los elementos destacados sí permitirían organizar intervenciones didácticas que permitan promover aprendizajes ciudadanos cercanos al sujeto de derecho, especialmente las obligaciones del estado y el rol de la ciudadanía para vigilar y exigir el ejercicio pleno de los derechos en la realidad. La pregunta en este sentido y, en relación con el desarrollo de la conciencia histórica, es ¿por qué no utilizan esos conocimientos para analizar la situación y orientar sus decisiones a la acción ciudadana en el mundo real?

Nuevamente el informe levantado por el INDH arroja claridad respecto a la situación nacional acerca del tipo de ciudadanía que se estaría formando en las escuelas:

“Aun así, hay una inclusión que desde una perspectiva constitucionalista, logra establecer puentes más o menos evidentes de la relación interdependiente entre democracia y respeto a los derechos humanos. Lo que contrasta con el trabajo sistemático en torno a una noción restringida del concepto de ciudadanía, centrada en el sufragio (participación electoral), que limita a otras dimensiones de la ciudadanía política (la de la proposición y toma de decisión en asuntos de interés público), la social, la mundial o la ambiental. Esta visión restringida al voto, deniega la ciudadanía de niños, niñas y adolescentes, dado que por su edad no están habilitados para participar del sistema electoral, lo que es contrario a la concepción de sujeto pleno de derechos, incluyendo el de participación, manifestación y el ser escuchado/a, por mencionar sólo algunos” (INDH, 2016, p.43)

Esta situación diagnosticada a nivel nacional se corresponde con lo que muestran las evidencias de aprendizaje, especialmente las referidas respecto al ejercicio 2. Es decir, si bien existían insumos teóricos para que las y los estudiantes tomaran conciencia y se empoderaran como sujetos de derecho, al momento de establecer sus orientaciones a la acción manifestaban una visión de ciudadanía que les restringe a sí mismos como sujetos de derecho, alejándose del empoderamiento que se requiere para actuar en el mundo como ciudadanas y ciudadanos críticos.

Sin embargo, las evidencias de aprendizaje levantadas dan pistas de oportunidades de aprendizaje, puesto que las y los estudiantes que más se acercaron a los niveles de logro de las competencias propias del sujeto de derecho fueron quienes activaron su conciencia histórica al vincular los elementos conceptuales entregados con sus propias experiencias personales en los contextos socio históricos reales, generando desde ahí elementos que les podrían predisponer a la acción ciudadana con plausibilidad en la realidad. Estos elementos se dieron fundamentalmente en el eje interpretativo-crítico de las competencias del sujeto de derecho, y se vuelven insumos relevantes de considerar al momento de diseñar intervenciones didácticas que puedan hacerse cargo del foco problemático anteriormente reseñado. Ello podría hacer suponer que, al someter a todo el estudiantado a una enseñanza en que se active la conciencia histórica por medio de debates o encrucijadas morales surgidas a partir del propio contexto sociohistórico se podría impactar de manera más clara en sus orientaciones narrativas a las acciones ciudadanas como sujetos de derecho empoderados y con conciencia histórica.

En definitiva, el foco problemático que aparece aquí tiene que ver con el desarrollo de una enseñanza enfocada en la transmisión de contenidos normativos e institucionales respecto a los derechos, sin intencionar una activación de la conciencia histórica que permita una interpretación crítica profunda acerca de las variables contextuales que condicionan su ejercicio, podría dificultar la toma de conciencia y empoderamiento de las y los estudiantes como sujetos y orientar sus acciones ciudadanas con sentido transformador, desarrollando competencias del sujeto de derecho. Estas oportunidades de aprendizaje quedan desaprovechadas, generando que los contenidos conceptuales que enmarcan la ciudadanía sean vistos meramente desde lo normativo institucional y no se consideren relevantes para interpretar críticamente la realidad en que viven ni mucho menos orientar sus decisiones ciudadanas cotidianas.

Por tanto, la pregunta de investigación que guiará la presente búsqueda puede formularse de la siguiente manera:

¿Qué impactos tendría el desarrollo de intervenciones didácticas enfocadas en la activación de la conciencia histórica, por medio del análisis problematizado de elementos del actual contexto socio histórico nacional que enmarcan el ejercicio de los derechos humanos, en los aprendizajes de las competencias de ciudadanía activa propias del sujeto de derecho?

Esta pregunta podría resultar clave puesto que, como ya se ha dicho, la investigación pretende insertarse en las posibilidades que el currículum propone para el desarrollo de una ciudadanía activa, con foco en las competencias propias del sujeto de derechos. En ese sentido, intencionar intervenciones didácticas que usen elementos presentes en el currículum para potenciar la activación de la conciencia histórica podrían tener mayor viabilidad y simplicidad en escenarios escolares reales, sin generar necesariamente intervenciones cuya amplitud y complejidad resulten difíciles de desplegar en contextos escolares en extremo tradicionales y contenidistas como en el que se aplicó la investigación. Por otro lado, conocer el modo en que las y los estudiantes toman conciencia de la realidad en que viven y se empoderan puede iluminar la comprensión de los procesos de formación ciudadana que pretenden impactar en el desarrollo de acciones ciudadanas con sentido transformador. Acceder directamente a las acciones ciudadanas que se despliegan en la realidad puede resultar complejo desde la enseñanza si no se intencionan intervenciones mayores, como generar experiencias ciudadanas reales que permitan generar acciones ciudadanas y medir su impacto. Pero en los contextos donde proponer aquello resulta más difícil, este tipo de intervenciones que ponen el acento en la gestión didáctica de las y los docentes pueden permitir conocer los impactos que se generan en la toma de conciencia frente a la realidad y la disposición a actuar en ella con plausibilidad, a modo de orientación a la acción por medio de ejercicios narrativos que impliquen un posicionamiento. Así, se podría comprender además cómo se dan cognitivamente los procesos de transformación y empoderamiento y las posibilidades de provocarlos sistemáticamente en las escuelas. Todo, con el fin de lograr el desarrollo más completo posible de las competencias propias del sujeto de derecho que repercutan en una formación de ciudadanía activa en las aulas.

2.3. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

A partir del diagnóstico anterior se plantean una serie de objetivos de investigación que puedan dar más luces respecto al problema de investigación formulado.

Como objetivo general se propone evaluar los impactos de una intervención didáctica enfocada en la activación de la conciencia histórica, por medio del análisis problematizado de elementos del actual contexto socio histórico nacional que enmarca el ejercicio de los derechos, en el desarrollo de los niveles de aprendizaje de todas las competencias del sujeto de derecho para la formación de una ciudadanía activa en clases de Historia y Ciencias Sociales.

Para el logro cabal de este objetivo general, se plantean los siguientes objetivos específicos:

1. Seleccionar contenidos curriculares que permitan profundizar y complejizar la interpretación crítica de la variable contextual nacional e internacional que enmarca las decisiones ciudadanas de las y los estudiantes.
2. Generar intervenciones didácticas en que se active la conciencia histórica utilizando el enfoque de derechos como marco analítico para interpretar críticamente diversos casos representativos del contexto nacional que condicionan el ejercicio de derechos.
3. Diseñar y aplicar ejercicios de narrativa en que las y los estudiantes deban orientar decisiones concretas ciudadanas a particularidades propias del contexto interpretado desde el marco analítico de los Derechos Humanos.
4. Analizar las producciones de los alumnos a fin de hacer explícitos los vínculos discursivos que realizan entre contexto, interpretación y orientación de las acciones ciudadanas concretas, junto con conocer qué otros elementos relevan en sus orientaciones a la acción ciudadana práctica.

De este modo, se propone un mecanismo que pueda hacerse cargo de comprender de qué manera la formación ciudadana puede acercarse a cumplir con lo que las orientaciones actuales proponen y formar una ciudadanía activa desarrollando las competencias propias del sujeto de derecho

CAPÍTULO III MARCO CONCEPTUAL

3.1. EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS

Tal como se señaló en el apartado de antecedentes conceptuales, el punto de partida teórico de esta investigación se encuentra en la Pedagogía Crítica y, especialmente, la Educación en Derechos Humanos, ya que entrega un marco conceptual interesante para la formación de un "ser ciudadano" predispuesto a una acción transformadora y emancipadora, tanto respecto de sí mismo como de su entorno.

La Educación en Derechos Humanos se ha desarrollado a nivel mundial a partir de mediados del siglo XX, con la intención explícita de propender al desarrollo de una cultura de conocimiento y valoración de los derechos humanos y que favorezca su ejercicio entre la población. Es, por tanto, una perspectiva que se vincula desde sus orígenes con los procesos de formación ciudadana, e incluso los trasciende:

“La educación en los derechos humanos tiene similar complejidad y exigencias que la educación moral” (Escámez, 2004, p.87)

La cita anterior da cuenta de cómo la Educación en Derechos Humanos apunta a objetivos formativos incluso mayores que los de la formación ciudadana, buscando promover una perspectiva ética que guíe la conducta humana hacia la consecución de un orden social más justo y que permita el ejercicio pleno de los derechos humanos de todas las personas en condiciones de igualdad. Implica una mirada crítica, ya que no sólo se orienta a la transmisión de los derechos humanos como prerrogativas legales, sino sobre todo a la formación moral de los sujetos para que puedan actuar en el mundo con miras a realizar la "utopía realizable" que constituye la base ideológica de los derechos humanos. Ello implica una mirada crítica permanente respecto a las condiciones que se dan en la realidad para garantizar el ejercicio de los derechos humanos como estándar mínimo de convivencia social, con un fuerte sentido ético:

“Se trata de tomar conciencia de que mi vida, mis decisiones están conectadas con las de miles de personas y entender cuáles son

los mecanismos de conexión; además ponerse en el lugar de quiénes están en desventaja y pasar a la acción para modificar, en la medida de lo posible, esta situación" (Carreras, 2002, en Escámez, 2004, p.88)

Es, por tanto, un insumo conceptual interesante y pertinente para la organización de intervenciones didácticas con foco en el desarrollo de ciudadanía activa y con potencial transformador.

La importancia del desarrollo de una Educación en Derechos Humanos (EDH) surge desde los orígenes mismos de aquellos derechos, ya que la propia Declaración Universal lo establece con claridad:

“Todos los pueblos y naciones deben esforzarse, a fin de que tanto los individuos como las instituciones, inspirándose constantemente en ella, promuevan, mediante la enseñanza y la educación, el respeto a estos derechos y libertades” (Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948, en INDH, 2016, p.7)

Sin embargo, durante gran parte del siglo XX se pudo apreciar un interés escaso o, al menos, poco sistemático por parte de los estados para promover acciones de Educación en Derechos Humanos coordinadas y con metodologías compartidas que pudieran impactar en los objetivos establecidos por la Declaración Universal. Considerando aquello, la ONU decidió declarar el período 1995-2004 como el “Decenio de la ONU para la Educación en Derechos Humanos” (ONU, Programa Mundial de Educación en Derechos Humanos, 2006, introducción), donde se realizaron investigaciones tendientes a verificar el estado de situación de la EDH a nivel mundial y promover entre los estados la importancia de su desarrollo. A partir de ello, se logró diagnosticar que el principal problema recaía en la falta de coordinación de los esfuerzos internacionales en esta materia. Es por ello que, finalizando el período, la Organización de Naciones Unidas estimó necesario la creación de un Programa Mundial de EDH, aprobado en 2006, con miras a la generación de planes de acción coordinados con objetivos explícitos y específicos para diversos periodos temporales. Es así como el plan de acción de la primera etapa (período 2005-2007), que apuntaba a generar las bases comunes para el desarrollo de la EDH a nivel mundial, indicaba que:

“La educación en derechos humanos puede definirse como un conjunto de actividades de educación, capacitación y difusión de

información orientadas a crear una cultura universal de los derechos humanos. Una educación integral en derechos humanos no sólo proporciona conocimientos sobre los derechos humanos y los mecanismos para protegerlos, sino que además, transmite las aptitudes necesarias para promover, defender y aplicar los derechos humanos en la vida cotidiana. La educación en derechos humanos promueve las actitudes y el comportamiento necesarios para que se respeten los derechos humanos de todos los miembros de la sociedad” (ONU, 2006, p.1)

En esta cita se clarifica cómo la definición misma de la EDH promueve que esos conocimientos generen impacto en las acciones ciudadanas concretas de las y los estudiantes, forzando así a los sistemas educativos a generar las condiciones para el aprendizaje no sólo de contenidos, sino sobre todo de competencias para la acción. Profundizando más en aquello, el plan de acción de la primera etapa declara metodologías específicas de trabajo con los Derechos Humanos:

“Esas actividades deben ser de índole práctica y estar encaminadas a establecer una relación entre los derechos humanos y la experiencia de los educandos en la vida real, permitiendo a éstos inspirarse en los principios de derechos humanos existentes en su propio contexto cultural” (ONU, 2006, pp.1-2)

Este programa enfatiza en un tipo de enseñanza que promueve no sólo el conocimiento, sino sobre todo el vínculo entre los derechos humanos y el contexto real que condiciona su ejercicio, en pos de generar las posibilidades para la construcción de sujetos que puedan actuar con plausibilidad en las sociedades en que viven.

Para el éxito de los programas de EDH en las diferentes naciones, el Plan Mundial establece cinco componentes a considerar: Políticas educativas; aplicación de las políticas; entornos de aprendizaje; enseñanza y aprendizaje; formación y perfeccionamiento del personal docente. En relación con los fines de esta investigación, resulta relevante revisar el componente de enseñanza y aprendizaje, donde destacan como acciones docentes a realizar, entre otras:

“Definir las destrezas y competencias básicas que se han de adquirir en la esfera de los derechos humanos (...) Adaptar los contenidos y objetivos de aprendizaje de la educación en derechos humanos a la edad y la capacidad de los estudiantes (...) Relacionar

la enseñanza y el aprendizaje de los derechos humanos con la vida y las preocupaciones diarias de los estudiantes” (ONU, 2006, pp. 52-53)

La cita anterior resulta clave para el diseño de la intervención didáctica que se establece como objetivo de esta investigación, entregando pautas claras para guiar el diseño y aplicación de las secuencias didácticas. En primer lugar, la definición de las competencias a formar resulta fundamental, lo que, como se pudo observar en el diagnóstico, no está presente en los objetivos de aprendizaje curricular. Es por ello que se recurre a las competencias del sujeto de derecho, relacionadas con los Derechos Humanos, pero formuladas a modo de destrezas y aprendizajes claros que sirven como punto de llegada para las intencionalidades formativas. De ahí se promueve en segundo lugar la gestión curricular, escogiendo los contenidos y objetivos de aprendizaje que puedan relacionarse con aquellas competencias y que permitan promover su desarrollo. Por último, la relación de la enseñanza con las preocupaciones diarias de los estudiantes implica el diseño didáctico de experiencias de aprendizaje con foco en la dimensión interpretativo-crítica del sujeto de derecho, lo que es posible de realizar dentro de la asignatura por medio de la activación de la conciencia histórica, como se profundizará en el apartado siguiente.

Asimismo, declaraciones más recientes a nivel internacional profundizan en la importancia de la EDH para las sociedades a nivel mundial:

“La educación y formación en materia de Derechos Humanos están integradas por el conjunto de actividades educativas y de formación, información, sensibilización y aprendizaje que tienen por objeto promover el respeto universal y efectivo de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales, contribuyendo así, entre otras cosas, a la prevención de los abusos y violaciones de los Derechos Humanos al proporcionar a las personas conocimientos, capacidades y comprensión y desarrollar sus actitudes y comportamientos para que puedan contribuir a la creación y promoción de una cultura universal de los Derechos Humanos” (ONU, 2012, art. 2.1)

Esta declaración no sólo enfatiza la importancia de la EDH y su incorporación sistemática en los programas de educación general a nivel mundial, sino sobre todo la necesidad de que estos procesos formativos repercutan en la creación de condiciones para la vivencia de una cultura de derechos humanos a nivel global, en que aquellos derechos sean conocidos,

respetados, valorados y vivenciados por todas las personas. Es, por tanto, un requerimiento legal internacional el desarrollar procesos de formación en derechos humanos que no sólo habiliten a las personas para su conocimiento, sino sobre todo su valoración, demanda y ejercicio en las realidades contextuales que viven. Por tanto, la EDH resulta un elemento clave de incorporar de manera sistemática en los procesos de formación de ciudadanía activa en las escuelas.

Dentro de los enormes desafíos que propone la Educación en Derechos Humanos y, con el fin de clarificarlos y organizarlos, la declaración anterior establece dimensiones de la EDH:

- “a) La Educación sobre los Derechos Humanos, que incluye facilitar el conocimiento y comprensión de las normas y principios de derechos humanos, los valores que los sostienen y los mecanismos que los protegen;
- b) La Educación por medio de los Derechos Humanos, que incluye aprender y enseñar respetando los derechos de los educadores y educandos;
- c) La Educación para los Derechos Humanos, que incluye facultar a las personas para que disfruten de sus derechos y los ejerzan, y respeten y defiendan los de los demás” (ONU, 2012, art. 2.2)

Respecto a los fines de esta investigación y, considerando todo el recorrido de diagnóstico realizado para levantar el problema, es que la intervención didáctica que se pretende evaluar se corresponde con los fines de la Educación para los Derechos Humanos. Ello, puesto que el currículum para la asignatura de Historia y Ciencias Sociales y su aplicación tradicional en las clases se enfocan primordialmente en la Educación sobre los Derechos Humanos, lo que es posible establecer como dado al inicio de la intervención didáctica. El foco de la Educación por medio de los Derechos Humanos se aborda principalmente a través de dimensiones del nivel institucional de la escuela, como su PEI o reglamento de convivencia. Sin embargo, el diagnóstico levantado mostró aprendizajes poco consolidados respecto al ámbito activo de la ciudadanía, por lo que resulta pertinente para los fines de esta investigación adoptar la dimensión de la Educación para los Derechos Humanos.

A partir de estas declaraciones se asumen compromisos internacionales por parte de los Estados firmantes. Entre ellos, se destacan:

“Impartir educación y capacitación en materia de derechos humanos, en la enseñanza y la formación reglada y no reglada, a los educadores, en particular los que trabajan con niños y jóvenes;

Realizar investigaciones en este ámbito, acopiar y compartir prácticas idóneas y enseñanzas extraídas e intercambiar información entre todos los actores;

Aplicar y reforzar sólidas metodologías educativas basadas en buenas prácticas evaluadas a través de exámenes continuos;

Alentar el diálogo, la cooperación, el establecimiento de redes y el intercambio de información entre los interesados pertinentes;

Promover la integración de la educación y la capacitación en materia de derechos humanos en los planes de estudio de las escuelas y los programas de formación” (Consejo de Derechos Humanos ONU, 2013, en OEI, 2015, p.17)

De esta manera, los estados asumen sus obligaciones en pos de garantizar el acceso a la educación en derechos humanos a toda la población, proporcionando un documento que permite analizar y evaluar el modo en que cada estado cumple con sus compromisos y estimula el desarrollo de la EDH en sus territorios. Al respecto, en América Latina, destaca el Protocolo de El Salvador, en que se establece la creación de informes regulares para monitorear el progreso de la EDH en la región. Así en 2002 surge el Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos, elaborado anualmente por el Instituto Interamericano de Derechos Humanos (OEI, 2015, p.18).

Entre los principales avances que los informes del IIDH reseñan respecto a la situación de la EDH en América Latina destaca la legitimidad progresiva que el concepto ha ido ganando desde los '90 en adelante, especialmente ligada a los procesos de transición política a la democracia que muchos países vivieron tras las dictaduras de los años '70 y '80. En este sentido, se distingue un período en que las iniciativas de EDH se desarrollaron sobre todo en las ONG y entidades de educación no formal asociadas a los procesos de juicio de violaciones de derechos humanos realizadas por los estados y la creación de una cultura de no repetición. Luego de ello, ya entrados los '90 se comienzan a articular avances para el ingreso de la EDH en la educación formal, por medio de la incorporación de contenidos y objetivos de aprendizaje relacionados a los derechos humanos en los currículums escolares, en casi todos los casos de manera transversal. (OEI, 2015, pp. 18-19)

Respecto a los desafíos que los informes declaran destaca una incorporación más sistemática y organizada en los currículums escolares; iniciativas de formación de profesores y educadores en derechos humanos; incorporación de temáticas contingentes a los planes y programas de estudio (migración, género, pueblos originarios); situaciones de convivencia y violencia y escolar y evitar la deserción (OEI, 2015, pp. 18-19). En relación con los fines de esta investigación, destaca principalmente el desafío metodológico-didáctico, que puede resumirse de la siguiente manera:

“Los programas no incluyen conceptualizaciones comprensivas de los derechos humanos, la democracia y el estado de derecho que tanto se citan (sus definiciones, principios y fundamentos, rasgos característicos, distintas interpretaciones y sus riesgos, etc.) (...) Por ejemplo, la fuerte presencia de la noción de derechos humanos contrasta con el mucho menor espacio que los programas le dan a su definición y el aún menos que le dan a las características de los DDHH. Poder explicar qué son los derechos humanos y conocer los rasgos que los caracterizan es imprescindible para poder comprenderlos” (Rodino, 2013, en OEI, 2015, pp. 19-20)

La situación diagnosticada por la autora de la cita anterior se asemeja profundamente a lo diagnosticado en el levantamiento del problema de la presente investigación. Sin una comprensión cabal del sentido e importancia de los derechos humanos en la vida cotidiana y sus interacciones conceptuales con la democracia y el estado de derecho (más allá de su mero reconocimiento legal) el estudiantado no parece estar capacitado para aplicar esos conocimientos en la vida cotidiana, lo que resulta una preocupación clave para la dimensión de la EDH en que se enfoca el trabajo, es decir, la Educación para los Derechos Humanos.

Ahora bien, el desafío anterior resulta demasiado amplio y profundo para su abordaje cabal en los tiempos y plazos que permite esta investigación acotada. Es por ello que, considerando todo el recorrido anterior acerca de la EDH, es menester precisar que el foco de la intervención didáctica que se propondrá se ajusta más a la Pedagogía de los Derechos Humanos, ya que ella corresponde a:

“las orientaciones relativas a la puesta en práctica de los procesos de educación en derechos humanos” (OEI, 2015, p.4)

Entonces, la presente investigación se inscribe en el ámbito de la Pedagogía de los Derechos Humanos, con miras a la puesta en práctica de algunos elementos de la EDH, especialmente de la Educación para los Derechos Humanos, en una intervención didáctica acotada que pueda aportar a la formación de ciudadanía activa en las escuelas. Es así como, de la gran variedad de aportes de la Educación en Derechos Humanos, el primero a destacar para su puesta en práctica se relaciona con la determinación de competencias específicas a desarrollar dentro de los procesos de formación ciudadana, lo que resulta vital para organizar las secuencias didácticas, evaluarlas y comprender sus impactos. Tener claridad respecto al qué enseñar, cómo enseñar y para qué enseñar resulta vital para cualquier proceso didáctico. En este caso, esta determinación se obtiene a partir del trabajo de Abraham Magendzo, investigador chileno que establece las competencias que deberían corresponder a un tipo específico de "ser ciudadano": el sujeto de derecho:

"Pienso que el conocimiento de los Derechos Humanos es constructor de sujeto, de sujeto de derechos. Entonces, es un conocimiento que otorga la capacidad y el poder de actuar. Desde esta perspectiva, la educación en Derechos Humanos entrega conocimiento referidos a los derechos fundamentales con el fin de que las personas los apliquen para promover y defender sus derechos y el de los demás. El conocimiento de los Derechos Humanos convierte al sujeto en una persona capaz de hacer exigencias para hacer vigente los Derechos Humanos y para estar en permanente vigilancia frente a la violación de derechos. Además, un sujeto de derecho tiene un conocimiento básico de las instituciones, en especial las de su comunidad, que están llamadas a proteger sus derechos y a las cuales puede acudir en caso que sus derechos han sido atropellados. Conocer los cuerpos normativos y las instituciones ligadas a la protección de los derechos, no es un conocimiento académico sino uno que confiere mayores posibilidades de acción y por lo tanto mayor poder para intervenir en la promoción y defensa de los derechos propios y de los demás" (Magendzo 2001, p.3)

Este concepto, "sujeto de derecho", obtenido desde el ámbito legal y jurídico vinculado con los Derechos Humanos, pasa ahora a ser un concepto con potencial didáctico. La capacidad de organizar los aprendizajes ciudadanos, con foco especial en la ciudadanía activa, dentro de un tipo específico de sujeto con competencias también específicas y precisas permite organizar las intervenciones didácticas con mayor claridad y sentido. Implica un aporte relevante, ya que trata a la ciudadanía no como el

resultado de actitudes dispersas o como un ejercicio de responsabilidad estrictamente individual a ser realizado tras la escolaridad por cada persona, sino como susceptible de ser aprendido por medio de la organización de una serie de competencias que pueden ser diseñadas y provocadas en las escuelas. Se determinan contenidos conceptuales específicos, elementos procedimentales y actitudinales claros, que dan el norte hacia donde se debieran orientar los procesos de formación ciudadana. Todo orientado hacia un fin: la construcción de un sujeto, el "sujeto de derecho".

Un segundo aporte para destacar tiene que ver con la determinación de los requerimientos metodológico-didácticos necesarios en las escuelas para la formación de las competencias reseñadas anteriormente. En este sentido, una enseñanza meramente conceptual como la que se analizó en los apartados de diagnóstico queda corta para el desarrollo cabal de las posibilidades de aprendizaje de una ciudadanía activa, tal como lo indica Magendzo:

"Tener conocimiento de las normas e instituciones de derechos humanos no es un aprendizaje académico, es conocimiento que ofrece mayores posibilidades para la acción y, por lo tanto, más poder para involucrarse en la promoción y defensa de los propios derechos y de los derechos de los demás" (Magendzo 2002, p.5)

Esta perspectiva requiere entonces un tipo de enseñanza que apunte a situar en el centro de la preocupación no sólo la transmisión de los contenidos ciudadanos, sino que los ponga en juego por medio de una interpretación crítica de la realidad socio histórica que condiciona su ejercicio y predispone a la acción, a fin de que esos aprendizajes provoquen verdaderamente procesos de formación de ciudadanía activa:

"Desde esta perspectiva, tanto la Pedagogía Crítica como la Educación en Derechos Humanos implican una metodología experiencial y activa, donde la gente confronte ideas, problematice su realidad y enfrente situaciones y problemas de la vida personal o colectiva. Enfrentar los problemas significa admitir los conflictos, analizar contradicciones, manejar tensiones y dilemas que están implícitos en el conocimiento y en la experiencia diaria" (Magendzo 2002, pp. 6-7)

Respecto a lo anterior, la Educación en Derechos Humanos provee de una serie de metodologías de intervención didáctica, organización

curricular, modelos de proyectos educativos y otros insumos para lograr los fines formativos que apunta. Muchos de ellos no se vinculan directamente con la asignatura de Historia y Ciencias Sociales, sino que apuntan a trabajos de tipo interdisciplinar o transversal, incluso con focos en elementos actitudinales y de convivencia. De hecho, gran parte de las propuestas de la Educación en Derechos Humanos trascienden los límites de la educación formal, vinculándose con educadores populares, educación no formal, medios de comunicación y otros elementos formativos.

Ahora bien, para los fines de esta investigación resulta complejo aplicar alguno de estos modelos, ya que implican intervenciones de gran magnitud y en muchos casos que involucran a la escuela como un todo o incluso la superan. Es por ello que resulta relevante buscar otros referentes que permitan apuntar directamente al foco problemático detectado y, desde ahí, poder colaborar en la construcción de una intervención didáctica acotada que pueda impactar de algún modo en los procesos de formación de sujetos de derecho. Por lo cual resulta relevante acudir a la conciencia histórica y sus aportes para el diseño de la intervención didáctica.

3.2 CONCIENCIA HISTÓRICA

La categoría de la conciencia histórica, definida en la sección de antecedentes conceptuales, resulta una terminología muy amplia, proveniente de los filósofos alemanes de fines del siglo XIX y que se ha ido definiendo a partir de reflexiones de teóricos como Gadamer o Habermas (Henríquez, 2003). Sus aplicaciones al ámbito de la Historia se desarrollaron principalmente en torno a la historia social-crítica alemana, por medio de historiadores como Mommsen, Kocka y principalmente Koselleck (Cataño, 2001). Sin ánimo de ingresar en temas que superan los horizontes de este trabajo, resulta importante destacar que el concepto proviene de horizontes mayores que los de la didáctica o la historiografía, y que apuntan a una reflexión acerca del rol de la comprensión del tiempo dentro de la formación de la conciencia moral humana. Tiene relación además con los trabajos de la Escuela de Frankfurt y la Teoría Crítica, lo que la vuelve una categoría analítica pertinente para dirigir la intervención didáctica. Por tanto, en la base misma de esta terminología se encuentra la asociación de la comprensión del tiempo como una parte estructural de la conciencia humana, es decir, del modo en que el sujeto representa la realidad, a sí mismo y a su entorno. Por tanto, resulta un concepto interesante de aplicar en la formación de

estudiantes en el ámbito escolar. Al respecto, Codannes resume estas reflexiones respecto a la conciencia histórica del siguiente modo:

"Es una estructura inherente al pensamiento y a la acción humana cuya construcción responde a un fenómeno social amplio que no se reduce a la educación formal o a la historiografía" (Codannes, 2014, p. 25)

Pese a que supera el rango de acción propio de la educación, la categoría de la conciencia histórica posee un potencial formativo y transformador profundo, que puede ser clave a la hora de intencionar procesos de formación ciudadana. Al respecto, Andrea Sánchez Quintanar señala que:

"Entender la naturaleza cambiante del pasado abre la posibilidad de repensar la acción humana, requiere el reconocimiento de que el pasado constituye el ser social de cada uno y que se puede participar de manera consciente en los cambios. La conciencia histórica es necesaria para crear responsabilidad y saber que se tiene libertad para ejercerla" (Sánchez Quintanar, 2002 en Codannes, 2014, p. 26)

De este modo, la conciencia histórica tiene una vinculación evidente con las posibilidades de acción de los sujetos en su entorno, así como sus posibilidades de comprenderse a sí mismos y al contexto que los rodea desde una perspectiva crítica y creativa. Por tanto, se vuelve una categoría útil para los fines planteados por esta investigación.

Ahora bien, la aplicación del concepto a la didáctica de la historia y las ciencias sociales proviene principalmente de Jorn Rusen y otros estudiosos de la universidad alemana de Bielefeld. Este autor logró desarrollar una definición operativa del concepto (descrita más arriba) y relacionarla con los procesos de formación de la conciencia moral de los estudiantes de secundaria. Al considerar la conciencia histórica como una operación intelectual, resulta relevante su formación de modo sistemático en las aulas. Por tanto, el concepto pasó a tener una racionalidad y utilidad dentro del marco de la enseñanza de la historia, siendo capaz de organizar y sistematizar los procesos de formación de pensamiento histórico, junto con dotar de sentido y significatividad a esos estudios. Como se mencionó en la sección de antecedentes conceptuales, uno de sus mayores aportes se encontraría en la capacidad de proponer una manera de evidenciar el

desarrollo de la conciencia histórica en la producción de los estudiantes, al considerar la conciencia histórica como una competencia narrativa.

A partir de los estudios de Rusen, la conciencia histórica comenzó a ser estudiada por la didáctica de la historia (o sus equivalentes en cada país) de manera sistemática, especialmente en los países de habla alemana. Diversos autores lograron explicitar los elementos específicos que forman parte de esa categoría. Al respecto, destaca el aporte de Jürgen Straub:

"Según Jürgen Straub una conciencia histórica compleja supone varias condiciones para su construcción: competencias verbal, narrativa, para explicar y relacionar, en acción e interacción, capacidad atributiva, concepto de temporalidad, funciones de memoria y recolección, diferenciación del "yo" y "nosotros" (y concepto sobre esto último), disponibilidad del concepto de "experiencia", empatía, adopción social de otras perspectivas, juicio moral, autodistanciamiento, autoreflexividad" (Codannes, 2014, p.27)

Corresponde entonces a una categoría compleja que incorpora variadas competencias en su interior y que, por tanto, podría volverse algo esquiva a la hora del análisis específico. Al respecto, es necesario aclarar dos elementos. Primero, al enfocar el estudio en el nivel de finalización de la educación secundaria chilena (IV^o medio), se supone que los estudiantes han vivido procesos de formación de gran mayoría de las competencias reseñadas anteriormente, por lo que podría ser apropiado considerarlas como dadas a la hora de analizar sus producciones narrativas. En caso contrario, el mismo instrumento a diseñar podría dar cuenta de las carencias diagnosticadas, volviéndose en un insumo relevante para el diseño de futuras intervenciones. Segundo, para el trabajo específico que se propone se vuelve particularmente útil el juicio moral como competencia propia de la conciencia histórica, junto con la adopción social de otras perspectivas, el autodistanciamiento y la autoreflexividad. Todas en relación directa con las competencias del sujeto de derecho establecidas más arriba, especialmente respecto al eje interpretativo-crítico de la realidad. Así, podrían ser provocadas eficazmente al momento de diseñar intervenciones didácticas que fueren a la interpretación crítica de las posibilidades de ejercicio de derechos en la realidad contextual, con impacto en las orientaciones a las acciones ciudadanas, permitiendo de ese modo abordar desde la enseñanza mecanismos para el trabajo crítico y sistemático de estas competencias propias de la conciencia histórica.

Fuera de Alemania, el concepto fue trabajado sistemáticamente en el mundo francófono, donde destaca una autora: Tutiaux-Guillon. De hecho, se formó un Centro para el Estudio de la Conciencia Histórica en Vancouver, Canadá, bajo la supervisión de la Universidad de British Columbia, quienes lideran la difusión del concepto en habla francesa, incorporando también aportes desde el ámbito de habla inglesa. Destacan en este ámbito investigadores como Seixas, y Levesque. Al respecto, algunos de sus aportes pueden ser someramente reseñados del siguiente modo:

"En este país se ha llamado la atención sobre el problema de que la historia es enseñada de manera fija, cerrada a interpretaciones, y recibida de manera pasiva por los alumnos que, además, descreen de la posibilidad de pensar los temas públicos a partir de lo aprendido. De esa manera, en ese y otros lugares, se habría constatado la debilidad de la conciencia histórica en los adolescentes y el escaso peso de la enseñanza en la formación de la misma, lo que a su vez condiciona el éxito de las propuestas de educación para la ciudadanía" (Codannes, 2014, p.27)

La cita anterior pone el acento en elementos clave para el estudio que se propone. Si la enseñanza deja de problematizar elementos contextuales clave para los procesos de formación ciudadana, como la historia, resulta que los estudiantes dejan de considerar útil esos conocimientos a la hora de orientar su toma de decisiones. Los "temas públicos" como los llama Levesque son apropiados por parte de los estudiantes a través de su propia cultura sin cuestionamientos por parte de la enseñanza ni incorporaciones de los conceptos y valores que ella transmite al momento concreto de orientar el ejercicio ciudadano. Ello ha podido ser corroborado por el análisis de datos que se manifestó más arriba, lo que genera un escenario coherente con el que los investigadores canadienses indican que ocurre en su país. Así, las propuestas de educación para la ciudadanía poseen un foco problemático evidente que puede ser susceptible de abordaje didáctico por medio del uso de la conciencia histórica como categoría analítica y la competencia narrativa como categoría operativa.

Para el caso del habla hispana, el concepto ha sido incorporado como parte de los procesos de formación de pensamiento histórico. De hecho, Santisteban lo incluye como parte integrante de sus cuatro dimensiones del pensamiento histórico (diferenciándolo de la imaginación histórica, representación histórica o interpretación histórica), y destaca en varias ocasiones su importancia, como por ejemplo:

"La conciencia histórico-temporal se relaciona también con la gestión y el poder sobre el tiempo y sobre el tiempo histórico. Este poder se representa, en primer lugar, en forma de conocimiento sobre la medida del tiempo y los instrumentos para su medición, como pueden ser el calendario y el reloj. Por otro lado, este poder se relaciona también con las competencias para construir la historia, a partir de la narración, la explicación histórica o la periodización. Y, en último término, el poder sobre el tiempo se materializa en la posibilidad de gestionar el propio tiempo, así como para pensar y decidir el futuro." (Santisteban, 2010, p. 42).

De ahí que la didáctica en español haya reconocido la importancia de la conciencia histórica, intentando integrarla al resto de las conceptualizaciones de pensamiento histórico que se habían trabajado regularmente. A partir de aquello han surgido variados estudios tanto en España como en Latinoamérica, siendo sus tópicos principales la aplicación de la conciencia histórica para analizar las perspectivas de futuro de estudiantes, independiente de los contenidos históricos tratados; la importancia de la temporalidad o la interpretación como habilidades centrales de la conciencia histórica; el estudio de las representaciones de profesores y estudiantes en torno a la ciudadanía, entre otros. Respecto a este último tópico, destaca la investigación *"Los jóvenes frente a la Historia"*, desarrollada en Brasil, Argentina y Uruguay que, con el liderazgo de María Paula González Amorena, pretendía indagar en el modo en que profesores y estudiantes de Historia comprendían la asignatura, así como sus preocupaciones principales al respecto. Todo, en vistas de analizar los puntos convergentes y divergentes entre ambos grupos de actores del proceso educativo. Al respecto, la siguiente cita resulta particularmente reveladora:

"La mayoría de ellos [estudiantes] se manifiesta preocupado por la falta de empleo, la criminalidad y los problemas ecológicos; sin embargo, lo más contemporáneo recibe escasa atención en el aula y existe una escasa predisposición hacia el juicio moral de los acontecimientos históricos. La autora puntualiza asimismo las discrepancias más notorias con las opiniones de sus estudiantes, que se interesan mucho por la historia de su familia y menos por temas considerados centrales por sus docentes como la historia de las dictaduras y las democracias" (Codannes, 2014, p. 28)

Nuevamente podemos encontrar algunos puntos de contacto entre los focos problemáticos detectados por estas investigaciones con el que se

plantea en el presente documento. Una enseñanza alejada de la problematización del presente y que no intenciona el desarrollo de juicios morales genera la visión de un aprendizaje histórico poco útil para orientar las decisiones ciudadanas de los estudiantes. Más aún, resulta que ellos muestran preocupación por problemas importantes que observan en su contexto y que, sin embargo, no son relevados por los diseños de enseñanza de los profesores, tal como ocurrió en el caso analizado. Se aprecia una gran distancia entre los intereses de profesores y estudiantes, lo que dificulta enormemente la posibilidad transformadora que la asignatura podría poseer al momento de orientar las decisiones ciudadanas de los estudiantes desde los elementos que a ellos les resultan inquietantes o conflictivos. Respecto a aquello, Codannes indica un elemento que podría ser relevante de tener en cuenta:

"El rechazo de muchos alumnos a la historia que aprenden en la escuela podría ser no sólo la actitud hacia el estudio en general o una carencia de habilidades en relación con la materia, sino la confrontación de concepciones muy distintas sobre el tiempo de las distintas generaciones, así como las perspectivas de futuro" (Codannes, 2014, p.30)

La cita anterior recuerda la idea de que la conciencia histórica es una competencia de mayor amplitud que simplemente la escuela, sino que se circunscribe en un fenómeno social amplio, cuyas implicancias poseen una profundidad aún mayor de lo esperado. Podría ser que las ausencias en el uso que los estudiantes dan de los contenidos históricos al momento de orientar sus decisiones ciudadanas se deban a un elemento más profundo, como lo es la modalidad de conciencia histórica subyacente en el contexto cultural mayor que rodea los procesos de formación del sujeto. Siendo aquello una temática tan amplia y que supera evidentemente los límites del presente trabajo, de todos modos resulta relevante desarrollar un modelo interventivo que explicita los elementos que subyacen tras las decisiones de orientación ciudadana por parte de los estudiantes, a fin de establecer si verdaderamente existe o no este factor dentro del análisis didáctico.

De todo el recorrido anterior resulta clara la relevancia de la categoría de la conciencia histórica para abordar los procesos de formación ciudadana de los estudiantes en niveles de finalización, especialmente lo relacionado con el aprendizaje de competencias para interpretar críticamente el contexto y desde ahí orientar las decisiones presentes y futuras. Ahora bien, la

mayoría de las investigaciones realizadas han podido describir el estado de situación actual del trabajo con la conciencia histórica en los estudiantes, las falencias de las escuelas en ese sentido y las posibilidades didácticas que podrían ser aprovechadas. Sin embargo, resulta más complejo encontrar trabajos que expongan experiencias interventivas concretas en el área específica de la competencia de orientación del presente como base para el trabajo con la conciencia histórica, y menos relacionada con la ciudadanía. Pese a ello, es posible utilizar una secuencia didáctica propuesta por Cataño para el trabajo de la conciencia histórica con contenidos propios del pasado que, aun cuando no ha sido probada a través de intervenciones didácticas específicas, podría resultar particularmente orientadora:

"El análisis no sería completo, si se abordara el pensamiento histórico sólo bajo la óptica de su papel en la necesidad cultural y práctica para la vida. La historia cuenta con una lógica propia en forma de una racionalidad metodológica, que opera al enfrentarse con su materia de estudio: el pasado. De esta forma, la relación entre la función práctica y la función cognitiva racional debe permanecer presente.

La esquematización de la lógica del pensamiento histórico explica cinco principios sistemáticamente relacionados:

El primero consiste en el interés en la cognición, surgido de las necesidades de orientación bajo el cambio temporal.

El segundo tiene que ver con los conceptos de significado que, junto con la noción de cambio temporal, hacen que el pasado se vuelva historia.

El tercero involucra las reglas y los métodos para enfrentarse con la experiencia del pasado.

El cuarto se manifiesta en las formas de representación, en las que las experiencias del pasado, que la interpretación significativa se encarga de crear, se presentan a través de una narrativa.

Por último, se tienen las funciones de orientación cultural en forma de dirección temporal, de un lado, y de conformación identitaria del otro" (Cataño, 2011, pp.240-241)

La cita anterior, obtenida de un análisis crítico de Rusen, logra sintetizar los elementos orientadores de la conciencia histórica con los propios del conocimiento histórico, brindando luces para organizar y diseñar la propuesta interventiva mencionada en los objetivos del trabajo, con foco en activar la conciencia histórica por medio de la interpretación crítica de situaciones contextuales que enmarcan el ejercicio de derechos y fuerzan la toma de una postura que oriente las acciones ciudadanas a partir de un

empoderamiento como sujeto de derecho. En ese sentido, los aportes de esta propuesta para los fines de esta investigación pueden resumirse como sigue:

En primer lugar, la activación de la conciencia histórica está presente al organizar la enseñanza a partir de la necesidad de orientar las decisiones en la realidad socio histórica. La orientación está presente tanto en el primer como último paso, logrando organizar el proceso de enseñanza desde una necesidad de orientación individual, que podría hacerse operativa desde la problematización de esas decisiones iniciales de orientación ciudadana, hasta una orientación cultural o social, en que el dilema planteado deba resolverse desde criterios de plausibilidad contextual y sociohistórica. Partir desde la orientación dirigida por encrucijadas morales o elementos de discernimiento ético podría aumentar el interés y significatividad de la enseñanza y aprendizaje de la ciudadanía en los estudiantes, así como organizar adecuadamente la secuencia didáctica con un sentido moral o ético que potencie el ejercicio didáctico. En este caso, proponer momentos de vulneración de los derechos podría poner en tensión los conocimientos ciudadanos y las decisiones planteadas por los estudiantes de una manera que tenga pertinencia con lo que el currículum prescribe para el ámbito de la ciudadanía. Ese inicio podría, de hecho, hacerse cargo de las decisiones que los y las estudiantes ya han manifestado en sus ejercicios anteriores (especialmente respecto a la participación ciudadana), a fin de forzarlos a cuestionar u observar desde una perspectiva crítica los elementos que ellos mismos reseñaron. Ello permitiría hacer explícitos los elementos culturales específicos que justifican sus respuestas, así como los mecanismos de conciencia histórica que poseen al momento de tomar sus decisiones.

Pero ahí no termina el ejercicio ya que, como menciona la autora, la conciencia histórica no se usa sólo como una necesidad práctica para la vida concreta individual, sino que requiere ser llenada con contenido social (en este caso, ciudadano) que le brinde sentido concreto a la decisión y condiciones de plausibilidad para su ejecución. Sin las etapas de significado, método y representación histórica la decisión individual quedaría descontextualizada y, por lo tanto, no podría ser operativa. Esas etapas, al estar organizadas a partir de un dilema significativo, lograrían dotar de sentido y utilidad al aprendizaje ciudadano para los estudiantes, así como permitirles comprender los procedimientos mediante los cuales pueden organizar una lectura crítica del contexto sea cual sea el momento en que lo requieran. En estas etapas debieran incorporarse los aprendizajes de

comprensión de las responsabilidades cívicas y valoración de la democracia que, según los ejercicios anteriores, fueron aprendizajes logrados. Aquí es donde la secuencia didáctica a diseñar debiera incorporar los conceptos, procedimientos y valoraciones ciudadanas que les permitan a los estudiantes resolver el dilema planteado, ya sea sosteniendo su opinión como dando pasos hacia su transformación. Utilizar el concepto "estado de derecho" tal como se comprendió y valoró anteriormente por parte de los estudiantes podría colaborar en que las dudas o cuestionamientos generados en la primera etapa puedan ser abordados con pertinencia curricular y sentido ciudadano, forzándolos a profundizar sus propias decisiones orientadoras.

Finalmente, esta mirada puede colaborar a que la asignatura se haga cargo no sólo de la transmisión de conocimiento ciudadano o de la valoración de esos contenidos, sino que de la orientación ética que ese bagaje ofrece en la vida de los estudiantes. Intencionar ese proceso, siguiendo toda la secuencia anterior, permitiría imbricar la función práctica de la conciencia histórica con su función propiamente de conocimiento o cognitiva y, de ese modo, colaborar eficientemente en la formación moral del estudiante. Para ello, resulta fundamental generar instancias de diálogo intersubjetivo que permitan que las decisiones de orientación sean compartidas y cuestionadas críticamente, a fin de colaborar en la comprensión de la necesidad de una perspectiva social a la hora de ejercer la ciudadanía en la realidad cultural. Esa necesidad sólo provendría al momento de que las y los estudiantes tomen conciencia crítica de la realidad contextual en que viven y que condiciona sus acciones ciudadanas, generando un cabal empoderamiento como sujetos que permita orientar sus acciones ciudadanas con mayor plausibilidad contextual, tal como lo dice Ross:

“Las injusticias son reales, el agenciamiento es real, por tanto, la comprensión crítica no es sólo posible y deseable, sino que es necesaria para insertarse en la realidad” (Ross, 2018, p. 77)

Así, se podría diseñar un trabajo realmente significativo en la formación de la conciencia histórica de los estudiantes, brindando posibilidades para su complejización o transformación. De esa manera se podría además desarrollar las competencias propias del sujeto de derecho y colaborar en la formación de una ciudadanía activa en las y los estudiantes. Al respecto, la siguiente cita resulta clave:

“La autora se pregunta cómo los jóvenes construirán una conciencia histórica si la enseñanza de la Historia no se hace cargo de su construcción. Los profesores raramente introducen en sus clases una reflexión sobre los usos sociales de la Historia, el lugar de las referencias históricas en las democracias y cómo los hombres manipulan la historia para dar cuenta de sus sueños y utopías. En lo que se construye puede pesar más la cultura personal, familiar y adolescente (...) En general, son los conocimientos personales los que dan significado a los conocimientos escolares y no al revés” (Tutiaux-Guillon, 2001, en Codannes, 2014, p. 28)

En la cita anterior queda claro el rol fundamental que la conciencia histórica puede jugar en los procesos de formación moral de los estudiantes, dentro de lo que se inscribe la formación ciudadana. Los elementos de la cita anterior pueden darnos una pista para comprender lo que ocurrirá al analizar las evidencias de aula, para ver si efectivamente la cultura juvenil sigue pesando mucho en la interpretación crítica del contexto socio histórico a la hora de orientar las decisiones ciudadanas de las y los estudiantes o si logran incorporar los aprendizajes ciudadanos ya consolidados en orientaciones a la acción ciudadana viables y plausibles, que consideran el contexto. Por tanto, lo que se pretende señalar aquí es la importancia de utilizar la conciencia histórica como medio para conocer los aprendizajes ciudadanos de las y los estudiantes y sus posibilidades de cambio:

“El profesor no debería ser entonces un simplificador de contenidos sino más bien un intelectual que pueda identificar los cuadros de conciencia histórica subyacentes en el proceso educativo (los de sus estudiantes y el suyo propio) y asesorar a la comunidad en la comprensión crítica del tiempo, de la identidad y de la acción humana” (Cerri, 2001, en Codannes, 2014, p. 30)

De este modo, la activación de la conciencia histórica podría ser un aporte para generar la necesidad en las y los estudiantes de complejizar sus aprendizajes ciudadanos por medio del choque con las realidades contextuales y, a partir de allí, generar narrativas que permitan medir los niveles de movilización de sus aprendizajes ciudadanos respecto a las competencias propias del sujeto de derecho.

CAPÍTULO IV DISEÑO METODOLÓGICO

4.1 DISEÑO INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

Tras todo el recorrido anterior, es posible ahora reseñar el modo en que se intentará intervenir en el foco problemático detectado para abordar el objetivo general propuesto, que era:

Evaluar los impactos de una intervención didáctica enfocada en la activación de la conciencia histórica, por medio del análisis problematizado de elementos del actual contexto socio histórico nacional que enmarca el ejercicio de los derechos, en el desarrollo de los niveles de aprendizaje de todas las competencias del sujeto de derecho para la formación de una ciudadanía activa en clases de Historia y Ciencias Sociales.

Para ello, se indicarán a continuación las acciones a desarrollar en la propuesta con foco al abordaje los objetivos específicos que tenían directa relación con el diseño de la enseñanza:

1. Seleccionar contenidos curriculares que permitan profundizar y complejizar la interpretación crítica de la variable contextual nacional e internacional que enmarca las decisiones ciudadanas de las y los estudiantes.

En primer lugar, cabe recordar que este trabajo se asienta sobre el afán de observar cómo el currículum vigente en tiempos de la investigación podía impactar en los procesos de formación de ciudadanía activa en estudiantes de IV^o medio, que focos problemáticos se podían establecer y cómo se podía intervenir didácticamente en ese sentido. Por tanto, resulta clave mantener los elementos curriculares establecidos para el nivel y sintetizados en la planificación anual de la enseñanza (Anexo 1). Ello significa abordar la Unidad 2 "Ejercicio de la ciudadanía" tal como estaba planificada, cuyo OA correspondía:

"Evaluar los principales desafíos que enfrenta la organización democrática en el Chile actual, a fin de reflexionar críticamente respecto a la importancia de las responsabilidades ciudadanas en la promoción del bien común" (Anexo 1, pág. 2)

Dentro de los contenidos establecidos para esta unidad, aparecen los siguientes:

- "1. Sistema de representación política.
2. Ciudadanía, participación y democracia.
3. Responsabilidades ciudadanas.
4. Los actuales desafíos de la democracia chilena
5. Problemas y desafíos de la sociedad chilena" (Anexo 1, pág. 2)

Al momento de aplicación de la intervención ya se encontraban abordados los cuatro primeros temas establecidos, por lo que el único tema disponible para el desarrollo de la intervención corresponde al último.

Ahora bien, al analizar el OA es posible comprender que su énfasis, al igual que en la Unidad 1, está en los contenidos institucionales y normativos de la ciudadanía, tratando que desde ellos se pueda enmarcar su ejercicio. Sin embargo, el foco sigue puesto en la comprensión y legitimación del sistema institucional, más que en su interpretación crítica con miras a la toma de conciencia y empoderamiento como sujetos de las y los estudiantes. Pese a lo anterior, la habilidad central del OA permite que tenga pertinencia curricular una intervención enfocada en problematizar los contenidos ciudadanos propios de la institucionalidad vigente y que podrían condicionar el ejercicio de la ciudadanía dentro de contexto real del Chile contemporáneo. Aquello es especialmente posible al abordar el último contenido declarativo de la unidad desde la evaluación de aquellos problemas que condicionan el ejercicio ciudadano, y que el currículum establece como los siguientes: Delincuencia, violencia social y familiar, pobreza, desigualdad, contaminación, inclusión .

Al respecto, la utilización de los Derechos Humanos como eje de análisis resulta favorable y también pertinente desde el propio currículum. Los derechos humanos son reconocidos por la legislación nacional y forman parte de la institucionalidad vigente, por tanto, requieren no sólo ser respetados, sino ejercidos de manera plena por la población en la realidad. De no ser cumplido aquello, la vigencia misma del Estado de derecho en Chile podría ser puesta en duda. De esta manera, se utilizarán los derechos humanos como eje de análisis para interpretar críticamente los problemas y desafíos que el currículum establece como prioritarios, generando así un cambio en el foco analítico desde la institucionalidad hacia las condiciones contextuales reales que condicionan el ejercicio de los derechos. Realizar

este análisis podría significar incluso, a partir de este giro, abordar de todos modos el OA asignado, puesto que la imposibilidad de ejercer los derechos de manera plena en la población se convierte evidentemente en un desafío del sistema completo y un elemento relevante de desatacar desde el punto de vista de la responsabilidad ciudadana y el bien común.

Además, es necesario considerar que las y los estudiantes poseen insumos conceptuales básicos para realizar este análisis, ya que la institucionalidad vigente se estudió en la Unidad 1, se incorporaron los derechos humanos en aquella institucionalidad, se abordaron las obligaciones del Estado frente a los derechos (reconocimiento, respeto, garantía y promoción) y se abordó el concepto de estado de derecho como cumplimiento pleno de la legislación vigente. Todos estos elementos conceptuales, tal como lo muestran las evidencias de aprendizaje, fueron suficientemente aprendidos, por tanto es posible utilizarlos para avanzar hacia una interpretación crítica de variables contextuales que el propio currículum prescribe analizar, aunque con un enfoque distinto. Así, se dispondrán estos elementos conceptuales en función de un modelo interventivo que apunte a aplicarlos en el análisis de situaciones contextuales reales que permitan evaluar las posibilidades de ejercicio pleno de los derechos para la población nacional. De este modo, los conceptos teóricos de los derechos humanos se transforman en un verdadero enfoque de derechos, con capacidad de guiar interpretaciones críticas.

2. Generar intervenciones didácticas en que se utilice el enfoque de derechos como marco analítico para interpretar críticamente diversos casos representativos del contexto nacional que condicionan el ejercicio de derechos.

Para abordar este segundo objetivo específico, se hace necesario construir un modelo de intervención didáctica que permita conducir la intervención abordando los contenidos curriculares seleccionados y poniendo el enfoque de derechos como eje de análisis. Considerando todo el recorrido teórico realizado más arriba, y particularmente los aportes de la revisión de la Conciencia Histórica, es posible proponer un modelo de intervención para la activación del eje interpretativo-crítico de las competencias propias del sujeto de derechos que posea los siguientes pasos:

Paso 1: Activación

Considerando que las evidencias de aprendizaje mostraban que el eje comprensivo del sujeto de derecho se encontraba logrado, pero aquello no implicaba necesariamente una movilización hacia utilizar aquellos conocimientos en la interpretación de la realidad contextual, el primer paso apunta a utilizar las estrategias provenientes del trabajo con la conciencia histórica para provocar esta movilización. Tal como se señalaba más arriba, Rusen indicaba que la conciencia histórica opera al analizar una situación, organizando todos los elementos de la cognición y la formación moral en la resolución de un dilema. Por tanto, este primer paso implica la activación de la conciencia histórica, dentro de la que se inscribirían elementos cognitivos como los del eje comprensivo del sujeto de derecho, por medio del establecimiento de situaciones problemáticas o dilemas que fueren a interpretar críticamente el contexto que enmarca los ejercicios ciudadanos y condiciona las orientaciones a la acción. Como la investigación se encuentra limitada por las prescripciones curriculares, la idea es abordar cada uno de los problemas y desafíos de la sociedad chilena establecidos por el currículum a partir de un dilema o situación problema respecto a si esa situación contextual dificulta el ejercicio de los derechos humanos y, por tanto, implica que en Chile no exista Estado de derecho. La primera parte del dilema apunta a activar los elementos conceptuales de la ciudadanía comprendidos en el primer eje y seleccionados en el primer objetivo específico (enfoque de derechos) para lograr observar críticamente las realidades contextuales y no sólo conocerlas desde lo informativo. Ahora bien, la segunda parte, esto es, la determinación de si en Chile existe o no Estado de derecho apunta a activar con mayor potencia los elementos de conciencia histórica, puesto que necesariamente cada estudiante se verá afectada o afectado por la respuesta a ese dilema. Que existan o no problemas sociales puede incluso no ser movilizador para estudiantes cuyas perspectivas personales les impidan empatizar con aquellas situaciones, sobre todo si no las sufren o experimentan personalmente. Pero el hecho de vivir en un país donde no existe estado de derecho implica una situación diferente, que necesariamente los involucra como sujetos y que implica una toma de conciencia de la realidad contextual que puede forzar la orientación de acciones ciudadanas con sentido transformador.

Para que este primer paso sea verdaderamente movilizador se requieren de estrategias didácticas que permitan que las y los estudiantes comprendan el ejercicio, se involucren con él desde lo cognitivo y perciban

que verdaderamente se trata de un dilema que fuerza la toma de postura y que es relevante de atender, tanto para la sociedad en general como para ellas y ellos en particular. Es por ello que se proponen las siguientes estrategias:

a) Marco del ejercicio: Explicitar el sentido del trabajo a realizar, indicar las condiciones de aplicación, enmarcar las actitudes requeridas y validar su libertad de interpretación dentro de las formas y modos acordados.

b) Disposición de los elementos conceptuales necesarios para la interpretación: Indicar con claridad los conceptos clave que se usarán en cada uno de los ejercicios de interpretación crítica (Estado de derecho, Derechos Humanos, enfoque de derechos, obligaciones del Estado, rol de la ciudadanía, etc.) y reforzar en caso necesario su comprensión.

c) Explicitación de la necesidad de toma de postura: Este punto es clave, ya que pone en juego verdaderamente la comprensión de la actividad y la activación de la conciencia histórica. Implica mostrar la importancia del dilema general planteado tanto para la sociedad en general como para ellos y ellas en particular, pero además se relaciona con transmitir que no es posible determinar respuestas cien por ciento correctas en este tipo de interpretaciones críticas, pues muchas maneras de analizar los contextos pueden llevar a interpretaciones divergentes acerca de si existen o no en la realidad las condiciones para el ejercicio de los derechos. Lo crucial aquí es clarificar la importancia de una toma de postura, las consecuencias que conlleva el no tomar postura y el empoderamiento del rol del sujeto como intérprete de la realidad contextual en que vive y se inserta.

d) Exposición del caso (el contexto o realidad socio histórica a interpretar): Entregar información respecto al problema particular analizado (delincuencia, violencia social y familiar, pobreza, desigualdad, contaminación, inclusión), enfatizando en aquellos elementos del contexto que puedan ser analizados como vulneración de derechos o interpretados como falta de condiciones plenas para su ejercicio. Lo ideal es entregar información lo más certera posible, desde diversas perspectivas, ya que la activación de la conciencia histórica requiere de posturas plausibles, por tanto, se debe comprender el contexto con todas sus complejidades.

e) Evidenciar el dilema en el caso específico: si bien se explicitaba anteriormente la necesidad general de toma de postura, cada caso presenta un punto de tensión diferente entre los diversos factores presentes en el dilema (contexto, acciones del estado, acciones ciudadanas, cultura, etc.) Además, ese punto de tensión puede ir cambiando con el tiempo, ya que los contextos socio históricos son dinámicos. Por tanto, evidenciar el punto de

tensión específico de cada temática, donde resulte más difícil responder al dilema y se fuerce a una toma de posición lo más compleja posible para que sea viable (sin extremos) es fundamental. Por ejemplo, al momento del desarrollo de la investigación mencionar acciones policiales como ejemplos de un Estado que no respeta los derechos humanos era un punto de tensión interesante, actualmente es una información que no sorprendería a ningún estudiante.

f) Modelar el uso de los elementos conceptuales para la interpretación crítica: Finalmente, resulta relevante que el docente articule potenciales explicaciones o interpretaciones del contexto a partir de usar los conceptos clave para analizar de manera compleja la realidad contextual en pos de modelar el mecanismo de interpretación esperado. En este caso se requerirá seguramente incorporar mayor precisión o profundidad en los conceptos (por ejemplo, analizar artículos específicos de la Declaración Universal de los DDHH o integrar la lógica de las generaciones de los derechos), o modelar en ejemplos diversos el uso de aquellos conceptos para generar interpretaciones.

Todas estas estrategias no constituyen necesariamente una secuencia, pues su aplicación dependerá del modo con que el estudiantado responde al dilema en general y, sobre todo, a cada problemática en particular. Lo importante es que se desarrollen las que sean necesarias para lograr activar la conciencia histórica de las y los estudiantes y predisponerlos a la interpretación crítica.

Debido al escaso tiempo de que se dispone para intervenir (5 horas pedagógicas totales en cada curso), estas estrategias se desarrollarán por medio de las interacciones dialógicas de clase, registrándose por medio de grabaciones que luego serán transcritas. Lo ideal, de todos modos, sería medir por medio de un dispositivo el logro de este paso de activación antes de pasar al siguiente.

Paso 2: Análisis interpretativo-crítico

Como se mencionó en la sección de marco conceptual, específicamente al analizar la secuencia de trabajo con la conciencia histórica que proponía Cataño, la activación de la conciencia histórica no sólo implica un ejercicio de formación moral individual, donde cada sujeto intente exponer sus propios valores, actitudes o percepciones del mundo en la resolución del dilema. Se hace necesario además una perspectiva social o

cultural que de plausibilidad y capacidad operativa de las interpretaciones en la realidad. De otro modo sería un ejercicio meramente afectivo o valorativo, o tendería a interpretaciones simplistas poco viables de operar en contextos reales altamente complejos. Por tanto, el rol del docente de Historia y Ciencias Sociales con toda su expertiz respecto a los contextos socio históricos que se quieren interpretar es vital para funcionar como juez, no de las perspectivas personales de las y los estudiantes, sino respecto a su plausibilidad y capacidad operativa. En el sentido de esta investigación, se requiere un rol docente que conduzca las interpretaciones hacia visiones complejas respecto a las posibilidades efectivas de ejercicio pleno de los derechos establecidos en la legalidad y, sobre todo, que ponga el acento en los factores sociales, políticos, culturales o históricos que dificultarían ese ejercicio. Aquella gestión no implica interpretar por las y los estudiantes, sino tensionar permanente sus interpretaciones en función de su plausibilidad, incorporando de ser necesario elementos del contexto que falten en sus análisis o perspectivas diferentes, para forzar a una complejización de aquellas interpretaciones que les permitan acercarse a realidades socio históricas también complejas. Se requiere un alto grado de confianza en las interacciones, para que las y los estudiantes se sientan empoderadas y empoderados como sujetos y puedan tomar conciencia de las realidades socio históricas que condicionan su ejercicio de derechos, disponiéndose de esa forma al cambio en sus perspectivas, que está en el aporte de fondo de la conciencia histórica. El docente como profesional de la comprensión del contexto puede provocar esa disposición al cambio gestionando la plausibilidad de las interpretaciones y forzando a su complejización.

Para el desarrollo de este paso se trabajarán las siguientes estrategias:

- a) Diálogo intersubjetivo: Es fundamental entregar espacios para que las y los estudiantes compartan sus interpretaciones y discutan en torno a ellas, atendiendo a perspectivas diversas que les permitan ampliar sus visiones preliminares. Aquí el docente puede actuar también como un miembro más de la comunidad, entregando sus propias interpretaciones que no debieran ser comprendidas como verdades absolutas si el primer paso de activación se realiza adecuadamente.
- b) Problematización de las posturas preliminares por plausibilidad: Tensionar permanentemente las interpretaciones preliminares que entreguen las y los estudiantes en el diálogo intersubjetivo, no desde la crítica a sus valores o

percepciones, sino desde la visión de experto acerca de la plausibilidad de esas interpretaciones.

Ambas estrategias pueden repetirse de manera cíclica las veces que sea necesario, de modo de asegurar siempre la presencia de espacios para la interpretación libre que empodere a las y los estudiantes como sujetos, así como la tensión permanente de sus interpretaciones al mostrar su falta de plausibilidad para operar en los contextos reales, de modo de complejizarlas cada vez más.

Paso 3: Orientación

Por último, como este modelo de intervención apunta directamente al eje interpretativo-crítico, en las clases no se solicitará aún que orienten sus acciones ciudadanas y tomen una postura final (ello se intencionará después, como se explica más abajo). No se pretende cerrar con "la verdad" o "la respuesta al dilema", sino permitir que el tema quede abierto para que las y los estudiantes tengan tiempo de decantar sus ideas, relacionarlas tal vez con los temas siguientes que se abordarán y complejizar aún más sus posturas. Pese a lo anterior, la propuesta culmina con el ofrecimiento de ciertas perspectivas que permitan orientar las interpretaciones finales de las y los estudiantes, así la determinación de sus acciones ciudadanas posteriores. Ello es relevante puesto que, como se analizó a partir de Cataño, es clave partir del dilema y volver finalmente al dilema, sin cerrarlo, pero entregando perspectivas plausibles para abordarlo que provengan de diversos referentes y puedan orientar a estudiantes que puedan paralizarse ante desafíos cognitivos tan complejos.

Se incorporan en este paso estrategias como:

- a) Establecimiento de consensos operativos: Implica generar ciertos puntos en común, a modo de estándar mínimo, que se logren acordar en los diálogos intersubjetivos anteriores y que tengan plausibilidad para operar en el contexto. Poseen mayor potencia si se obtienen de la comunidad, pues refuerza la idea de la importancia que cada sujeto participe en un diálogo abierto para determinar mínimos comunes plausibles de operar en la sociedad lo que, en cierto modo, implica un ejercicio práctico de ciudadanía activa.
- b) Uso de referentes externos: Explicitar modos en que otras sociedades abordaron el mismo dilema, como lo interpretaron, qué elementos pusieron

en juego puede ser útil para guiar las interpretaciones del grupo y orientar sus conclusiones.

c) Experiencias personales: Que el docente adelante su postura propia puede ser útil ya que implica que actúa también como sujeto, que fue capaz de interpretar el contexto usando los conceptos y considerando cuidadosamente los elementos que hacían plausibles sus decisiones.

e) Espacios para reformulación de sus ideas con plausibilidad.

Con todo este recorrido, se pretende aprovechar el escaso tiempo para la intervención, las condicionantes curriculares y las institucionales para generar una activación de la conciencia histórica, con miras a, desde la gestión docente en aula, impactar en la formación de todas las competencias del sujeto de derecho y contribuir a su formación en las escuelas.

4.2 PARTICIPANTES

Fueron participantes del estudio los dos cursos en que se desplegó el proceso desde su inicio, es decir, el IV^oY de mujeres y el IV^oX de hombres del colegio. Ello, puesto que es en estos cursos donde se han desarrollado los procesos de enseñanza y aprendizaje, y donde se han obtenido insumos relevantes para ser problematizados en esta propuesta. Ambos cursos han mostrado condiciones aptas para el desarrollo de esta investigación, tales como evidencias de aprendizaje comprensivo y valorativo de los derechos humanos en el estado de derecho en Chile, lo que es básico para el desarrollo de la propuesta; han desarrollado ejercicios de orientación de las decisiones ciudadanas a futuro, que pueden ser problematizadas más adelante; han mostrado condiciones de comportamiento e interacción didáctica que resultan óptimas para un trabajo como el que se diseñó y manifestaron además la disposición para someterse al estudio. El IV^oY está compuesto por 29 alumnas y el IV^oX por 32 alumnos, lo que completa una muestra total de 61 estudiantes sometidos a las fases de la investigación. Utilizar estudiantes de IV^o medio, nivel de finalización de los estudios secundarios en Chile, se justifica por la motivación doble de que, junto con que es el nivel en que el currículum abordaba de modo directo y específico los contenidos ciudadanos el año en que se desarrolló la investigación, se supone además que las y los estudiantes poseen un nivel de desarrollo de la conciencia histórica avanzado, donde la gran mayoría de las competencias necesarias para la construcción de narrativas ya han sido apropiadas. Ello permitiría construir los instrumentos de recolección de datos considerando como dadas las aptitudes necesarias para la redacción simple de ideas, la

comprensión de los reactivos y la organización de una narrativa coherente, comprensible y clara.

4.3. FASES Y DISPOSITIVOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

En esta sección se explicitarán las fases de aplicación de la intervención y, especialmente, los mecanismos de recolección de datos, con el fin de abordar el tercer objetivo específico de la investigación, que era:

3. Diseñar y aplicar ejercicios de narrativa en que las y los estudiantes deban orientar decisiones concretas ciudadanas a particularidades propias del contexto interpretado desde el marco analítico de los Derechos Humanos.

a) Fase 1: Problemas y desafíos de la sociedad chilena contemporánea

Como ya se ha dicho, durante esta primera fase corresponde la exposición de los temas que el currículum plantea como problemas de la sociedad contemporánea en Chile, a saber: Delincuencia; violencia social y familiar; pobreza; contaminación; desigualdad; inclusión, y que dan cierre a la Unidad 2 establecida en la planificación anual. Ello implica la aplicación del modelo de intervención didáctica reseñado más arriba. El desarrollo de esta fase se propuso para un máximo de 5 horas de clase, a ser aplicadas en la semana del 21 al 25 de Agosto de 2017. Para recolectar información se utilizarán dos mecanismos: la grabación de las clases y el desarrollo del primer dispositivo de aprendizaje, tal como se presenta a continuación:

Dispositivo 1:

A partir de los contenidos de clase respecto a los problemas y desafíos de la sociedad chilena contemporánea, elabore una narrativa que responda a las siguientes preguntas:

- 1) ¿Qué fortalezas y debilidades posee el Chile contemporáneo para el ejercicio pleno de los derechos humanos?
- 2) A su juicio, ¿Qué prioridades debiera fijar el Estado de Chile para abordar las problemáticas que dificultan el ejercicio pleno de los derechos humanos en el Chile actual?
- 3) En conclusión, ¿Qué acciones concretas tomaría usted como ciudadano(a) para asegurar el pleno ejercicio de los derechos humanos en el contexto de Chile actual?

Este ejercicio apunta a la construcción de una narrativa guiada por medio de tres preguntas, cada una intentando medir el desarrollo de diferentes ejes propios del sujeto de derecho:

La primera pregunta apunta a medir el grado de comprensión que los estudiantes manifiestan respecto a la institucionalidad vigente, específicamente en relación con el ejercicio de los derechos humanos para la población nacional. Es decir, apunta a medir el grado de apropiación conceptual y comprensivo del enfoque de derechos. La pregunta se articula de forma similar a la del primer ejercicio del levantamiento del problema, precisamente para conocer el modo en que la comprensión de los conceptos básicos para la ciudadanía se movilizó tras haber sido sometidos a la intervención. Considerando que en los ejercicios de la primera unidad se especificó que en Chile existe Estado de derecho, asegurado por medio de la Constitución como garante del ejercicio de los derechos humanos, la pregunta apunta a problematizar el modo en que se asegura ese pleno ejercicio de los derechos en el contexto actual. Las respuestas debieran evidenciar la comprensión que los estudiantes poseen respecto a un contexto más complejo del que demostraron inicialmente. La segunda pregunta busca de modo indirecto que las y los estudiantes transmitan la interpretación crítica que construyeron respecto a los problemas del Chile actual y de los derechos humanos que les parecen más urgentes o prioritarios. Al pedirles que prioricen problemáticas a enfrentar se pretende conocer cómo construyen sus interpretaciones, qué elementos del contexto les parecen más urgentes y, de ese modo, conocer cómo se desarrolló su conciencia histórica respecto al contexto. Es una pregunta que apunta directamente a la plausibilidad, pues fija un desafío que un sujeto de derecho podría abordar desde un posicionamiento exigente al estado. A través de ella los alumnos y alumnas podrían manifestar si los derechos sociales les parecen o no relevantes, así como si tienen una visión más individual del ejercicio de los derechos. Toda la información que transmitan podría dar cuenta de un modo más explícito no sólo de su comprensión ciudadana, sino de cómo interpretan críticamente el contexto que condiciona el ejercicio de los derechos humanos o si usan otros marcos valorativos o culturales como ejes interpretativos. La tercera pregunta pretende que los estudiantes manifiesten una postura operativa de su comprensión e interpretación, indicando su orientación a las acciones ciudadanas concretas para enfrentar los problemas que ellas y ellos mismos consideraron como relevantes. Esta respuesta implica un pleno ejercicio ciudadano de conciencia histórica, ya que sus propuestas de acción deben ser enmarcadas en aquello que es

posible realizar en el contexto actual previamente interpretado. Así, se podría medir si al proponer acciones ciudadanas existe un pleno empoderamiento como sujetos y logran desplegar las competencias propias del sujeto de derecho.

b) Fase 2: Beneficios y críticas a la Globalización

A fin de conocer si los aprendizajes que se obtengan de la fase interventiva anterior pueden ser sostenidos y replicados al abordar otras temáticas, se propone una segunda fase. En este caso se aplica la unidad III "Chile y sus regiones en el mundo globalizado", específicamente "las problemáticas para la inserción de Chile en la globalización" como componente curricular para la reflexión respecto a la evolución del contexto nacional y los desafíos que ello plantea para el ejercicio ciudadano. Aquí no se aplica el modelo didáctico anterior, sino que se vuelve a la enseñanza tradicional usada en el colegio, a fin de conocer si las movilizaciones de la primera fase se mantienen y proyectan al quitar el estímulo desde la enseñanza. Los contenidos a enfatizar en esta temática tienen que ver con la globalización en sus ámbitos político, económico y cultural, junto con la manera en que Chile se ha insertado en la globalización desde los '90 hasta ahora y las consecuencias de ese proceso. Se desarrolla esta fase en un total de 10 horas pedagógicas, entre las semanas del 28 de Agosto al 8 de Septiembre de 2017. Se recolecta información a través de la grabación de las clases y el desarrollo del dispositivo de aprendizaje 2:

Dispositivo 2:

Documento 1: La Globalización constituye una oportunidad

"Los países con niveles de renta más bajos son los principales beneficiados del proceso de liberalización de los intercambios comerciales, ya que el mayor crecimiento y bienestar económico que está generando la globalización les permite converger más rápidamente con las economías más ricas". Esta es la principal conclusión del documento titulado "La globalización después de Seattle", elaborado por el Comité de Relaciones Internacionales del Círculo de Empresarios (España).

El documento señala que "las diferencias de renta entre los países ricos y los pobres se han ensanchado en aquellas áreas geográficas formadas por economías que han permanecido aisladas de la economía mundial, es decir, que se mantienen al margen de la globalización". En este sentido, se afirma que "la libre circulación de capitales favorece una asignación más eficiente del ahorro mundial" y, en última instancia, "favorece la consolidación de un crecimiento sostenido y equilibrado".

"La globalización- concluye el documento- constituye una oportunidad y un desafío. Abre posibilidades para que las economías desarrolladas mejoren su eficiencia y su productividad y permite a las economías en vías de desarrollo mejorar el nivel de vida de su población. El desafío, tanto para unas como para otras, consiste en aplicar políticas macroeconómicas sensatas y crear marcos institucionales capaces de garantizar un crecimiento sostenido"

Círculo de empresarios, *España es un claro ejemplo de los beneficios de la globalización*, en www.circulodeempresarios.org, Abril 2013.

Documento 2: Críticas a la globalización

"Los críticos de la globalización acusan a los países occidentales de hipócritas, con razón: forzaron a los pobres a eliminar las barreras comerciales, pero ellos mantuvieron las suyas e impidieron a los países subdesarrollados exportar productos agrícolas, privándolos de una angustiosamente necesaria renta vía exportaciones. Incluso cuando Occidente no fue hipócrita, marcó la agenda de la globalización, y se aseguró de acaparar una cuota desproporcionada de los beneficios a expensas del mundo subdesarrollado.

Los bancos occidentales se beneficiaron por la flexibilización de los controles sobre los mercados de capitales en América Latina y Asia, pero estas regiones sufrieron cuando los flujos de dinero caliente especulativo, que se habían derramado sobre los países súbitamente tomaron la dirección opuesta. La abrupta salida de dinero dejó atrás divisas colapsadas y sistemas bancarios debilitados.

La Ronda Uruguay también fortaleció los derechos de propiedad intelectual. Las compañías farmacéuticas norteamericanas y occidentales podían ahora impedir que los laboratorios indios o brasileños les "robaran" su propiedad intelectual. Pero esos laboratorios del mundo subdesarrollado hacían que medicamentos vitales fueran asequibles para los ciudadanos a una fracción del precio que cobraban las empresas occidentales"

Stiglitz, J. (2007) *El malestar en la globalización*, España, Santillana.

A partir de los documentos anteriores y de los contenidos de clase, elabore una narrativa que responda a las siguientes preguntas:

- 1) ¿Qué fortalezas y debilidades posee el contexto de la globalización para el ejercicio pleno de los derechos humanos?
- 2) A su juicio, ¿La globalización es un proceso positivo o perjudicial para el ejercicio pleno de los derechos humanos?
- 3) En conclusión, ¿Qué acciones concretas tomaría usted como ciudadano(a) para asegurar el pleno ejercicio de los derechos humanos en el contexto de la globalización?

El dispositivo 2 apunta a insertar a los estudiantes en los debates que los intelectuales realizan respecto a los beneficios y aportes de la globalización, pero usando como marco analítico los derechos humanos. Para circunscribir este ejercicio, los estudiantes deben comprender previamente que Chile es un país subdesarrollado que ha tomado una estrategia específica para incorporarse a la globalización y que, además, ese proceso global enmarca cualquier decisión que el país pueda tomar a futuro. En otras palabras, viene a complejizar aún más la comprensión del contexto nacional, enmarcando de ese modo los procesos particulares chilenos en un todo mayor que lo supera y circunscribe. La lógica de las tres preguntas es similar a la descrita en el dispositivo 1, es decir, la primera apunta a la comprensión del contexto; la segunda a conocer el modo en que los estudiantes lo interpretan críticamente y qué aspectos de ellos relevan como urgentes y cuáles como secundarios; y la tercera a conocer de qué forma construyen sus orientaciones prácticas a la vida ciudadana.

c) Fase 3: Ejercicio de síntesis

Finalmente se plantea una última fase que conjuga los dos contenidos anteriormente reseñados, en conjunto con un contenido tratado con anterioridad al diseño investigativo: "Las responsabilidades ciudadanas". Esta fase busca medir el logro de los aprendizajes a través de un dispositivo de síntesis como la prueba de unidad, fijada para la semana del 11 al 15 de Septiembre de 2017. En específico, de todos los reactivos a diseñar para evaluar la unidad será analizado por esta investigación una actividad final de la prueba, como dispositivo 3:

Dispositivo 3:

Los objetivos del nuevo Chile

"Es hermosa y múltiple la tarea que tenemos por delante: restablecer un clima de respeto y de confianza en la convivencia entre los chilenos, cualesquiera que sean sus creencias, ideas, actividades o condición social, sean civiles o militares, sí señores, sí compatriotas, civiles o militares: ¡Chile es uno solo! ¡Las culpas de personas no pueden comprometer a todos! ¡Tenemos que ser capaces de reconstruir la unidad de la familia chilena! Sean trabajadores o empresarios, obreros o intelectuales; abrir cauces de participación democrática para que todos colaboren en la consecución del bien común; acortar las agudas desigualdades que nos dividen y, muy especialmente, elevar a niveles dignos y humanos la condición de vida de los sectores más pobres; cuidar de la salud de nuestros compatriotas [...]; abrir a nuestros jóvenes acceso a los conocimientos y oportunidades de trabajo y de progreso propias del tiempo que vivimos; promover la participación y dignificación de la

mujer en la sociedad chilena; dar a nuestros ancianos el respeto que merecen; impulsar el crecimiento y asegurar la estabilidad de nuestra economía"

Patricio Aylwin. (12 de marzo de 1990). Estadio Nacional, Santiago.

A partir del documento anterior y de todos los contenidos de las unidades anteriores , elabore una narrativa que responda a las siguientes preguntas:

- 1) ¿Qué tan cerca se encuentra el Chile actual para poder cumplir los objetivos fijados en 1990?
- 2) A su juicio, ¿Los objetivos fijados por Aylwin en 1990 son adecuados para que el Chile actual, en el contexto de la globalización, logre asegurar el ejercicio pleno de los derechos humanos? ¿Cómo actualizaría usted los objetivos para un Chile mejor en el futuro?
- 3) En conclusión, ¿Qué acciones concretas tomaría usted como ciudadano(a) para alcanzar los nuevos objetivos de Chile?

Este dispositivo final apunta a medir, del modo menos guiado posible, la manera en que los estudiantes insertan todos los contenidos anteriormente analizados en su visión del Chile del futuro. Es por ello que se quitan de las preguntas las referencias explícitas a los derechos humanos, a fin de conocer si los estudiantes los incorporan o no dentro de sus ejercicios narrativos. La primera pregunta apunta a conocer el modo en que los estudiantes comprenden el contexto actual de Chile, y si insertan en esa comprensión las problemáticas analizadas en las fases 1 y 2. Luego, la siguiente pregunta se enfoca en medir cómo fijan posturas respecto al Chile del futuro, evaluando si incorporan en ellos los derechos humanos y de qué modo los insertan. Por último, al igual que en los ejercicios anteriores, la última pregunta apunta a medir su nivel de conciencia histórica, conociendo de qué manera son capaces de articular la comprensión y valoración del contexto en un ejercicio de acción ciudadana concreta que sea viable para ese contexto y coherente con sus propios proyectos de vida.

4.4 METODOLOGÍA DE ANÁLISIS

Previamente a realizar el análisis de los resultados de la intervención, resulta relevante realizar un esfuerzo por conocer cómo se dio la aplicación del modelo didáctico para la activación del eje interpretativo-crítico del sujeto de derecho por medio de la conciencia histórica. Para ello se escogerán ejemplos representativos de las interacciones didácticas realizadas en cada uno de los pasos de la propuesta, cruzados con las estrategias de intervención diseñadas, dejando espacio para los posibles elementos emergentes que aparezcan. Así, se obtienen las siguientes matrices:

Matriz Paso 1: Activación

Situación Diseñada	Interacciones
<ul style="list-style-type: none"> - Marco del ejercicio - Descripción de los elementos conceptuales necesarios para la interpretación - Necesidad de la toma de postura - Exposición del caso - Evidenciar el dilema - Uso de los conceptos para activar la interpretación crítica. 	
Situación emergente	Interacciones

Matriz Paso 2: Análisis interpretativo

Situación Diseñada	Interacciones
<ul style="list-style-type: none"> - Diálogo intersubjetivo 	
Situación emergente	Interacciones
<ul style="list-style-type: none"> - Problematización de las posturas por plausibilidad 	

Matriz Paso 3: Orientación

Situación Diseñada	Interacciones
<ul style="list-style-type: none"> - Experiencias personales - Diálogo intersubjetivo - Construcción de estándares operativos 	
Situación emergente	Interacciones
<ul style="list-style-type: none"> - Referentes para la postura - Reformulación plausible 	

En cada una de estas matrices se dispondrán citas representativas de las interacciones de clase, a fin de realizar un análisis de contenido respecto a las dificultades de aplicación del modelo didáctico en la realidad.

El análisis de los datos extraídos a partir de la aplicación de los dispositivos de recolección de datos construidos apunta al último objetivo específico de la investigación, que era:

4. Analizar las producciones de los alumnos a fin de hacer explícitos los vínculos discursivos que realizan entre contexto, interpretación y orientación de las acciones ciudadanas concretas, junto con conocer qué otros elementos relevan en sus orientaciones a la acción ciudadana práctica.

Para lograr explicitar los vínculos cognitivos que existen entre los tres elementos que aparecen reseñados en el objetivo se realizará un análisis de los datos organizándolos por medio de los tres ejes que constituyen las competencias propias del sujeto de derecho: eje comprensivo, eje interpretativo-crítico y eje activo-transformador. Ello, puesto que el foco de la investigación tiene relación con el modo en que la intervención propuesta impacta en la formación de todas las competencias del sujeto de derecho, por tanto, mirar cada eje por separado permitirá conocer cómo se comportan cada uno de ellos tras ser sometidos a la intervención.

Como los instrumentos de recolección de datos fueron construidos con coherencia a los tres ejes, se analizarán del siguiente modo: la primera pregunta de cada dispositivo se relacionará con el eje comprensivo; la segunda pregunta con el eje interpretativo-crítico y la tercera con el activo-transformador. En cada eje se someterán las respuestas a un análisis de contenido organizado por las frecuencias de sus respuestas tras una codificación abierta de los ejercicios narrativos en cada pregunta. Así se podrá conocer con los mismos términos usados por las y los estudiantes el modo en que sus narrativas incorporan los conceptos, construyen las interpretaciones críticas y orientan sus decisiones de acción. Finalmente esos códigos levantados se agruparán en categorías según afinidad con los conceptos relevantes para esta investigación, es decir, el enfoque de derechos. De ese modo se podrán leer sus respuestas como posturas respecto al dilema planteado, es decir, si los derechos humanos pueden o no ser ejercidos en el Chile actual y cómo se disponen a la acción al respecto.

Finalmente, considerando que el objetivo general apunta a medir el impacto de la intervención en la formación de todas las competencias del sujeto de derecho, se realizará un análisis final en que se incorporen las citas más relevantes de los ejercicios narrativos realizados para determinar niveles de logro de aprendizajes ciudadanos propios del sujeto de derecho. Para ello

se organizarán los tres ejes de competencias (comprensivo, interpretativo-crítico y activo-transformador) en niveles de aprendizaje, organizando las siguientes matrices:

a) Eje Comprensivo:

Matriz Nivel 1: Aprendizaje comprensivo de los elementos básicos de la ciudadanía.

Competencias	Evidencias
Conocimiento cuerpos normativos	
Conocimiento instituciones	

b) Eje interpretativo-crítico:

Matriz Nivel 2: Aprendizaje valorativo de los Derechos Humanos y la Democracia.

Competencias	Evidencias
Reivindicación libertad	
Reconocer la Diversidad	
Valoración solidaridad	
Respeto mutuo	
Exigencia a otros de aquellas actitudes	

c) Eje activo-transformador:

Matriz Nivel 3: Aprendizaje que orienta las acciones ciudadanas en la acción práctica.

Competencias	Evidencias
Defender y exigir respeto derechos	
Autoafirmación	
Compromiso con el bien común	
Disposición a la modificación del estado actual de las cosas	

Se utilizarán matrices similares a las creadas para los ejercicios de levantamiento del problema, precisamente para medir los impactos que tuvo la intervención en el desarrollo de aprendizajes ciudadanos propios del sujeto de derecho. En estas matrices, además de considerar los ejes como niveles de logro de aprendizajes ciudadanos específicos, se incorporan las competencias propias del sujeto de derecho con mayor especificidad, tal como se analizaron en el marco conceptual, de manera de tener la visión más completa posible respecto a la situación final de las y los estudiantes sometidos al estudio respecto a sus aprendizajes ciudadanos.

CAPÍTULO V

ANÁLISIS DE RESULTADOS

A continuación se presentará el análisis de los resultados obtenidos durante el desarrollo de la investigación realizada el segundo semestre de 2017 en el colegio reseñado anteriormente. En primer lugar se indicará cómo se desarrollaron las interacciones de clase durante las fases planificadas, las dificultades para la implementación de la propuesta y los ajustes que debieron ser realizados. Luego, se pasará a presentar el análisis de los resultados de aprendizaje obtenidos en las fases efectivamente desarrolladas de la intervención, en pos de medir logros y desafíos didácticos de esta propuesta de formación ciudadana en clases de Historia y Ciencias Sociales. Todo, a fin de establecer qué tan cerca o lejos se encuentran las y los estudiantes de alcanzar los niveles de logro propios del sujeto de derecho.

5.1. INTERACCIONES DIDÁCTICAS

Es necesario recordar que la intervención se diseñó en base a tres fases de desarrollo, siguiendo las temáticas prescritas por el currículum y organizadas en la planificación anual de la enseñanza (Anexo 1). Ahora bien, esta propuesta debió enfrentarse a situaciones complejas y cambiantes en el contexto de aplicación, tanto por decisiones de la coordinación del ciclo como por la presión de las y los estudiantes. Al inicio del segundo semestre de 2017 el cuerpo estudiantil manifestó su preocupación por la gran cantidad de tiempo destinado al desarrollo de los contenidos versus la preparación de la prueba de selección universitaria (PSU), situación que les parecía poco conveniente. Ante ello, la coordinación del ciclo optó por acortar el plan de estudio de las asignaturas (que normalmente terminaba en Octubre), para cerrar los procesos de enseñanza la segunda semana de Septiembre y destinar el resto del tiempo íntegramente a la preparación de la PSU. Además, la coordinación del ciclo decidió permitir que las y los estudiantes destinaran tiempo dentro de las clases de las asignaturas para preparar la PSU en la Biblioteca del establecimiento, según su elección de plan diferenciado (humanista o científico). Es así como el número de estudiantes en ambos cursos se redujo de un total de 61 a uno de 40, en clases que fueron regulares sólo durante el mes de Agosto. Ello redundó en que sólo la fase 1 de la propuesta pudiera ser cabalmente aplicada en clases, debiendo dejar la fase 2 reducida a su mínima expresión y la fase 3 sólo como una

evaluación de síntesis. (Ver Anexo 14: Portafolio de aplicación). Debido a lo anterior, se presenta a continuación el análisis de las interacciones de clase correspondientes sólo a la fase 1 de la propuesta, “Problemas y desafíos de la sociedad chilena contemporánea” ya que fue la única que pudo llevarse a cabo como estaba diseñada para los fines de esta investigación.

Durante esta primera fase se expusieron las temáticas que el currículum plantea como problemas de la sociedad contemporánea en Chile, a saber: Delincuencia; violencia social y familiar; pobreza; contaminación; desigualdad; inclusión. En cada tema se expuso una pequeña reseña de las características de cada problema, de la situación específica en Chile y de las consecuencias que podría tener a futuro el no enfrentar aquellas problemáticas. La enseñanza se enfocó en utilizar el marco analítico de los Derechos Humanos como eje de estudio, a fin de dar cuenta de las situaciones de vulneración de derechos que emergen de cada problema, para la mayor cantidad posible de actores sociales involucrados. Se siguió el modelo de intervención propuesto en la sección de Diseño Metodológico. El desarrollo de esta fase tomó 7 horas pedagógicas, y fue aplicada entre el 21 y el 28 de Agosto en los cursos IVºY de mujeres y IVºX de hombres del colegio investigado. Para recolectar información se grabaron las clases⁴ y se desarrolló el primer dispositivo de aprendizaje, respetando su diseño inicial.

Durante las clases se generaron interacciones interesantes de analizar a continuación. Teniendo en cuenta que las y los estudiantes demostraron inicialmente comprensión y valoración en torno a las normativas que rodean el ejercicio ciudadano en Chile, se podría suponer que la aplicación de aquellos aprendizajes a la interpretación crítica de las situaciones específicas del contexto nacional que el currículum propone sería simple de realizar. Sin embargo, la inserción de la variable contextual generó dificultades importantes que movilizaron los otros elementos de los aprendizajes, al punto de cuestionar los mismos procesos de comprensión y valoración de la normativa vigente. Se presentan a continuación ejemplos representativos de aquellas interacciones, organizados por cada uno de los pasos del modelo interventivo propuesto, incorporando citas representativas de aquellos ejemplos a través de la matriz de análisis de interacciones de clase presentada en la sección de Diseño Metodológico, para conocer en

⁴ Ver Anexo 13 para las transcripciones de las clases de ambos cursos.

profundidad los desafíos y oportunidades didácticas que fueron apareciendo durante la aplicación de la intervención.

5.1.2 Paso 1: Activación

Ejemplo 1: Presentación general

Situación Diseñada	Interacciones
<ul style="list-style-type: none"> - Marco del ejercicio - Descripción de los elementos conceptuales necesarios para la interpretación - Necesidad de la toma de postura 	<p>"Prof: Vamos a ver los problemas que hay en Chile, los principales, y vamos a analizar si estos problemas, efectivamente son problemas no más o se puede poner en riesgo que Chile sea Estado de Derecho. O sea, vamos a ver si en Chile o no se vulneran los DDHH. Eso no tiene que ver solamente con saber, también tiene que ver con opinar, por eso yo les pedí a ustedes su opinión. ¿Por qué tiene que ver con opinar? porque tiene que ver con que hasta qué punto ustedes creen que lo que está pasando afecta o no los derechos.</p>
Situación emergente	Interacciones
<ul style="list-style-type: none"> - Comprensión del diseño, pasando de problemáticas individuales a problemas sociales 	<p>"Alum: ¿Que no nos afecte dijo? Prof: Si. Puede que no les afecte alguno de esos. Alum: Pero yo puse que nos afecta. Prof: Alum. dijo algo que es bien importante, que yo no lo quise tratar mucho en el momento porque quería que cada una escribiera su opinión, pero ahora sí, es importante. Dice, "a mí personalmente no me afecta la mala educación, pero como que me afecta que haya mala educación en Chile". Alum: Como sentimentalmente. Prof: O sea en el fondo lo que está diciendo es yo no tuve mala educación, pero a mí me molesta que en mi sociedad, haya mala educación. Alum: Es que te repercute en distintas cosas" (Anexo 14, pp.2-3)</p>

En este primer ejemplo aparece un enmarcamiento desde la enseñanza que apunta a circunscribir la reflexión desde una ciudadanía normativa a una activa, introduciendo la necesidad de evaluar las posibilidades de ejercicio ciudadano que el contexto nacional otorga. Se

incorporan los derechos humanos como elemento conceptual predominante. El emergente permite conocer cómo una estudiante comprende el ejercicio y da cuenta de un análisis que desde lo conceptual va del yo y mis vivencias al otro y sus vivencias, lo que sería una perspectiva propiamente ciudadana.

Ejemplo 2: Delincuencia

Situación Diseñada	Interacciones
- Exposición del caso	"Prof: Vamos viendo cada uno, partamos. El primero es la delincuencia. La delincuencia como dice ahí es uno de los problemas que a nivel mundial mayor atención y gasto les implica a los estados obviamente"
- Evidenciar dilema	"Prof. ¿Y en Chile el Estado se hace cargo de este problema? Alumnas debaten: Si. Prof: Ya, ahí está el debate. Alumnas debaten: Si, Trata, trata. Noooo, dice pero no lo hace" (Anexo 14, pp.3-4)
- Uso de elementos conceptuales para activar la interpretación crítica	"Prof: Una pregunta básica antes de partir por ahí. ¿Por qué la delincuencia es un problema que afecta el ejercicio de los derechos humanos? Alum: Porque me roban mi propiedad privada. Prof: ¿Porque va en contra de cual derecho? Alum: de la propiedad privada "¿esto afecta o no el ejercicio de los DDHH? Alum: Si" "Prof: No todas saben que la propiedad privada es un derecho garantizado por la Constitución, entienden. Ojo, más allá si dentro de un asalto te matan porque hay un derecho superior que es el derecho a la vida, o si dentro de un asalto te hieren que es el derecho de integridad física".
Situación emergente	Interacciones
- Necesidad de precisiones conceptuales para comprender el problema	"Alum: Delincuencia hay muchas. ¿Delincuencia con el terrorismo son cosas distintas?" "Alum: Profesor y si te violan, qué derecho es ese integridad física o no, integridad emocional también (agrega otra alumna)"

- Incorporación de elementos de observación personal para comprender el contexto	"Alum: Chuuuuuu. Ayer quemaron 18 camiones, y dicen que no hay terrorismo en Chile. En Temuco. Prof: Ahí hay que... Alum: En el caso de Lucksinger... (alumnas hablan a la vez, no se entiende bien)"
--	---

En este segundo caso se presenta una problemática como la delincuencia en Chile, con miras a conocer cómo es comprendida desde el punto de vista ciudadano. Las estudiantes en este caso manifiestan dificultades para amalgamar los conceptos con el contexto, ya que solicitan clarificar lo qué se entiende por delincuencia desde el punto de vista de qué derechos son o no vulnerados. De todos modos queda claro que es un problema que afecta los derechos fundamentales y del que el Estado debe hacerse cargo. Por tanto, existiría una comprensión de la institucionalidad vigente y el rol del Estado y la ciudadanía al respecto.

Ejemplo 3: Pobreza y Desigualdad

Situación Diseñada	Interacciones
- Exposición del caso - Evidenciar dilema - Uso de elementos conceptuales para activar la interpretación crítica	" Prof: En la radio, en la televisión y en no sé po paraderos de micro, lugares públicos, no sé si en los lugares que usted frecuenta, pero bueno. Se ha hecho una publicidad del Hogar de Cristo que a lo mejor la han visto. Aquí algunos han pegado por el tema de la semana de la solidaridad, pegaron algunas cosas pero no es exactamente la misma publicidad, que dice lo siguiente, con lo que quiero partir la clase de hoy día. Decía, la pobreza en Chile, eso decía la publicidad del Hogar de Cristo. No, no decía la pobreza en Chile, decía la pobreza así en general. La pobreza es la más profunda vulneración a los DDHH. Quiero partir con esa frase y preguntarles a ustedes más allá del discurso moralino así super simple de "oh, la pobreza está mal", no. ¿Es la más profunda vulneración a los DDHH, es una vulneración a los DDHH o es simplemente el resultado de malas decisiones individuales de las cuáles el Estado no tiene por qué hacerse cargo? Pensémoslo, por favor como sociedad, ya. Vamos de a uno"

Situación emergente	Interacciones
<p>- Necesidad de precisiones conceptuales para comprender el problema</p>	<p>" Prof: Lo que dice es que todas las personas deben tener acceso a ciertos bienes mínimos. Entonces cuando nosotros hablamos de pobreza, yo partí diciendo esta frase y usted está exigiendo algo que es bien interesante la misma discusión que hay en los países, que es definamos pobreza po. Porque si la pobreza es tener menos que otro no es pobreza, es lo que está al lado. Alum: Desigualdad. Prof: Desigualdad. Pero si la pobreza es no poder satisfacer lo básico, ahí si pasaría a ser una vulneración a los derechos. Alum: Ahí sipo, pero al final la pobreza es el ingreso per cápita por lo menos de la familia o de la persona.</p> <p>"Alum: Depende de cómo definimos pobreza, porque al final no es lo mismo en Haití, que la pobreza acá o en otra parte del mundo en Finlandia, que se yo. Es diferente, hay que conocer la pobreza cual va a ser la definición de acuerdo al país y al contexto". (Anexo 14, p. 11-12)</p>

Este ejemplo resulta interesante ya que los estudiantes nuevamente muestran comprensión de la necesidad de que los derechos fundamentales sean ejercidos por la población, lo que resulta ser un elemento conceptual básico en la institucionalidad. Sin embargo, para aplicar aquello a la comprensión del contexto parecen exigir mayores antecedentes del propio contexto, ya que no muestran tenerlo del todo claro. La última parte del cuadro emergente es muy clara al respecto, ya que pareciera ser que la manera en que se comprende el contexto resulta clave para situarse ante una decisión ciudadana. Es decir, existe una perspectiva de activación de la conciencia histórica por parte de los estudiantes. Al parecer ahí se encuentra una oportunidad para el desarrollo de aprendizajes ciudadanos.

5.1.2. Paso 2: Análisis interpretativo

Ejemplo 4: Delincuencia

Situación Diseñada	Interacciones
- Diálogo intersubjetivo	<p>Alum: No hay espacio en las cárceles también. Por ejemplo en la playa metieron preso a un gallo que pirateaba películas y es estúpido, se quedaba caleta de tiempo en la cárcel por piratear películas, que está mal pero tu tení que dar prioridad a gente que hace cosas más graves po. (hablan a la vez, no se entiende)"</p> <p>"Alum: Yo opino como que los derechos se contraponen, o sea, no se contraponen pero, es como por ejemplo no sé si alguien me está a mí como robando no puede llegar el carabinero y pegarle.</p> <p>Alum: Yo encuentro que también el problema de la delincuencia es que no dejan como que le ponen mucho problema a los pacos, como que si le llega a disparar a un ladrón como que al final no tiene tanto, el paco a defenderse de él, como que si llega a matar el paco, como que al final van a llevar al paco preso"</p> <p>"Alum: ¿Hasta qué punto un carabinero o algo puede usar su fuerza?"</p> <p>"Alum: ¿Quién dice hasta qué punto es bueno o malo? Porque hay miles de videos de carabineros tratando pésimo a alguien, pero se justifican con que si era necesario. Entonces al final quien dice hasta qué punto es o no. Porque no pueden decir solo ellos.</p> <p>Prof: Se supone alum, que estamos en un estado de derecho, por lo tanto si una autoridad rebasa los límites de la ley es más grave de si un ciudadano normal lo hace. Entonces cuando carabineros son denunciados, ahí tienen que recurrir los tribunales, que es un poder autónomo aparte. Recuerden que carabineros pertenece al poder ejecutivo, al Ministerio del Interior, ya. Y el poder judicial es un poder autónomo, que lo debería juzgar. La pregunta es siempre lo juzgan" (Anexo 14, pp.15-17)</p>

Situación emergente	Interacciones
<p>- Problematización de las posturas por plausibilidad</p>	<p>"Prof: De hecho, los Carabineros de Chile están dentro de varias Organizaciones Internacionales cuestionados por la manera en que reprimen por ejemplo en las marchas. Hay casos de violaciones a los DDHH. Hoy día en Chile, ya. No pasa mucho en la delincuencia, pasa en las marchas.</p> <p>Alum: Las lacrimógenas, el guanaco es el medio chorro po, queday aturdido.</p> <p>Prof: O sea cuando hace poco, hace unos dos años dejaron en coma y grave a un tipo porque le tiraron la lacrimógena en la cara, y él demandó al Estado.</p> <p>Alum: Yapo y cuando a un carabinero le tiran piedras o a los marinos que están marchando le tiran piedras.</p> <p>Prof: Ese es el tema po. Ahí lo que tiene que hacer carabineros es usar la fuerza, ya. Se entiende. Si el problema es cuando el uso de la fuerza es arbitrario y exagerado, ese es el problema. Si no es arbitrario.</p> <p>Alum: En una marcha como que se confundieron de gallo, que no había hecho nada malo.</p> <p>Prof: Ese caso fue arbitrario, porque le tiraron a un tipo que no tenía nada que ver. Hay cámaras. El tipo estaba escondido en una puerta, en el dintel de una puerta, mientras pasaba el guanaco, se entiende. Le tiraron la cuestión a la cara, eso mata. El tipo se salvó por suerte"</p>

En este ejemplo se muestra que existe una comprensión clara de los derechos humanos como eje normativo de la ciudadanía, así como el rol del Estado, las instituciones y los ciudadanos en resguardar los derechos básicos. Sin embargo, esos aprendizajes resultan insuficientes para operar interpretando las complejidades que plantea el contexto, en especial al momento de enfrentar las contradicciones entre los derechos, su priorización y el rol que posee cada institución para garantizar el ejercicio pleno de ellos. Es frente a este tipo de dilemas que emergen elementos propios de su cultura personal y vivencial que se usan para poder guiar sus interpretaciones, tratando de resolver por sí mismos aquello que resulta insuficiente desde lo conceptual. Ello permite presuponer que, al momento de orientar sus acciones ciudadanas, estos elementos tendrán mayor peso que los conceptuales. Es por ello que se exige una problematización de la plausibilidad de esas interpretaciones, en pos de forzar al desarrollo de interpretaciones críticas más acordes a los requerimientos del contexto. Con

todo, se muestra en el diálogo intersubjetivo los primeros asomos de una toma de conciencia de las complejidades del contexto y de la necesidad de mayor profundidad y compromiso del sujeto para interpretarlo.

Ejemplo 5: Pobreza y Desigualdad

Situación Diseñada	Interacciones
<p>- Diálogo intersubjetivo</p>	<p>Alum: Yo encuentro que si es... como se llama una vulneración a tus derechos, pero tampoco el Estado te puede dar plata porque no hiciste nada, así como para no tratar de violar tus derechos. O sea lo perdiste todo por flojo por decirlo así, y el gobierno te da plata pa no vulnerar tus derechos.</p> <p>Prof: O sea podríamos decir, déjeme ver si entiendo. Es una vulneración, pero no estaría de acuerdo con la frase del Hogar de Cristo de que es la más profunda. Hay otras más heavys, quizá las que vimos ayer. Ya, quién más"</p> <p>- Dudas acerca de si la pobreza constituye vulneración de derechos:</p> <p>" Alum: Profe, una pregunta. ¿Por qué sería violación a los DDHH?</p> <p>Prof: Esa es la pregunta que quiero llegar po. Si a ustedes les parece o no estar de acuerdo. Primero, para responder eso alum. y es como el problema que estamos teniendo desde ayer, no sé si se han dado cuenta. No desde ayer, sino de principio de año. Es que se supone que en 4º medio ustedes deberían conocer los DDHH po. Entonces cuando yo les pregunto ustedes deberían saber. Para poder opinar hay que saber po, para hacer la declaración po.</p> <p>Alum: Sipo, pero no hay un derecho humano que diga el Estado tiene que satisfacer las necesidades de todo el pueblo.</p> <p>Prof: Si.</p> <p>Alum: Pero no en términos tan económicos. Habla de algunas necesidades.</p>

Situación emergente	Interacciones
- Problematización de las posturas por plausibilidad	<p>"Prof: Si yo le digo una persona se muere de hambre en Chile, ¿eso sería una vulneración a los derechos? Alum: Al final sipo, porque es parte del Estado mantener. Y no pueden dejar que una persona se muera. Prof: Ya. Nosotros como sociedad no estamos dispuestos a que una persona se muera de hambre o de frío. Lo de morirse de hambre es exagerado, pero lo de morirse de frío eso pasa todos los años, ya. Supongamos que el Estado de hecho tiene albergues para los homeless, para la gente que vive en la calle. Alum: Que no tiene casa. Prof: Claro. Si una persona no quiere ir, el Estado no lo puede obligar. Pero el Estado tiene el albergue cierto. Alum: Sipo. Prof: Entonces usted está de acuerdo que no se puede morir gente de frío en Chile. Alum: No debería. Prof: Perfecto. Estamos de acuerdo. Eso sería una vulneración a los derechos. Si hay personas entonces que mañana dicen teniendo casa y todo, yo soy pobre, que el Estado me ayude, ¿a usted le parecería justo? Alum: Depende de las condiciones. Puede que necesite salud y ahí el Estado tiene que satisfacer lo que él no puede pagar o también, no sé la comida. Las necesidades básicas."</p>

Este extenso ejemplo resulta particularmente interesante. No existen estudiantes que manifiesten que los derechos sean susceptibles de ser vulnerados por parte del Estado, ni que manifiesten que sea justificable aquello. Es decir, existe una valoración consolidada de la importancia de los derechos humanos como parte de una institucionalidad, lo que es clave para sus aprendizajes ciudadanos. Sin embargo, lo que consultan insistentemente desde lo emergente se relaciona con si existe o no vulneración de derechos en contextos de pobreza. Es decir, existe nuevamente una necesidad de ajustar la comprensión conceptual en pos de estar en condiciones de interpretar las complejidades planteadas por el dilema como paso previo para desarrollar una postura que les permita ejercer una ciudadanía activa. Pareciera que la idea de la vulneración de derechos fundamentales

(ejemplificado burdamente por el "morirse de frío") es relativamente claro y compartido por todos; sin embargo, los derechos sociales no parecieran ser elementos conceptuales a los que pueden acceder por sí mismos. Es decir, pareciera ser que al abordar problemáticas del contexto que tensionan el ejercicio de los derechos los aprendizajes conceptuales anteriores fueran insuficientes. Los derechos se contraponen o se complejizan o se relativizan al enfrentarse a los contextos reales en que deben actuar como ciudadanos. Así empieza a surgir la necesidad de cambio en sus posturas interpretativas, que sólo se activaron al comprender lo poco plausibles que eran sus perspectivas originales. Ello implica que habiendo aprendizajes conceptuales y valorativos consolidados en torno a la ciudadanía, ellos resultan ser simples para abordar una realidad social que es compleja. De todos modos resulta interesante insistir en que pareciera existir una intención de utilizar los aprendizajes en la interpretación de la realidad, ya que consultan respecto a si la pobreza constituye o no vulneración a los derechos y preguntan si se pueden incorporar más derechos en la legalidad. Es decir, el uso de los derechos humanos como eje valorativo del marco de acción contextual de la ciudadanía pareciera estar validado *a priori*, sin embargo, el análisis del contexto muestra que éste posee mayor complejidad conceptual para su abordaje. Si el currículum propusiera la revisión de derechos de segunda y tercera generación, muchas de estas problemáticas podrían ser más eficientemente abordadas. Pero finalmente lo central está en que el eje pasa de aquello reconocido por ley a lo que finalmente puede ser garantizado en la práctica. Cuando el estudiante consulta respecto a si los países desarrollados pueden tener más derechos se puede inferir que visualiza una relación entre el reconocimiento de los derechos con las posibilidades reales de ejercicio de ellos en la realidad, así como de garantizarlos por parte del Estado. Ello permite suponer que existe un pensamiento que se desplaza desde lo legal a lo real, tratando de orientar sus decisiones ciudadanas. Y ese desplazamiento ocurriría por efecto del análisis del contexto, no de la normativa. Esta movilización sería un efecto propio del desarrollo de la conciencia histórica, con énfasis en la plausibilidad que enmarca el desarrollo de posturas interpretativas respecto a la realidad.

Ejemplo 6: Inclusión

Situación Diseñada	Interacciones
<p>- Diálogo intersubjetivo</p>	<p>"Prof: Entonces el Estado según esta visión tendría que hacerse cargo de educar a la población en la diversidad, en el respeto, etc.</p> <p>Alum: Que ya lo están haciendo. (discusión general)"</p> <p>"Alum: Hay gente, independiente del colegio que necesita más cosas que nosotros, si nos ven a todos iguales como que a nosotros nos quitan más oportunidades y a ellos también pero al mismo tiempo le quitan... no sé si se entiende"</p> <p>"Prof: Ojo que acá en Chile el tema donde más se ha trabajado, donde yo creo que lo dije el 1º semestre cuando vimos la Constitución. Uno de los pocos temas donde los derechos de segunda generación se han tratado así heavy tiene que ver con la igualdad de género y ahí la típica discusión que hay como con los hombres que dicen, "na que ver que las mujeres tengan como alguna protección legal que se supone que somos iguales" Lo que pasa es que ahí la lógica del Estado ahí es por siglos no fueron iguales; para que ahora sean iguales deben tener una protección adicional. Por ejemplo en Chile se aprobó hace poco la paridad de sueldo, entonces si hay dos personas que cumplen el mismo trabajo uno es hombre y otro mujer, obligatoriamente a la mujer hay que subirle el sueldo para que llegue al nivel del hombre. Entonces donde se da el conflicto alum, que si yo llego al trabajo tengo una compañera par, y mi compañera par gana más que yo, yo como hombre no me puedo quejar.</p> <p>Alum 1: Pero si son iguales por qué la mujer va a estar ganando más. Igual que haya un Ministerio de la Mujer lo encuentro muy tonto.</p> <p>Alum 2: Por qué la mujer puede exigir que le paguen más y el hombre no puede exigir.</p> <p>Prof: Esos problemas se generan a raíz de la discriminación positiva, lo del Ministerio de la Mujer.</p> <p>Alum., igual yo lo entiendo desde el punto de vista de por qué no hay un Ministerio del hombre porque el hombre ha ejercido por mucho tiempo la cultura dominante, no necesita protección adicional.</p> <p>Alum: Ya sipo, pero como que necesitamos imponerle, o no sé si imponerle, como demostrar que somos iguales</p>

	<p>pero no somos iguales. Prof: Es que el objetivo del Ministerio de la Mujer es llegar a desaparecer. Alum: Es que eso tiene que hacerse. Prof: Esa es la idea, pero hoy día... Alum: Es que tiene que ir como en progreso. Prof: Hoy día el tema de género sigue siendo un tema. Nosotros vimos que el segundo problema principal según la gente y para mi juicio el primero es la violencia y tiene mucho que ver con la violencia de género en el mundo rural, se entiende. O sea ese Ministerio no puede desaparecer todavía, creo yo. Lo que pasa es que a la gente con mayor nivel educativo como ustedes no se les explica cuál es el objetivo de eso, entonces no lo entienden, pero a cuántas mujeres las matan todos los días"</p>
<p>Situación emergente</p>	<p>Interacciones</p>
<p>- Problematización de las posturas por plausibilidad</p>	<p>"Prof: Para la persona que todavía no entienda la lógica de por qué hay que hacer como discriminación positiva que es un concepto muy gringo, es la misma lógica que acá en el colegio se ocupa con la evaluación diferenciada, que no se si la conocen, la lógica real, que a veces los alumnos dicen algunos tienen beneficios y eso no es cierto, o sea. La evaluación diferenciada lo que busca precisamente es que aquellas personas que tengan dificultad de aprendizaje puedan tener la misma posibilidad de tener buen rendimiento que ustedes, las que no tienen problemas, se entiende. Entonces no es desigual, es para garantizar la igualdad a aquellas que necesitan algo más se les apoya. Alum: Es un ideal de que funcione la inclusión"</p> <p>"Prof: Quizá voy a usar un concepto más específico alum. para que se entienda, lo que está de fondo acá es la igualdad de oportunidades. Es decir lo que generalmente se dice como tener la cancha parejita como para que corran y que gane el que gane, se entiende. De repente los alumnos, los hombres sobretodo me dicen por qué a los pobres hay que darles cierta ayuda, porque objetivamente. Alum: Porque no tiene los mismos medios. Prof: Cuando empiezan su carrera, ellos van con desventaja. Entonces la idea tampoco es darles ventaja,</p>

es como ponerlos al nivel, se entiende. Desde el punto de vista cultural, por ejemplo lo que dice alum. que hayan películas donde aparecen gays y lesbianas, bla. Es porque hay una cultura dominante durante años o décadas que se burla de ellos, se entiende. Entonces esto es una manera como de compensar, se cacha o no. O lo que pasa por ejemplo con las minorías étnicas, que eso es un tema mucho más fácil, que muchas veces en televisión no aparecen porque siempre aparece una cultura gringa, gente como racialmente muy similar.

Alum: Los Emoji. y los homosexuales, y los gays. Y las madres solteras y los papás solteros, todas las combinaciones, el papá solo con hijos.

"El Estado chileno dice son todo iguales, por lo tanto, mientras a ti no te peguen, no te maten, no te torturen yo no tengo porque como ayudarte, pero cuál es la lógica de los de segunda generación que las minorías como están en una situación subalterna, o sea están en una posición dominada, necesitan para ser iguales que alguien los ayude, promoverlos. Se entiende o no.

Alum: Ahh y eso es lo que no se hace.

Prof: Eso es lo que Chile considera porque hay aquí un choque, no quiero que ustedes entiendan que hay una y otra buena, en el fondo quiero que entiendan que hay un choque de ideas y usted verá como lo resuelve. Chile dice simplemente basta con garantizar la igualdad y lo que dicen los que apoyan estas tesis internacionalmente es que una persona subalterna sometida al poder del resto no va a poder ser igual, para que pueda ser igual debe ser apoyada, porque por ejemplo si yo a una persona gay le digo "dale no más vive tu vida libre que nadie te va a pegar" probablemente nadie le va a pegar, pero quizá si va a sufrir mucha discriminación no violenta. Entonces el Estado según esta visión tendría que hacerse cargo de educar a la población en la diversidad, en el respeto, etc."

El último ejemplo aborda con detención la problemática de la inclusión. En este respecto, la clase requirió reenmarcar el tema en varias ocasiones, ya que resultó extremadamente difícil que se comprendiera la perspectiva de derechos asociada a elementos culturales. Si los derechos sociales (2ª

generación) fueron ya difícilmente comprendidos en el ejemplo anterior, los culturales (3ª generación) resultaron ser aún más problemáticos. Las preguntas en torno a la discriminación positiva (asociada al ministerio de la mujer o a la protección de la cultura de los pueblos originarios) pareció contradecir los aprendizajes conceptuales y valorativos ciudadanos que ya poseían. Al analizar las evidencias para levantar el problema se pudo concluir que la gran mayoría de los estudiantes de este estudio entendían la ciudadanía como un ejercicio individual, donde los derechos fundamentales y básicos parecen ser los únicos que conocen con mayor profundidad. Pese a que existen conexiones entre los derechos básicos y los de segunda y tercera generación (que existen precisamente para garantizar el acceso universal a los primeros), nuevamente en la mente de los estudiantes resulta muy difícil interpretar el contexto ya que los aprendizajes conceptuales y valorativos que poseen de la institucionalidad vigente son muy simples frente a las complejidades que plantean los contextos de aplicación. Nuevamente la potencia de las reflexiones aumenta enormemente al exponer a los grupos al análisis de la realidad social contemporánea, forzándolos a problematizar aquello que saben en pos de orientar de modo más plausible sus posturas a través del dilema y de la problematización de la plausibilidad de sus perspectivas para interpretarlo.

5.1.3. Paso 3: Orientación

Ejemplo 7: Pobreza y Desigualdad

Situación Diseñada	Interacciones
- Experiencias personales	<p>"Prof: Yo entré en una sala de 4° medio muy parecida a esta, la única diferencia es que no estaba este techo de madera y se veían los cables y los cables estaban comidos por ratones. Eso era en un colegio de vulnerabilidad social, en un 4° medio yo empecé a hacer clases en el 4° medio de PSU, y los cabros me dijeron que no les interesaba.</p> <p>Alum: ¿Y cuándo fue eso?</p> <p>Prof: Eso fue como hace 4, 5 años. Y yo le dije, pero como no te va a interesar la PSU, y me dijeron porque pa que po. Entonces ahí empezamos una discusión súper larga y llegamos a la conclusión de que, el problema de ellos es súper heavy porque si usted se para en la posición que estamos nosotros decimos "como que idiotas son ellos, porque no se la juegan" Y</p>

<p>- Establecimiento de consensos operativos</p>	<p>ellos me decían, profe las oportunidades existen, pero tenía que estar entre el 90% y el 100%. Entonces cuando yo me saqué 3 rojos seguidos en 1° medio, caché que no me iba a dar, entonces pa que po.</p> <p>Alum: No aparte después la universidad es cara.</p> <p>Prof: Cuando cachay eso en primero medio.</p> <p>Alum: Te frustray.</p> <p>Prof: Entonces, ¿Dónde está la desigualdad? Ojo, la desigualdad, eso me costó caleta que lo entendieran los hombres, ojalá lo entiendan ustedes. La desigualdad no está en el hecho de que los mejores puedan o no llegar, porque los mejores pueden llegar. La desigualdad está en el hecho de que en ese colegio, nadie tenía el derecho a pastearla. Porque la pasteabay un poquito y te queday afuera de la carrera, sí o no. Entonces mi pregunta es porque en este colegio si tienen derecho a pastearla. O sea, la desigualdad no está mirando pa los de arriba, para los que les va mejor, piensen en lo que les va peor, que le pasa a una persona de este colegio si la patea toda la enseñanza media, ¿va a ser pobre?</p> <p>Alum: No, no.</p> <p>Prof: Entonces, el punto es, cuando eso pasa en la sociedad es el germen para que la cuestión se desarme, yo le pregunto a ellos, que es lo que más vulnera sus derechos, ellos lo primero que te van a decir la desigualdad, nosotros no lo vemos. Se catcha, entonces, ojo con eso" (Anexo 14, pp. 42-43)</p> <p>"Prof: Ya, perfecto. Entonces estamos precisando un poco. La opinión de alum. fue bien útil porque exigió precisión a pesar de que fue fuerte la pregunta, por qué sería vulneración. Nos exigió precisar. Podríamos llegar a la conclusión quizá o al acuerdo de que aquella pobreza que impide la satisfacción de ciertas necesidades básicas vulnera los derechos. Sobre eso ya depende en el fondo de cada uno y no sería el Estado el encargado. Estaríamos más o menos de acuerdo, ya. Ven que esta cuestión es más o menos subjetiva porque la declaración de derechos habla de derechos. Entonces cuando habla de derechos, la cuestión no está tan escrita. . La cuestión está escrita así como, todos tienen derecho a una vida digna. ¿Qué significa eso?"</p> <p>"Prof: Ahora, el primer acuerdo al que llegamos y que dice a propósito de lo que yo le preguntaba a alum. es</p>
--	--

	una cosa nueva porque no en toda la historia de Chile hemos llegado a este acuerdo de que la gente se muera de hambre o frío, no es tolerable. Estamos todos de acuerdo con eso"
Situación emergente	Interacciones
- Referentes para la postura	"Alum: ¿Los países más desarrollados pueden abarcar más derechos?"
- Reformulación plausible	"Alum: O sea el querer aceptar un nuevo derecho seria cambiar la Constitución"

Este ejemplo muestra que, ante las repetidas dificultades para analizar el contexto desde una perspectiva ciudadana de derechos, se requieren estrategias de enseñanza que apunten a mirar el problema desde otras ópticas, tensionando lo que ya saben a partir de aquellos elementos que resultaron validados anteriormente: los derechos humanos, en su versión de 1ª generación (individuales y fundamentales). Al utilizar aquella estrategia se intentó guiar la discusión desde los elementos de reconocimiento y respeto a los derechos humanos a los de promoción y garantía, lo que implica una intervención estatal y ciudadana menos legal y más cercana a las modificaciones políticas y sociales del contexto. Ello implicó la aparición de un emergente que reaccionó en torno a situar la discusión constitucional desde una óptica de los derechos, lo que implica una acción política bastante avanzada para 2017. Ello permite colegir que la estudiante que mencionó aquello orientaría su participación en los debates constitucionales de un modo quizá más activo que si no se hubiera generado una intervención didáctica en este ámbito.

De todo el recorrido anterior es posible establecer que, a partir del diseño de una enseñanza enfocada en el análisis de elementos del contexto sociohistórico nacional actual (considerados problemáticos) existieron dificultades importantes para relacionar los aprendizajes conceptuales y valorativos de la ciudadanía con su capacidad para interpretar críticamente la realidad y generar posibilidades de orientación a la acción concreta. Ellos derivan fundamentalmente de un conocimiento muy vago del propio contexto, el que generalmente es visto a partir de la cultura personal, las vivencias y la

información parcial de que disponen. Se reiteran las preguntas y comentarios emergentes que solicitan mayor especificidad en el análisis de la variable contextual, así como elementos de comparación con otros contextos a nivel internacional. Pareciera que los y las estudiantes se sienten superados y superadas por la complejidad del contexto, ante el cual orientan sus decisiones escasamente en elementos de los aprendizajes ciudadanos ya considerados como logrados. Sin embargo, parecieran existir posibilidades al guiar las intervenciones didácticas desde esta óptica de análisis del contexto, especialmente desde la plausibilidad que condiciona las decisiones, ya que los y las estudiantes parecen comprender y valorar los derechos humanos como elementos clave para la ciudadanía y se predisponen eficientemente en intentar su ejercicio en la realidad práctica. Lamentablemente el nivel de profundidad que propone el currículum respecto a estos ejes conceptuales no es suficiente para que logren ser útiles para la aplicación a los requerimientos de un contexto complejo y cambiante. Pero es el propio análisis crítico de ese contexto el que pareciera hacer emerger una disposición favorable hacia aprendizajes ciudadanos más profundos y complejos, que permitan orientar las decisiones prácticas de las y los estudiantes como ciudadanas y ciudadanos activos.

5.2. EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE

A continuación corresponde presentar los resultados de aprendizaje obtenidos a partir de los dispositivos construidos y explicados en el apartado de Diseño Metodológico. Cabe destacar que se presentarán a continuación los resultados de la única fase que se pudo aplicar como estaba diseñada (Fase 1). Las Fases 2 y 3, como ya se indicó, no pudieron ser aplicadas como estaban propuestas y, pese a que de todos modos se desarrollaron los ejercicios diseñados⁵, no se presentarán los resultados de aquellos ejercicios ya que el número de estudiantes que los realizaron altera significativamente la muestra.

Para su análisis se utilizarán los tres ejes que organizan las competencias del sujeto de derecho, tal como se indicó en la sección de Diseño Metodológico, para luego cerrar el análisis con los niveles finales de logro de las competencias ciudadanas propias del sujeto de derecho según las matrices presentadas en la misma sección de Diseño Metodológico.

⁵ Ver codificación de los resultados de los ejercicios aplicados en Fase 2 y Fase 3 según los criterios establecidos en el Diseño Metodológico en Anexo 14, pp. 62 en adelante.

Es necesario recordar que este dispositivo se aplicó con preguntas similares a las del ejercicio de diagnóstico presentado en la sección de evidencias para el levantamiento del problema, pero tras realizada la breve intervención didáctica reseñada en el apartado anterior. Se incorporaron variables contextuales de la realidad sociohistórica nacional, que fueron problematizando las comprensiones y valoraciones que previamente habían mostrado desarrollar respecto a la ciudadanía. Por tanto, la idea es conocer si esa intervención tuvo o no impactos, y cuáles fueron. Cabe recordar que ninguna de las preguntas propuestas en este dispositivo condiciona las respuestas a partir de la mención de algún elemento de la institucionalidad vigente o alguna de las problemáticas sociales analizadas en clases. Por tanto, se pretende acceder a las perspectivas que establecen las y los estudiantes sin forzarlas ni provocarlas directamente.

El dispositivo fue completado por 39 estudiantes, 23 del IVºY de mujeres y 16 del IVºX de hombres⁶. Los resultados por pregunta fueron los siguientes:

5.2.1. Eje Comprensivo

Pregunta del dispositivo: ¿Qué fortalezas y debilidades posee el Chile contemporáneo para el ejercicio pleno de los derechos humanos?

A partir de las respuestas obtenidas en este ejercicio de narrativa, se realizó una codificación emergente con foco en la frecuencia de las menciones realizadas, respetando las palabras y conceptos tal como aparecían en las respuestas. Los resultados, en el ámbito de las fortalezas, son los siguientes:

IVºY: 23 estudiantes

1) Estado "ayuda pobres"	: 3
2) Conciencia ambiental	: 5
3) Reconocimiento constitucional DDHH	: 11
4) Posibilidad reclamar los derechos	: 2
5) Derechos individuales garantizados	: 4
6) Leyes antidiscriminación	: 2
7) Financiamiento campañas políticas	: 4
8) Cumplimiento responsabilidades ciudadanas	: 1

⁶ Ver transcripciones completas de las respuestas de ambos cursos en Anexo 15.

9) Inclusión mujer	: 4
10) Conciencia ciudadana DDHH	: 1
11) Sistema democrático	: 4
12) Legislación laboral	: 1
13) Transparencia información electoral	: 1
14) Instituto Nacional de Derechos Humanos	: 1
15) Promoción derechos por el Eº	: 1
16) Instituciones del Eº	: 2
17) Pertenencia organismos internacionales	: 3
18) Eliminación binominal	: 1
19) Salud/ educación pública	: 1
20) Crecimiento económico	: 1
Total	: 53 respuestas

IVºX: 16 estudiantes.

1) Participación en Organismos internacionales	: 4
2) Libertades individuales	: 3
3) Medios de comunicación masivos	: 2
4) Disminución de la pobreza	: 1
5) Disminución de costos producción	: 1
6) Alta competitividad	: 1
7) Democracia participativa/ representativa	: 3
8) Estado y su legislación (Constitución)	: 3
9) Derechos laborales	: 1
10) Ciudadanía "tranquila" y "pasiva"	: 1
11) Conciencia civil post-dictadura	: 4
12) Política con poca corrupción	: 3
13) Estabilidad política (Estado de Derecho)	: 3
14) Oportunidades para inmigrantes	: 1
15) Solidaridad de la sociedad chilena	: 1
16) Conciencia ciudadana y respeto mutuo	: 2
17) Aplicación de la ley	: 1
Total	: 35 respuestas

A partir de las respuestas anteriores, se agruparon los códigos levantados en categorías según su afinidad y relación con los fines de esta investigación. De esa construcción de categorías surge la siguiente tabla:

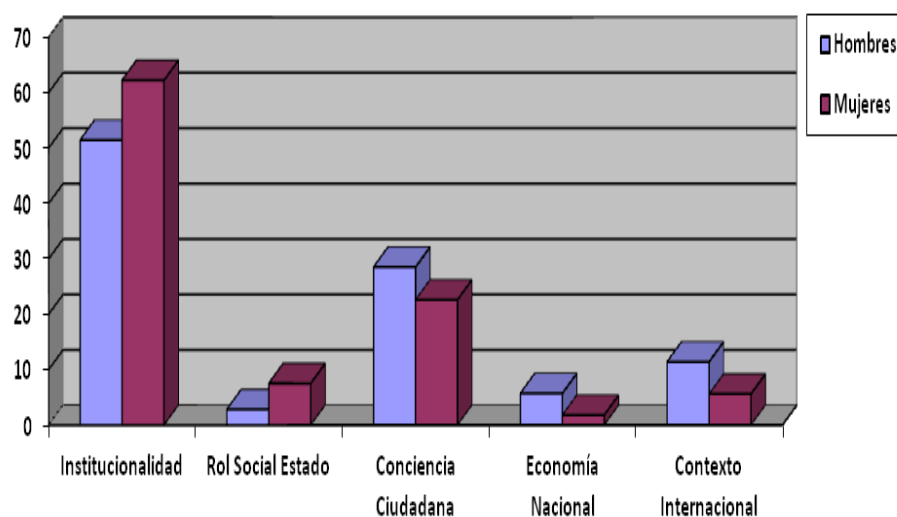
Tabla 1. Fortalezas de Chile para el ejercicio de los DD.HH.

Códigos IV ^o Y	CATEGORÍA	Códigos IV ^o X
3)- 4)- 5)- 6)- 7)- 11)- 12)- 13)- 15)- 16)- 18) 33 respuestas 62,2%	1. Institucionalidad vigente/ Sistema democrático	2)- 7)- 8)- 9)- 12)- 13)- 17) 18 respuestas 51,4%
1)- 19) 4 respuestas 7,5%	2. Rol social del Estado	4- 14) 1 respuestas 2,8%
2)- 8)- 9)- 10) 12 respuestas 22,6%	3. Conciencia ciudadana/ organizaciones ciudadanas	3)- 10)- 11)- 15)- 16) 10 respuestas 28,5%
20) 1 respuesta 1,8%	4. Situación económica nacional	5)- 6) 2 respuestas 5,7%
17) 3 respuestas 5,6%	5. Contexto internacional	1) 4 respuestas 11,4%
53 respuestas 100%	Totales	35 respuestas 100%

La primera categoría remite a elementos propios del sistema institucional actual vigente en Chile, como el reconocimiento de los DDHH en la Constitución (código con mayor frecuencia en ambos cursos), la presencia de un estado de Derecho, la estabilidad política o la aplicación de la ley. La segunda categoría reúne elementos como los planes sociales de los gobiernos, la salud y educación pública, la disminución de la pobreza o las posibilidades para los inmigrantes. La tercera se refiere al cumplimiento de las responsabilidades ciudadanas, la inclusión de la mujer, la conciencia ambiental, el respeto a los DDHH en la población tras la dictadura o las organizaciones de solidaridad entre la sociedad chilena. La cuarta categoría incorpora elementos como el crecimiento económico y la alta competitividad. La última se refiere a la participación en organismos internacionales que resguardan y vigilan el cumplimiento de los derechos.

Los resultados de la tabla anterior se agrupan, para facilitar su lectura y análisis, por medio del siguiente gráfico:

Gráfico 1. Fortalezas de Chile para el ejercicio de los DD.HH.



Aquí es posible observar que nuevamente se destaca la institucionalidad vigente como un factor de reconocimiento de los derechos y que podría contribuir a asegurar su respeto. La mención al reconocimiento explícito de los derechos humanos en la constitución alcanzó por sí sola casi el 50% de las respuestas en ambos cursos, lo que muestra que las y los estudiantes lo consideran un pilar basal en su comprensión respecto a las posibilidades de ejercicio ciudadano en Chile. Este elemento es relevante ya que, si bien es similar a lo que expresan en el ejercicio de diagnóstico, los conceptos que utilizan acá se refieren primordialmente a los derechos humanos por sobre elementos de la institucionalidad como la democracia, la separación de poderes o el sufragio. Además, resulta particularmente relevante la aparición de la categoría del contexto internacional que, aun cuando no posee muchas menciones, permite conocer que las y los estudiantes comprenden la existencia de una institucionalidad internacional que el Estado chileno se ha comprometido respetar, y que resulta relevante para la vigilancia del cumplimiento de los compromisos en relación con los derechos humanos. Este elemento estaba escasamente presente en el ejercicio de diagnóstico, aun cuando existía un texto que lo intencionaba.

La aparición de menciones acerca de la conciencia ciudadana y las organizaciones de la sociedad civil como una fortaleza resulta muy relevante. En el segundo ejercicio de diagnóstico los y las estudiantes tendían a transmitir una visión de la ciudadanía más cercana al sufragio como único mecanismo de acción, y definida en muchos casos como un deber. Ahora se entiende sobre todo como un derecho y una responsabilidad, y se comprende la existencia de organizaciones civiles como una fortaleza para enfrentar problemáticas sociales que el Estado no puede abordar por sí mismo. Además se incorpora la conciencia ciudadana como una idea clave, asociada fundamentalmente a elementos como la inclusión de la mujer en el acontecer nacional y el cuidado del medioambiente. Es decir, se complejiza la visión de ciudadanía presentada previamente, dotándole de mayores posibilidades de acción en la vida cotidiana. Es posible percibir en el mismo eje comprensivo una visión ciudadana más empoderada como sujeto capaz de actuar en sus contextos más allá de los límites de la institucionalidad.

Por último, aparece el rol social del Estado como una fortaleza nueva, que no había sido mencionada en el ejercicio de diagnóstico. La existencia de sistemas de salud y educación públicos (con independencia de su calidad, se refieren sólo a su existencia), los planes sociales del gobierno (especialmente en atención a la pobreza) son relevados como elementos de fortaleza del país para el desarrollo de los derechos humanos. Es decir, existe un grupo importante de estudiantes que considera como rol del Estado no sólo el reconocimiento y respeto legal de los derechos, sino mecanismos para asegurar su ejercicio enfrentando problemáticas sociales del contexto. Esta importancia del contexto para el ejercicio de los derechos es complementada con las menciones al sistema económico nacional, que es destacado como una fortaleza ya que permite dar condiciones para que todos y todas puedan ejercer sus derechos en el país. Ello implica un desplazamiento de una lectura de la ciudadanía limitada a la participación política en un sistema democrático a un ejercicio de derechos cotidianos garantizados no sólo por la ley, sino que por un Estado que los garantiza y un contexto que genera condiciones de plausibilidad para su desarrollo.

En otro aspecto, cabe destacar que no aparecen diferencias estadísticamente significativas entre la visión del curso de hombres y el curso de mujeres, lo que resulta relevante de indicar ya que ese aspecto, si bien supera los horizontes fijados para esta investigación, podría ser importante de estudiar en caso de que apareciera más adelante.

Luego, respecto a las debilidades mencionadas por las y los estudiantes en sus respuestas, surge la siguiente codificación:

IV^oY: 23 estudiantes.

1) Protección ambiental	: 8
2) Desigualdad	: 8
3) Delincuencia	: 12
4) Violencia social	: 9
5) Pobreza	: 6
6) Inclusión inmigrantes	: 3
7) Inclusión pueblo mapuche (garantías individuales)	: 1
8) Falta de conciencia ciudadana DDHH	: 7
9) Carencias económicas del Estado	: 1
10) Diferencias ideológicas en política	: 1
11) Desafección electoral	: 2
12) Inclusión minorías	: 9
13) Eficiencia E ^o	: 1
14) Educación pública	: 7
15) Resentimiento social	: 2
16) Sistema de impuestos regresivos	: 1
17) Falta de representatividad	: 3
18) Salud pública de calidad	: 2
19) Vivienda digna	: 1
Total : 84 respuestas	

IV^oX: 16 estudiantes.

1) Desafección electoral	: 5
2) Ineficiencia gestión estatal	: 7
3) Discriminación inmigrantes	: 2
4) Inseguridad pública	: 2
5) Pobreza	: 1
6) Desigualdad	: 2
7) Delincuencia	: 4
8) Carencia de Derechos sociales	: 1
9) Salud	: 1
10) Educación de calidad	: 3
11) Cárceles	: 1
12) Discriminación sexual	: 1
13) Discriminación/ conflictos indígenas	: 2
14) Discriminación mujeres/ niños	: 2
15) Violencia social/ familiar	: 5

16) Desconocimiento ciudadano de los derechos	: 4
17) Falta de conocimientos de la población (ignorancia)	: 2
18) Estado no promueve los derechos	: 2
19) Contaminación	: 3
20) Falta de cumplimiento de responsabilidades ciudad.	: 2
21) Inclusión	: 1
22) Alcoholismo/ drogadicción	: 2
23) Excesivo uso de la fuerza policial	: 1
24) Desprotección legal campesinos, obreros, mineros	: 1
Total : 57 respuestas	

Las categorías levantadas a partir de la codificación anterior se muestran a continuación en la tabla 2:

Tabla 2. Debilidades de Chile para el ejercicio de los DD.HH.

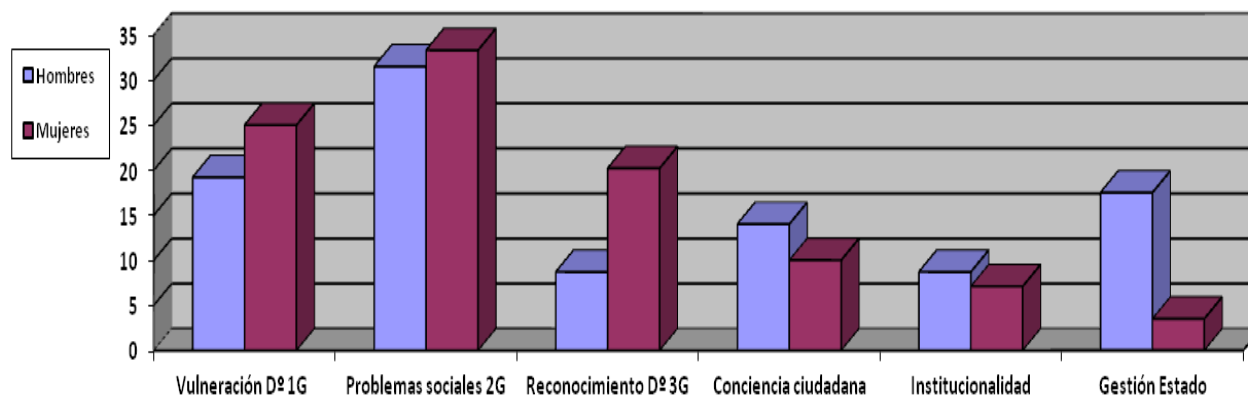
Códigos IV ^o Y	CATEGORÍA	Códigos IV ^o X
3)- 4) 21 respuestas 25%	1. Vulneración de Derechos básicos individuales	4)- 7)- 15) 11 respuestas 19,2%
2)- 5)- 6)- 7)- 14)- 18)- 19) 28 respuestas 33,3%	2. Dificultad para ejercer Derechos básicos por problemas sociales	3)- 5)- 6)- 9)- 10)- 11)- 12)- 13)- 14)- 22)- 24) 18 respuestas 31,5%
1)- 12) 17 respuestas 20,2%	3. Reconocimiento/ promoción Derechos 3 ^o - 4 ^o generación (diversidad cultural, inclusión, medio ambiente, etc.)	8)- 19)- 21) 5 respuestas 8,7%
8)- 15) 9 respuestas 10,7%	4. Cultura ciudadana/ cumplimiento responsabilidades	16)- 17)- 20) 8 respuestas 14%
10)- 11)- 17) 6 respuestas 7,1%	5. Institucionalidad/ sistema democrático	1) 5 respuestas 8,7%

9)- 13)- 16) 3 respuestas 3,5%	6. Gestión del Estado	2)- 18)- 23) 10 respuestas 17,5%
84 respuestas 100%	Totales	57 respuestas 100%

La primera categoría incorpora en sí misma elementos como la delincuencia, la inseguridad ciudadana, la violencia intrafamiliar y la violencia contra grupos considerados minoritarios (mapuche por ejemplo). La segunda incorpora la pobreza, la desigualdad, la falta de reconocimiento constitucional de derechos sociales, la educación de calidad, la salud pública de calidad, la falta de viviendas dignas, el alcoholismo, la drogadicción y la desprotección de campesinos, obreros y mineros, entre otros elementos problemáticos. La tercera categoría reúne menciones a la falta de protección ambiental o la inclusión de minorías en la ley. La cuarta categoría incorpora menciones a la falta de conciencia y conocimiento ciudadano de los DDHH, el resentimiento social o la falta de cumplimiento de las responsabilidades ciudadanas. La quinta categoría se refiere a elementos como la falta de representatividad del sistema político, el exceso de ideologismo en el debate político parlamentario y la desafección electoral. Por último, la categoría final se refiere a elementos como la corrupción, la ineficiencia de la gestión estatal, la falta de interés por promover los derechos humanos, el excesivo uso de la fuerza para la mantención del orden público o la falta de recursos del Estado por una mala distribución tributaria.

La frecuencia de las menciones agrupadas por categorías se presenta, para facilitar su lectura, en el gráfico 2:

Gráfico 2. Debilidades de Chile para el ejercicio de los DD.HH.



Los resultados de este apartado son interesantes de analizar. En el ejercicio de diagnóstico aparecían muy pocas debilidades de Chile respecto a los derechos humanos, y las que aparecían provenían de la cultura personal de las y los estudiantes, sin incorporar conceptos ciudadanos. En este caso una mayoría importante menciona elementos relacionados con problemáticas sociales. De hecho, como se verá al analizar ejemplos representativos, muchos incluyen las menciones a estas problemáticas inmediatamente después de mencionar como fortaleza el reconocimiento de los derechos fundamentales, indicando que ellos en ocasiones no pueden desarrollarse por efecto de estos problemas. Ello es vital, ya que no sólo existe una visión respecto al contexto, sino que una integración de los aprendizajes conceptuales de los derechos humanos que ya es más profunda y compleja. El hecho de que varios estudiantes mencionen la falta de reconocimiento constitucional de los derechos sociales resulta clave en este aspecto.

Sorprendentemente la vulneración de derechos de primera generación aparece como segunda mayoría de las categorías de análisis. Aquí predomina la preocupación por la seguridad personal y los delitos contra la propiedad, así como las menciones la violencia de género. Existe una visión clara de la responsabilidad del Estado en asegurar estos derechos, lo que es expresado de ese modo en los ejercicios narrativos. Existen reiteradas menciones no sólo a la prevención de estos delitos, sino sobre todo al rol de los tribunales de justicia. Aparece una visión más compleja respecto al rol del Estado y su institucionalidad para garantizar la protección de los derechos de las personas, integrando aprendizajes anteriores (como el rol y funciones de los poderes del Estado) en sus respuestas, pero ahora organizadas en torno a medir su aplicación real y sus efectos para garantizar el ejercicio pleno de los derechos de las personas.

Respecto al tercer lugar de las frecuencias en las respuestas acerca de las debilidades de Chile para el ejercicio pleno de los DDHH surge la primera diferencia entre ambos cursos. Para las mujeres el reconocimiento legal de los derechos de tercera y cuarta generación aparece como factor clave, destacando la necesidad de la protección al medioambiente y el respeto a la cultura de los pueblos originarios como elementos clave. Este aspecto, si bien destacado por los hombres, queda en inferioridad numérica respecto a la preocupación que ellos poseen sobre la falta de conciencia ciudadana de los derechos humanos y los efectos que ello posee en las relaciones de la sociedad. En este sentido, destacan la ignorancia de la

población respecto a que muchas de sus acciones podrían afectar los derechos de los demás, así como la falta de cumplimiento de las responsabilidades ciudadanas (especialmente asociadas al pago de impuestos por ejemplo). Resulta interesante mencionar estas diferencias entre ambos cursos, pero no existen las condiciones en esta investigación para levantar hipótesis respecto a sus razones. Lo que sí es posible mencionar es que en ambos casos se muestra un aprendizaje comprensivo más profundo del rol de la ciudadanía para, ya sea exigir el reconocimiento de más derechos al Estado, como para evitar realizar acciones que contravengan los derechos del resto. Existiría, entonces, una noción de ciudadanía más compleja que la del mero ejercicio sufragante, tal como se presentaba en el ejercicio inicial.

En el último lugar de la frecuencia de las menciones existe nuevamente una diferencia entre los dos cursos. Mientras para uno es notoria la falta de eficacia en la gestión estatal, para el otro es más relevante la incapacidad de la institucionalidad vigente para representar adecuadamente los intereses de la población. De todos modos, ambos grupos mencionan las dos temáticas, asociándolas con problemáticas como la corrupción, el despilfarro de recursos públicos, la falta de representatividad política o la lejanía de las discusiones parlamentarias con las necesidades de la población. En ambos casos queda claro que las y los estudiantes exigen al Estado más cosas y más profundas, a fin de abordar un ejercicio ciudadano que se hace más complejo al incorporar la variable contextual dentro del análisis. Pareciera entonces que la comprensión conceptual de la ciudadanía se hace más compleja.

5.2.2. Eje Interpretativo-crítico

Pregunta del dispositivo: A su juicio, ¿Qué prioridades debiera fijar el Estado de Chile para abordar las problemáticas que dificultan el ejercicio pleno de los derechos humanos en el Chile actual?

Siguiendo la estructura analítica anterior, las respuestas se ordenaron a partir de la siguiente codificación emergente:

IVºY: 23 estudiantes.

- | | |
|---|-----|
| 1) Estado promueva DDHH | : 5 |
| 2) Delincuencia (más sanciones) | : 9 |
| 3) Conciencia ciudadana (cumplir responsabilidades) | : 3 |

4) Diálogo como resolución de conflictos	: 2
5) Desigualdad (raíz de otros problemas)	: 12
6) Discriminación/ exclusión	: 2
7) Educación (como motor de cambio social)	: 9
8) Pobreza (vulnera derechos básicos)	: 7
9) Reconocer Derechos sociales en la Constitución	: 1
10) Dar oportunidades de Inclusión	: 4
11) Eficiencia Estado	: 3
12) Promover respeto en la sociedad (cohesión social)	: 3
13) Más impuestos	: 1
14) más TLC y crecimiento económico	: 1
15) Salud (vulneración grave derechos mínimos)	: 3
16) Protección medio ambiente	: 4
17) Educación cívica	: 1
18) Formación valórica	: 1

Total : 71 respuestas

IVºX: 16 estudiantes.

1) Garantizar derecho de propiedad (Estado)	: 1
2) Derecho a la educación	: 4
3) Educación cívica o formación política	: 3
4) Superar el "juego político"	: 1
5) Más TLC y más crecimiento económico	: 1
6) Respeto/ cuidado al medio ambiente	: 3
7) Redistribución tributaria (mayor eficiencia)	: 1
8) Delincuencia (más sanciones)	: 7
9) Desigualdad/ exclusión	: 3
10) Promoción DD.HH. por parte del Estado	: 4
11) Paridad de género	: 1
12) Violencia (mayores sanciones)	: 6
13) Promover inclusión minorías sexuales	: 1
14) Mecanismos de denuncia ciudadana DD.HH.	: 1
15) Reconocer derechos sociales en la Constitución	: 1
16) Eficiencia en la gestión del Estado	: 2
17) Situación cárceles (vulneran derechos)	: 2
18) Drogadicción/ alcoholismo	: 1
19) Estado preocupado por los pobres	: 1
20) Eliminar corrupción	: 1
21) Inclusión de los inmigrantes	: 1

Total : 46 respuestas

La codificación anterior se agrupa en las siguientes categorías:

Tabla 3. Prioridades nacionales ejercicio DD.HH.

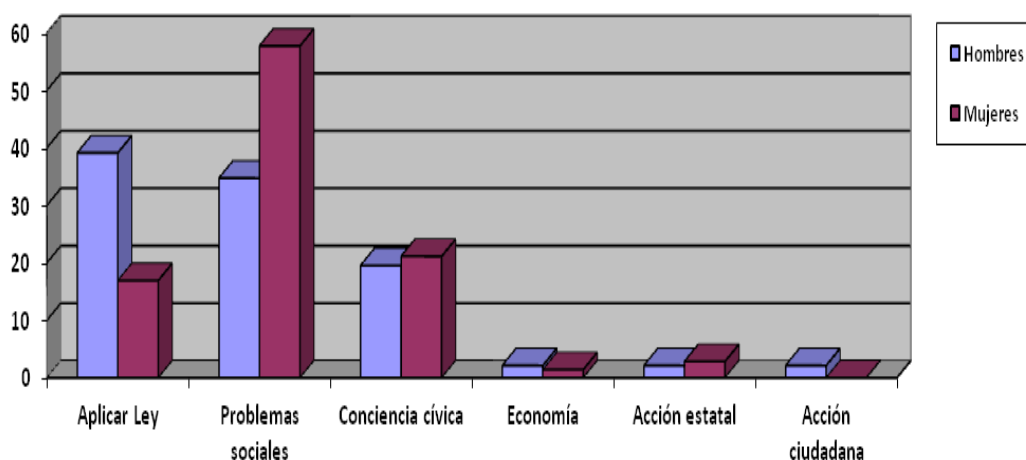
Códigos IV° Y	CATEGORÍAS	Códigos IV° X
2)- 11) 12 respuestas 16,9%	1. Aplicación de la ley	1)- 7)- 8)- 12)- 16)- 20) 18 respuestas 39,1%
5)- 6)- 7)- 8)- 10)- 15)- 16) 41 respuestas 57,7%	2. Enfrentar problemas sociales	2)- 6)- 9)- 11)- 13)- 17)- 18)- 19)- 21) 16 respuestas 34,7%
1)- 3)- 4)- 12)- 17)- 18) 15 respuestas 21,1%	3. Mayor conciencia ciudadana	3)- 4)- 10)- 14) 9 respuestas 19,5%
14) 1 respuesta 1,4%	4. Mejorar Economía	5) 1 respuesta 2,1%
13)- 9) 2 respuestas 2,8%	5. Mayores herramientas para el Estado	15) 1 respuesta 2,1%
0 respuestas 0%	6. Mayores herramientas para los ciudadanos	14) 1 respuesta 2,1%
71 respuestas 100%	Totales	46 respuestas 100%

La primera categoría incorporaba elementos tales como aplicación de sanciones para quienes infringen la ley, una mayor eficiencia en la gestión del Estado y sanciones justas para los delitos de corrupción. La segunda categoría reunía menciones a enfrentar la desigualdad, disminuir la pobreza, desarrollar una educación y salud públicas de calidad, reconocer legalmente los derechos sociales en la Constitución, favorecer la situación social de los inmigrantes, enfrentar el alcoholismo y la drogadicción, entre otros. La tercera categoría incorpora menciones a la promoción de los derechos humanos por parte del Estado, formación valórica de la población y la necesidad de Educación cívica. La cuarta categoría incluye referencias a más tratados de libre comercio y poner el acento en el crecimiento

económico. La quinta se relaciona con aumentar el pago de impuestos y disminuir la evasión. La última, sólo mencionada en uno de los cursos, se refiere a posibilitar la vigilancia ciudadana de las acciones del Estado, especialmente frente a vulneraciones graves de los derechos humanos por parte de agentes del Estado.

Los resultados anteriores se agrupan en el siguiente gráfico:

Gráfico 3. Prioridades nacionales ejercicio DD.HH.



En esta sección, los ejes valorativos de los y las estudiantes respecto a la realidad nacional emergen a su arbitrio, ya que la amplitud de la pregunta así lo estipulaba. Sólo existía una intención de forzar la jerarquización, lo que provocaba la necesidad de determinar urgencias y resolver contradicciones. De ese modo, se podría acceder a la interpretación que realizan de determinados elementos necesarios para el ejercicio de la ciudadanía no en abstracto, sino que en relación con las necesidades prioritarias del contexto. Ello pretendía forzar un análisis más profundo y generar respuestas más complejas y densas.

Que los problemas sociales resulten prioritarios como elementos a enfrentar por parte del Estado resulta coherente con lo mostrado para el eje comprensivo. Aún más, se transforma en una movilización evidente respecto a lo planteado en el diagnóstico. Allí, las y los estudiantes manifestaban como principal la toma de conciencia ciudadana respecto al "deber cívico" de votar, dándole al Estado sólo la misión de reconocer los derechos y mantener la estabilidad política de la democracia. Ahora, aparece una

valoración más profunda de la ciudadanía, relacionando el abordaje de los problemas sociales como prioritario para el ejercicio cabal de los derechos de toda la población. Pareciera entonces que no sólo resulta relevante el reconocimiento legal e institucional de los derechos, sino que la intervención en variables contextuales que dificultan su ejercicio pleno en la práctica, a fin de que el Estado cumpla verdaderamente su rol de garantizarlos. Esto es especialmente relevante considerando que las y los estudiantes manifestaron dificultades para comprender la lógica de los derechos sociales y culturales en las interacciones de clase. Ahora, con independencia de sus posturas personales propias de sus experiencias y cultura, pareciera que sus interpretaciones críticas los llevan a la toma de conciencia respecto a la importancia de intervenir en el contexto sociohistórico para asegurar el ejercicio pleno de los derechos, lo que implica un aprendizaje ciudadano de un nivel más complejo y empoderado.

El segundo lugar de las prioridades difiere entre ambos cursos. Para las mujeres se relaciona con la conciencia cívica de la ciudadanía, y para los hombres con la aplicación de la ley. De todos modos, ambas categorías obtienen altas menciones prioritarias para los dos grupos, por lo que se analizarán en conjunto. Primero, indican como fundamental que el Estado tome acciones para promover los derechos humanos entre la población, pues consideran que la gran mayoría los desconoce. Este elemento, que ya apareció en las respuestas a la primera pregunta, es completamente nuevo respecto al ejercicio de diagnóstico y altamente significativo. Ello, puesto que permite suponer que las y los estudiantes valoran el conocimiento de los derechos humanos, al punto que lo consideran vital para la población nacional. De hecho, varias menciones indican la necesidad de la existencia de una Educación cívica entre la población, precisamente orientada a la promoción de los derechos. Es ahí donde aparece con toda potencia la idea del conocimiento de los derechos humanos como emancipador y transformador, con alta potencia en las vidas de los ciudadanos. Y ello habría emergido con mayor fuerza a partir del análisis de las variables contextuales que dificultan el ejercicio de los derechos, lo que permite circunscribir al conocimiento de los derechos humanos como útil no sólo desde el punto de vista legal, sino sobre todo de la formación de una ciudadanía activa capaz de ser ejercida en el contexto. Aquello implica una movilización evidente producida por la activación de la conciencia histórica al analizar los contextos y buscar interpretaciones operativas plausibles para tomar posición frente a ellos. Luego, aparece la necesidad de una real aplicación de las leyes nacionales, especialmente asociadas a casos de alta exposición masiva

como la corrupción y los delitos económicos. Aquí las y los estudiantes adquieren una posición de vigilancia activa del Estado, avanzando desde un conocimiento de la institucionalidad y la normativa vigente a una actitud crítica hacia sus aplicaciones en la práctica. Ello resulta relevante en pos de la formación de sujetos de derecho capaces de actuar ciudadanamente en el contexto en que viven.

Con menos menciones aparecen categorías como el mejoramiento de la economía, las acciones estatales y las acciones ciudadanas. En la primera se menciona como prioritario para el ejercicio pleno de los derechos humanos en Chile las condiciones económicas, lo que implica una valoración profunda del contexto como condicionante para el ejercicio de los derechos. Respecto a las acciones estatales, las reflexiones se centraron en las posibilidades reales que posee el Estado para actuar, considerando los recursos limitados que posee. Aquí indicaron como prioritaria la necesidad de que el Estado posea mayores recursos por medio de los impuestos, lo que denota la idea de que el Estado debe actuar en más elementos que la mera regulación legal de las relaciones sociales. Ello es particularmente relevante considerando las características socioeconómicas de las familias a las que atiende el colegio, así como la movilización desde una idea de un Estado regulador a un Estado más activo. Nuevamente fue la revisión de las variables contextuales el catalizador de la movilización. Por último, un estudiante del curso de hombres mencionó la necesidad de una vigilancia ciudadana de las acciones estatales, especialmente en relación con graves vulneraciones a los derechos fundamentales cometidos por agentes estatales. Esta reflexión la realizó en relación con eventos ocurridos en la Araucanía, que lo llevaron a proponer esta idea como prioritaria. Aquí tenemos una valoración de la ciudadanía plenamente activa, al punto de que no sólo la considera como dada por la legalidad que conforma al Estado, sino que la pondera desde una vigilancia y exigencia permanentes desde la ciudadanía hacia la legalidad institucional. Si bien en este ejercicio esta respuesta resultó única, si recordamos las fortalezas detectadas se mencionaba la adscripción del país a organismos internacionales, lo que permite comprender que las y los estudiantes consideran relevante la vigilancia al Estado. Ello resulta una movilización muy potente hacia una visión de ciudadanía activa.

5.2.3. Eje activo-transformador

Pregunta del dispositivo: En conclusión, ¿Qué acciones concretas tomaría usted como ciudadano(a) para asegurar el pleno ejercicio de los derechos humanos en el contexto de Chile actual?

La codificación emergente realizada para organizar las respuestas de este eje fue la siguiente:

IV^oY: 23 estudiantes.

1) Promover los DD. HH. (redes sociales, charlas, etc.)	: 16
2) Diálogo ciudadano en caso de conflictos (mapuche)	: 2
3) Exponer problemas sociales a la gente (crear conciencia)	: 7
4) Mayor pago de impuestos (reducir desigualdad)	: 2
5) Cumplir derechos y responsabilidades en el entorno	: 8
6) Exigir/ denunciar cumplimiento Derechos al Estado	: 3
7) Actitud ciudadana más activa con los derechos	: 5
8) Participación política (voto informado)	: 7
9) Eficiencia en el gasto público (focalización)	: 1
10) Informarse de la actualidad	: 5
11) Informarse acerca de los DD.HH.	: 3
12) Agrupaciones (sociabilidad política)	: 3
13) "No discriminar"	: 2
14) "Participación social"	: 5
15) Frenar evasión tributaria	: 2
16) Educación/ formación familiar	: 1
17) Promoción/ cuidado medio ambiente	: 2
Total : 74 respuestas	

IV^oX: 16 estudiantes.

1) Informarse de la actualidad	: 4
2) Promoción de los DD.HH.	: 6
3) Elección de una carrera (profesional a futuro)	: 3
4) Cumplir derechos y responsabilidades en el entorno	: 6
5) Participación política (voto informado)	: 4
6) Eliminar la corrupción	: 1
7) Provocar interés en la ciudadanía (crear conciencia)	: 3
8) Denunciar violación DD.HH. al Estado	: 7
9) Acciones de inclusión en el contexto cercano	: 1
10) Respeto al medio ambiente	: 1

11) Asistencia a marchas pacíficas	: 1
12) Visualizar problemas sociales en la población	: 2
13) Terminar con la actitud ciudadana pasiva	: 1
14) Formación cívica	: 1
15) Fortalecer profesión docente	: 1
16) Convivencia escolar	: 1
17) Aumentar impuestos (desigualdad)	: 1
18) Eliminar la evasión tributaria	: 1
Total : 45 respuestas	

A partir de aquella codificación se construyeron las siguientes categorías:

Tabla 4. Acciones ciudadanas DD.HH.

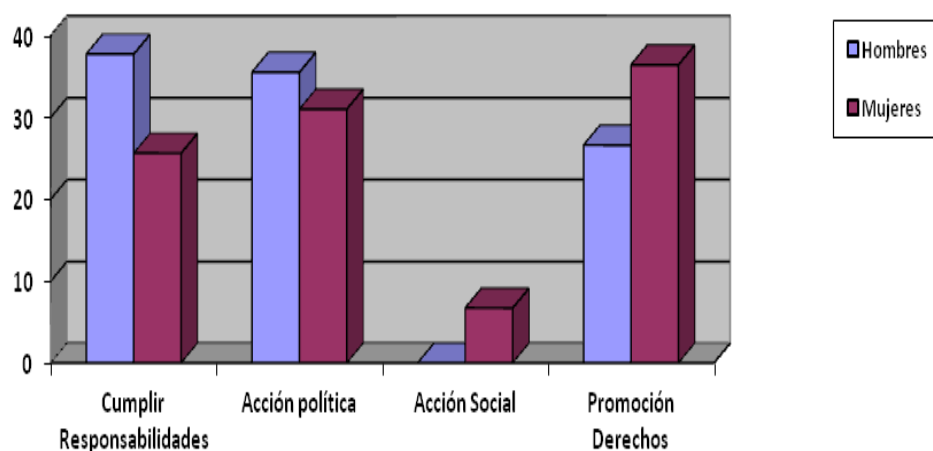
Códigos IV ^o Y	CATEGORÍAS	Códigos IV ^o X
5)- 10)- 11)- 13) 19 respuestas 25,6%	1. Cumplimiento Derechos y responsabilidades	1)- 3)- 4)- 9)- 10)- 15)- 16) 17 respuestas 37,7%
4)- 6)- 7)- 8)- 9)- 12)- 15) 23 respuestas 31%	2. Acción política directa	5)- 6)- 8)- 11)- 13)- 17)- 18) 16 respuestas 35,5%
14) 5 respuestas 6,7%	3. Acción social directa	0 respuestas 0%
1)- 2)- 3)- 16)- 17) 27 respuestas 36,4%	4. Promoción de Derechos y crear conciencia ciudadana	2)- 7)- 12)- 14) 12 respuestas 26,6%
74 respuestas 100%	Totales	45 respuestas 100%

La primera categoría reúne menciones a acciones individuales, como informarse de la actualidad nacional, informarse acerca de los derechos humanos, cumplir las responsabilidades cívicas, desarrollar actitudes ciudadanas y algunas menciones a conductas de los propios estudiantes dentro del ámbito escolar. La segunda implica participar políticamente,

denunciar al Estado, asistir a marchas y construir organizaciones políticas en el contexto inmediato. La tercera se refiere a participar en organismos de acción social directa, como obras de beneficencia y otros. Esta categoría sólo posee menciones en el curso de mujeres. Por último, la última categoría se refiere a acciones de promoción de los derechos en el contexto inmediato, generación de conciencia entre la población respecto a sus responsabilidades ciudadanas, informar al contexto inmediato acerca de los problemas sociales y promocionar actitudes favorables al cuidado del medioambiente y la inclusión.

Los resultados anteriores se presentan por medio del siguiente gráfico:

Gráfico 4. Acciones ciudadanas DD.HH



Esta pregunta resulta relevante de analizar ya que, si se recuerda el ejercicio de diagnóstico, no existían insumos desde la enseñanza para abordar la orientación de las acciones ciudadanas. Aquí se realiza un desafío directo al respecto, solicitando acciones ciudadanas a realizar por el propio estudiante para asegurar el ejercicio pleno de los derechos humanos en el contexto nacional, el cual fue incorporado en el análisis y problematizado durante toda la intervención realizada en clases. No existe, como en las respuestas anteriores, alguna que sea evidentemente mayoritaria, sino que las acciones propuestas varían para cada curso. Sin embargo, la cantidad de menciones son relativamente similares en cada categoría, lo que permite realizar un análisis general de la muestra.

Primero, es importante mencionar la relevancia que otorgan a las acciones de promoción de los derechos en el contexto inmediato en que viven. Es la respuesta mayoritaria de las mujeres, y posee menciones altas entre los hombres. Esta orientación a la acción ciudadana resulta coherente con la comprensión y valoración de los derechos humanos como ejes para la interpretación crítica del contexto, por lo que lo consideran un insumo relevante al punto de disponerse a la promoción de aquellos aprendizajes en sus entornos inmediatos. Implica una noción de ciudadanía plenamente activa, no meramente sufragante, que se ejerce en el contexto más cercano y transmite la importancia del enfoque de derechos para no sólo las acciones ciudadanas, sino la vida misma en ese contexto. Resulta un ejemplo de un desarrollo no sólo de competencias propias del sujeto de derecho, sino también de una conciencia histórica, ya que resulta de un análisis previo de las necesidades del propio contexto y responde a las acciones con más alta plausibilidad y aplicabilidad, ya que dependen de ellas y ellos mismos. Estas respuestas potencian lo detectado en el eje interpretativo-crítico respecto a la visión del conocimiento de los derechos humanos como emancipador y transformador. Pareciera tener tanta potencia que predispone a los estudiantes a transmitirlo a sus cercanos, como parte ya no sólo de aprendizajes escolares sino que propiamente ciudadanos.

Por otro lado, el cumplimiento de las responsabilidades ciudadanas resulta ser el elemento mayoritario para los hombres, y también altamente mencionado por las mujeres. Para el caso de los hombres, resulta coherente con la lectura comprensiva e interpretativa que realizaron del contexto en las respuestas anteriores, por lo que parece ser un elemento integrante de lo que ellos consideran como propio de un ciudadano. Aquí es relevante destacar que ambos cursos indican como fundamental el conocer los derechos humanos y mantenerse informado acerca del contexto sociohistórico que viven ("actualidad"). Es decir, nuevamente consideran el contenido de los derechos humanos como altamente relevante, pero incorporan explícitamente el conocimiento de la variable contextual que condiciona o posibilita su ejercicio. Este aspecto resulta clave para comprender la movilización de los aprendizajes ciudadanos en términos de conciencia histórica, ya que parece que reconocen la importancia de comprender el marco en que se desarrollarán sus decisiones ciudadanas como paso previo y condicionante de aquellas acciones. Nos acercamos entonces a un sujeto de derecho que conoce y valora los derechos humanos, predisponiéndose a la acción en un contexto del cual se mantiene permanentemente atento e informado.

Aparece también con altas menciones en los dos grupos las acciones políticas, tanto de información y sufragio como a nivel de organizaciones locales e incluso escolares. Lo relevante aquí es el desplazamiento de este elemento, que en el diagnóstico era el principal con mucha diferencia, a un lugar secundario respecto al conocimiento y promoción de los derechos y la comprensión del contexto. Pareciera ser que ambos elementos (derechos y contexto) resultan ser pasos previos al momento de construir una opción política, siendo el ejercicio del sufragio una manera (no la única) de manifestarla. Y además aparecen otros espacios de acción política, como en organizaciones locales y escolares. Aquello que en el diagnóstico emergía sólo en algunos estudiantes representativos aparece ahora con mayor masividad, considerando las necesidades del contexto y las posibilidades de la institucionalidad. Ello es relevante para la consolidación de aprendizajes ciudadanos más complejos y predispuestos a la acción.

Por último, aparece la acción social directa como un elemento mencionado sólo en el caso de las mujeres. Aquí, si bien predominan evidentes experiencias personales al respecto, resulta relevante para los fines de la investigación el hecho de que la intención de participar de esta manera se levanta a partir del análisis del contexto sociohistórico nacional, y se justifica a partir de él. Por tanto, resulta un ejercicio plenamente ciudadano y no sólo moral o motivado por una perspectiva religiosa o ideológica determinada. Se releva desde la comprensión de los problemas que generan ciertos contextos sociales para el ejercicio cabal de los derechos humanos y la interpretación crítica de que todas y todos debieran ejercerlos en la práctica. De ahí se deriva una acción ciudadana concreta, en este caso, asistencia social directa. Me parece que no aparece con mayor frecuencia entre el resto de los estudiantes debido a un ejercicio de conciencia histórica, ya que las posibilidades de alterar las condiciones sociales del contexto resultan menos plausibles que las acciones ciudadanas en el contexto inmediato. Con todo, permite evidenciar un aprendizaje ciudadano potente y cercano al sujeto de derecho.

5.2.4. Análisis por niveles de competencias ciudadanas

En este apartado se presentará un análisis cualitativo de algunas respuestas representativas de los ejercicios narrativos desarrollados por las y los estudiantes de ambos cursos tras la intervención didáctica⁷. El objetivo es

⁷ Para ver las respuestas completas a este ejercicio ver Anexo 15.

evaluar si en sus desempeños existen evidencias que permitan afirmar el logro de competencias propias del sujeto de derecho, tal como se indicaron en la sección de Metodología de análisis. Ello, pues sería este tipo de sujeto el que posee las competencias propias de un ciudadano activo, con conciencia histórica, capaz de desplegar sus acciones ciudadanas con alta plausibilidad en el contexto. Así, podrían mostrarse avances en la formación de una ciudadanía activa entre los y las estudiantes que experimentaron la intervención.

a) Eje comprensivo

Nivel 1: Aprendizaje comprensivo de los elementos básicos de la ciudadanía.

Este nivel se relaciona con los elementos más básicos de la formación de sujetos de derecho, es decir, el conocimiento y comprensión de la normativa legal vigente que enmarca el ejercicio ciudadano (e integra a los derechos humanos), así como las instituciones que existen para asegurar el ejercicio ciudadano en la práctica. Se considera este conocimiento como nivel 1 ya que se asocia al eje comprensivo, el que es basal para la construcción del resto de los aprendizajes necesarios para la formación de ciudadanos capaces de actuar en el presente. Es, por tanto, un conocimiento básico sin el cual las acciones serían guiadas exclusivamente por elementos morales, culturales o experienciales. Pero resulta también básico ya que es un ejercicio aún teórico, donde se reconocen elementos de la legalidad vigente, pero no se aplican completamente al análisis de situaciones reales que los problematicen o tensionen.

Se presenta a continuación una matriz que, para este nivel de logro, integra dos competencias mencionadas por Magendzo (Magendzo 2001) dentro de las propias del sujeto de derecho: El conocimiento de los cuerpos normativos y el conocimiento de la institucionalidad vigente. Las evidencias de aprendizaje en este nivel que resultan más representativas son las siguientes:

Matriz Nivel 1: Evidencias de aprendizaje del eje comprensivo

Competencias	Evidencias
Conocimiento cuerpos normativos	"Los derechos humanos que a mi juicio se cumplen y dan el ejercicio pleno son los derechos laborales, libertad civil, arresto y detención, proceso judicial, libertad de expresión y prensa, libertad de asamblea pacífica y asociaciones, rol de

	<p>la policía y respeto por la integridad de la persona" (Estudiante 2, IVºY)</p> <p>"Una fortaleza que posee Chile actualmente para el ejercicio pleno de los derechos humanos, es la ley antidiscriminación o "ley Zamudio". Esta ley, que fue promulgada el 2012, está contra la discriminación donde garantiza el ejercicio de los derechos y libertades de toda persona sin ser discriminado" (Estudiante 3, IVºY)</p> <p>"Los derechos humanos en Chile son respetados y protegidos por la constitución, es decir los DDHH son ley en Chile" (Estudiante 5, IVºY)</p> <p>"Por otro lado si es que estos derechos ya establecidos por la constitución no se están cumpliendo, Hay varias maneras de reclamarlos, por un lado esta el recurso de amparo y el recurso de protección" (Estudiante 28, IVºX)</p> <p>"Si tenemos una mirada retrospectiva, Chile en el ámbito de los derechos humanos durante el periodo de gobierno militar se vulneraron varios de estos. Esto genero que terminado este proceso se pusiera real énfasis en este tema. De la mano de la democracia Chile fue creciendo respecto a este tema pero hay mucho por mejorar para llegar a este concepto Chile idealizado que tenemos" (Estudiante 29, IVºX)</p>
<p>Conocimiento instituciones</p>	<p>"El estado tiene la responsabilidad de asegurar el pleno ejercicio de estos derechos" (Estudiante 2, IVºY)</p> <p>"Los derechos humanos son derechos universales que tienen todos los seres humanos, donde el estado debe ser quien se asegura de que se cumplan en la sociedad. Sin embargo, dentro de los países, a pesar de querer garantizar que estos derechos se cumplan, tienden a surgir fortalezas y debilidades" (Estudiante 3, IVºY)</p> <p>"La constitución de Chile toma en cuenta los derechos humanos de primera generación. Por lo que una fortaleza que podemos ver es que al aceptar estos derechos se creó el Instituto Nacional de Derechos Humanos, el cuál hasta el día de hoy es el encargado de promover y proteger los derechos de los ciudadanos, vigila que el Estado respete y no viole los derechos de los ciudadanos" (Estudiante 11, IVºY)</p>

	<p>"Chile tiene una particular fortaleza para el ejercicio de los derechos humanos la cual es haber vivido un gobierno militar durante 17 años, donde se vulneraban los derechos fundamentales constantemente; un gobierno que dejó a más de 40.000 personas damnificadas, y a unos 3,000 muertos, lo cual se quedó grabado en la mente de esas generaciones y de las que vendrían. El hecho de haber presenciado violaciones a los derechos humanos ha creado una mentalidad mucho más fuerte en los chilenos y con mucha más conciencia acerca los derechos, la gente tiene más presente que los derechos deben ser respetados obligatoriamente y que por ningún motivo el estado puede permitir que se vulneren, existiendo instituciones que los defienden y a las cuales se puede acudir a denunciar; este hecho es la principal fortaleza para el ejercicio de los derechos fundamentales por parte del estado" (Estudiante 41, IVºX)</p>
--	---

Las respuestas anteriores dan cuenta de una comprensión clara respecto a la normativa legal vigente y cómo ella reconoce los derechos humanos como parte integrante de la legalidad. Se menciona la Declaración Universal, la aceptación explícita de ella en la Constitución y algunas otras leyes que reconocen los derechos de las personas. Destacan incluso leyes más recientes (como la "Ley Zamudio") como elementos normativos relevantes para enmarcar el ejercicio de la ciudadanía en Chile. Si lo relacionamos con el análisis anterior de las frecuencias en las respuestas, la gran mayoría de las y los estudiantes reconocen estos elementos como fortalezas para el ejercicio de los derechos en Chile. Es decir, resulta un conocimiento básico que se puede considerar como un aprendizaje logrado y consolidado.

Además, indican la existencia de una institucionalidad dedicada a garantizar el ejercicio de estos derechos en la práctica. Son varias las menciones al rol del Estado en este sentido, indicando incluso su importancia para la promoción de estos derechos entre la población. Señalan instituciones como el INDH que vigilan que el Estado cumpla su rol de garante de los derechos. Cabe destacar que estos aprendizajes, ya observables en el ejercicio de diagnóstico, se han consolidado entre las y los estudiantes, siendo parte de la manera en que entienden los roles y funciones propias del Estado como un todo. Esto es extremadamente

relevante, ya que no sólo indican comprender los elementos básicos de la ciudadanía, sino que existe un desplazamiento hacia comprender la importancia de ese conocimiento al momento de ejercer las acciones ciudadanas en la vida civil.

b) Eje interpretativo-crítico

Nivel 2: Aprendizaje valorativo de los Derechos Humanos y la Democracia.

A este nivel corresponden los aprendizajes que muestran una valoración de la importancia de los elementos conceptuales comprendidos en el nivel anterior para interpretar críticamente los contextos que condicionan los ejercicios de la ciudadanía. Significa una movilización desde lo normativo hacia el otorgar valor y significado a ese conocimiento dentro de sus propias perspectivas interpretativas de la realidad. Implica entonces un nivel más avanzado que el anterior, y vital como paso previo a la toma de acciones ciudadanas en la práctica.

Para evaluar el logro en este nivel se reúnen competencias del sujeto de derecho planteadas por Magendzo (Magendzo 2001) tales como la reivindicación de la libertad como valor esencial para el ejercicio ciudadano; el reconocimiento de la diversidad como un valor propio del contexto en que se enmarcará el ejercicio ciudadano; la valoración tanto de la solidaridad como del respeto mutuo en las interacciones entre ciudadanas y ciudadanos y la exigencia a otros del desarrollo de estas actitudes, lo que demuestra la noción del valor que posee este conocimiento en las acciones ciudadanas directas.

Matriz Nivel 2: Evidencias de aprendizaje del eje interpretativo-crítico

Competencias	Evidencias
Reivindicación libertad	<p>"Para mí una fortaleza que tiene el país es que el estado informa y da a conocer los objetivos de los candidatos durante las campañas electorales. Esto genera que las personas estén realmente informadas sobre lo que propone cada candidato y tengan la posibilidad de elegir libremente" (Estudiante 10, IVºY)</p> <p>"Nuestro país al que llamamos Chile tiene de fortalezas gran libertad de expresión y un buen contexto internacional que junto con la globalización y su participación en la ONU, hacen posible de manera casi inmediata la difusión de</p>

	<p>cualquier violación a los derechos humanos a través de los medios de comunicación masivos" (Estudiante 24, IV^oX)</p> <p>"Una de las principales fortalezas para el ejercicio de los derechos humanos en Chile es la democracia ya que a través de esta se desarrolla la participación de todos los ciudadanos y son ellos quienes libremente escogen a sus representantes con el fin de que se encarguen sobre el respeto de los derechos humanos y no los pasen a llevar. Así cada persona es responsable de votar frente a cada elección" (Estudiante 26, IV^oX)</p> <p>"Hoy en día en Chile se respetan los derechos humanos, pero la verdadera pregunta es si se respetan en su plenitud, por ejemplo hay varios que se respetan en plenitud como por ejemplo la libertad de expresión la cual comúnmente usada por la prensa para deliberar en contra del actual gobierno" (Estudiante 36, IV^oX)</p>
<p>Reconocer la diversidad</p>	<p>"Esta ley mencionada anteriormente ["Ley Zamudio"] busca igualdad en dignidad ante las personas, a no ser discriminado como también libertad de conciencia, que forma parte de los derechos humanos, entonces finalmente es una fortaleza para el ejercicio de éstos" (Estudiante 3, IV^oY)</p> <p>"Primero que nada, vamos a partir mencionando algunas de las fortalezas. En primer lugar, se encuentra la inclusión de la mujer en la sociedad chilena, gracias a esto se busca la igualdad de los derechos entre hombres y mujeres, y así mismo busca eliminar leyes discriminatorias hacia la mujer" (Estudiante 4, IV^oY)</p> <p>"Los principales problemas se concentran en las duras condiciones carcelarias, violencia y discriminación hacia; mujeres, niños, lesbianas, gays, bisexuales, transgéneros e intersexuales. Además de los conflictos con la población indígena (...) Primero con la mujer; un informe indica que la mayoría de los casos de violación o violencia doméstica son callados y no denunciados por miedo a recibir represalias, castigos o estigma social. Luego por orientación sexual; han habido múltiples asesinatos a personas con una orientación sexual distinta, frente a esto la presidenta, firmó la ley de identidad de género pero el tema de unión civil y matrimonio igualitario es algo que está pendiente." (Estudiante 29, IV^oX)</p>

<p>Valoración solidaridad</p>	<p>"Por otro lado, en el Estado chileno también se encuentran ciertas debilidades para que se cumplan plenamente los derechos humanos, como por ejemplo la gran desigualdad social que hay hoy en día en nuestra sociedad. Mientras que hay sectores con una economía muy buena, también se encuentran sectores con una economía no tan buena e incluso, mala. Éstos son los que viven con menos de los recursos básicos para vivir el día" (Estudiante 4, IVºY)</p> <p>"A mi juicio, "pobreza y desigualdad" debería ir en primer lugar, creo que este problema es muy abundante y está muy presente en nuestra sociedad, por lo que debería ser tomado como el que más dificulta el ejercicio pleno de los derechos humanos, por el hecho de que Chile es uno de los países más desiguales de la región. El no tener algo en extremo es vulnerar los derechos humanos, pero lamentablemente en Chile no se acepta este derecho fundamental como carga o responsabilidad del Estado, por lo que no se ve como una prioridad tan importante a solucionar o trabajar" (Estudiante 7, IVºY)</p> <p>"Personalmente encuentro que a Chile le falta mucho en todo lo que es educación y salud, esto dificulta el ejercicio de los DD.HH. ya que al no tener educación tus probabilidades de obtener un trabajo decente para poder vivir en condiciones dignas baja considerablemente, y la salud es un tema que en Chile está muy poco desarrollado, gente se ha muerto por esperar que el servicio público de salud los hace esperar por operaciones so por consultas que a largo plazo si no son tratadas se convierte en una consecuencia mortal para el individuo afectado" (Estudiante 17, IVºY)</p> <p>"En segundo lugar, como prioridad del Estado debería estar la inclusión, no es posible que en un país las minorías no dominantes no puedan obtener los mismos beneficios y derechos que otros" Estudiante 19, IVºY)</p> <p>"Lo primero y más importante es terminar con la desigualdad social. Partiendo de la base que Chile es un país en vías de desarrollo, falta que se desarrollen y lleven a cabo ideas concretas y prácticas para que se termine con la diferencia social, no sólo en lo educacional, sino también en lo geográfico.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leyes que ayuden a la población marginal, a los trabajadores de escasos recursos a tener trabajos dignos y
-----------------------------------	---

	<p>sin peligro.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Programas de gobiernos transparentes, claros y concretos. - Programas de ayuda a los trabajadores extranjeros. Con condiciones legales limpias y ambientes laborales seguros. <p>(Estudiante 38, IV^oX)</p>
<p>Respeto mutuo</p>	<p>"Otra fortaleza que posee el Chile contemporáneo es el financiamiento de las actividades políticas donde el estado auspicia la campaña, dejando que el que no tenga una buena situación económica pueda participar. Esta norma favorece el ejercicio pleno del derecho humano de la igualdad entre todos, para que pueda formarse un ambiente justo dentro de la sociedad en las actividades políticas" (Estudiante 3, IV^oY)</p> <p>"Unas de las fortalezas que tienen los ciudadanos en pleno uso de los derechos humanos, se pueden decir los inmigrantes, todas esas personas las cuales salen de sus países por las condiciones en las que viven, llegan a Chile y deben ser respetados de igual forma en la que se respeta a un chileno, ya que estos derechos son universales y todas personas deben ser respetadas de igual manera" (Estudiante 23, IV^oY)</p> <p>"Chile hoy en día se puede decir que es un estado de derecho ya que cumple con los Derechos Humanos. Una ventaja que posee el Chile contemporáneo para realizar un adecuado cumplimiento de estos derechos es que en general, desde mi punto de vista, ya casi todos sus habitantes poseen una mentalidad de respeto mutuo de los Derechos humanos, una sociedad que se respalda a sí misma en caso de que se violaran estos. También hay presente en la sociedad chilena un miedo por volver a una situación como la vivida en la dictadura militar, lo que ayuda a realizar un cumplimiento de los derechos humanos" (Estudiante 37, IV^oX)</p>
<p>Exigencia a otros de aquellas actitudes</p>	<p>"Las prioridades que debería fijar el estado Chileno es promover los derechos humanos para que así todas las personas puedan tomar consciencias de sus actos, porque hoy en día no se saben todos los derechos que tiene una persona, pero promoviéndolos, las personas sabrían más de ellos y podrían pensar de mejor manera antes de actuar, por ejemplo, hacer reflexionar a un ladrón antes de que entre a una propiedad privada a robar , y él pueda pensar en las</p>

	<p>demás persona y en sus derechos" (Estudiante 1, IV^oY)</p> <p>"Por ejemplo, la constitución chilena menciona que respeta, garantiza, y promueve los derechos humanos, por lo que debe establecer medidas y generar instancias para que esto se lleve a cabo. Pero no siempre éstas medidas son suficientes o eficaces. Por ejemplo, el Sename busca acoger a niños con riesgo social para educarlos y así puedan ejercer sus derechos, pero esta institución tiene muchas falencias que impiden lograr este objetivo" (Estudiante 9, IV^oY)</p> <p>"Respecto a lo anterior, a mi juicio, el estado chileno tiene que hacer énfasis en aumentar el conocimiento sobre los derechos y deberes, debería partir instaurando ,de mayor magnitud, la educación cívica en los colegios y crear medidas para hacer propagandas, sobre la importancia de este concepto para poder ser verdaderos ciudadanos, ya que al cultivar conocimiento acerca de nuestros derechos y deberes, descendería la negligencia respecto a la aplicación de estos, aumentando la denuncia en caso de transgredirlos, junto con un enfoque más preciso por parte del estado, para orientar políticas dirigidas a áreas específicas, enfrentando el problema de mejor manera, creando ciudadanos consientes, que saben dónde acudir si se vulneran sus derechos" (Estudiante 30, IV^oX)</p>
--	--

Los primeros ejemplos muestran la valoración que poseen las y los estudiantes respecto a la importancia del reconocimiento y ejercicio de la libertad para enmarcar las acciones de la ciudadanía. Destacan nuevamente los elementos normativos e institucionales presentes en aquello, con énfasis en las libertades de expresión, información, opinión y sufragio. Ahora bien, forman parte de este nivel de logro cuando logran asociar lo meramente normativo con la interpretación crítica del contexto real, dando cuenta de que aquellas libertades pueden ser ejercidas efectivamente en la práctica. Esta asociación manifiesta un paso desde lo comprensivo a lo interpretativo, ya que aplican el conocimiento al análisis de los contextos reales, demostrando que consideran a la libertad un factor esencial en el desarrollo de otros elementos ciudadanos fundamentales. Aquí aparece claramente un logro de aprendizajes ciudadanos correspondientes con este nivel 2, y propios de un sujeto de derecho en formación que se acerca a operar en el mundo gracias a la conciencia histórica.

El reconocimiento de la diversidad como un valor fundamental resulta un elemento propio de observar en este nivel. Ello, puesto que no aparece necesariamente explícito en la legislación vigente comprendida en el nivel 1 (al menos no para todos los elementos de diversidad), y mirarlo en el nivel 3 resulta muy tarde para conocer el por qué orientan sus acciones en tal o cual forma. Los ejemplos escogidos en esta presentación dan cuenta de una valoración de la diversidad presente en la sociedad, con nociones de respeto hacia la diferencia y garantía de acceso a su igualdad de derechos. Nuevamente el aprendizaje cobra mayor potencia al contrastar lo normativo con el contexto actual, dando lecturas tanto positivas como negativas. Pero en ambas es posible evidenciar el valor que otorgan a la diversidad, el respeto a la diferencia y la inclusión como elementos sustanciales para garantizar el ejercicio de derechos ciudadanos de toda la población, más allá del tipo específico de diversidad al que apelan. La falta de preocupación por las minorías es observada como una debilidad para el ejercicio de la ciudadanía en el marco de los derechos humanos, lo que permite comprender la valoración que le dan al respecto de la diversidad en todas sus formas. Es decir, en estos ejemplos las y los estudiantes representativos están mostrando ejes valorativos que guían sus interpretaciones de la realidad social a partir de aprendizajes ciudadanos consolidados y propios de este nivel 2.

La valoración de la solidaridad resulta relevante de observar ya que posee una relación directa con las problemáticas sociales trabajadas en la intervención y con las respuestas analizadas en la sección anterior. Aquí es posible apreciar un desplazamiento desde una visión meramente individual del ejercicio de la ciudadanía a ideas sociales más complejas, que incluso abren la puerta al reconocimiento de los derechos sociales y su exigencia ante el Estado. La gran mayoría de las menciones muestran el valor que entregan a la igualdad de oportunidades y la posibilidad de ayuda mutua entre los y las ciudadanas, junto con asignarle un rol al Estado en este sentido. Lo relevante acá está en que ese aprendizaje es justificado principalmente a la luz del análisis de los problemas sociales, con menciones precisas y específicas a ellos, por sobre el mero conocimiento normativo o institucional. Esto pareciera dar luces de que la intervención permitió el desarrollo de un aprendizaje más profundo en este nivel, mostrando que las y los estudiantes desarrollan competencias más cercanas al sujeto de derecho, que toman conciencia de las variables contextuales que condicionan el ejercicio ciudadano.

Respecto al respeto mutuo, la competencia ciudadana se desplaza desde la relación ciudadano-Estado a la relación entre los ciudadanos, con el Estado como regulador y garante del ejercicio de derechos. Aquí los estudiantes representativos manifiestan la importancia de las relaciones justas, equilibradas y colaborativas en el seno de la sociedad, considerando el conocimiento de los derechos humanos un factor posibilitador de aquello. Aquí nuevamente se muestra el valor que parecen entregar al aprendizaje de los derechos humanos, no sólo desde lo institucional, sino desde lo interpretativo, para enmarcar las acciones ciudadanas en contextos de gran escala, como también inmediatos a sus vidas cotidianas.

Por último, la exigencia a otros del desarrollo de actitudes ciudadanas resulta una buena síntesis de los aprendizajes logrados en este nivel. Ello, pues implica un nivel de valoración tal de estos conocimientos para interpretar críticamente la realidad contextual que propenden a su difusión y transmisión entre el resto de la sociedad. Aquí los y las estudiantes representativos consideran la promoción de los derechos humanos como un mecanismo clave para contribuir al desarrollo de una sociedad mejor, en que la convivencia entre los y las ciudadanas se guíe por ellos. Es decir, se muestra una toma de conciencia de alta potencia, al punto de considerar el enfoque de derechos como un conocimiento transformador de sus propios haceres y de los del resto de la población. Más aún cuando explícitamente indican que no basta con el reconocimiento legal de los derechos o el rol del Estado en este sentido, sino que la comprensión y sobre todo la valoración de los derechos humanos entre la población puede ser un factor relevante para la mejora de la convivencia a nivel nacional. Ello muestra un nivel de logro de aprendizajes ciudadanos propios de este nivel 2, susceptibles de convertirse en pasos previos para la orientación de las acciones ciudadanas de las y los estudiantes.

c) Eje activo-transformador

Nivel 3: Aprendizaje que orienta las acciones ciudadanas en la acción práctica.

Este último nivel resulta de vital importancia para los fines de esta investigación. Si se consideran logros en las evidencias de aprendizaje de los niveles anteriores, sería esperable que al momento de orientar sus decisiones ciudadanas en la práctica existiera cierto grado de coherencia en las narrativas de las y los estudiantes. Ahora bien, esto no siempre es fácil de medir, considerando que este nivel operativo despliega gran parte de su

foco en la variable contextual. Las acciones ciudadanas que proponen no sólo deben ser vistas desde su mero voluntarismo, sino también desde una lectura operativa y de plausibilidad que realizan a partir del contexto, lo que muchas veces complejiza las decisiones ciudadanas.

Para abordar aquello, se propone tomar las competencias para el sujeto de derecho que propone Magendzo (Magendzo 2001) y desplegarlas en la matriz de modo de poder medir el modo en que orientan sus decisiones ciudadanas según las competencias propias del sujeto de derechos, más que desde el voluntarismo de cada uno. Primero, la defensa y exigencia de respeto a los derechos humanos, tanto en las relaciones con el Estado como con el resto de los ciudadanos. Esta competencia implica que, con independencia del componente personal presente en cada decisión, la mirada se sitúa en la capacidad del estudiante de utilizar el conocimiento e interpretación crítica de los derechos humanos como instrumento guía de sus acciones ciudadanas, sean ellas cuales fueren. Es una competencia netamente activa, ya despliega sus posibilidades en las interacciones del ciudadano. Por tanto, corresponde a un nivel superior de aprendizaje de la ciudadanía. Luego, se incorpora la capacidad de autoafirmación, lo que conlleva a la posibilidad de actuar propiamente como sujeto, pero en un contexto de derechos. Es decir, el énfasis se encuentra en que aquellas decisiones que al principio provenían solamente de su cultura personal ahora se justifiquen usando los aprendizajes ciudadanos anteriores. Implica la capacidad de mirarse y comprenderse a sí mismo de un modo diferente. Posteriormente, aparece el compromiso por el bien común como una competencia clave para el ejercicio activo de la ciudadanía. Aquí la lógica es similar, pero con miras a comprender al entorno social desde la lógica de los derechos. Entonces, elementos que eran tolerables o invisibilizados debieran aparecer como limitantes del ejercicio de derechos ya que, con independencia incluso de sus propios valores personales, dificultan la plausibilidad del ejercicio de derechos en los contextos reales. Por último, un sujeto de derecho debiera ser capaz de intentar modificar el estado actual de las cosas, en el sentido que estime conveniente, pero usando la lógica de derechos como eje orientador. Este último elemento sintetiza los aprendizajes en este nivel, acercándonos entonces a la formación de sujetos de derecho capaces de orientar sus acciones ciudadanas en la práctica de manera plausible, a partir del desarrollo de la conciencia histórica

Matriz Nivel 3: Evidencias de aprendizajes del eje activo-transformador

Competencias	Evidencias
<p>Defender y exigir respeto derechos</p>	<p>"Hoy en día el Estado de Chile le ha sido difícil el ejercicio de estos derechos en especial con la situación que ahora estamos viviendo con los mapuches. Los mapuches demandaron los persistentes casos de intimidación, discriminación, y actitud hostil de la comunidad. El Estado de Chile está desarrollando una propuesta de ley para los casos de encapuchados. El gobierno pretende iniciar una "cacería" sin control contra los indígenas" (Estudiante 2, IVºY)</p> <p>"Hoy existe una falta de conciencia gigante respecto a los derechos que nos debe garantizar el estado; y es por esto mismo, que parte de estos derechos tampoco son promovidos ni asegurados por el Estado" (Estudiante 12, IVºY)</p> <p>"En conclusión, como en cualquier otro país, a nosotros los ciudadanos se nos vulneran ciertos derechos que a veces ni sabemos que forman parte de nuestros derechos. Para mí, personalmente la debilidad más grande de nuestra sociedad chilena, es que nuestros ciudadanos no conocen sus derechos y por ende, no se los hacen respetar. El Estado, siendo el encargado de promover los derechos de las personas, debiera tomar esta tarea con mayor seriedad para que todos los ciudadanos se informarán más y comprenderán también que no solo tenemos derechos como ciudadanos, sino también tenemos responsabilidades" (Estudiante 12, IVºY)</p> <p>"Yo creo que mi deber como ciudadano para tratar de asegurar que no se vulnere el derecho a la seguridad ni el derecho a la igualdad de oportunidades, sería primero informarme sobre lo que ocurre e informar a otros con respecto a cómo actúa el Sename, generando conciencia respecto a las maneras de mejorar la situación de la delincuencia. Luego exigiría al Estado una rendición de cuentas públicamente en la cual se demuestre el claro interés disminuir la delincuencia juvenil y que además demuestre que sí ha dispuesto de mayores recursos en el Sename y que además también le ha entregado las herramientas necesarias que merecen los menores para aprovechar las oportunidades , dándole importancia a</p>

	<p>corregir la delincuencia en sus primeras etapas y así mejorar el cumplimiento de ambos derechos mencionados anteriormente" (Estudiante 40, IV^oX)</p> <p>"Como ciudadano, para asegurar el ejercicio de los derechos humanos, en primer lugar, denunciar cada acto o sospecha que vea o conozca en donde se vulneren los derechos humanos, ya sea denunciar un robo o violación, o denunciar a una empresa o institución estatal por incumplimiento a los derechos fundamentales" (Estudiante 41, IV^oX)</p>
Autoafirmación	<p>"Por ultimo algo esencial para ayudar a cumplir con los DDHH es conociendo cuales son nuestros derechos y que cada ciudadano los conozca y los haga valer. Como ciudadanos tenemos que partir cumpliendo los DDHH dentro de nuestro propio circulo, es decir respetando a las personas que nos rodean, respetando el medio ambiente y si vemos a alguien que no cumple con esto tener una actitud un poco más activa y menos pasiva frente a los casos de atropello a los DDHH que nos toque cerca nuestro" (Estudiante 5, IV^oY)</p> <p>"En segundo lugar se encuentra la educación de calidad, sobre este tema también como una ciudadana común, es difícil lograr un gran cambio, ya que debería ser el estado el que entregue una educación de calidad, ya que si la educación es un derecho debería ser integrado y garantizado de la mejor manera. Pero este no es el caso, es por ello que la manera en que yo pudiera ayudar, seria con mis propios conocimientos y los de mis demás compañeras. Organizaría un grupo de diferentes personas de media e iría hacia colegios públicos o con una mala educación y poder averiguar si podemos realizar algunas clases para los niños más pequeños y ayudarlos a tener una buena base de conocimientos. Si el proyecto llegara a funcionar, al igual que pintando misión o misión central le propondría al colegio implementar este proyecto y si más jóvenes podrían ayudar a combatir con la mala educación que recibe la mayoría de nuestro país" (Estudiante 14, IV^oY)</p> <p>"Es por esto que yo como ciudadana para mejorar el problema de educación me he inscrito en el proyecto social "formando Chile" el cual trata de ir todos los sábados a la población "la Pincoya" a enseñar a los niños y reforzar con</p>

	<p>ellos las materias que más les cuestan y así ayudarlos para que puedan obtener buenas notas o dar una buena PSU" (Estudiante 19, IVºY)</p> <p>"Por mi parte como chileno voy a elegir mi carrera universitaria en función de mejorar económicamente al país por eso es que escogeré ingeniería comercial. Claramente es muy difícil que pueda llegar a cambiar los aspectos económicos a nivel país pero podre hacer el cambio en la empresa en la cual trabaje, proponiendo la mejor calidad posible al trabajador y una remuneración justa concorde su trabajo incluyendo en el programa laboral actividades recreativas y de ocio, así podre cambiar la realidad de un pequeño porcentaje de la población" (Estudiante 25, IVºX)</p> <p>"Por último, a pesar de que no son muchas las acciones que uno puede tomar como ciudadano para disminuir la violencia, basta con asistir a las manifestaciones de manera pacífica, con el fin de expresar tu molestia frente a esta gran problemática. Mediante manifestaciones y firmas se puede generar conciencia en las autoridades para provocar un cambio y un respeto a los derechos humanos" (Estudiante 32, IVºX)</p> <p>"hay que partir con el buen trato a los educadores. Como estudiante hay que dar el ejemplo a futuras generaciones. No se puede dejar pasar tampoco que en los colegios existan medidas dignas y relaciones básicas de respeto para que todo fluya de manera ordenada. Como futuro profesional, la transparencia en el trabajo en cuanto a materia legal es fundamental. No sólo el buen trato será de mera cortesía, sino también los trabajadores, hombres y mujeres deberán ser tratados de forma igualitaria y digna" (Estudiante 38, IVºX)</p>
Compromiso con el bien común	<p>"Pero también existen dificultades del ejercicio de los derechos humanos principalmente por problemas sociales que restringen las posibilidades de una sociedad para que sea más justa y democrática para todos los ciudadanos" (Estudiante 2, IVºY)</p> <p>"Personalmente, yo creo que hoy en día el mayor desafío que presenta el Estado Chileno involucra a la educación. La educación actualmente si bien es un derecho, no se garantiza la calidad de esta. Una sociedad donde hay falta</p>

	<p>de educación, hay falta de conciencia y conocimientos. Hoy, debido a esta falta en la calidad de educación de los ciudadanos hace que tampoco haya conciencia sobre los mismos derechos y deberes. La consecuencia de esto, produce una sociedad muy desigual, donde las oportunidades también se limitan a la condición socioeconómica" (Estudiante 12, IVºY)</p> <p>"Como Chile es un estado neoliberal, los derechos de segunda generación quedan a elección del estado y su constitución, lo que genera que hay algunos derechos de segunda generación que no son requisitos obligatorios que mucha gente los necesita. Derechos de segunda generación: Libertad de trabajo, Derecho de protección de la salud, Derecho educación" (Estudiante 28, IVºX)</p> <p>"En conclusión como ciudadanos debemos comenzar a empatizar con hechos concretos. Tenemos la obligación ineludible de denunciar, o sino pasamos a ser cómplices. Tenemos que aceptar a más genere gay en los trabajos, para así fomentar la inclusión. Debemos poner a la casa mujer como la imagen de nuestras madres o hermanas y así generar conciencia de que son intocables. Debemos dejar la violencia, para que Chile seamos todos y no sólo los que cumplen con ciertas condiciones" (Estudiante 29, IVºX)</p>
<p>Disposición a la modificación del estado actual de las cosas</p>	<p>"Y las medidas concretas que yo tomaría sería invertir parte de los impuestos recaudados, utilizándolos para ayudar a la clase social con peor situación económica. Para que luego ellos puedan satisfacer sus necesidades básicas y a la vez mejoraría la educación para disminuir la brecha social y educar a la población y así que esta aprenda sobre valores y de que estos deben ser respetados. Lo que traería como consecuencia una población más culta y consiente de sus propios valores que deben ser respetados. Produciendo menor índice de desigualdad social al igual que menos violencia social, familiar" (Estudiante 6, IVºY)</p> <p>"A mi juicio, el Estado debería priorizar y fomentar a toda costa la educación cívica y valórica. Al tener una buena educación cívica y valórica desde la primaria, los niños sabrán desde una edad temprana lo que son los derechos humanos, por lo que en un futuro los respetarán y entenderán que son para todos, y no para una minoría" (Estudiante 18, IVºY)</p>

	<p>"Por el lado del medio ambiente, debería incluir en la constitución los derechos de 4º Generación, en el que se encuentra este, de manera que se les dé más importancia a su respeto, ya que afecta tanto al presente como a las generaciones futuras. De esta manera, el problema medioambiental tendría mayor preocupación por parte de las autoridades y podría llegar a disminuir la tasa de mortalidad por las enfermedades que la contaminación provoca" (Estudiante 32, IVºX)</p>
--	---

Las evidencias agrupadas en la primera competencia muestran la capacidad que tienen aquellos estudiantes de comprender los derechos como claves para el buen funcionamiento de la sociedad completa, interpretando críticamente el contexto y orientando sus acciones en consonancia con aquello, con sentido transformador. Sus propuestas se articulan en torno a la idea que hace falta una cultura de derechos, ya sea entre la población civil como en el ejercicio estatal o incluso personal. De ahí difieren sus propuestas de acción, desde la promoción de los derechos, la exigencia, la vigilancia o la información personal. Pero en todos los casos la lectura del contexto muestra la necesidad de hacer operativos los derechos, y la capacidad de orientar esas decisiones por medio de los aprendizajes ciudadanos anteriores. Es como que ya tuvieran claro qué hacer frente a los diversos contextos en que se desenvuelven: promover una cultura de derechos entre la población. Aparece aquí un aprendizaje ciudadano propio de un sujeto de derechos, capaz de conocer y comprender la normativa vigente, interpretar críticamente las posibilidades de ejercicio de los derechos en diversos contextos y orientar sus acciones en pos de la exigencia del respeto y garantía de aquellos derechos.

Las evidencias de autoafirmación muestran cómo los estudiantes se desplazan desde referirse a sus decisiones ciudadanas únicamente por la manera personal en que interpretaban el contexto (como lo muestra el diagnóstico) a utilizar la perspectiva de derechos como eje interpretativo en todos los casos. Sus decisiones siguen siendo personales, evidentemente, pero utilizan el lenguaje de los derechos, su conceptualización y su valoración para orientarse en el contexto. Pareciera incluso que actividades que vienen desarrollando desde antes de las clases cobran nuevos sentidos desde el análisis de las dificultades para el ejercicio de los derechos en el contexto nacional. Entonces, terminan siendo acciones eminentemente ciudadanas, más que movidas solamente por los intereses personales.

Incluso, muchos estudiantes ejemplifican con sus decisiones de carrera y sus proyecciones a futuro, comportándose como sujetos de derechos de manera efectiva y operativa.

A la autoafirmación le sigue el compromiso con el bien común, ya que desplaza el foco desde el yo al otros. Es un elemento netamente ciudadano. Aquí pareciera que el contexto tiene una importancia capital por sobre cualquier otro aprendizaje, pero siempre mirado desde la perspectiva de asegurar el ejercicio de los derechos. Las acciones que proponen implican un paso decidido hacia la construcción de una cultura de derechos en la comunidad, tanto por medio de los conocimientos como de los valores y actitudes ciudadanas. Se pasa de una noción más o menos vaga de cómo quiero que sea el mundo y el país (diagnóstico) a una expresión de compromiso evidenciada por acciones ciudadanas concretas, plausibles y orientadas en el contexto.

Por último, la orientación a la acción despliega gran parte de su potencial transformador en la realidad por medio de la competencia de disposición a la transformación del estado actual de las cosas. Aquí los y las estudiantes manifiestan la capacidad de reconocer qué elementos les parecen problemáticos del contexto, interpretarlos a la luz de la comprensión y valoración de los derechos, y proponer acciones transformativas en diversos ámbitos (social, cultural, legal, entre otros). Acciones que no sólo implican movilización externa, sino que también les compromete personalmente. La gran mayoría de las menciones indican acciones que poseen plausibilidad y consideran la operatividad como un criterio para ser propuestas, por lo que no son descontextualizadas ni imposibles. Ello resulta central, ya que implica un impacto concreto de la intervención, especialmente a partir de la conciencia histórica, en el desarrollo de las competencias del sujeto de derecho de las y los estudiantes sometidos al estudio. Así, es posible afirmar el acercamiento a un nivel de logro de aprendizajes de ciudadanía activa que realmente sintetizan los elementos analizados anteriormente y permiten acercar a la formación de sujetos de derecho en las clases de Historia y Ciencias Sociales.

CONCLUSIONES

Al inicio de todo este recorrido se planteaban los desafíos pedagógicos y didácticos al que se veían sometidas las escuelas para intentar formar ciudadanas y ciudadanos aptos para desenvolverse en las complejas y cambiantes sociedades del mundo actual. Desafíos que involucraban a la escuela como un todo, pero en especial a quienes se desempeñan en la docencia de la asignatura de Historia y Ciencias Sociales. La presente investigación intentó situarse en medio de esos desafíos, observar cómo se desarrollaban en un contexto específico, determinar focos problemáticos y levantar una propuesta que generara un aporte en la formación de ciudadanas y ciudadanos activos para las sociedades actuales. Corresponde, al final de este camino, reflexionar precisamente en torno a cuáles fueron los aportes de todo este proceso, y qué elementos pueden ser proyectables a intervenciones futuras. Por tanto, se presentan en este apartado final una reflexión conclusiva agrupada en tres áreas: investigativa, didáctica y profesional docente, a fin de mirar de la manera más amplia posible las dificultades, posibilidades y desafíos que se pueden observar a partir de todo este esfuerzo investigativo.

a) Perspectiva Investigativa

En primer lugar, investigar el propio contexto donde se ejerce la docencia resulta un desafío extremadamente complejo. Mirarse a sí mismo no es fácil; generar la suficiente distancia crítica para producir conocimiento a partir de las acciones desarrolladas por el propio docente se vuelve un desafío complejo, aunque extremadamente necesario. El ideal del profesor investigador resulta muy complicado de ejercer en la práctica, por todos los desafíos que los diversos contextos (investigativo y docente) generan para quien pretende realizar estos empeños. Ahora bien, desde el punto de vista de la investigación, el nivel de aprendizaje que genera en quien ejerce la docencia es realmente enorme. Entrega una mirada de alta profundidad y complejidad respecto a la misma realidad en que se labora diariamente, logrando observar fenómenos que de otro modo pasan por alto. Por tanto, la primera conclusión tiene que ver con reivindicar el paradigma del profesor-investigador como un ideal que, por muy lejano y difícil de aplicar, vale la pena perseguir.

Este trabajo intentó ahondar en un tema complejo de observar y medir para los investigadores, como lo es la formación de una ciudadanía activa en las escuelas. Es un aprendizaje que reúne una diversidad de elementos, cognitivos, actitudinales, operativos, entre otros, que muchas veces son complejos de medir para el investigador. Muchas investigaciones se han adentrado en la percepción de la ciudadanía que poseen las y los estudiantes, en sus opiniones respecto a la realidad social o en los niveles de conocimiento cívico que demuestran. Pero un ámbito como las acciones ciudadanas y su relación con los aprendizajes escolares resulta muy difícil de medir. Sobre todo considerando que muchos de esos elementos se ponen en juego precisamente al momento de actuar, lo que muchas veces es poco accesible para el investigador. Resolver este problema de investigación fue extremadamente complejo durante todo el proceso, pero resultaba clave para que un trabajo acerca de la formación ciudadana tuviera una mirada propiamente educativa, centrada en aprendizajes escolares susceptibles de ser problematizados y mejorados, más que una mirada política, sociológica o antropológica acerca de cómo piensan los jóvenes. Es por ello que se optó por combinar la pedagogía crítica, la educación en derechos humanos y la conciencia histórica, en pos de observar más que el fenómeno de la acción ciudadana, la orientación a la acción por medio de ejercicios narrativos. Ello, puesto que parecía que en las acciones lingüísticas evidenciadas en una narración existía una clave para acceder no sólo a las respuestas frente a determinadas situaciones hipotéticas, sino al modo en que las construían. Más importante que saber qué pensaban sobre tal o cual partido político, interesaba mirar cómo construían sus respuestas, qué elementos incluían en ellas, qué rol jugaban los aprendizajes escolares y cómo podrían movilizarse esos aprendizajes. Es por ello que creo que la combinación entre investigación en ciudadanía y la línea de la conciencia histórica puede ser extremadamente útil. Ella permitió comprender que los aprendizajes ciudadanos se construyen y operan de manera similar a la conciencia histórica, lo que sirvió de base para la construcción de las tres categorías analíticas, entendiendo sobre todo el rol de la interpretación crítica como eje movilizador del conjunto, con potencial para generar toma de conciencia y empoderamiento respecto al mundo. Pareciera que esa mirada resulta un aporte interesante del trabajo, susceptible de ser replicado en otros casos.

En relación con lo anterior, se encuentra otra conclusión interesante del trabajo: los tres ejes en que se dividió el análisis de los aprendizajes ciudadanos (comprensivo; interpretativo-crítico; activo-transformador) pueden brindar una estructura de observación e interpretación que acerque a

comprender cómo se construyen las perspectivas ciudadanas que tienen los estudiantes de finalización y las maneras en que la escuela puede aportar a su formación. Considerar el aprendizaje ciudadano como una competencia, sin duda compleja, pero competencia al fin, puede permitir mirarla como se realiza con cualquier otra. Observar los elementos cognitivos allí presentes, los ejes actitudinales y procedimentales que pueden ser enseñados y generan movilización y aprendizaje. La relación de dependencia que existe entre los tres ejes resulta extremadamente clave, ya que pareciera ser que los estudiantes orientan sus acciones en coherencia con los conocimientos teóricos que poseen, pero sobre todo guiados por el eje interpretativo crítico. Al finalizar la intervención se pudo notar que es posible movilizar los tres ejes al activar el eje interpretativo crítico, potenciado por el aporte de la conciencia histórica para guiar el análisis de situaciones problemáticas del contexto nacional. Es decir, como cualquier otra competencia compleja, los elementos que la componen están vinculados a tal punto que al movilizar alguno de ellos necesariamente se moviliza el resto. Este elemento parece fundamental de destacar, puesto que si esto realmente ocurre significa que las escuelas pueden construir secuencias para intencionalarlo articuladamente, sin que falte ninguno de los elementos constitutivos de aquellas competencias.

La investigación, sin embargo, genera una serie de desafíos que no alcanzaron a ser abordados del todo. Un seguimiento individual de cada estudiante podría ser un mecanismo extremadamente interesante para comprobar la vinculación que poseen los ámbitos comprensivo e interpretativo con las orientaciones a la acción ciudadana, y cómo ellas van cambiando a medida que cambian los contenidos, los ejes interpretativos o los contextos de análisis. Seguimiento que podría, incluso, realizarse con independencia al contenido abordado en clases, lo que permitiría aplicarlo en niveles más pequeños. Otro elemento que queda pendiente tiene que ver con la replicabilidad de los resultados a otros contextos. Sin duda que este problema es inherente a la investigación en educación, pero de todos modos resulta relevante mencionarlo. Ocurrirá o no lo mismo en otros contextos es una duda que siempre emerge al momento de levantar y construir una investigación. Un ejercicio de investigación comparativa sería muy interesante al respecto.

b) Perspectiva Didáctica

Desde el punto de vista didáctico, el mayor aporte que surge del trabajo es la determinación de las competencias específicas que debiera poseer un ciudadano o una ciudadana formada en la escuela. Para ello, la educación en derechos humanos, con su noción del "sujeto de derecho", entregó un insumo vital para la comprensión de los elementos que componen las competencias de un ciudadano o ciudadana activos. Este elemento resulta vital para organizar los procesos de enseñanza y aprendizaje ciudadanos, que normalmente se plantean como temas a discutir más que como competencias a formar. Un sujeto de derecho posee conocimientos, modos de interpretar la realidad y disposiciones a la acción particulares, susceptibles de ser formadas en las escuelas. Por tanto, la educación en derechos humanos provee una hoja de ruta que puede ampliar mucho más los horizontes de este trabajo y que puede significar la utilización cabal de las posibilidades didácticas de las escuelas para la formación de ciudadanía activa en sus aulas.

En segundo lugar, y en relación con lo anterior, es necesario destacar la importancia de los elementos conceptuales en los procesos de formación ciudadana. Si bien gran parte del informe intentó problematizar la carencia de un trabajo desde la enseñanza en pos de interpretar el contexto y orientar las acciones ciudadanas con miras a él, nada de aquello tendría sentido si las y los estudiantes no hubieran mostrado comprensión de elementos básicos que circunscriben la ciudadanía. Por tanto, esta investigación no pretende cuestionar ni proponer la eliminación de una enseñanza que transmita conceptos ciudadanos clave o el conocimiento de la normativa y la institucionalidad vigente. Al contrario, esos elementos adquieren una potencia e importancia basales para el resto de los aprendizajes ciudadanos, lo que se muestra en la intención que mantuvieron siempre los estudiantes por hacer coexistir los contenidos conceptuales ciudadanos con sus miradas respecto a las situaciones contextuales.

Ahora bien, un elemento extremadamente desafiante y clave en este sentido tiene que ver con la conceptualización de los derechos humanos. El conocimiento que los estudiantes poseen de ellos es muy básico y lejano, como ellos mismos reconocen. No se revisa la declaración universal con la suficiente profundidad y sistematicidad que se requiere para abordar las complejidades que rodean las acciones ciudadanas. Los estudiantes conocen vagamente los derechos de primera generación, y no poseen

prácticamente ningún contacto con los derechos de segunda, tercera y cuarta generación, como se vio en las interacciones de clase. Les cuesta entender la racionalidad que existe detrás de los derechos, las contradicciones que existen entre ellos y el modo en que deben enfrentarse y abordarse. Ello dificulta el desarrollo de aprendizajes más complejos que puedan ser operativos al momento de interactuar con una realidad social que muestra de inmediato toda su complejidad, contradicciones entre derechos y situaciones que son extremadamente problemáticas, frente a las cuales los elementos conceptuales que poseen son insuficientes.

En tercer lugar, la valoración que los estudiantes demostraron respecto a los derechos humanos y la perspectiva de derechos para mirar la realidad social resulta fundamental de destacar. Esa valoración se activó y movilizó sólo cuando se requirió aplicar los conocimientos a problemas y desafíos planteados desde la enseñanza, donde tuvieron que establecer prioridades, determinar fortalezas y debilidades y resolver contradicciones. Ello requiere, entonces, de una enseñanza que no sólo transmita conocimientos o los problematice, sino que sea capaz de transmitir la valoración que los derechos humanos tienen como elemento mediador entre los conocimientos cívicos y la interpretación de la realidad social generando desafíos cognitivos que activen la interpretación crítica de la realidad y movilicen al estudiante a formarse como sujeto de derecho. Para ello resulta fundamental comprender la racionalidad que está detrás de los derechos humanos; entender que no están escritos en piedra ni hay que obedecerlos por qué están en la ley, sino que surgieron y se han desarrollado precisamente como mecanismos para responder a la variable contextual. Cuando los estudiantes toman conciencia de aquello logran un grado de autonomía que los constituye plenamente en sujetos conscientes, empoderados, capaces de exigir el cumplimiento de los derechos o solicitar que exista el reconocimiento de más derechos. La potencia de este conocimiento es tal que los estudiantes reconocieron en sus respuestas finales la importancia de la promoción de los derechos desde el Estado y entre la propia ciudadanía, ya que lo valoraban como un conocimiento con poder de acción. Ello equivale a decir que es un conocimiento útil y con sentido transformador, ya que modifica sus maneras de mirar e interpretar la realidad social en que viven.

En cuarto lugar, el elemento didáctico que sale a la luz con mayor potencia en esta investigación tiene que ver con incorporar la variable contextual al análisis desde la enseñanza, usando modelos didácticos como

el propuesto a partir de la conciencia histórica, que generen desafíos que exijan la interpretación crítica de la realidad y orienten el desarrollo de acciones ciudadanas plausibles y transformadoras. Este elemento, rara vez intencionado explícitamente en las clases de ciudadanía, resultó el elemento más movilizador de los aprendizajes ciudadanos. Ahondar en la pobreza no desde los datos, sino desde el dilema de la pregunta respecto a si era la más profunda vulneración de los derechos humanos elevó la profundidad de la discusión y la complejidad en las respuestas de las y los estudiantes. Exigieron más elementos conceptuales para abordar el contenido; activaron la conciencia histórica desde la perspectiva de los derechos para intentar interpretar críticamente la realidad al punto que emergieron los derechos sociales y culturales como necesidad para responder a esas solicitudes; sus orientaciones a la acción ciudadana integraron explícitamente elementos vistos en clases (normativa, institucionalidad, enfoque de derechos) y sus propuestas de acción se volvieron más diversas y complejas que en el ejercicio inicial, en muchos casos con sentido transformador. Ello permite afirmar que la variable contextual no puede dejar de ser incorporada a cualquier proceso de formación de ciudadanía activa, siempre en relación con los elementos conceptuales y utilizando metodologías de interpretación crítica de ese contexto como el desplegado en la intervención. En momentos donde se comienzan a analizar los impactos de los recientes cambios curriculares, resulta importante destacar este aspecto. Una formación ciudadana que sólo se enfoca en lo conceptual o que sólo plantea los derechos humanos como elementos propios de la legislación dificulta la formación de ciudadanos activos ya que, como se vio en las interacciones de clase, la aplicación de estos aprendizajes no es simple ni automática al análisis de las variables contextuales. El contexto posee sinnúmero de complejidades que deben ser abordadas didácticamente por un profesional que posea conocimientos tanto de los elementos ciudadanos como de los sociohistóricos. La relación profunda que existe entre ciudadanía y conciencia histórica es vital para que la ciudadanía sea operativa, y para ello, tan importante como la enseñanza cívica es una enseñanza enfocada en la interpretación crítica de los elementos del contexto, con toda su historicidad. Un estudiante que analiza en profundidad el contexto posee capacidad de acción ciudadana mayor que si no lo hiciera, siempre que posea conocimientos básicos de ciudadanía y los ejes valorativos que la fundamentan. Romper esta cadena necesaria para la construcción y consolidación de las competencias ciudadanas puede ser altamente complejo para la formación ciudadana en las escuelas, y redundar en que los

estudiantes sigan aprendiendo más de ciudadanía en los patios y las calles que en las clases de Historia.

Como desafíos aparecen, primero, que el trabajo no permite afirmar del todo cómo se pueden transformar los valores y perspectivas personales profundas que los y las estudiantes poseen acerca de la realidad social. Muchas de esas ideas sí se adaptaron lingüísticamente en los ejercicios narrativos; incorporaron conceptos de los derechos humanos y sus ejes valorativos; eliminaron opciones consideradas inaceptables en el contexto del enfoque de derechos (que el Estado no tenga ningún rol en relación con la pobreza, por ejemplo) e incluso lograron movilizarse hacia la importancia de la promoción del conocimiento de los derechos humanos para la construcción de una cultura de los derechos. Todo gracias al desarrollo de la conciencia histórica que fuerza a la plausibilidad de sus interpretaciones. Sin embargo, en general sus perspectivas políticas, sociales, religiosas e ideológicas de base se mantuvieron con escasa movilidad, pese a estos cambios lingüísticos (quienes mencionaban que la pobreza no era un problema del Estado ahora lo incluían como un problema de menor urgencia, por ejemplo). Sería interesante conocer de qué modo se pueden generar cambios más profundos en estas convicciones, si con una exposición más profunda, larga y problematizada respecto a la variable contextual o si sometiéndolos a una enseñanza de competencias ciudadanas desde niveles más pequeños. Lo que sí queda claro es que el uso de los derechos humanos puede ser altamente estratégico, ya que es un conocimiento validado por todos, considerado neutro ideológicamente y asociado siempre a lo legal. Por tanto, puede ser útil para ser usado en instituciones escolares que posean cargas ideológicas grandes frente a temas como la desigualdad o la inclusión.

c) Perspectiva Profesional Docente

Como se mencionó al inicio de estas conclusiones, la labor de investigar mientras se ejerce la docencia resulta de alta complejidad. La gran carga de trabajo en relación con los horarios disponibles para cumplirlo es un tema extremadamente complejo para el gremio docente nacional, lo que complejiza las posibilidades de alcanzar el ideal del profesor-investigador. Pero este escenario fue aún más complejo en el caso de esta investigación ya que, como se mencionó en el desarrollo del trabajo, las fases diseñadas debieron ser ajustadas e incluso eliminadas por efecto de decisiones del equipo de gestión del colegio. Mismo equipo que había manifestado

oralmente y por escrito el apoyo al desarrollo de la investigación y su disposición para colaborar en ella. Se incorporan estos datos en estas reflexiones finales ya que este tipo de circunstancias resultan comunes en el contexto nacional, lo que implica una importante reducción de las posibilidades para el desarrollo de investigaciones de docentes en ejercicio. Lo que es un escenario lamentable, ya que la investigación brinda posibilidades nuevas para mirar el ejercicio profesional docente, así como las investigaciones de docentes en ejercicio entregan miradas nuevas al ámbito académico y de formación inicial docente. Sin embargo, en términos realistas, el investigador-docente sigue siendo un ideal lejano de alcanzar.

Como consideración última me permito redactar en primera persona. La presente investigación generó altos impactos en mi desempeño como profesional docente. El más importante, a mi juicio, tuvo que ver con el descubrimiento de la educación en derechos humanos como una posibilidad didáctica que hasta entonces me era muy vagamente conocida. Sin esta investigación no habría profundizado en las perspectivas pedagógicas y didácticas que propone esta corriente. Generalmente abordaba los derechos humanos como parte del contenido histórico o como parte de las clases de ciudadanía asociadas a lo legal y normativo. Sin embargo, este trabajo me permitió profundizar en la racionalidad que está detrás de los derechos humanos y las posibilidades didácticas que posee la educación en derechos humanos para el abordaje de un sinnúmero de temáticas que van más allá de los propios derechos. Y lo más importante fue observar cómo interactuaban las y los estudiantes con estos contenidos, apropiándolos de manera altamente significativa y con disposición a aplicarlos de manera rápida y directa al análisis de un sin fin de situaciones cotidianas, tanto escolares como extraescolares. Este aprendizaje me ha generado el interés y el desafío de profundizar en el conocimiento de esta perspectiva, utilizarla activamente en diseños didácticos e intervenciones variadas y difundir su utilidad e importancia. Me parece un enfoque pedagógico capaz de combinar todos los elementos necesarios para el desarrollo del "aprender a ser" ciudadano que mencionaba en la sección de los antecedentes, en la forma del "sujeto de derechos". Desde ahí las escuelas podrían aprovechar las posibilidades que existen para la formación de ciudadanas y ciudadanos activos comprometidos con su presente y actores de su futuro. Todo, en pos de impactar en nuestras y nuestros estudiantes a la luz de lo que Cuesta indica en su notable cita:

“Educación histórica del deseo: Cuando el conocimiento se haga deseo y éste se encamine a la consecución de un orden social más justo, entonces sí podrá decirse que la historia se habrá puesto al servicio de la vida, de una vida mejor” (Cuesta, 2000, p.30)

BIBLIOGRAFÍA

1. CATAÑO, C. 2011. Jorn Rusen y la conciencia histórica. *Historia y sociedad*, 21, Medellín, Colombia, 223-245.
2. CODANNES, A. 2014. "Estudios Educativos sobre la Conciencia Histórica: Temas y problemas" en *Revista Internacional de Cs. Humanas*, Vol. 3, N°2, pp. 25-33.
3. CUESTA, R. 2000. "Usos y abusos de la Educación Histórica", en *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, N° 14, 2000, Pp. 23-31
4. ESCÁMEZ SÁNCHEZ, J. 2004. "La Educación para la promoción de los Derechos Humanos de tercera generación" en *Encounters on Education* Volume 5, Fall 2004, pp. 81- 100.
5. HENRÍQUEZ, R. 2003. Las Habilidades para la comprensión del pasado. En Muñoz y Ossandón (comp.) *La didáctica de la Historia y la formación de ciudadanos competentes*. DIBAM, Santiago de Chile. Pp. 157-180.
6. HENRÍQUEZ, R. 2004. Entre Historias y Experiencias. Conciencia Histórica e identidades en construcción en jóvenes inmigrantes en Catalunya.
7. INDH. 2015. "Informe sobre proyecto de Ley 20.911", Boletín N°10043-04, Santiago, Chile.
8. INDH. 2015. "Educación en Derechos Humanos en Chile; Experiencias y reflexiones", REEDH, Santiago, Chile.
9. INDH. 2016. "Diagnóstico de la inclusión de la Educación en Derechos Humanos en el Currículum escolar chileno al año 2015), Santiago, Chile.
10. JUANCE, A. 2001. "La Pedagogía de los Derechos Humanos". Trabajo presentado en el Seminario Internacional "Educar en Derechos Humanos y Democracia para recuperar la alegría". 15° aniversario del IPEDEHP, Lima, Perú, Mayo 2001.
11. LEY NÚM. 20.911. 2016. Crea plan de Formación Ciudadana para los establecimientos educacionales reconocidos por Estado.
12. MAGENDZO, A. 1994. "Educación en Derechos Humanos. Apuntes para una nueva práctica". Santiago de Chile: PIIIE.
13. MAGENDZO, A. 2000. "La Educación en Derechos Humanos en América Latina : una mirada de fin de siglo en Experiencias de Educación en Derechos Humanos en América Latina" (Roberto Cuellar, editor). Costa Rica : Instituto Interamericano de Derechos Humanos.
14. MAGENDZO, A. 2001. "Pedagogía de los Derechos Humanos", Trabajo presentado en el Seminario Internacional "Educar en Derechos

Humanos y Democracia para recuperar la alegría". 15º aniversario del IPEDEHP, Lima, Perú, Mayo 2001.

15. MAGENDZO, A. 2002a. "Derechos Humanos y currículum escolar", ponencia presentada en IIDH; Julio 2002.

16. MAGENDZO, A. 2002b. "Pedagogía Crítica y Educación en DDHH", IIDH, Diciembre 2002.

17. MAGENDZO, A. 2006. "Educación en derechos humanos: Un desafío para los docentes de hoy". Santiago, LOM Ediciones.

18. MARTÍNEZ, S. *et. al.* 2010. "Los jóvenes ciudadanos: Reflexiones para una política de formación ciudadana juvenil" en *Última década* N° 32, Valparaíso, Julio 2010, pp. 105-118.

19. MAYORGA, R. 2017. "When kind of citizen? Temporally displaced citizenship education in a Chilean private school, Curriculum Inquiry", DOI: 10.1080/03626784.2017.1396874.

20. MINEDUC. 2009. Marco Curricular Enseñanza Media, Chile.

21. MINEDUC. 2013. Orientaciones Técnicas y guiones didácticos para fortalecer la Formación Ciudadana, Chile.

22. OEI. 2015. Guía de Educación en Derechos Humanos.

23. ONU. 2006. Programa Mundial de Educación en Derechos Humanos

24. ONU. 2012. Declaración de las Naciones Unidas sobre Educación y Formación en materia de Derechos Humanos.

25. ROSS, W. Vinson, D. 2012 "La Educación para una ciudadanía peligrosa" en Enseñanza de las Ciencias Sociales, 2012-11, pp. 73-86.

26. RUSEN, J. 1992. El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogénica relativa a la conciencia moral. *Propuesta Educativa*, 7, Buenos Aires, 27-36.

27. SANTISTEBAN, A. 2010 La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío y Asociados*, 14, 34-56.