



Carlos Muñoz Labraña - Bastián Torres Durán (Eds.)

ESCUELA Y FORMACIÓN CIUDADANA

TEMAS, ESCENARIOS Y
PROPUESTAS PARA SU
DESARROLLO

EDITORIAL UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN

CARLOS MUÑOZ LABRAÑA
BASTIÁN TORRES DURÁN
EDITORES

ESCUELA Y FORMACIÓN CIUDADANA:

TEMAS, ESCENARIOS Y
PROPUESTAS PARA SU
DESARROLLO

EDITORIAL UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN

Serie EDUCACIÓN

Escuela y formación ciudadana:
Temas, escenarios y propuestas para su desarrollo

©2019 Carlos Muñoz Labraña - Bastián Torres Durán
Universidad de Concepción

Registro de Propiedad Intelectual Nº 309.419

ISBN 978-956-227-459-3

Primera edición, noviembre de 2019

Editorial Universidad de Concepción
Biblioteca Central, Of. 11, Ciudad Universitaria
Concepción, Chile
Fonos (56-41) 22045980 - editorial@udec.cl
editorial.udec.cl

Edición/producción editorial
Oscar Lermunda

Derechos reservados. Prohibida su reproducción total o parcial, por cualquier medio o procedimiento, incluidos la reprogramación y el tratamiento informático, sin permiso escrito del titular de los derechos.

IMPRESO EN CHILE / PRINTED IN CHILE

TEMAS CONTROVERSIAS COMO HERRAMIENTA EN LA FORMACIÓN CIUDADANA: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL TRATAMIENTO DE LA DISTRIBUCIÓN DE LAS RIQUEZAS

RODRIGO SALAZAR-JIMÉNEZ*
CRISTIAN ORELLANA-FONSECA**
ÁLVARO ARIAS-ESPINOSA***

1. Introducción

ESTE CAPÍTULO PRESENTA una propuesta de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo de la formación ciudadana mediante temas controversiales, considerando el contexto de cambios sociales y culturales a los que se ven enfrentadas las sociedades occidentales contemporáneas, donde, como sostienen Beck, Giddens y Lash (1994) y Bauman (2003), se instala una visión no colectiva de futuro, y una desafección política entendida como el

sentimiento subjetivo de impotencia, cinismo y falta de confianza en el proceso político, los políticos y las instituciones democráticas que genera un distanciamiento y alienación respecto a éstos, y una falta

* Doctor en Didáctica de las Ciencias Sociales por Universidad de Barcelona, España. Académico del Departamento de Ciencias Sociales de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad del Bío-Bío, Chile. Correo electrónico: rsalazar@ubiobio.cl

** Magíster en Investigación Social y Desarrollo por la Universidad de Concepción, Chile. Académico del Departamento de Ciencias Sociales de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad del Bío-Bío, Chile. Correo electrónico: corellana@ubiobio.cl

*** Profesor de Historia y Geografía, Universidad del Bío-Bío, Chile. Correo electrónico: aarias@ubiobio.cl

de interés en la política y los asuntos públicos, pero sin cuestionar el régimen democrático (Torcal y Montero, 2006, citado en Torcal, 2006, p. 593).

La formación ciudadana ha adquirido este último tiempo una gran relevancia en el ámbito educacional, en temas como las carencias en el área de formación inicial de docentes, ambientes escolares hostiles y agresivos, falta de interés y empatía de padres y apoderados en el asunto. Sumado a ello, el enfoque minimalista centrado en la educación cívica que tradicionalmente primó en el pasado sigue teniendo cabida en el imaginario colectivo y solo recientemente ha habido propuestas para un cambio hacia una mirada maximalista centrada en la formación ciudadana inclusiva, reflexiva, interactiva, enfocada en desarrollo de habilidades y actitudes, más que contenidos factuales.

El contexto de la transición entre lo minimalista y maximalista ha sido considerable, generándose un cambio de paradigma desde la educación cívica a la formación ciudadana en períodos comprendidos entre 1980-1981, 1996, 2009 y 2013-2014 (Cox y García, 2015), mutando el currículum basado en la familia y valores nacionalistas a uno que se enmarca en el respeto, valoración de los derechos humanos, libertades fundamentales, diversidad multicultural y paz; de la identidad nacional a la tolerancia, solidaridad y democracia, para trabajar y contribuir al desarrollo del país (BCN, 2009) en el marco de la sociedad actual y los gobiernos democráticos de los últimos 28 años.

No obstante, se debe considerar que este cambio representa para los Estados una situación compleja que se debe enfrentar y abordar. En este sentido en abril de 2016 se promulgó en Chile la ley 20.911, que requiere a los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado la inclusión en todos los niveles de educación escolar de un plan de formación ciudadana que prepare a las y los estudiantes para una vida integrada en una sociedad democrática (BCN, 2016).

Así, al tenor de la ley 20.911, se debe fomentar la comprensión del concepto de ciudadanía, la promoción del ejercicio de una ciudadanía crítica, del conocimiento de las instituciones políticas nacionales y los

derechos humanos. Además, esta norma jurídica busca el fomento y puesta en valor de la participación en asuntos públicos, la diversidad social y cultural, la cultura democrática en la escuela, la probidad y la transparencia, el pluralismo y la tolerancia entre pares (BCN, 2016).

Es necesario que se genere el planteamiento de qué ciudadano o ciudadana se quiere formar y para qué, siendo una reflexión que se debe dar contemplando las limitaciones y el potencial cognitivo de los jóvenes en sus diferentes etapas (Molina-Neira, 2017), lo que permitirá abordar los temas controversiales de manera correcta, apuntando a delimitarlos de manera tal que no se vulneren susceptibilidades o se generen conflictos empáticos. De este modo, se propone como estrategia didáctica para la promoción de aprendizajes ciudadanos mediante temas controversiales, el desarrollo de crecimiento económico y distribución de las riquezas, al tenor de los contenidos curriculares del programa de asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de cuarto año medio en la Unidad didáctica nº 3: Los desafíos de insertarse en un mundo globalizado, y el aprendizaje esperado nº 15: Interpretar el concepto de región en el contexto de la globalización y las influencias e impactos que este proceso produce en la realidad regional chilena y la importancia de desarrollar una planificación territorial acorde a las nuevas dinámicas espaciales que configuran el espacio regional (MINEDUC, 2015a).

2. Fundamentos teóricos

La asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, a partir del currículum, afirma que el desarrollo de habilidades procedimentales contribuye al desarrollo de la formación ciudadana en Chile (MINEDUC, 2015a). Para comprender los fundamentos teóricos de la propuesta didáctica, se abordarán conceptos básicos ligados a la formación ciudadana, los temas controversiales, el rol de la escuela, el rol de los docentes, el rol de los estudiantes y del aula como laboratorio en dicho proceso.

2.1. Enseñanza de ciudadanía

Para mejorar la participación ciudadana de adolescentes y jóvenes, se proponen variadas áreas para el desarrollo del plan de Formación Ciudadana en el ámbito educacional, como por ejemplo la planificación curricular, actividades extraprogramáticas, formación de docentes y directivos, vinculación con el medio, convivencia escolar, y representación y participación (BCN, 2016). De este modo, los procesos didácticos para tratar temas controversiales se deben centrar en el conflicto y fundarse en la deliberación y el diálogo (Toledo, Magendzo, Gutiérrez & Iglesias, 2015).

Es importante tener presente que la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales es ideal para trabajar temas controversiales, ya que busca formar ciudadanos críticos (Molina-Neira, 2017; Prats, 1997), en un proceso de enseñanza-aprendizaje que involucre las distintas etapas de la vida escolar (MINEDUC, 2012; 2015a). Es decir que desde la Historia y las Ciencias Sociales se puede llegar a comprender las bases de los problemas de actualidad y las claves del funcionamiento social (Prats y Santacana, 2011), mediante la observación de los elementos de continuidad y cambio, que componen los relatos históricos y sociales.

En atención a las propuestas realizadas por el Ministerio de Educación, se debe fomentar en los estudiantes el desarrollo de identidad, la valoración de la diversidad social y cultural del país y el reconocer los elementos que componen el espacio público, para que, de este modo, se generen estudiantes empáticos y comprometidos con los problemas y desafíos de su comunidad local, que participen en discusiones de temas de interés general; valoren su entorno político, social, económico y ambiental, facilitando mediante estos la comprensión de las sociedades pasadas y presentes, de forma tal que se definan como testigos y parte del ejercicio de una ciudadanía crítica, responsable, respetuosa, abierta y creativa (MINEDUC, 2016a).

2.2. Los temas controversiales

En relación a los temas controversiales, se debe considerar la discusión planteada por Seixas y Peck (2011) acerca de ¿qué historia contar?, ¿quiénes deben ser los héroes?, ¿quiénes los villanos?, ¿dónde comienza la narración y cuál es la trayectoria narrativa?; ¿cuál debe ser la idea de desarrollo y progreso, de conquista y pérdida, de resistencia y lucha o de acuerdos y adaptación?

Los temas controversiales que se pueden tratar en las aulas de Ciencias Sociales pueden ser variados: Salinas y Oller (2017) han trabajado “La despenalización de la marihuana en Chile” y “La demanda marítima que mantenía Bolivia, en la Corte Internacional de la Haya (Países Bajos)”; Veneros y Magendzo (2006) han teorizado las “Dictaduras militares en América Latina”; Moulian (2010), Huneeus (2003) y Stern (2000) han desarrollado “la polarización social posterior al golpe de Estado de 1973”; Toledo et al. (2015) “Terrorismo de Estado”, “Distribución de la riqueza”, “disminución y destrucción de la población indígena” o bien “Efectos de la globalización”.

La competencia social y ciudadana se puede desarrollar en el aula problematizando temas relevantes o controversiales (De Alba, García & Santisteban, 2012), resultando de gran utilidad para generar debate en el aula, al implicar emocionalmente al alumnado (Salinas y Oller, 2017) y generar espacios críticos de discusión y debate, en que el estudiantado desarrolle su espíritu crítico, empático, democrático y participativo.

Estos temas son asuntos sobre los cuales no existe un consenso ni definiciones claras, manteniendo siempre a los grupos sociales en posturas dicotómicas o a lo menos en veredas opuestas (Toledo et al., 2015), por lo tanto, no existe una respuesta o solución única, ni a la resolución de los conflictos que plantean, ni al modo en el cual tratarlas en el aula, más aún si se consideran aspectos que componen dichas controversias, como la cercanía en el tiempo de los conflictos

que las originan o temáticas que se acentúan en aquellos pueblos que han vivido guerras, genocidios, dictaduras, conflictos religiosos, entre otros (Toledo et al., 2015).

2.3. El rol de la escuela

Romper con el aislamiento institucional de la escuela se alcanza solo abriéndola a los requerimientos de la sociedad y redefiniendo sus pactos con los otros agentes socializadores, particularmente la familia y los medios de comunicación (Tedesco, 1996). La escuela no debe actuar en el mismo contexto institucional que en el pasado, el paradigma de la educación se encuentra en constante cambio y en el ámbito de la formación ciudadana, como ya se ha comentado, se encuentra en el tránsito desde lo minimalista hacia lo maximalista, y entre los contenidos memorísticos hacia los procedimentales.

Actualmente las investigaciones en esta materia pretenden dar respuestas sobre cómo las escuelas pueden contribuir a formar mejor a los adolescentes como ciudadanos, tarea no menor, considerando que se trata de grupos humanos complejos desde la mira de sus interacciones sociales, desarrollos psicológicos y físicos, que les mantienen como sujetos en constante cambio y modelamiento según su entorno.

La baja participación del alumnado y las familias en los procesos deliberativos de la escuela y discusiones acerca de cuestiones centrales de la vida en los centros educativos son elementos claves para mejorar la democratización escolar (Feu, Simó, Serra y Canimas, 2016), y es que, sin ellos, los asuntos burocráticos entorpecen aún más los ejercicios de ciudadanía dentro y fuera de los centros educativos.

Entendiendo la escuela desde la mirada de algunos de sus componentes, como docentes, familias y estudiantes, es que se pueden observar las serias dificultades para explicar qué se entiende por democracia, y más difícil aún, qué entienden estos componentes por escuela democrática (Feu et al., 2016).

Middaugh y Kahne (2013) consideran a las escuelas “las guardianas

de la democracia”, identificando bajo esta mirada seis prácticas educativas que tienen como beneficio un aprendizaje ciudadano: formación en el aula, discusión de temas actuales controvertidos, actividades de aprendizaje-servicio, actividades extraescolares, gobierno escolar y simulacros de procesos democráticos, todos enfocados en impartir conocimiento sobre gobierno y democracia, proporcionar espacios de debate de asuntos locales, nacionales e internacionales de interés, generar propuestas que relacionen a los jóvenes con su entorno y el currículum, potenciar experiencias extra curriculares indispensables que mejoren habilidades sociales, incentivar a los estudiantes a participar en el gobierno del centro educativo desde las diferentes plataformas disponibles, participar en la asociación de alumnos, y proporcionar oportunidades educativas simuladas sobre procesos y procedimientos democráticos cómo se elaboran las leyes, se vota o se aprueban los presupuestos, etc., más aún, considerando que la escuela debe contener una base ética, que concretarse por lo menos en la justicia, igualdad y equidad (Feito y López, 2008).

Las escuelas deben, por tanto, trabajar en la búsqueda de climas de seguridad, inclusión y respeto, generando en los estudiantes niveles más altos de pensamiento crítico, comprensión de noticias y voluntarismo comunitario, y solo mediante el currículum explícito y oculto se podrá promover el aprendizaje sobre democracia, en democracia y para la democracia (Edelstein, 2011).

Tal como John Dewey (1995) argumentó, la educación es la llave para fomentar el compromiso cívico, siendo la escuela el perfecto microcosmos de la sociedad que debiera ser modelo de comportamiento comunitario.

2.4. El rol del profesorado

El docente como educador debe ver al estudiante como una persona en toda su integridad, con valores éticos que apunten al respeto a la dignidad del ser humano, que se dirige a la conformación de un ciu-

dadano democrático, debiendo mostrar con su ejemplo y mediante el proceso hermenéutico y adaptativo del currículum, lo que se espera de él como sujeto social.

En este sentido, situaciones como neutralidad del profesor, la implicación de los estudiantes en los hechos, la victimización, la ideología política del profesorado o bien la gestión de emociones, tensiones, conflictos y contradicciones que el profesor encuentra durante su práctica pedagógica (Toledo, Gazmuri y Magendzo, 2010), son indispensables para construir procesos incluyentes y formadores.

El currículum de Historia en Chile se ha centrado principalmente en el aprendizaje de hechos y procesos históricos ordenados cronológicamente (Henríquez y Ruiz, 2014) y las habilidades que fomentan el pensamiento histórico apenas son mencionadas en la vastedad de objetivos de aprendizaje indicados en los planes y programas educativos. Habilidades como el pasamiento histórico, la crítica racional y la participación democrática se relacionan con la investigación histórica, el análisis y contraste de evidencias (fuentes históricas) y la adquisición de conocimientos conceptuales de segundo orden (Peck y Seixas, 2008; Seixas, 2006; Seixas y Morton, 2013; Wineburg, 2001).

En estudios recientes se puede observar como los temas controversiales mantienen opiniones divididas en la sociedad y sobre todo en los actores del ámbito educativo, así,

según los profesores, son temas muy controversiales: ‘Terrorismo de Estado y violación de los Derechos Humanos en América Latina’ (65,14%); ‘Crecimiento económico y distribución de la riqueza’ (52,38%); ‘La disminución y destrucción de la población indígena’ (51,82%); ‘Los movimientos revolucionarios en América Latina’ (51,43%); ‘El genocidio judío y las políticas de exterminio de pueblos’ (48,60%), y; ‘La guerra fría’ (40,37%). Son relativamente controversiales: ‘La conformación del territorio nacional’ (37,84%); ‘El rol del Estado en el desarrollo social y económico’ (37,61%); ‘Crisis del Estado de bienestar e implementación de políticas neoliberales’ (36,7%), y; ‘Efectos de la globalización’ (37,04%). Son temas poco controversiales: ‘El imperialismo y el reparto del mundo’ (59,63%);

‘La inserción de Chile en la economía mundial en el siglo XIX’ (49,54%); ‘Políticas públicas y privadas de control de la natalidad’ (44,95%); ‘La Revolución Rusa’ (47,17%), y; ‘La conquista española’ (45,05%). (Toledo et al., 2015, p. 280)

En las orientaciones curriculares y didácticas el MINEDUC (2015b) propone el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo por medio de cinco grandes habilidades: contextualización, indagación, temporalidad o tiempo histórico, espacialidad y explicación multicausal. Este enfoque implica un giro profundo en las prácticas docentes, ya que adquieren prioridad los conocimientos aplicables a diversos contextos y situaciones, como leer, analizar, evaluar, inferir o deducir informaciones; argumentar, razonar; proponer alternativas, etc. (Canals, 2007; Sáez-Rosenkranz, Bellatti y Mayoral, 2017), cambiando y mejorando la disyuntiva que existe entre lo que el estudiante aprende y lo que vive.

Es lógico entender que el profesorado determina de manera esencial el proceso de enseñanza-aprendizaje y, como consecuencia de esto, los docentes inciden en la transformación de los conocimientos, actitudes y valores del estudiantado. A razón de ello, es necesaria una formación del profesorado permanente, específica y actualizada en el campo de la educación socio-política que profundice sobre estrategias, técnicas y recursos apropiados para la transformación del alumnado. Una formación del profesorado homogénea y coherente que rompa con el sistema tradicional y herencia decimonónica que ha estado instaurada en las aulas y establecimientos educacionales desde hace décadas.

Bajo la mirada del profesorado, los aportes de los temas controversiales a la enseñanza deben verse desde una perspectiva dicotómica, ya que por una parte está la postura de aquellos que asignan una real importancia a la contribución que hacen los temas controversiales para la enseñanza (Barton & McCully, 2007; Gayford, 2002), empero, también están aquellos docentes que consideran que los temas controversiales no deben ser incluidos en el currículum, pues provocan confusión entre objetivos educacionales y socio-políticos (Wilson, 1986, citado en Finn, 1990), distinguiendo en este caso a

aquellos docentes que caen en la postura del profesor negacionista, que reconoce la existencia del tema controversial y sus implicancias e interpretaciones, pero presenta solo su mirada del asunto (Hess, 2004).

2.5. El rol del estudiantado

Desde una postura academicista y tradicionalista, el estudiante es un actor pasivo, depositario del conocimiento (Freire, citado en Picardo, 2005), más que el sujeto participe y dinámico del proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que debe generarse el cambio, centrándole como generador de su propio conocimiento, ya que el aprendizaje no es un sencillo asunto de transmisión y acumulación de conocimientos, sino un proceso activo por parte del estudiante, que debe ensamblar, extender, restaurar e interpretar y, por lo tanto, construir conocimientos partiendo de su experiencia e integrándola mediante la información que recibe, dándose de este modo un auténtico aprendizaje, es decir, un aprendizaje a largo plazo, conectando la estrategia didáctica del profesor con las ideas previas del alumnado y presentando construyendo de manera sólida los conceptos, interconectando unos con otros en forma de red de conocimiento (Ballester, 2005).

En el interrogar de lo conceptual y lo vivencial se debe enfocar el ejercicio ciudadano, aportando conocimientos esenciales para que los estudiantes se desenvuelvan en sociedad, validando así un sistema democrático, participativo y ejerciendo sus derechos, reconociendo sus obligaciones e interpretando la realidad, incluso para tener los mecanismos necesarios para poder generar cambios. Este desarrollo del comportamiento cívico responsable debe y puede fomentarse desde una temprana edad (Eurydice, 2005), aunque abarca toda la vida.

2.6. El aula como laboratorio social

Los debates de actualidad en torno a movimientos sociales, inmigración, cultura, nacionalismos e identidad, deben influir en las materias que se aborden en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias

Sociales (Marolla, 2017; Pinochet, 2016). El profesorado debe aplicar una serie de prácticas (Müller, Álamos, Meckes, Sanval y Cox, 2016) que permitan a los estudiantes desarrollar habilidades y competencias que se conecten con el pensamiento crítico, reflexivo y democratizante.

El ambiente del aula y las estrategias didácticas que el docente utilice deben estar en directa relación con el significado que el alumnado dé a los contenidos históricos (Salazar-Jiménez, 2016). En este sentido la planificación y transposición didáctica de los contenidos curriculares deben ser pensadas desde la institución social que reglamenta el sistema educativo (Plá, 2005), ya que estos influirán en las prácticas sociales, los procesos y discursos que se encuentran en el sistema escolar (Gazmuri, 2017).

La asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales debe incentivar a construir una forma de pensamiento crítico y reflexivo que motive a los estudiantes a analizar la evidencia histórica, evaluarla, y luego demostrar su comprensión. Al respecto

La Historia, entendida como materia escolar, no debe concebirse como un cuerpo de conocimientos acabados, sino como una aproximación a un conocimiento en construcción. Dicho acercamiento deberá realizarse a través de caminos que incorporen la indagación, la aproximación al método histórico y la concepción de la historia como una ciencia social, y no simplemente como un saber erudito o simplemente curioso. (Prats y Santacana, 2011, p. 31)

Si bien el paradigma tradicional con que se observa y entiende el aula apunta a que ésta como laboratorio solo está reservada a las materias denominadas científicas (ciencias puras), Química, Física o Biología (Santacana, 2005) y que la asignatura de Historia siempre ha sido encasillada dentro de las disciplinas que basa el proceso de enseñanza-aprendizaje exclusivamente en el relato, la lectura y la memoria, se ha intentado romper con este estigma proponiendo un programa llamado “Reading Like A Historian” (Reisman, 2012), buscando imitar el trabajo del historiador a partir de tres métodos

heurísticos que se aplican durante la lectura de textos históricos, como lo son la heurística de origen, la contextualización, la lectura cerrada y corroboración heurística (Wineburg, 2001), sumándose las interacciones sociales y el entorno inmediato.

El transformar el aula de Ciencias Sociales en un laboratorio de análisis social puede convertir éste en un espacio donde el alumnado se forme como ciudadano con un espíritu crítico y una mirada fundamentada en la realidad (Prats y Santacana, 2011), donde las y los estudiantes puedan interactuar con el método del historiador o de investigación social.

Es requisito fundamental para el éxito de estas actividades que los alumnos y alumnas participen en ellas de manera activa y colaborativa (Oller, 2011). De esta manera los contenidos permiten que los estudiantes desarrollen competencias que estimulen el espíritu crítico, el respeto y el compromiso con los compañeros (Swartz, Costa, Beyer, Reagan y Kallick, 2010).

Diseño didáctico

Para la promoción de aprendizajes ciudadanos y disciplinares de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales, mediante el trabajo con temas controversiales en la enseñanza, se propone mediante la codificación QR¹ de información una salida a terreno para desarrollar el Crecimiento económico y distribución de las riquezas (Chávez y Plá, 2018; Toledo et al., 2015) relacionando este tema directamente con los contenidos curriculares actuales de la asignatura, mejorando las condiciones de convivencia social, fortaleciendo la identidad local y nacional (Villena, 2008), y la relación con el medio económico,

¹ Nota: Código QR se entiende como un código abierto o sistema que almacena información en una matriz de puntos o código de barras bidimensional, que se puede presentar de forma impresa o en pantalla y son interpretables por cualquier aparato que pueda captar imágenes y que cuente con el software adecuado.

social y comercial local instaurado en el espacio público ampliando las habilidades sociales y ciudadanas de los estudiantes.

En atención a las propuestas realizadas por el MINEDUC, se debe fomentar en los estudiantes la valoración de la diversidad social y cultural del país, identificar los diferentes elementos locales y fomentar en los estudiantes el desarrollo de identidad; reconocer los elementos que componen el espacio público a través de salidas a terreno, generando estudiantes empáticos y comprometidos con los problemas y desafíos de su comunidad local, fomentando la participación en temas de interés público; valorar los bienes patrimoniales como elementos históricos creados por la sociedad ligados a un entorno político, social, económico y ambiental, facilitando mediante este la comprensión de las sociedades pasadas y presentes, de forma tal, que los elementos del espacio público se definan como testigos y fuentes de análisis, fomentando el ejercicio de una ciudadanía crítica, responsable, respetuosa, abierta y creativa (MINEDUC, 2016b), por lo que la actividad propuesta debe desarrollarse fuera del aula, permitiendo que los estudiantes den respuesta a objetivos de aprendizaje planteados por los programas de asignatura y objetivos orientados desde los planes de formación ciudadana conforme a la ley 20.911 (BCN, 2016).

Se propone el trabajo didáctico² dentro del programa de asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de cuarto año medio en la Unidad didáctica nº 3: Los desafíos de insertarse en un mundo globalizado: Chile y sus regiones frente a la economía y los problemas globales, y el aprendizaje esperado nº 15: Interpretar el concepto de región en el contexto de la globalización y las influencias e impactos que este proceso produce en la realidad regional chilena y la importancia de desarrollar una planificación territorial acorde a las nuevas dinámicas espaciales que configuran el espacio regional (MINEDUC, 2015a), con el objetivo de identificar problemáticas actuales regionales en aspectos ambientales, culturales, económicos o sociales, de la mano de la distribución de las riquezas y las actividades económicas

² Ver imagen 1.

locales, poniendo en la configuración del espacio regional; mediante salida a terreno a la feria y mercado de Chillán, procurando respeto hacia opiniones diversas, diversidad cultural y actitudes críticas. Y de la Orientaciones para Elaboración del Plan de Formación Ciudadana (MINEDUC, 2016b) los objetivos de: fomentar en los estudiantes el ejercicio de una ciudadanía crítica, responsable, respetuosa, abierta y creativa y, fomentar en los estudiantes la valoración de la diversidad social y cultural del país.

Los objetivos y aprendizajes para la actividad propuesta se desarrollan mediante salida a terreno y actividad de observación del espacio público e interacción con la comunidad, a través de entrevistas guiadas (preguntas problematizadoras y espacios de opinión y respuesta) compartidas online, previo escaneo de código QR⁶ en smartphones⁷, con enlace a blog prediseñado, cuyo contenido se basa en imágenes del espacio público y actividades a realizar.



Imagen 1. Código QR de actividad propuesta.

³ El código QR se puede crear en: www.codigos-qr.com/generador-de-codigos-qr/

⁴ Previamente los estudiantes deberán instalar una app para la decodificación del link.

4. Comentarios finales

La propuesta permite que el estudiante amplíe su visión ciudadanía, especialmente en relación con el espacio público, la economía local, la actividad económica urbana y rural, la producción agropecuaria como actividad económica, definiendo mediante estas relaciones posiciones democratizadoras y críticas acerca de la sociedad en que se desenvuelve.

Este tipo de actividad da la oportunidad al alumnado de analizar desde una mirada histórica, social y económica, los espacios de sociabilidad locales a partir de mirada reflexiva e integradora de los contenidos curriculares, el uso de tecnologías y herramientas didácticas, y fuentes directas de información. Desde el ámbito didáctico, la propuesta incorpora una metodología que releva al estudiante como el actor de su propio aprendizaje, como se explica a continuación:

- Da la oportunidad de reflexión mediante la relación con el entorno.
- Promueve la incorporación de nuevos tratamientos didácticos, que incentivan el pensamiento histórico y crítico del alumnado.
- Amplía los contenidos que hacen referencia a los desafíos de insertarse en un mundo globalizado: Chile y sus regiones frente a la economía y los problemas globales, permitiendo al alumnado analizar, juzgar e interpretar la economía regional, local y la relación con la distribución de las riquezas, tema controversial para el tratamiento en aula.

Desde el punto de vista de la construcción e implementación del material didáctico, es importante destacar la importancia de:

- La comprensión como aldea global, en que se debe definir el alcance del significado de ciudadanía (López, 2004).
- Considerar que el material se debe ir ajustando según las necesidades y habilidades específicas del alumnado.
- La sociedad del conocimiento e información condiciona la ciu-

- dadanía en la actualidad (Mazo, 2011), por lo que son necesarias las competencias ciudadanas para atender a los retos actuales.
- Motivar que los estudiantes comprendan el fenómeno desde el presente, pero sin olvidar su sentido histórico. Es decir, evitar caer en el presentismo.
 - Producir cambios en la escuela y un cambio en el entorno mediante el uso de TICs Majó (2003).

De allí que existe la necesidad de crear materiales que permitan al alumnado adquirir habilidades potenciadoras de ambientes participativos y colaborativos del entorno local y global (Mazo, 2011), desarrollo de un pensamiento histórico, crítico y de interacción social.

La formación ciudadana y los temas controversiales no son asuntos de fácil tratamiento, deben verse desde la contextualización de la posmodernidad en que los estudiantes se desenvuelven, se estructuran desde el cambio paradigmático que a nivel nacional comenzó durante los primeros gobiernos en democracia, cambiando la idea de educación cívica impuesta por los modelos decimonónicos y apuntando hacia la participación democrática, la puesta en valor de la identidad, trans-culturalidad, diversidad y tolerancia, lo que hace imperante que las nuevas metodologías en el aula apunten a fortalecer tales directrices y aporten nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje, ayudando a la formación de ciudadanos competentes, activos, comprometidos con la sociedad y promotores de la democracia.

Como señala Gimeno (2005), una característica de esta revolución de conocimientos es su capacidad de penetración en todos los dominios de la actividad humana, lo que implica que se dé en relación al espacio público y la identidad colectiva de los sujetos (Fontal, 2003), que a su vez sea un aliciente para su formación como ciudadanos, y que, visto desde las controversias en el aula, permitan fortalecer la convivencia de los seres humanos, la democracia y la cultura (Domínguez, 2002), que desde un contexto global ha incorporado concepciones interculturales de diálogos abiertos y masificación de la información.

En conclusión, la enseñanza de los temas controversiales apunta a

fortalecer valores democráticos, participativos y de inclusión, y la propuesta didáctica precedente favorece el desarrollo habilidades de indagación y pensamiento histórico y crítico, debido a que los estudiantes adquieren un rol central en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que refuerza los conocimientos y reflexiones al momento de generar su propio discurso. Este tipo de actividad permite al alumnado emitir juicios de valor, legitimando o deslegitimando la construcción simbólica del pasado y presente, y posicionarse ante los temas complejos y de opiniones dicotómicas o contrarias.

5. Referencias

- Ballester, A. (2005). El aprendizaje significativo en la práctica. En: V Congreso Internacional Virtual de Educación. España: Escola de Formació en Mitjans Didàctics de la Universitat de les Illes Balears.
- Barton, K. & McCully, A. (2007). Teaching Controversial Issues... where Controversial Issues Really Matter. *Teaching History*, 127, 13-19.
- Bauman, Z. (2003). De peregrino a turista, o una breve historia de la identidad. En *Cuestiones de identidad cultural* (pp. 40-68). Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- BCN (2009). Establece la Ley General de Educación. Recuperado de: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>
- BCN (2016). Crea el plan de formación ciudadana para los establecimientos educacionales reconocidos por el estado. Recuperado de: https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1088963&fbclid=IwAR3-hSpneija-vuWU4EOFtFh8pmTUtmkSYDmELaEWKmWKc5yLVlo9t63W_J0
- Beck, U., Giddens, A., & Lash, S. (1994). *Reflexive modernization: Politics, tradition and aesthetics in the modern social order*. Stanford, Calif.: Stanford University Press.
- Canals, R. (2007). La argumentación en el aprendizaje del conocimiento social. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 6, 49-60.
- Chávez Molina, E., & Pla, J. (2018). Distribución del ingreso y la riqueza material. En Piovani, J.I. y Salvia, A., *La Argentina en el siglo XXI. Cómo somos, vivimos y convivimos en una sociedad desigual* (pp. 113-147). Buenos Aires: Siglo XXI.

- Cox, C., & García, C. (2015). Objetivos y contenidos de la formación ciudadana escolar en Chile 1996-2013: Tres currículos comparados. En C. Cox, & J. C. Castillo, *Aprendizaje de la ciudadanía: Contextos, experiencias y resultados* (pp. 283-320). Santiago: Ediciones UC.
- De Alba, N., García, F., & Santisteban, A. (2012). *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. España: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Domínguez, C. (2002). La enseñanza de la historia: Identidad cultural y valores democráticos en una sociedad plural. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 7, 87-114.
- Edelstein, W. (2011). Education for Democracy: reasons and strategies. *European Journal of Education*, 46(1), 127-137.
- Eurydice (2005). *Key data on education in Europe 2005*. European Communities.
- Feito, R., & López, J. I. (2008). *Construyendo escuelas democráticas*. Barcelona: Hipatia.
- Feu, J., Simó, N., Serra, C., & Canimas, J. (2016). Dimensiones, características e indicadores para una escuela democrática. *Estudios Pedagógicos*, 42(3), 449-465.
- Finn, G. (1990). Children and Controversial Issues: Some Myths and Misinterpretations and Challenged from a Cognitive-developmental Perspective. *Cambridge Journal of Education*, 20(1), 5-24.
- Fontal, O. (2003). *La educación patrimonial: Teoría y práctica en el aula, el museo e Internet*. Gijón, España: Ediciones Trea.
- Gayford, C. (2002). Controversial Environmental Issues: A Case Study for the Professional Development of Science Teachers. *International Journal of Science Education*, vol.24 (11), 1191-1200.
- Gazmuri, R. (2017) Ideologías curriculares en el debate y negociación del currículum chileno de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. *Estudios Pedagógicos*, 43(1), 157-169.
- Gimeno, J. (2005). *Revolución infotecnológica: el conocimiento transformado. Información, conocimiento y bibliotecas en el marco de la globalización neoliberal*. Gijón, España: Ediciones Trea.
- Henríquez, R. & Ruiz, M. (2014). Chilean students learn to think histori-

- cally: Construction of historical causation through the use of evidence in writing. *Linguistics and Education*, 25, 145-157.
- Hess, D. (2004). Controversies about Issues in Controversial Democratic Education. *Political Science & Politics*, 37(2), 257-261.
- Huneeus, C. (2003). *Chile: Un país dividido. La actualidad del pasado*. Santiago: Catalonia.
- Jacobs, G. (2010). The Academic Controversy Technique: Towards Cooperative Debates. *Intercultural Education*, 21(3), 291-296.
- López, J.C. (2004). La integración de las TIC en competencias ciudadanas. Eduteka. Recuperado de: <http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/Editorial20>
- Majó, J. (2003). Nuevas tecnologías y educación. Conferencia pronunciada en la presentación del Primer Informe de las TICs en centros educativos no universitarios. Recuperado de: http://www.uoc.edu/web/esp/articles/joan_majo.html
- Marolla, J. (2017). Presencia de los estudios de género en el currículum aplicado en segundo medio en Chile. *Comunicaciones en Humanidades*, 2, 196-207.
- Mazo, C. (2011). Claves para la formación ciudadana en la era digital. *Revista Q*, 6(11). Recuperado de: https://revistas.upb.edu.co/index.php/revista_Q/article/view/7775
- Middaugh, E., & Kahne, J. (2014). *Civic Development in Context. Educating Democratic Citizens in troubled Times: Qualitative Studies of Current Efforts*. New York: Sunny Press.
- MINEDUC (2012). *Bases Curriculares Educación Básica*. Santiago: Ministerio de Educación.
- MINEDUC (2015a). *Bases Curriculares de 7º a 2º Medio*. Santiago: Ministerio de Educación.
- MINEDUC (2015b). Programa de estudio cuarto medio. Unidad de Curriculum y evaluación. Recuperado de: <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2015/11/programa-de-estudio-4-medio-historia-geo-cs-sociales-191115.pdf?x18109>
- MINEDUC (2016a). Orientaciones para la elaboración del Plan de formación ciudadana. Recuperado de: <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2016/04/OrientacionesPFC.pdf>
- MINEDUC (2016b). Orientaciones curriculares para el desarrollo del plan

- de formación ciudadana. Recuperado de: <http://formacionciudadana.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/46/2016/11/Orientaciones-curriculares-PFC-op-web.pdf?fbclid=IwAR1-mpME-KQw-weQLCzgO-Jj0oro-xTfEc6ca6Em-MNNHRUJMacyfk9p013o>
- Molina-Neira, J. (2017). Formar una ciudadanía crítica desde la enseñanza y el aprendizaje de la Historia: método, estrategias y contenidos clave. En P. Miralles, C. Gómez, R. Rodríguez (Coords.) *La enseñanza de la historia en el siglo XXI: Desarrollo y evaluación de competencias históricas para una ciudadanía democrática* (pp. 77-94). Murcia: Editium.
- Moulian, T. (2010). *El deseo de otro Chile*. Santiago: Lom.
- Müller, M., Álamos, P., Meckes, L., Sanyal, A., y Cox, P. (2016). Percepción de estudiantes de pedagogía en relación a las oportunidades para el desarrollo de prácticas generativas en su formación. *Estudios Pedagógicos*, 42 (4), 145-163.
- Oller, M. (2011). Métodos y estrategias para la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales. En Santiesteban, A. y Pagès, J. (coords.) *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria: ciencias sociales para aprender, pensar y actuar* (pp. 163-183). Madrid: Síntesis.
- Peck, C. & Seixas, P. (2008). Benchmarks of Historical Thinking: First Steps. *Canadian Journal of Education*, 31(4), 1015-1038.
- Picardo, O. (2005). *Diccionario enciclopédico de las Ciencias de la Educación*. San Salvador, El Salvador: Centro de Investigación Educativa, Colegio García Flamenco. Recuperado de: <https://www.insumisos.com/lecturasinsumisas/Diccionario%20enciclopedico%20de%20Educacion.pdf>
- Pinochet, S. (2016). ¿Niños, niñas y jóvenes son protagonistas de la historia? Concepciones de profesores y estudiantes sobre la historia de niños, niñas y jóvenes. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 15, 49-59.
- Plá, S. (2005). *Aprender a pensar históricamente: la escritura de la historia en el bachillerato*. México, D.F.; Madrid: Plaza y Valdés; Colegio Madrid.
- Prats, J. (1997). La selección de contenidos históricos para la educación secundaria. *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 12, 7-18.
- Prats, J., & Santacana, J. (2011). Enseñar a pensar históricamente: la clase como simulación de la investigación histórica. En J. Prats (coord.) *Didáctica de la Geografía y la Historia* (pp. 67-87). Barcelona: Graó.
- Reisman, A. (2012). *Reading Like a Historian: A Document-Based His-*

- tory Curriculum Intervention in Urban High Schools. *Cognition and Instruction*, 30(1), 86-112.
- Sáez-Rosenkranz, I., Bellatt, I., y Mayora, D. (2017). La formación ciudadana en la educación secundaria obligatoria en Cataluña. Análisis del concepto de ciudadanía en el currículum. *Revista Internacional de Sociología de la Educación*, 6(1), 110-131.
- Salazar-Jiménez, R. A. (2016). La construcción del discurso histórico en estudiantes de ESO: el aula como laboratorio. Universidad de Barcelona. Tesis doctoral [disponible en: <http://www.tdx.cat/handle/10803/390947>]
- Salinas J. & Oller, M. (2017). Representaciones sociales de la participación ciudadana en alumnos chilenos al final de la primaria. In *Investigación en didáctica de las ciencias sociales. Retos preguntas y líneas de investigación* (pp. 762-772). Córdoba, España: Universidad de Córdoba.
- Santacana, J. (2005). Reflexiones en torno al laboratorio escolar en ciencias sociales. *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 43, 7-14.
- Seixas, P. & Morton, T. (2013). *The big six: Historical thinking concepts*. Canada: Nelson Education.
- Seixas, P. (2006). Benchmarks of historical thinking: A framework for assessment in Canada. Centre for the study of historical consciousness. Vancouver: University of British Columbia.
- Seixas, P., & Peck, C. (2011). Estándares del pensamiento histórico: primeros pasos. Recuperado de <http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/comunidades/historia/actualizacion/Encuentros>, 20
- Stern, S. (2000). De la memoria suelta a la memoria emblemática: Hacia el recordar y el olvidar como proceso histórico. En M. Garcés (Ed.), *Memoria para un nuevo siglo: Chile, miradas a la segunda mitad del siglo XX* (pp. 11-33). Santiago: Lom.
- Swartz, R. J., Costa, A. L., Beyer, B. K., Reagan, R., y Kallick, B. (2010). *Thinking-Based Learning: Promoting Quality Student Achievement in the 21st Century*. New York: Teachers College Press.
- Tedesco, J.C. (1996). La educación y los nuevos desafíos de la formación del ciudadano. *Nueva Sociedad*, 146, 74-89. Recuperado de: www.nuso.org/revista.php?n=146
- Toledo Jofré, M., Magendzo Kolstrein, A., Gutiérrez Gianella, V., & Iglesias Segura, R. (2015). Enseñanza de temas controversiales en la asignatura de

- historia y ciencias sociales desde la perspectiva de los profesores. *Estudios Pedagógicos*, 41(1), 275-292.
- Toledo, M., Gazmuri, R. & Magendzo, A. (2010). Dilemas morales en la enseñanza de la historia reciente que refiere a las violaciones a los Derechos Humanos en Chile. Disponible en: https://mafiadoc.com/237-toledo-magendzo-gazmuri-ddhh_59d900771723dd6d6b4e89e7.html
- Torcal, M. (2006). Desafección institucional e historia democrática en las nuevas democracias. *Revista SAAP: Sociedad Argentina de Análisis Político*, 2(3), 591-634.
- Veneros, D. & Magendzo, A. (2006). *Lugares de la memoria: Activación de la memoria colectiva a través de la visita de estudiantes al Parque Por la Paz Villa Grimaldi. Informe Final Proyecto VRA-UDP*. Santiago: Universidad Diego Portales.
- Villena, A. (2008). La invisible frontera entre el patrimonio material e intangible. Revista *Patrimonio cultural*, 47, 6-7. Recuperado de: http://www.patrimoniodechile.cl/688/articles-72990_archivo_01.pdf
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts*. Philadelphia: Temple University Press.

Este libro,
editado por la
Editorial Universidad de Concepción,
fue impreso, en el mes de
noviembre de 2019, por
Trama Impresores S.A.
(que solo actúa como impresora)
Avda. Colón 7845,
Hualpén
Chile

Este libro se enmarca en el convenio de colaboración entre el Ministerio de Educación y la Universidad de Concepción para el Desarrollo del Programa Plan de Formación Ciudadana en el contexto de la Ley 20.911. Tiene como propósito ofrecer a los lectores una revisión y análisis de diversos temas, escenarios y propuestas que hoy se consideran pertinentes y relevantes para el desarrollo de la Formación Ciudadana en la escuela.

Está dirigido a los profesores y profesoras que se desempeñan en el sistema escolar chileno, especialmente a los responsables del Plan de Formación Ciudadana y pertenecientes a los establecimientos educacionales reconocidos en el convenio de colaboración. También está dirigido a los diversos actores del sistema escolar, estudiantes, profesores, directivos, funcionarios públicos, académicos e investigadores afines al campo de la educación, las ciencias sociales o las ciencias políticas.

Participan como autores de los diversos capítulos, además de los profesionales del Grupo de Investigación Escuela y Formación Ciudadana de la Facultad de Educación de la Universidad de Concepción, académicas y académicos de la Universidad Católica del Norte, Universidad de La Serena, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Universidad del Bío-Bío, Universidad de Concepción y Universidad Católica de Temuco.



Universidad de Concepción

ISBN: 978-956-227-459-3



9 789562 274593