



Facultad de Humanidades  
Instituto de Sociología  
Carrera de Sociología

**La Cultura Política en la Educación:  
Análisis Documental sobre los Contenidos Mínimos  
Obligatorios de 1° a 4° Medio desde la Reforma  
Educativa de Eduardo Frei Ruiz-Tagle (1994 – 2012)**

MEMORIA DE GRADO PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADO EN  
SOCIOLOGÍA Y TÍTULO PROFESIONAL DE SOCIÓLOGO

ALUMNO: TOMÁS ALONSO GARRIDO DÍAZ

PROFESOR GUÍA: FÉLIX AGUIRRE DÍAZ

DICIEMBRE, 2013

## Índice

1. Formulación del problema.....	4
1.1 Antecedentes: .....	4
1.2 Desarrollo del problema: .....	12
1.3 Pregunta de investigación:.....	18
1.3.1 Objetivo General: .....	18
1.3.2 Objetivos Específicos: .....	18
1.4 Relevancia.....	19
2 Marco teórico: .....	21
2.1 Socialización Política y Cultura Política.....	21
2.2 Sociología y teoría política: Democracia, Sociedad civil, ciudadanía y espacio público: .....	23
2.2.1 El concepto de Sociedad Civil y su relación con la Democracia: .....	24
2.2.2 El surgimiento de la sociedad civil y la ciudadanía: .....	27
2.2.3 La importancia de los derechos para la sociedad civil: .....	29
2.2.4 El enfoque de la teoría de sistemas: .....	31
2.3 La educación como mecanismo: procesos de socialización y reproducción .....	34
2.3.1 La educación y su función socializadora .....	35
2.3.2 La educación como reproducción del sistema social .....	36
2.4 Género: política y educación .....	40
2.4.1 Género y Ciudadanía .....	41
2.4.2 Género y Educación .....	44
3. Marco metodológico .....	48
3.1 Tipo de estudio.....	48
3.2 Tipo de diseño .....	48
3.3 Universo y muestra.....	50
3.4 Técnica de producción de datos.....	54
3.5 Técnica de análisis de datos.....	55
3.6 Criterios para el análisis .....	57
4 Los contenidos mínimos obligatorios y la socialización política propuesta por ellos. ....	60
4.1 Valores definitorios de la democracia: .....	60
4.1.1 Los contenidos y la democracia en su generalidad .....	61
4.1.2 Elementos políticos tratados en el concepto Democracia: .....	63
4.1.3 Elementos valóricos del concepto de Democracia: .....	68

4.2 Consideraciones relevantes sobre la sociedad civil, desde la óptica de la perspectiva de derechos .....	72
4.2.1 Los Derechos de primera y segunda generación en los Contenidos Mínimos Obligatorios.....	74
4.2.2 Derechos Económicos, Sociales y Culturales .....	76
4.2.3 Lo Social y Lo Económico .....	76
4.2.4 Sobre los derechos culturales.....	80
4.2.5 La diversidad en el Aula .....	85
4.3 El rol de la educación en la formación ciudadana.....	87
4.3.1 Socialización en la generalidad.....	88
4.3.2 El aporte de las materias específicas a la socialización.....	91
4.3.3 Socialización de los contenidos para la formación del ciudadano .....	92
4.4 Reproducción de valores propios del Modelo Económico:.....	94
4.4.1 Modelo económico desde una perspectiva histórica .....	95
4.4.2 Interiorización de las características del modelo económico .....	99
4.5 Perspectiva de género .....	104
5 Conclusiones: La cultura política buscada en los contenidos mínimos obligatorios.....	112
5.1 Socialización política presentada en los contenidos .....	113
5.2 Valores ideológicos tras los contenidos .....	118
5.3 Cultura política fomentada en los contenidos .....	121
6 Referencias bibliográficas .....	127

## **1. Formulación del problema**

### **1.1 Antecedentes:**

La Reforma educacional de Frei es el nombre informal con que se conoce al proceso por el cual pasó la educación entre los años 1994 y el 2002 y que mantiene vigencia hasta nuestros días. En esta reforma principalmente se dieron distintos tipos de ajustes y modificaciones a la estructura que había heredado la educación pre-básica, básica y media, desde la dictadura. Esta se da en un contexto de profundos cambios tecnológicos y sociales, el acceso a las tecnologías de la información se incrementan con los años, y existe la necesidad de la formación de una nueva cultura cívica que enfrente el retorno de la democracia.

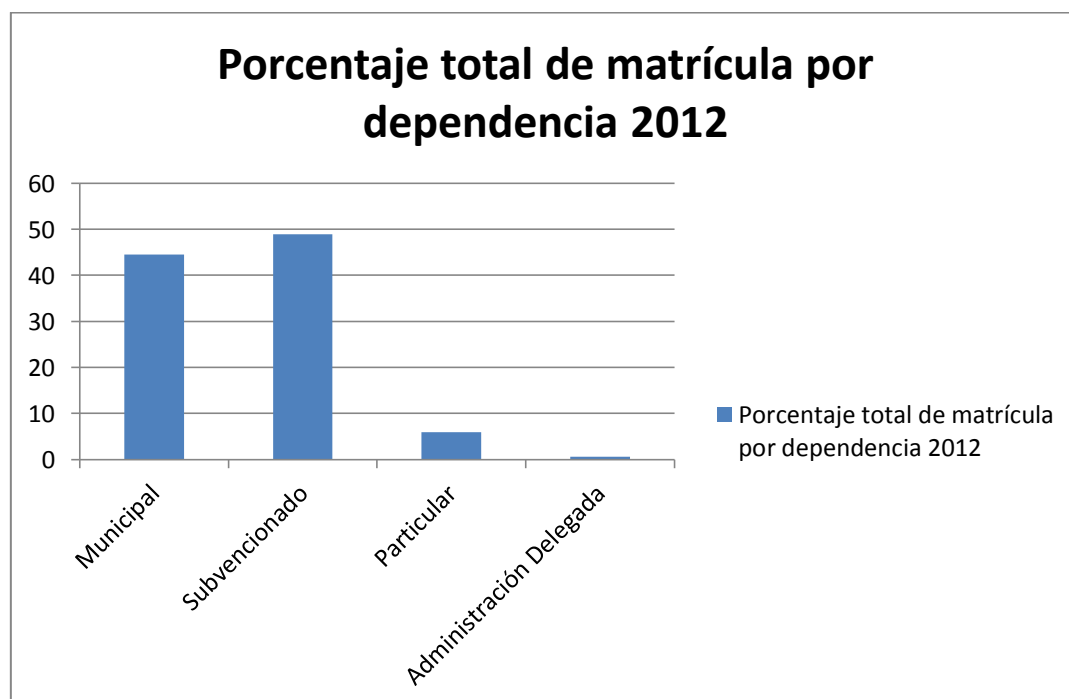
Cristián Cox (2003) explica la reforma en tres fases. La primera, entre 1990 y 1995, consistió en favorecer las condiciones de base para la implementación de una reforma de mayor calado; en otras palabras, dotar a las zonas más debilitadas de mejores condiciones, mediante una política de ayudas focalizadas a través del programa P 900, dirigida a las escuelas más pauperizadas, y del Programa Enlaces, que buscaba un mayor aprovechamiento de las herramientas tecnológicas y de la información, además de una profesionalización considerable de los profesores que habían sido mermados durante la dictadura. La segunda fase que se inició en 1996, significó como grandes medidas la jornada escolar completa y una importante reforma curricular que se instaura en 1998, además de la continuidad del fortalecimiento de los docentes. La tercera etapa, que comienza en el 2000, tiene como característica buscar respuestas a los bajos resultados que se habían detectado en sucesivas mediciones SIMCE (Cox, 2003: 22) que impedían alcanzar los estándares de calidad que se había propuesto el gobierno a la hora de implementar la reforma curricular.

La reforma trajo además otras consecuencias que no debemos perder de vista y con efectos ambivalentes. Uno de los principales cambios, que podrían considerarse como positivos, es el aumento de la escolaridad a través de la implementación de la obligatoriedad de la educación media, de forma que se pudo hacer extensiva la educación hacia sectores que habían sido olvidados y poco integrados al sistema

completo de educación, al expandir los principales “beneficios” a una población mayor que la ya existente como población objetivo de la política pública, en lugar de focalizar recursos.

Por otra parte, es fundamental aclarar que la reforma no atacó una de las principales falencias que el sistema educacional chileno había heredado de la dictadura: su carácter mercantil, además de la distribución de financiamiento público a sectores privados en forma de apoyo e inversión. Además de esto, la municipalización supuso, junto a la subvención, el esfuerzo del Estado por deshacerse de su función docente, debilitando el control del Ministerio de Educación sobre el hacer pedagógico y la gestión educativa. De esta manera, en todo el proceso, desde la dictadura e incluyendo los gobiernos de la Concertación, el sector público redujo su matrícula en un 25,8%, entre el año 1981 y el 2000, aumentado de forma considerable, la matrícula del sector subvencionado. (Donoso, 2004). Actualmente para el año 2012, y como vemos en el gráfico, la educación municipal absorbe un 44,5% de la matrícula total, la subvencionada un 48,9%, la particular un 5,9 %, y la de administración delegada un 0,6%<sup>1</sup>.

Gráfico n°1: Porcentaje total de matrícula por dependencia para el año 2012



<sup>1</sup> DL3166 de 1980: entrega la administración de un establecimiento a una entidad pública, individualidad o persona jurídica, sin fines de lucro.

Fuente: elaborado a partir del resumen estadístico de matrícula 2012, aportado por el Sistema de Información General del Estudiante (SIGE), del Centro de Estudios del Ministerio de Educación.

Por otra parte, la Reforma mantuvo la lógica de la Libertad de Enseñanza propuesta por la LOCE. Más aún, en 1994 se aprobó la Ley 115, que permitía a los establecimientos educacionales proponer sus propios programas educativos, con el fin de reflejar su proyecto particular, generando un atractivo mayor a la oferta académica. Así el Estado se desprendió en definitiva de su labor docente.

Volviendo al tema más relevante, la Reforma de Frei planteó en sus objetivos transversales dos cuestiones claves; por un lado, la incorporación de contenidos mínimos que ayudarían a los sujetos a insertarse en el mundo laboral, dotándolos de herramientas para el trabajo, y expresados en el aprendizaje de habilidades básicas, de carácter léxico-matemáticas; y, en segundo lugar, educar ciudadanos para la nueva democracia ya recuperada.

Sebastián Donoso comenta que el cambio curricular aborda el primer objetivo mencionado más arriba, en dos perspectivas: *“primero, el mejoramiento general de los resultados educativos de la población, mediante intervenciones explícitas en el sistema educativo y, segundo, la actualización de sus competencias para su mejor incorporación al mercado de trabajo (y también para la continuación de estudios)”* (Donoso, 2004: p.2) Esta conclusión de Donoso cobra pleno sentido si revisamos, por ejemplo, el Programa de Perfeccionamiento Fundamental de Docentes (2002) del Ministerio de Educación, en el cual plantea que el propósito de la Reforma era *“contribuir a mejorar en forma sustantiva la calidad de los aprendizajes de los alumnos y alumnas que asisten a la educación escolar y la equidad en su distribución ampliando las oportunidades educativas de los niños y jóvenes de los grupos más pobres...La responsabilidad estatal es garantizar que los niños aprendan en la escuela las competencias intelectuales y morales que requieren para vivir en sociedad”* (MINEDUC, 2002: 8). Lo que la reforma buscaba de forma explícita en sus objetivos transversales y en su cambio curricular consistió en *“inculcar en alumnas y alumnos respecto a: desarrollo personal, aprendizaje y relación con el conocimiento, relaciones con los demás, derechos y deberes ciudadanos, disciplina de estudio y trabajo personal, trabajo en equipo, manejo de evidencia, verdad y criticidad, diálogo y manejo de conflictos, entorno natural, entre otras dimensiones”* (MINEDUC, 1998: 20)

Lograr estos objetivos significaba provocar cambios importantes, tanto en el aula como en la forma de organizar los contenidos de la educación. En concreto, el Decreto 300 del año 1981 asignaba a 1° y 2° medio, un total de 31 horas pedagógicas semanales de clase, y para 3° y 4° medio 36 horas.

Cuadro n°1: Plan de estudios 1° - 4° medio, 1981

Asignatura	1° Medio	2° Medio	3° Medio C-H	4° Medio C-H
Castellano	5	5	3	3
Historia Universal y Geografía General	5	5	3	3
Idioma Extranjero	4	4	3	3
Matemáticas	5	5	3	3
Ciencias Naturales	5	5	0	0
Biología	0	0	2	2
Química	0	0	2	2
Física	0	0	2	2
Arte 1	2	2	2	2
Arte 2	2	2	0	0
Educación Física	2	2	2	2
Consejo de Curso	1	1	1	1
Religión (optativo)	2	2	2	2
Educación Cívica	0	0	2	0
Filosofía	0	0	3	3
Economía	0	0	0	2
Electivos	0	0	6	6
Total Obligatorias	31	31	36	36

Fuente: elaboración propia a partir del Decreto n 300/1981.

El cuadro muestra el total de horas, pero además ilustra respecto a su repartición entre las distintas materias que configuraban el currículo educativo. La instalación de la Jornada Escolar Completa no sólo significó asignar más horas a algunas materias, sino que además trajo un cambio estructural respecto al currículo, eliminando algunas materias y trabajando de forma conjunta otras.

Cuadro n° 2 Planes de estudio 1° - 4° Medio, a partir de la reforma de 1998.

Asignatura	1° Medio		2° Medio		3° Medio C-H	4° Medio C-H	3° Medio T-P	4° Medio T-P
	C-H	T-P	C-H	T-P				
Lenguaje y Comunicación	5 (6)	5 (6)	5 (6)	5 (6)	3	3	3	3
Historia y Ciencias Sociales	4	4	4	4	4	4	4	4
Idioma Extranjero	4	4	4	4	3	3	2	2
Matemáticas	5 (7)	5 (7)	5 (7)	5 (7)	3	3	3	3
Biología	2	2	2	2	4	4	0	0
Química	2	2	2	2				
Física	2	2	2	2				
Arte Visuales o Artes Musicales	2	2	2	2	2	2	0	0
Educación Tecnológica	2	0	2	0	0		0	0
Educación Física	2	2	2	2	2	2	0	0
Consejo de Curso	1	1	1	1	1	1	0	0
Filosofía y Psicología	0	0	0	0	3	3	0	0
Religión	2	2	2	2	2	2	0	0
Total Asignaturas	33	31	33	31	27	27	12	12
Horas de Asignaturas Diferencias	0	0	0	0	9	9	26	26
Horas de libre disposición	9 (6)	11 (8)	9 (6)	11 (8)	6	6	4	4
Total	42	42	42	42	42	42	42	42

Fuente: elaboración propia a partir de los datos extraídos de los decretos exentos 77/1999, 83/2000, 27/2001, 102/2002 y 459/2002, que establecieron los nuevos planes de estudio para la educación media luego de la reforma. Además se encuentra actualizada con los planes de estudio del 2012, de educación

media, extraídos de la página oficial del ministerio de educación. Para mayor información revisar [www.mineduc.cl](http://www.mineduc.cl) la sección correspondiente a nuevos planes de estudios.

El cuadro n° 2 muestra el cambio profundo que se produjo con la reforma de Frei. Vemos como se aumentaron las horas a 42, producto de la Jornada Escolar Completa, que se aplicó bajo la Ley 19.532, la cual no sólo aumentó la asignación horaria de las materias, sino que, por medio de las Horas de Libre Disposición, significó un espacio temporal adicional para los establecimientos que suscribieran a la JEC para implementar el reforzamiento, mediante talleres y actividades que profundizarían la labor educativa del establecimiento y ayudaría en la implementación de su Proyecto Institucional (PEI).

Este cambio fue instalado progresivamente desde 1998 hasta el 2002, grado por grado, y en el 2005 se llevó a cabo una actualización que significó incrementar para 1° y 2° medio las horas de Matemáticas y Lenguaje, reduciendo las horas de libre disposición, que es el que actualmente rige desde el 2005.

Comparando lo que fue el currículo implementado por la dictadura y el que se configuró a partir de la reforma de Frei, vemos cambios respecto a la naturaleza de las asignaturas. En primer lugar Castellano cambio su nombre por Lenguaje y Comunicación; así también se eliminaron las asignaturas de Educación Cívica y Economía, pasando a integrarse dentro de Historia, por lo cual se le agregó Ciencias Sociales, al nombre de la asignatura; Ciencias Naturales se desglosó en Física, Química y Biología, ya no desde 3° medio, sino que desde 1° medio, y a partir de 3° se debía eliminar una de estas disciplinas, bajando a 4 la carga horaria. Finalmente a Filosofía se le agregaron contenidos de Psicología, pasando a llamarse Filosofía y Psicología.

Otro cambio sustancial de la reforma fue diferenciar el currículo de la educación humanístico –científica respecto de la técnico-profesional, ya que antes el plan común regía casi en su totalidad para ambos tipos de educación, cambiando solamente el contenido de los electivos. Luego de la reforma de Frei, se vieron incrementadas las horas de los cursos técnico-profesionales. Mientras que los cursos humanísticos –científicos mostraban 9 horas diferenciadas para profundizar en los planes Humanista, Matemático y Científico, los cursos técnico-profesionales presentaban 26 horas electivas, eliminando horas en asignaturas como Arte, Consejo de Curso, Educación Física, Biología, Física y Química. En estas 26 horas se profundizarían materias

relacionadas con el área profesional elegida por el estudiante y desarrollada por el establecimiento.

Además, se modificaron de forma sustancial los objetivos de las asignaturas, incorporando el concepto de Objetivos Fundamentales Transversales, que consistieron en los ejes a los cuales debía responder la educación (MINEDUC, 1998) y que en educación media se orientaban a permitir:

*“la adquisición de conocimientos y habilidades suficientemente amplios como para que el alumno, al egresar, pueda seguir distintos cursos de acción y no se vea limitado a unas pocas opciones de educación superior u ocupacionales;”*

*“la formación del carácter en términos de actitudes y valores fundamentales, misión esencial del liceo;”*

*“el desarrollo de un sentido de identidad personal del joven especialmente en torno a la percepción de estar adquiriendo unas ciertas competencias que le permiten enfrentar y resolver problemas y valerse por sí mismo en la vida.” (MINEDUC, 1998: p. 19)*

Los ejes a los que alude el documento son: a) crecimiento y autoafirmación personal; b) desarrollo del pensamiento; c) formación ética; d) la persona y su entorno. Estos objetivos se van desarrollando de forma diferente y contextualizada en las diferentes materias, ya que no todas desarrollan los mismos componentes ni las mismas habilidades.

Otro componente que se fue involucrando transversalmente en estos objetivos, fue el de género, ya que la participación del Gobierno de Chile en la Plataforma de Acción Beijing (1995) significó responder a ciertas necesidades en cuanto al tema, entre ellas la cobertura en educación, el cese a la discriminación, la inclusión de la perspectiva de género en los contenidos y educar en derechos reproductivos, entre otros (ONU, 1995).

Las acciones y actividades a través de los cuales se pueden asegurar la consecución de estos objetivos son:

- El Proyecto Educativo de cada Establecimiento
- Los Contenidos Mínimos Obligatorios entregados por el MINEDUC
- La práctica docente
- El clima organizacional y las relaciones humanas
- Las actividades ceremoniales
- La disciplina en el establecimiento
- El ejemplo cotidiano

- El ambiente en el recreo y las actividades definidas por los jóvenes

En definitiva, vemos como la reforma involucró un cambio sustancial en el modelo educativo, tocando desde lo financiero y económico (subvención, inversión e infraestructura), hasta lo más profundo relacionado con los objetivos de los currículos y la configuración de las cargas horarias. Todo con el fin de asegurar los dos objetivos que la impulsaron, lograr generar mejores competencias laborales por parte del alumnado y generar un desarrollo político en los sujetos acorde a las nuevas necesidades de la democracia. Pero, ¿hasta qué grado se cumplieron estos objetivos?

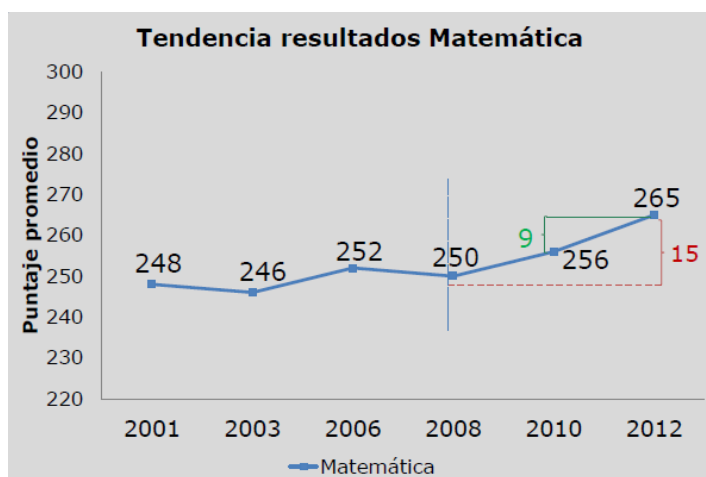
## 1.2 Desarrollo del problema:

Analizar la Reforma de Frei implica no solo entender qué fue lo que se buscó en base a los objetivos ya planteados, sino que también dar una mirada a que resultados se llegaron con una reforma de esa envergadura.

Para ello, requerimos profundizar en los dos objetivos principales de la Reforma: i) mejorar los estándares de calidad, orientados en asegurar mejores habilidades para el desempeño laboral y profesional por parte del alumnado; y ii) fomentar los valores de una *cultura política* acorde al nuevo modelo democrático instalado a partir de los años 90.

Constatar la consecución del primer objetivo es sencillo. Basta con ver los resultados del SIMCE, cuyo objetivo es medir aprendizaje en ciertas disciplinas claves. Los cuadros que presentamos a continuación, extraídos del informe publicado por el gobierno sobre los resultados del año 2012 de 2° medio y 4° básico, muestran el alza histórica, pero no por ello constante, del puntaje a nivel nacional desde el año 2001. En matemáticas y lenguaje, desde 2001, se constata un alza de 17 puntos y de 7 puntos, respectivamente. Un dato meritorio, no solamente atribuible al gobierno de la Alianza, pues desde el 2010 hasta la fecha, el alza sólo es apreciable (3 puntos) en matemáticas, de manera que el impulso del índice es achacable a la reforma, que logró visualizar aquellas asignaturas y contenidos que se medían en el SIMCE, que, recordemos, toma estándares internacionales y es aplicada por una agencia externa.

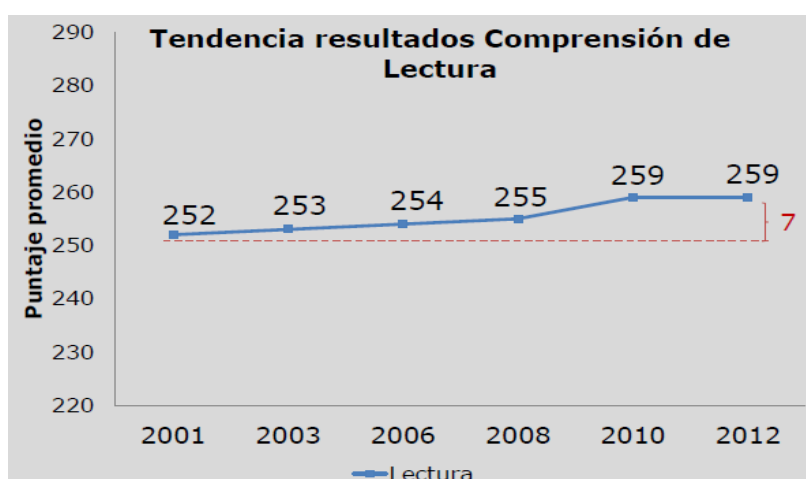
Gráfico n° 2



Fuente: Resultados generales SIMCE. 2° Medio y 4° Básico. Extraído de [www.mineduc.cl](http://www.mineduc.cl)

Una lectura un poco más profunda, sobre todo respecto a la asignatura de matemáticas, nos permite observar que durante en el periodo 2001-2003 se registró una baja de 2 puntos, que solamente es compensada durante el 2006 a partir de la actualización curricular que incrementó las horas de matemáticas en 1° y 2° medio de 5 a 7, lo cual recordemos se realizó en el año 2005. En definitiva dicho cambio produjo que entre el 2006 y el 2012 se diera un aumento de 15 puntos en la prueba. Este hecho no sólo demuestra que en educación constantemente se busca reforzar la calidad, sino que además este esfuerzo ha dado frutos en sus propios términos.

Gráfico n° 3



Fuente: Resultados generales SIMCE. 2° Medio y 4° Básico. Extraído de [www.mineduc.cl](http://www.mineduc.cl)

Si contrastamos este objetivo de lograr mayor calidad en educación, reflejado en los resultados del SIMCE, con el segundo objetivo (lograr el desarrollo de valores políticos más exigentes desde el punto de vista democrático), veremos que no se logra el mismo nivel de éxito. Primero que todo, debemos adelantar que no existe ninguna prueba o medida estandarizada que logre medir el grado de desarrollo político y social que entrega la formación educativa, y que, por ende, de partida es imposible tener un dato oficial respecto al tema, de forma que quienes deseen investigar este tipo de temáticas

deben ingeniárselas para obtener indicadores de calidad. Por nuestra parte, intuimos que la revisión de la encuesta CASEN 2009 podría proveernos de algunas preguntas de utilidad. Por ejemplo, la pregunta de la CASEN, “¿Conoce? Información de Derechos Ciudadanos en los Servicios Públicos”, en el Cuadro N° 3, arroja un desconocimiento generalizado respecto a dichos derechos. Si además vinculamos esta pregunta con la variable nivel educacional nos encontramos con que en casi todo nivel educacional no se conoce información respecto a derechos ciudadanos, pues más de la mitad de los encuestados responden con un NO a la mencionada pregunta. Sólo el estrato de personas que cuentan con estudios universitarios de posgrado completo reconoce un nivel de conocimiento sobre el tema superior al 50%.

Cuadro n° 3: Conocimiento de Derechos Ciudadanos, en los distintos niveles de estudios.

¿Conoce información de Derechos Ciudadanos en los servicios públicos?			
Nivel de Estudios	Si	No	NS/NR
Educación Preescolar o Educación Parvularia	11,1%	88,9%	0,0%
Preparatoria (Sistema Antiguo)	11,4%	86,7%	1,9%
Educación Básica	12,7%	85,4%	1,8%
Escuela Especial (Diferencial)	5,2%	92,3%	3,0%
Humanidades (Sistema Antiguo)	20,3%	78,4%	1,4%
Educación Media Científico-Humanista	20,9%	76,7%	2,4%
Técnico, Comercial, Industrial o Normalista (Sistema Antiguo)	27,4%	71,9%	0,7%
Educación Media Técnica Profesional	22,2%	74,9%	2,9%
Centro de Formación Técnica Incompleta	32,5%	66,6%	0,9%
Centro de Formación Técnica Completa	34,5%	64,0%	1,6%
Instituto Profesional Incompleto	26,8%	70,1%	3,0%
Instituto Profesional Completo	33,0%	64,7%	2,3%
Educación Universitaria Incompleta	35,4%	62,1%	2,5%
Educación Universitaria Completa	44,4%	53,6%	2,0%
Universitaria de Postgrado	55,7%	43,2%	1,1%
Ninguno	8,3%	89,7%	2,0%
<b>Total</b>	<b>22,3%</b>	<b>75,5%</b>	<b>2,2%</b>

Fuente: elaboración propia a partir de la base de datos de la encuesta CASEN 2009.

Algo parecido sucede con la pregunta, “¿Conoce? Programas públicos participativos”, en el Cuadro n° 3. Los resultados son los mismos; es decir, los datos de la CASEN parecen sugerir que hay un desconocimiento generalizado sobre la naturaleza y el

funcionamiento de aquellas instituciones públicas que forjan su quehacer en la promoción de los derechos sociales.

Cuadro n° 4: Conocimiento de Programas públicos participativos, en los distintos niveles de estudio.

¿Conoce Programas públicos participativos?			
Nivel de Estudios	Si	No	NS/NR
Educación Preescolar o Educación Parvularia	9,3%	90,7%	0,0%
Preparatoria (Sistema Antiguo)	9,8%	66,2%	1,9%
Educación Básica	19,1%	88,9%	1,9%
Escuela Especial (Diferencial)	3,3%	94,1%	2,7%
Humanidades (Sistema Antiguo)	18,4%	82,2%	1,3%
Educación Media Científico-Humanista	16,5%	81,0%	2,5%
Técnico, Comercial, Industrial o Normalista (Sistema Antiguo)	22,9%	78,2%	0,0%
Educación Media Técnica Profesional	17,3%	79,8%	3,1%
Centro de Formación Técnica Incompleta	22,7%	78,4%	0,9%
Centro de Formación Técnica Completa	28,9%	69,3%	1,6%
Instituto Profesional Incompleto	19,9%	76,6%	3,5%
Instituto Profesional Completo	28,9%	89,8%	2,4%
Educación Universitaria Incompleta	26,9%	70,2%	2,9%
Educación Universitaria Completa	35,1%	62,3%	2,5%
Universitaria de Postgrado	45,4%	53,3%	1,3%
Ninguno	7,2%	90,7%	2,1%
<b>Total</b>	<b>17,7%</b>	<b>80,0%</b>	<b>2,3%</b>

Fuente: elaboración propia a partir de la base de datos de la encuesta CASEN 2009.

En cualquier caso, no debemos confundirnos. Estas cifras no significan que el estudiantado desconozca esta información, ya que la encuesta es aplicada a una población distinta, los jefes/as de hogar. Lo que sugerimos es que el objetivo de desperezar el desarrollo político-social del país a través de un sistema educativo que se haga responsable de las necesidades de la democracia, mediante el desarrollo de una Cultura Política que, siguiendo el planteamiento de autores como Almond y Verba (1992) se configure mediante una socialización deliberada, con el fin de que el sujeto tenga la posibilidad de asumir roles y desarrollarse políticamente en la sociedad, parece lejana cuando vemos cómo se aplicó la asignación curricular de la Reforma. Nos referimos, entre otros, a la eliminación de asignaturas como Economía y Educación Cívica, cuyos contenidos fueron absorbidos por Historia Universal y Geografía, pasando

de un total de 5 horas semanales a 4. Eso sin reparar en la incoherencia manifiesta que se desprende del hecho de que la dictadura concediera más importancia horaria a la educación cívica que los sucesivos gobiernos de la Concertación, entre 1990 y 2010. Cabe recordar que la Concertación dio mayor relevancia al desarrollo de los aprendizajes que al desarrollo de una Cultura Política, a través de los cambios realizados en el aula. La última actualización del 2005 respondió a la necesidad de incrementar el puntaje SIMCE en matemáticas y lenguaje, pero la asignación de horas de Educación Cívica e Historia permanece invariable desde hace ya 12 años, todo ello sin olvidar el incremento desmesurado de las horas para el desarrollo de competencias laborales en la educación técnico-profesional, limitando áreas como la Filosofía y Psicología, el Arte, e inclusive la Educación Física. Un problema que adquiere ribetes de drama cuando, durante el 2011, el entonces Ministro de Educación, Joaquín Lavín, propone un aumento de las horas nuevamente de matemáticas y lenguaje, en desmedro de Historia y Ciencias Sociales<sup>2</sup>.

Pareciera que el objetivo de un desarrollo educativo orientado a mejorar el aprendizaje, en desmedro del desarrollo de una Cultura Política, es transversal a la clase política, sin importar el binomio Concertación-Alianza.

Si estamos de acuerdo con lo que se ha señalado, no podemos ignorar que el hecho de avanzar hacia una educación que plantea mejoras en lo técnico y comunicacional en desmedro de las temáticas cívicas (representado en la historia y la educación cívica), involucrará un preocupante déficit educativo en todo aquello que tiene que ver con el desarrollo civil y político del país. El desarrollo en educación que ha presentado Chile, más allá de que las medidas del ministro Lavín no se hayan aplicado, exhibe la intención de impulsar la educación hacia áreas más relacionadas con las destrezas necesarias para el desarrollo personal y con la vinculación entre las habilidades y competencias educativas con el futuro laboral, privilegiando el impulso de destrezas que permitan desarrollar herramientas de comunicación y cálculo. Una intención loable, pero incompleta, pues este enfoque propone un alejamiento de otras dimensiones importantes de la educación, como su función socializadora. La educación no sólo transmite conocimiento, técnica y normas por el deseo ilustrado de iluminar al hombre,

---

<sup>2</sup> Para mayor información revisar la noticia del 2011 en <http://noticias.universia.cl/vida-universitaria/noticia/2010/11/17/687035/gobierno-decide-aumentar-horas-lenguaje-matematica-educacion-escolar.html>

sino que prepara al sujeto para lograr su integración en la sociedad, dotándolo de herramientas para que las aplique en la realidad social. En Chile esto muchas veces se obvia, y como plantea Lechner *“las reformas educacionales han mejorado la transmisión de conocimientos y la formación de habilidades, adecuando su función instrumental a los requisitos del sistema productivo. La educación se ha vuelto más útil para la inserción laboral de los jóvenes, pero sin haber reforzado en paralelo la inserción social y ciudadana.”* (Lechner, 2004: p. 17).

En palabras de Martha Nussbaum (2010), los proyectos nacionales tienden a deslegitimar materias de humanidades y arte para suplirlas por aquellas áreas más funcionales para la competencia laboral y que, a grandes rasgos, pretenden contribuir a un determinado desarrollo económico nacional; una educación pensada en virtud de un modelo social y económico que busca integrar a los sujetos de una manera que no contribuye a la formación de una sociedad civil realmente democrática.

### **1.3 Pregunta de investigación:**

¿Cuál es la Cultura Política que promueve el Estado a través de los contenidos mínimos obligatorios que recomienda aplicar el Ministerio de Educación, de 1° a 4° medio, desde 1998 hasta la fecha?

#### **1.3.1 Objetivo General:**

Identificar la Cultura Política que busca construir el Estado mediante el Ministerio de Educación, que se ve representada en los contenidos mínimos obligatorios, como textos orientadores, en 1°, 2°, 3° y 4° medio, desde la reforma curricular de 1998 hasta la fecha.

#### **1.3.2 Objetivos Específicos:**

- Analizar qué valores y elementos definitorios del concepto de democracia se encuentran presentes en los Contenidos Mínimos Obligatorios.
- Describir las consideraciones relevantes sobre el concepto de sociedad civil, desde la perspectiva de derechos que plantean los Contenidos Mínimos Obligatorios.
- Identificar el rol de la educación en la formación ciudadana, defendida por los Contenidos Mínimos Obligatorios.
- Demostrar la existencia de una reproducción de Valores propios del Modelo Económico, a través de los Contenidos Mínimos Obligatorios.
- Calificar la perspectiva de Género planteada por los Contenidos Mínimos Obligatorios

## 1.4 Relevancia

**Teórica:** La investigación trabaja conceptos teóricos propios de la Teoría Política, así como de la Sociología Política y de la Educación; al poner en diálogo estos conceptos y autores de dichas disciplinas, se puede construir una visión mucho más rica, capaz de dar una lectura más profunda a la temática de la Educación Cívica, y el desarrollo de una Cultura Política en los discursos educativos. En definitiva la construcción de una tipología teórica más diversa, nos permitirá abordar más aristas del fenómeno, y no sólo quedarnos encerrados en las tradiciones teóricas y en conceptos un tanto limitados, si los aplicamos dogmáticamente a la realidad chilena. Un buen ejemplo de este ejercicio, es la incorporación de elementos del enfoque de Género, dentro de las teorías de la Ciudadanía y la Sociedad Civil.

**Metodológica:** Siendo esta investigación de carácter cualitativo, se muestra un tanto diferente a la mayoría que se desarrollan en Sociología, con dicho diseño. Esto debido a la utilización de texto escrito como fuente de información, para la recolección de los datos. Apostar por esta técnica, supone avanzar en el perfeccionamiento de la misma, con el fin de profundizar sus alcances y potencialidades; en este caso no es menor, ya que las complejidades del fenómeno que buscamos caracterizar, en forma de discurso institucional, no pueden analizarse de mejor forma que con la lectura y análisis de textos oficiales, ya que en ellos no sólo yacen los discursos de los gobiernos de turno, sino que del Estado en sí mismo. Por lo demás la técnica de muestreo no probabilístico, de carácter teórico, es interesante en la medida que apuesta por hacer extensivo el análisis de dos asignaturas, hacía todo el currículo, dando mayor profundidad a la investigación, por lo cual puede asomar como una forma acertada y válida de comenzar a estudiar las distintas facetas del discurso institucional.

**Práctica:** este trabajo pretende dar una mirada particular sobre el discurso educativo, más precisamente el que proviene desde el Estado, y esta mirada se posiciona en la dimensión ideológica, es decir valores e interpretaciones de la realidad que buscan transmitirse en los contenidos mínimos obligatorios. En definitiva este trabajo busca ser un aporte para entender el proceso educativo, en la perspectiva que nos plantea Bourdieu, como reproductor de arbitrariedades culturales de las clases dominantes, para

que de dicha tesis pueda apreciarse en nuestra realidad cercana, y que se entienda de forma inapelable que la educación jamás ha sido, será o debe ser un proceso neutro u objetivo, y que siempre se impregna de valores propias de quien la administra, ya sea el Estado, o particulares.

## **2 Marco teórico:**

Entender la problemática desde un punto de vista teórico nos supone comenzar a tomar las perspectivas parceladas en un primer momento, para darle una forma teórica sustentada y general. Entender la *sociedad civil* y la *democracia*, ligado a la educación en su labor de *socialización* y *reproducción*, nos obliga a revisar una serie de autores y planteamientos. En dicho ejercicio aflorará lo que será la rama conceptual que guiará el trabajo práctico e investigativo, es decir, la matriz teórica que sustentará la investigación y nos permitirá obtener resultados de relevancia desde el punto de vista epistémico.

### **2.1 Socialización Política y Cultura Política**

Podemos tomar a Almond y Verba (1992) para entender con mayor profundidad el concepto de Cultura Política, comprendiendo que este concepto es el de mayor relevancia dentro del fenómeno que buscó analizar. Dichos autores establecen que lo ideal es que exista una *Cultura Política* determinada, que facilite los procesos democráticos. Los autores destacan un hecho relevante, las naciones jóvenes tienen nociones de que la integración del sujeto medio a la política es necesaria, pero poseen dos sistemas de referencia, el democrático y el totalitario; en el primero se brindaría la calidad de participante como ciudadano influyente, en cambio el segundo relegaría al sujeto a una posición de súbdito participante (Almond y Verba, 1992: p. 179). Además de esta diferenciación, los sistemas democráticos presentan una complejidad diferente, ya que no sólo exigen una institucionalidad política sustentable, como partidos políticos, sufragio universal, y legislatura efectiva, los modelos totalitarios dicen tenerlas también; además, los sistemas democráticos necesitan una *Cultura Política* que coordine su convivencia.

Además, otra complejidad trascendental de los sistemas democráticos, es que, pese a estar basados en conceptos amplios y generales, como la igualdad ante la ley, la libertad y la participación, se construyen en base a normas complejas de acción. Tanto los gobernantes como los ciudadanos aplican prácticas y acciones de complejo entendimiento. Una de estas situaciones que mejor ejemplifican el caso, es la existencia de la burocracia en los Estados modernos; la organización y administración racional del

Estado y los Gobiernos, por medio de canales que buscan un flujo eficaz y eficiente de la información. Muchas veces estos sistemas hacen que las naciones jóvenes reciban una imagen negativa, entendiendo que se imponen un sinnúmero de normas y cuerpos legales que rigen la práctica social y política:

*“La compleja infraestructura de la política democrática -partidos políticos, intereses de grupo y medios de comunicación masiva-, así como la comprensión de sus móviles internos, normas operativas y precondiciones psicosociales penetran actualmente en la conciencia occidental. De este modo, se proporciona a los dirigentes de las naciones jóvenes una imagen oscura e incompleta de una política democrática, deformando gravemente la ideología y las normas legales. Lo que debe aprenderse de una democracia es cuestión de actitudes y sentimientos, y esto es más difícil de aprender.”* (Almond y Verba, 1992: p. 173)

Otra problemática para la instauración de sistemas burocráticos eficaces es el atraso tecnológico y los “sistemas sociales arcaicos” (en palabras de los autores), que mantienen las naciones jóvenes. Esto hace que la implementación de burocracias efectivas termine por desembocar en democracias autoritarias. Aunque las naciones se sienten tentadas hacia sistemas tecnocráticos de política, y al avance científico y social, son vasallos de sus culturas tradicionales. La respuesta propuesta por los autores pasa a ser la *Cultura Cívica* como *Cultura Política*, que mezcla la modernización y la tradición, y que posee un elemento preponderante de participación:

*“(...) el término cultura política se refiere a orientaciones específicamente políticas, posturas relativas al sistema político y sus diferentes elementos, así como actitudes relacionadas con la función de uno mismo dentro de dicho sistema. Hablamos de una cultura política del mismo modo que podríamos hablar de una cultura económica o religiosa. Es un conjunto de orientaciones relacionadas con un sistema especial de objetos y procesos... Cuando hablamos de la cultura política de una sociedad, nos referimos al sistema político que informa los conocimientos, sentimientos y valoraciones de su población. Las personas son inducidas a dicho sistema, lo mismo que son socializadas hacia papeles y sistemas sociales no políticos.”* (Almond y Verba, 1992: 179-180)

Evidentemente, cuando se plantea la *socialización* se entiende bajo los términos que ya hemos revisado y que más adelante seguiremos profundizando. Pero podemos adelantar que la *socialización* se entiende como un proceso en el cual el sujeto interioriza normas, valores y orientaciones. Estas orientaciones pueden ser de tres tipos 1) orientaciones cognitivas (conocimientos y creencias sobre el sistema político), 2) orientaciones afectivas (sentimientos hacia el sistema, en función de logros y funciones personales), 3) orientaciones evaluativas (combinación de ambas dimensiones, para generar juicios). Es así como vemos que si los agentes socializadores entregan conocimiento acerca del

aparato estatal (orientaciones cognitivas), y una impresión acerca de su efectividad y protección a los sujetos (orientaciones afectivas), el sujeto podrá generar juicios e impresiones sobre el sistema, identificando normas (orientaciones evaluativas), y por ende se socializarían políticamente (Almond y Verba, 1992: p. 180)

El concepto de Cultura Política entregado por Almond y Verba nos permite comprender cómo se produce la socialización de los sujetos y su integración política en un modelo determinado. En concreto la Cultura Política significa un modelo de acción para los sujetos dentro de las normas políticas, sociales e institucionales que una sociedad determinada presenta en sus modelos políticos y de administración del poder. Así finalmente toda sociedad, que ha construido un Estado Moderno, presenta una Cultura Política determinada, y la presencia de esta no asegura por sí misma el fortalecimiento de conceptos y prácticas como la *democracia* y espacios como *la sociedad civil*. Así los autores afirman que la *Cultura Cívica*, es la alternativa y la clase de Cultura Política, que es capaz de transmitir conocimientos y valores que pueden fortalecer los modelos democráticos y construir una perspectiva de mejores condiciones para la participación ciudadana tanto, dentro de los estándares institucionales como el sufragio, o por su capacidad de acción autónoma como *la sociedad civil*. Finalmente en base a estas dos aristas sería posible construir una ciudadanía más fuerte y determinante, que fortalezca los modelos democráticos.

## **2.2 Sociología y teoría política: Democracia, Sociedad civil, ciudadanía y espacio público:**

Dentro de nuestra problematización planteamos de forma sucinta apreciaciones importantes respecto a la sociología política y la ciencia política. En este espacio debemos retomar algunos autores y profundizar algunos conceptos que se han utilizado de forma somera, para darles valor y profundidad teórica.

### **2.2.1 El concepto de Sociedad Civil y su relación con la Democracia:**

En los diversos enfoques teóricos y autores, el concepto de *sociedad civil* de alguna manera supone una dimensión diferenciada del mundo político institucional, en el sentido que en su mayor parte reivindica el espacio que los sujetos deben ostentar, y que los distancia del Estado. Ya sea una distancia material del modelo administrativo o una pasividad política de los agentes llamados a ser ciudadanos activos, la sociedad civil siempre remite a un espacio propio de los individuos, sujetos o actores, que no se desarrollan en los límites del Estado como órgano soberano y gubernamental. Sin embargo, esta descripción general sólo nos presenta su esencia básica, su origen y tradición heurística, pero de ninguna forma agota el concepto en dicha apreciación; la evolución del concepto y su reutilización desde mediados del siglo XX ha significado un enriquecimiento de su contenido, así como también diversas interpretaciones y usos del mismo, dependiendo a que tendencia teórica sirva.

Es por eso que debemos comenzar desde los inicios del concepto. Basándonos en Antonela Atilli (2004) podemos tomar el desarrollo conceptual desde un tiempo cronológico que nos remite a fines de la Edad Moderna y comienzos de la Edad Contemporánea. Atilli nos señala que las primeras tradiciones en tomar el concepto fueron la *iusnaturalista*, representada por Hobbes (justificadora del absolutismo), y la *liberal* proveniente de John Locke (impulsora de la democracia y el capitalismo) (Atilli, 2004). Así, la *Sociedad Civil* para los iusnaturalistas nace a partir del Estado Moderno, oponiéndose a la condición natural salvaje del hombre, como factor pre-político, por ende la politización del ser humano era considerado un proceso propio de la racionalización y la sociedad civil viene a oponerse a la condición pre-moderna del ser humano. La *sociedad civil* es entonces construida por lo público-estatal de las naciones.

Lo social, para la tendencia liberal impulsada por Locke, consistía también en una oposición al estado natural de las cosas, como condición de no existencia del Estado, pero de igual manera se consideraba una dimensión distinta de lo político, paralelo en el contexto histórico, sin embargo opuestos. Lo social venía a darse en las relaciones económicas y de propiedad. Toma fuerza el sujeto privado como protagonista del mundo lejano a la política. Por ende, la *sociedad civil* como fenómeno social pasa a ser

un espacio privado, donde el sujeto tiene la capacidad de llevar a cabo su vida individual, sobre todo ligada al trabajo y la producción.

Jean Cohen (2000) entrega otro análisis que puede aportar a la construcción del concepto de *sociedad civil* hasta mediados del siglo XX. En este análisis se introduce una antinomia que da cuenta del debate político que se daba en las naciones más democratizadas de entonces; es lo que el autor plantea como Democracia elitista v/s Democracia participativa. La democracia elitista, defendida por Schumpeter a partir de los 40, planteaba a la *democracia* como la forma de elegir gobernantes que decidieran la política y organizarán el gobierno, y no una forma de sociedad ni un ideal ético moral. Ninguna sociedad puede funcionar sin esta relación entre gobierno y gobernados. La *sociedad civil* se reduce a los votantes y a esta acción se relega su dimensión política, ya que no plantean agenda, ni ejercen ningún tipo de accionar e incidencia en las acciones políticas. Cohen realiza una analogía, caracterizando a los votantes como los consumidores, y a las elites y los partidos como los empresarios e industrias capaces de crear demanda. (Cohen, 2000). El mismo autor precisa su crítica normativista al concepto de democracia elitista, sobre todo respecto a la labor de la *sociedad civil*, ya que lo que se plantea es rehuir de las excesivas peticiones de la población y la incidencia de la ciudadanía en lo político. La crítica normativista considera que el enfoque realista (donde cabe el elitista) en la definición de lo que es democracia, ha perdido de vista los elementos centrales que en sus inicios le daban mayor sentido. Para Cohen, la brecha entre gobernados y gobernantes ha de reducirse en la práctica política, pues las obligaciones cívicas de los gobernantes no han de ser muy distintas de quienes son gobernados, ya que la estructuración de un sistema democrático va más allá de una mera asignación de roles:

*“El modelo participativo de la democracia sostiene que lo que hace a los buenos líderes también hace a los buenos ciudadanos: la participación activa en el gobernar y en el ser gobernado (es decir, en el ejercicio del poder) y también en la formación de la voluntad y opinión públicas. En este sentido, la democracia le permitirá a todos los ciudadanos, y no sólo a las élites, adquirir una cultura política democrática. Porque es mediante la experiencia política como uno desarrolla un concepto de la virtud cívica, aprende a tolerar la diversidad, a moderar el fundamentalismo y el egoísmo, y a ser capaz de estar dispuesto a llegar a compromisos”* (Cohen, 2000: p. 7)

La crítica que Cohen realiza a dicho modelo consiste en apreciar cómo este ofrece alternativas institucionales para aquellas prácticas consideradas no-democráticas. Por

ende, el modelo pretende avanzar eliminando la diferenciación de la sociedad, la política y la economía, perdiéndose así valores claros que plantea el concepto de la democracia en su carácter puro, que avala la existencia y la importancia de las diferencias y los diversos grupos sociales, estableciendo una relación entre grupos mayoritarios y minoritarios.

En conclusión, este debate termina por señalar que los enfoques tanto elitistas como participativos, terminan por ofrecer ajustes más bien no democráticos.

Tanto el Liberalismo como el Comunitarismo ofrecen críticas a esta dicotomía, considerándolos anti normativos, elitistas y utilitaristas. Pero además, aportan concepciones importantes a la hora de pensar la ciudadanía y el ejercicio de la política.

El liberalismo político defiende la necesidad de que en todo modelo democrático debe existir neutralidad política y respeto de los derechos individuales. Los individuos poseen derechos morales que constituyen la limitación del accionar de los gobiernos y del resto de los ciudadanos. Estos derechos no se plantean como adquiridos de forma convencional, o de forma agregada, sino que se poseen en cuanto el hombre posee autonomía moral y dignidad: *“los derechos constituyen el núcleo de una concepción de justicia que hace posible la pretensión de la legitimidad de cualquier sistema de organización política de un Estado moderno. Las decisiones legales y políticas son obligatorias en la medida en que respetan los derechos individuales”* (Cohen, 2000: p. 9)

Los comunitaristas, por otro lado, critican la concepción individualista de los liberales políticos, argumentando que los seres humanos se encuentran insertos en contextos históricos y sociales definidos, diferenciándose las comunidades por rasgos culturales básicos, como la lengua, la religión, las categorías morales, etc. Por tanto, prima lo social sobre lo individual en cuanto a lo que es la sociedad. Además, se plantea que los liberales políticos no le asignan importancia a los valores y virtudes comunales que las mismas comunidades establecen entre ellas y los sujetos. La segunda crítica realizada por los comunitaristas reside en la concepción universalista de los liberales políticos respecto a lo moral. En dicho plano, los liberales plantean que la fuente moral y de derechos del hombre nace de su condición humana; en cambio los comunitaristas

rebaten dicha idea señalando que son las comunidades quienes dotan de contenido moral a los sujetos, y que los individuos “*sólo tienen derechos en la medida que estos emanen del bien común*” (Ibíd. p.10). El concepto de libertad para los comunitaristas parte de la base de que es la sociedad quien permite la individualización, y no los sujetos aislados quienes la originan.

### **2.2.2 El surgimiento de la sociedad civil y la ciudadanía:**

Dejando de lado la revisión respecto al debate teórico que ha generado el concepto de sociedad civil, es necesario optar por alguna mirada que nos permita acercarnos al problema que hemos planteado en la investigación. De este modo, comenzaremos con una discusión de los autores que aportarán a nuestra visión sobre cómo es posible entender la *sociedad civil* y a quienes la habitan; los ciudadanos.

Tomando el argumento de Norbert Lechner (1994) podemos entender la *sociedad civil* como una ruptura social que se genera entre el Estado y los actores sociales, de manera que se estructura un espacio capaz de expresar las voluntades colectivas, pero a la vez diferenciadas, de lo que son marcadamente las dos grandes dimensiones de las Sociedades Modernas: el Estado y el Mercado. Es en este plano que Lechner sostiene que el surgimiento de la sociedad civil en los sesenta y setenta, se da en un contexto autoritario de gobierno, recordando las naciones del bloque comunista, y la ola de dictaduras militares en Latinoamérica. Por ende, la estructuración de la sociedad civil en dichos contextos surge en clara confrontación a un modelo militarizado y fuertemente politizado (a nivel central); por lo que la palabra civil alude directamente a la diferenciación entre los que gobiernan y el resto de la población, a modo de categorías sociales (Lechner, 1994).

Otra autora, Liszt Vieira (1998) al abordar el surgimiento de la sociedad civil en las sociedades modernas, enfatiza tres puntos; el agotamiento de la tradición marxista como praxis política; la crítica a los Estados de Bienestar y sus políticas no neutras, y por último, -coincidiendo en esto con Lechner- el proceso de democratización impulsado en América Latina, que buscaba el fin de las dictaduras militares. Vieira sostiene, basándose en Avritzer (1996) que el concepto de *sociedad civil* está asociado a tres

dimensiones. En primer lugar, se relaciona con un proceso de diferenciación entre el Estado, el mercado y el individuo. En segundo, se plantea el avance hacia una interacción social con menor relevancia del Estado. Y en tercero, se asume la presencia de instituciones que permiten la interrelación del Estado, el mercado y el individuo, ya diferenciados. (Vieira, 1998: p. 6).

Se hace necesario en este punto volver a Cohen (2000) el cual desarrolla una idea de *sociedad civil* que resurge en las luchas democráticas contra los partidos estatales socialistas y autoritarios, en la Europa del Este post Guerra Fría (Cohen, 2000). Este resurgimiento puede entenderse comparándolo con las luchas democráticas del siglo XVIII y XIX que crearon la primera diferenciación entre el Estado y la *Sociedad civil*, y que resultaron ser la base de las sociedades europeas occidentales. Pero la *sociedad civil* que resurge propone diferencias respecto a esta consideración histórica, ya que plantea por un lado una autolimitación en la idea de una *sociedad civil* relacionada a los movimientos sociales, un nuevo terreno para la democratización, su influencia en dimensiones de lo político y económico, y una distinción de su liberación distinta al proceso histórico llevado por la burguesía:

*“la influencia de la sociedad civil sobre la sociedad política y económica y, finalmente la comprensión de que la liberación de la sociedad civil no es necesariamente idéntica a la creación de la sociedad burguesa sino que más bien implica una lección entre pluralidad de tipos de sociedad civil. Todas estas ideas señalan más allá de una limitación de la teoría de la sociedad civil sencillamente a la fase constitutiva de las nuevas democracias”* (Cohen, 2000: pp. 16 – 17).

Tanto Cohen como Vieira plantean de forma abierta que la *sociedad civil*, en su entendimiento global, implica el intento de instalar una lógica social que garantice la incidencia de su accionar en cuestiones políticas formales; es decir, que la labor de la *sociedad civil* no es testimonial sino relevante en las decisiones que se toman respecto a lo político-administrativo de la nación.

### **2.2.3 La importancia de los derechos para la sociedad civil:**

La *sociedad civil* como espacio de acción para los actores sociales, ya sea este surgido como espacio intermedio entre el Estado y el mundo privado, o bien como un espacio común para instalar temas dentro de la agenda pública, necesita de un contexto o marco regulatorio que garantice su existencia, a través del constante accionar de los sujetos, ya que está claro que la *sociedad civil* necesita defenderse y respetarse para su fortalecimiento, tanto desde dentro como desde fuera.

Los derechos de los sujetos son los que han permitido de alguna forma el surgimiento de la *sociedad civil*, a través de la conformación de lo que es la *ciudadanía*. Esta condición se ha ido construyendo y fortaleciendo a través de un proceso largo que comienza en la Revolución Francesa, y que podríamos decir que no ha terminado de consolidarse.

Existen distintas visiones sobre este proceso de conformación de la *ciudadanía* a través de los derechos. Por una parte, Liszt Viera (1998) defiende una progresión en la cual el primer paso fue la promulgación de los derechos individuales, cívicos y políticos, en los cuales se avanza en las ideas que hoy componen los derechos humanos elementales, así como la apertura política del sistema a la participación popular y las reformas democráticas del siglo XIX que coinciden con el fin del absolutismo monárquico. Posterior a este proceso, sobrevienen los derechos sociales, que se constituyen a partir de las luchas populares y sindicales de finales del siglo XIX y principios del XX; aquí encontramos derechos tales como la jubilación, la dignidad laboral, la salud, etc. Estos dos procesos son los que Viera plantea como la primera y segunda generación de derechos. Así también, plantea la existencia de una tercera generación, donde calificarían los derechos culturales, donde destacan grupos étnicos minoritarios, exigiendo atención y preocupación por su situación, en lugar de ser olvidados o integrados a una sociedad cada vez más globalizada (Liszt Viera, 1998).

Esta visión de Liszt Viera puede contrastarse con la de Gregorio Peces-Barba (1998), quien plantea una complejidad mayor en este proceso de conformación de la *ciudadanía* a través de la lucha por los derechos. Peces-Barba realiza una distinción particular, señalando que la primera generación de derechos corresponden a los derechos individuales, originados por la Revolución Francesa y su Declaración de los Derechos

del Hombre y del Ciudadano (Peces-Barba, 1998: p. 22); este suceso dio origen a la libertad, igualdad y fraternidad del ser humano, en contraste a la esclavitud, servidumbre y obediencia del absolutismo; también provocó la emergencia de una clase burguesa, que, como clase ascendente, debía administrar el poder en la sociedad.

Ante el control político asumido por la burguesía, plasmado en la democracia y el voto censitario, se le oponen las fuerzas sociales desplazadas de la participación, los sectores incapaces de poseer bienes para ser considerado dignos ciudadanos. Esta lucha vino a dar como resultado la segunda generación de derechos, los civiles y políticos, que vinieron a instalar otras condiciones más justas para considerarse un ciudadano.

El tercer gran proceso, que corresponde al advenimiento de los derechos económicos, sociales y culturales, para Peces-Barba es un proceso largo y complejo, porque comprende desde las luchas obreras, ya no por poder y participación, sino que por dignidad y justicia social, pasando por las luchas de los nuevos movimientos sociales desde los 60 en el primer mundo y llegando a las reivindicaciones culturales de las minorías étnicas. En palabras del propio autor:

*“Los derechos económicos, sociales y culturales pretenden, igual que los restantes tipos de derechos fundamentales anteriores, favorecer en la organización de la vida social el protagonismo de la persona, pero no parten de la ficción, en que se basan los restantes derechos, de que basta ostentar la condición humana para ser titulares de los mismos, sino que intentan poner en manos de los desfavorecidos instrumentos para que, de hecho, en la realidad, puedan competir y convivir como personas con los que no tienen necesidad de esas ayudas.”* (Peces-Barba, 1998: p. 18)

Es importante esta acepción para entender en profundidad las dimensiones que se encuentran dentro de los derechos económicos, sociales y culturales. Lo *económico* se refiere, no al derecho de competir económicamente y de poseer propiedad y riquezas, sino que a asegurar las condiciones económicas mínimas que permitan al ser humano vivir en la sociedad, en la cual no puede desenvolverse sin ellas. Lo *social* corresponde en esta misma dinámica a garantizar las condiciones básicas para desarrollarse, y no en cuanto a lo material necesariamente, sino que a los servicios y beneficios que ofrece la sociedad moderna y que se han condicionado a la capacidad material. Aquí destaca el derecho a la salud como el más trascendental. La dimensión cultural es la menos desarrollada por Peces-Barba pero, parafraseando a Alain Touraine (1999) corresponde, tanto al derecho que asiste a minorías étnicas, asoladas y aplastadas por el ritmo de la globalización, como al derecho a la educación, el cual, en su dimensión de integración

social, se enmarca como derecho social. No obstante, a la vez supone la defensa de los discursos particulares y disonantes, donde la crítica debe sentirse segura y protegida de los discursos totalizadores de la economía y el libre mercado (Touraine, 1999: p. 79)

Para Peces-Barba existe una última generación de derechos que ha venido emergiendo, que tiene que ver con grupos particulares a los que se busca proteger, como la infancia, la mujer, la tercera edad y el consumidor. Estos derechos, aunque se aplican a grupos específicos, mantienen las mismas características que el resto de los derechos.

Entender esta conformación de los derechos y la perspectiva de derechos para la conformación de la *ciudadanía*, y por agregado de la *sociedad civil*, es fundamental de acuerdo al autor:

*“Los derechos, junto con los valores y los principios, forman parte del contenido de justicia de una sociedad democrática moderna y tienen como objetivo último ayudar a que todas las personas puedan alcanzar el nivel de humanización máximo posible, en cada momento histórico. Son medios para que la organización social y política permita el desarrollo máximo de las dimensiones que configuran nuestra dignidad”* (Peces-Barba, 1998: p. 15)

#### **2.2.4 El enfoque de la teoría de sistemas:**

La obra de Zoraida Mendiwelson-bendek, *Operacionalizar la Sociedad Civil* (2004), entrega herramientas para introducirnos en la lógica de quiénes son los ciudadanos que integran la *sociedad civil*, al menos desde una perspectiva ideal. La autora sostiene que los grupos que integran la *sociedad civil* son voluntarios y no coercitivos. Tienden a la auto-organización, algunos fallan en esta tarea, pero esto se da por las propias limitaciones de los sujetos. Esto es porque en las democracias se debe tender a entregar las herramientas necesarias para que los sujetos puedan organizarse y asociarse, y es en este contexto de necesidad que nace lo público. Además, la *sociedad civil* y el Estado deben ser entendidos en una óptica relacional. La autora lo plantea en un enfoque cibernético, en el cual no es posible establecer un enfoque unilateral, imponiéndose un concepto sobre el otro. Ambas realidades, la *sociedad civil* y el Estado, en tensión y relación, se fortalecen y se defienden mutuamente: *“La idea de sociedad civil tuvo y tiene que ver con persuadir a los individuos que sus intereses individuales son la*

*palanca para construir lo social, y a la vez cómo los bienes sociales responden sus necesidades privadas o individuales”* (Mendiweso-bendek, 2004 p. 4). La *sociedad civil* siempre ha de ser definida por la relación entre lo público y lo privado, sin ambas esferas en relación es imposible que exista la sociedad civil. Se entiende además la *sociedad civil* como una escuela para ciudadanos, donde existen permanentes conflictos entre diversos grupos, y donde la resolución de dichos conflictos o su superación no suponen ni el fin de la sociedad civil, ni el objetivo de ésta.

Con este ejemplo teórico podemos apreciar cómo se defiende una teoría de la *ciudadanía* centrada en la *sociedad civil* y en la lucha de poder de los ciudadanos, no desde una perspectiva ética de los derechos y obligaciones que el ciudadano debe para con la sociedad y el Estado. La condición elemental para ser un actor es que exista autonomía, vale decir que el Estado garantice la autonomía de los ciudadanos y no los considere “súbditos”. Las sociedades democráticas deben permitir situar al sujeto en un espacio para construir y descubrir su identidad, una identidad que se basa en un reconocimiento del otro, en el proceso dialógico básico de la condición humana. Los ciudadanos como actores pasan a ser cruciales en la construcción de lo público, a través del aprovechamiento de la asociación: “*Estos actores ideales se distinguen por dos orientaciones en sus compromisos políticos, primero por programas que directamente influyen en el sistema político y, segundo por una preocupación reflexiva de revitalizar y ampliar la sociedad civil*” (Mendiweso-bendek, 2004: 5).

Este punto podemos además vincularlo con la concepción de los actores de la *sociedad civil* de Pierpaólo Donati (1998). Para Donati el actor debe dejar de entenderse bajo la lógica estatal de la inclusión/exclusión, y tomar un viraje teórico en el cual se tome en cuenta un criterio relacional/no-relacional respecto del contexto social. En otras palabras, significa que lo que se ha generado debido al espacio entre el individuo y el Estado, que llamamos *sociedad civil*, bajo la lógica inclusión/exclusión, no es otra cosa que un espacio individualista y no asociativo. Para combatir aquello se debe plantear otro criterio de distinción entre los sujetos en su espacio social: del yo/no-yo al pertenencia/no-pertenencia de un contexto relacional, que permite a Donati acuñar el concepto de *actor societario* (Donati, 1998: p .42)

Tomando a Mendiweso-bendek y a Donati podemos entender que el ciudadano o actor societario debe de ser capaz de identificarse a sí mismo como sujeto y actor, no sólo como ente pasivo, y además identificarse como perteneciente a un contexto social determinado, del cual no solamente deviene, sino que él también es su gestor y constante constructor. Este par de cualidades vienen a dar cuenta del tipo de actor que la *sociedad civil* necesita para fortalecerse y avanzar.

Si bien el actor o ciudadano necesita de dichos procesos para construir una *sociedad civil*, por separado no son capaces de articularse de forma satisfactoria, es por ello que lo que facilita dichas dimensiones; identificarse como actor relevante, y además asumir su pertenencia y responsabilidad con el contexto relacional; es el proceso de asociación y organización. El mayor potencial que Mendiweso-bendek reconoce que la *sociedad civil* es como espacio de asociación y auto organización de los grupos sociales, esto se debe a que la auto-organización planteada de forma consciente es capaz de generar auto-construcción. Esta auto-construcción significa la capacidad de la sociedad civil y de los actores de construir y fortalecer lo público desde sus propias prácticas. (Mendiweso-bendek, 2004).

¿Cómo explica esto Mendiweso-bendek? Basándose en la teoría de sistemas, a través de la cual sostiene que las asociaciones de la *sociedad civil* que se constituyen como unidades autónomas, lo logran al conseguir auto regularse y auto organizarse, de manera que establecen sus límites, su clausura decisional y una estable interacción de sus recursos: “*les permite funcionar como una totalidad y generar propiedades estables. Estas propiedades pueden ser positivas, como confianza, o negativas, como corrupción. Es la interconectividad circular (cerrada) entre sus componentes lo que define su unidad.*” (Mendiweso-bendek, 2004: p. 7)

Para el autor, lo complejo es lograr observar las estabilidades en la sociedad civil. Para reconocer estas estabilidades se propone un modelo de Sistema Viable, de Stafford Beer (1979). Según dicho modelo la organización, en tanto red cerrada de relaciones, posee una identidad y estructura, entendiendo la primera como lo que la organización conserva en todo momento y la segunda como los elementos y relaciones que permiten la organización. Este modelo sirve para identificar aquellos elementos que sirven a la auto-organización (Mendiweso-bendek, 2004: p. 7)

Se hace necesario clarificar algo en este punto. Las asociaciones capaces de auto regularse pueden construir espacio público, al igual que aquellas que generan auto construcción. La diferencia radica en que las que generan auto construcción son conscientes de eso y por ende es un proceso deliberado y no producto del azar. Allí radica la importancia del modelo de Sistema Viable, en que entrega las dimensiones que permiten reconocer los elementos para pasar de una asociación de auto organización, a una de auto construcción. Sí se avanza de una auto organización a una auto construcción, lo público puede dejar de construirse en lo cerrado de la auto organización; podría hacerlo través de un proceso consciente de observación y construcción. El autor reconoce que resulta difícil para los actores reconocer qué elementos permiten pasar de la auto organización a la auto construcción, por ende el autor plantea teóricamente que se debe contar con observadores-actores con el fin de garantizar la estabilidad del sistema que constituyen, y que permea hacia la sociedad (Mendiweso-bendek, 2004: p.8)

A través de un proceso que el autor llama de *clausura observacional* (Mendiweso-bendek, 2004: p. 9) el actor que actúa día a día es capaz de dar un paso afuera y observar la sociedad que se está construyendo y de la que es ciudadano. Un actor capaz de construir la sociedad civil a la que pertenece, y además que cumpla las exigencias mínimas de una buena observación, de manera que sus resultados sean plausibles. Un tipo de observación en los actores que les permitiría construir una organización estable, que no sólo se auto organice, sino que pueda autoconstruirse, según lo planteado. A partir de estos argumentos se puede pensar en formas de fortalecer la *ciudadanía* y la *sociedad civil*.

### **2.3 La educación como mecanismo: procesos de socialización y reproducción**

Al vincular nuestro problema de investigación a lo que se plantea como una problemática ligada a la educación, como práctica y política de Estado, es vital recurrir a los principales autores que han generado trabajo respecto a las funciones y consecuencias de la educación en la sociedad.

### 2.3.1 La educación y su función socializadora

Como hemos señalado durante la presentación del problema de investigación, reconocemos que la educación juega un rol fundamental para que los sujetos socialicen e integren normas. Más aún, la mayoría de los enfoques reconocen que la escuela y la acción pedagógica reproducen, tanto de forma consciente como inconsciente, los fundamentos estructurales del sistema social, asignándoles a los sujetos capacidades y percepciones para su integración dentro de la sociedad.

Uno de los enfoques clásicos que desvela de forma más clara lo anterior es el enfoque funcionalista representado por Talcott Parsons (1966). Según Parsons, en la familia y en la escuela se dan procesos de aprendizajes a través de los cuales el sujeto interioriza elementos de orientación de la acción, valores, objetos e intereses. El aprendizaje es un proceso que se da toda la vida. Parsons además plantea que existe un tipo especial de aprendizaje en el cual el sujeto interioriza orientaciones de acción específica para determinados roles dentro de la sociedad. Es a este aprendizaje al que denomina *socialización*, y en términos estrictos no es otra cosa que el proceso de integración de sujetos al sistema social. Existen principalmente dos tipos de *socialización* para Parsons, la primaria que se da en la familia y el entorno inmediato, y la secundaria, que se genera en la escuela (Parsons, 1966)

Habermas (1999) retoma algunas ideas de Parsons sobre su teoría de la socialización y plantea que la lógica de la escuela y la educación se vincula a la lógica de la razón instrumental propia de la modernidad, esto en su calidad de heredero de la escuela de Frankfurt, por tanto, la educación no sólo entrega roles a los sujetos para su desarrollo dentro del sistema social, y por ende reproducirlo, sino que también establece que la educación –la técnica sobre todo- se ha desarrollado a tal magnitud que se muestra como una de las principales formas de reproducción capitalista, así como la evidencia de la victoria de la razón instrumental ilustrada (Habermas, 1999).

En su obra *Teoría de la acción comunicativa* (1989) Jürgen Habermas desarrolla un esquema que muestra que toda acción comunicativa se da a través de la interiorización de normas y su posterior aplicación. De esta forma, por ejemplo, el aprendizaje del lenguaje se desarrolla a través de la percepción auditiva de fonemas, sus posibles combinaciones y posteriormente las reglas que regulan dichas combinaciones, para

luego lograr articular los elementos en forma de una norma, es decir, de cómo se debe juntar las letras y sonidos para construir una frase coherente y lógica, en simples palabras: aprender y reproducir. Entonces la acción pedagógica se establece como una acción comunicativa con la presencia de un agente, el cual entrega las normas y las transmite, de forma que el sujeto recibe los estímulos necesarios para la incorporación de las normas; luego, este sujeto debe valerse por sí mismo en el mundo y actuar según los marcos normativos que ha aprendido, si logra hacerlo ya es un sujeto socializado (1989).

Pero lo señalado hasta ahora sólo nos permite comprender a grandes rasgos como se reproduce un sistema social por medio de la *socialización* e integración de los individuos. Hemos dejado de lado una dimensión importante del fenómeno, la transmisión de elementos culturales, que si bien guardan relación con la etapa de la modernidad consolidada que vivencia la sociedad occidental, no se originan propiamente en tal contexto.

### **2.3.2 La educación como reproducción del sistema social**

Lo que nos convoca en este punto es asumir la existencia de un criterio explícito de educación en el sentido de su intencionalidad. La socialización de cierta manera sugiere una intencionalidad de integrar sujetos a determinados roles, lo que no se entrevé de aquello es la cultura dominante que se trasmite en la educación y en la *socialización*. Si bien Habermas (1999) devela cómo la razón instrumental se trasmite a través de la ciencia y la técnica, existen dimensiones más específicas y concretas que podremos develar en este punto.

En la presentación del problema observamos, a través de la óptica de Martha Nussbaum (2010), cómo los proyectos de determinadas naciones tienden a deslegitimar materias de humanidades y arte, para suplirlas por aquellas áreas más funcionales para la competencia laboral, y a grandes rasgos, contribuir a un desarrollo económico nacional. De esta forma, estamos en presencia de una educación pensada en virtud de un modelo social y económico que busca integrar a los sujetos de una determinada manera. Y si nos centramos en el análisis que establece la autora mencionada veremos cómo dicho

modelo buscado no contribuye a la formación de una *sociedad civil* consciente que contribuya a un modelo realmente democrático.

Una percepción que se complementa con la de Henry Giroux (2001), quien plantea cómo el modelo norteamericano ha tendido a corporativizar los establecimientos educacionales, de tal forma que funcionen como empresas eficientes, que sean funcionales al mercado (Giroux, 2001). Según Giroux, el sistema social se aproxima a una crisis y en esto coincide Nussbaum, al señalar que los valores y principios de la democracia se transmiten a través de las humanidades. A lo técnico y científico poco le aporta la forma de resolver los conflictos sociales; menos aún la manera de generar mayor integración de los sujetos alejados del sistema. Giroux señala que lo que se ha instalado en la educación norteamericana es una suerte de cultura empresarial: “*un conjunto de fuerzas ideológicas e institucionales que, de una manera política y pedagógica, promueve tanto la dirección de la vida organizativa gubernamental a través del control por parte de los directivos, como el surgimiento de trabajadores dóciles, consumidores apolíticos y ciudadanos pasivos*” (Giroux, 2001: 47). Según el mismo Giroux, la mantención de la democracia es una tarea que debe asumir la educación, no sólo la política. En ese sentido, debe entenderse la educación como un bien público y no solamente en su consideración de facilitadora de la ascensión social o como instrucción individual pensada para el desarrollo económico. El desarrollo de una cultura empresarial en la educación resulta contraproducente en una sociedad que necesita de ciudadanos que aporten al fortalecimiento de la *sociedad civil* y la *democracia*.

Ahora cabe preguntarse qué mecanismos permiten que la educación pueda ser instrumentalizada hacia la reproducción y fortalecimiento del mercado. Para obtener dichas respuesta primero debemos analizar la lógica de la educación que el mismo Giroux expuso en una de sus primeras obras, *Teoría y Resistencia* (1992), en la cual planteó una redefinición del concepto del *currículo oculto* como forma de incorporación de ciertos elementos, concretamente de una serie de contenidos entregados en la escuela que permiten la reproducción de ciertos valores de forma manifiesta, en la sociedad. En este sentido, la naturaleza de la escuela debe buscarse en su carácter tanto manifiesto como latente. Las consideraciones que plantea Giroux que se deben tener al analizar la educación son:

*“1. Las escuelas no pueden ser analizadas como instituciones separadas del contexto socioeconómico en el que están situadas; 2. Las escuelas son sitios políticos involucrados en la construcción y control de discurso, significado y subjetividades; 3. Los valores del sentido común y las creencias que guían y estructuran las prácticas en el salón de clase, no son universales a priori, sino que son construcciones sociales basadas en supuestos normativos y políticos específicos”* (Giroux, 1992: p. 72)

Estas indicaciones básicas en la forma de entender la escuela, sirven de primer acercamiento a lo que nos preocupa: cómo la educación reproduce ciertas condiciones en la sociedad. Así vemos como Giroux plantea las principales tendencias que sustentan la educación como práctica social reconocida. En ellas destaca una visión tradicional, que reconoce la relación entre la educación y la mantención de cultura y los valores que se definen como trascendentales y fundamentales en la sociedad moderna; de igual forma encontramos el enfoque liberal que supone restar importancia a las estructuras sociales y volcarse eminentemente al aula misma donde a su juicio, se realiza lo más importante de la pedagogía: corrigiéndose situaciones aquí, estas podrían corregirse a nivel social amplio. Finalmente, encontramos lo que es el enfoque radical que le da importancia a la reproducción del conflicto social que se hace en la transmisión cultural, y pone énfasis en las estructuras sociales que se reproducen en el aula (Giroux 1992: p. 73-74)

Estos enfoques sobre el currículo oculto se ven limitados ante su verdadera forma de operar, ya que no logran entender las dimensiones citadas con anterioridad. Quizás el autor que pueda darnos más luces sobre cómo opera, de forma teórica, la educación en su forma de reproducción cultural y social es Pierre Bourdieu con su obra *La Reproducción* (2001). En ella, el autor no hace otra cosa que asumir cómo la educación no sólo reproduce valores, estructuras y conceptos, sino que lo hace a través de la *violencia simbólica*, como mecanismo de dominación social. La violencia simbólica se entiende como la capacidad de imponer significados, y hacerlo de forma legítima, escondiendo y disimulando las relaciones de fuerza que la sustentan. La relación que establece Bourdieu con la educación es clara: *“Toda acción pedagógica (AP) es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural”* (Bourdieu, 2001: 19). Por ende, entendemos que la Acción Pedagógica es una imposición de significados a través de una fuerza disimulada, que reproduce la arbitrariedad cultural de la clase dominante en sus enseñanzas. La Acción Pedagógica se ejerce en una situación de comunicación, lo cual

ayuda a mantener su carácter social. Esta arbitrariedad cultural son los valores, modelos, conceptos y enfoques que las clases dominante, como quien organiza y sustenta el sistema de educación, busca imponer sobre los sujetos educados.

Es posible determinar esta cultura, según Bourdieu, al establecer que dichas arbitrariedades no se deducen de ninguna ley universal, por ende no son condiciones naturales que se reproducen; son meras arbitrariedades. Si bien eso es digno de consideración, Bourdieu de todas formas plantea que toda Acción Pedagógica, en lo que enseña, implica la promulgación de significados deducibles de principios universales, como lo puede ser la ciencia y la técnica, y que en este plano oculta las arbitrariedades culturales en aquellas leyes elementales que se reproducen. Ahondando más en la reproducción de arbitrariedades culturales, Bourdieu profundiza al indicar que aquellas arbitrariedades no son más que los intereses objetivos de la clase dominante. Si bien muchas veces estos objetivos tienen que ver con un fortalecimiento del status quo que garantice la dominación, esta es una condición lógica más que una situación obligada, en el sentido que es lógico que toda clase dominante quiera mantenerse en dicha condición. Lo que sí es seguro, según Bourdieu, es que la acción pedagógica *“tiende siempre a reproducir la estructura de la distribución del capital cultural entre esos grupos o clases, contribuyendo con ello a la reproducción de la estructura social”* (Bourdieu, 2001: 25)

Lo que permite la efectividad de la Acción Pedagógica y por tanto la reproducción de arbitrariedades, serían dos factores: el desconocimiento social de la lógica de la Acción Pedagógica, y la Autoridad Pedagógica, como forma de legitimidad que impide los cuestionamientos y resistencias. El asumir que un educador u otro sujeto posee un estatus distinto y una credibilidad institucional provista por su formación técnica y profesional, que le permite alzarse como autoridad, es una ilusión presociológica (Bourdieu, 2001)

Para ir concluyendo, en los planteamientos de Bourdieu, y quizás una de las cosas que más pertinencia posee, es que se debe entender que los pedagogos no ejercen la Acción Pedagógica como miembros de la clase dominante, sino que a través de la Autoridad Pedagógica se les delega la capacidad de ejercer *violencia simbólica* que ostentan los grupos dominante.

A l releer a Giroux y Bourdieu, algo digno de clarificar es que tanto el concepto de *currículo oculto* como el de *violencia simbólica* a través de la Acción Pedagógica, suponen un desconocimiento de la verdad objetiva de dichas realidades para que operen con efectividad. El mismo Giroux al plantear la existencia de cultura empresarial en el sistema educacional norteamericano, sumado a lo que defiende Martha Nussbaum, confirman el hecho de la existencia de una violencia simbólica orientada a reproducir los intereses de las clases dominantes, reflejados en las competencias laborales que se pretenden desarrollar en los sujetos . En este sentido, apostamos a que la reproducción de la cultura dominante se ha aceptado e implantado de tal manera que no puede generarse mayor resistencia, sin que se genere un ejercicio casi político, como el que realizan ambos autores de la escuela de Chicago de Ciencias Sociales al enfatizar el valor de la democracia, y lo crucial de su perpetuación a través de la educación.

Hemos revisado teóricamente una forma de concebir el problema desde el punto de vista de la sociología de la educación que nos arroja luces para analizar nuestro objeto de estudio, la Autoridad Pedagógica, la *Socialización* y la *violencia simbólica* son conceptos que articulados nos permiten entender de manera concreta como opera en términos sociológicos la problemática planteada.

#### **2.4 Género: política y educación**

No se puede concebir hoy en día la educación y la sociedad civil sin observar la dimensión de género dentro de dichas esferas. Como mencionamos en la introducción, el Estado de Chile suscribió las recomendaciones de la Plataforma de Acción Beijing (1995), que planteó ejes de acción en lo referente a problemáticas de género, que podían ser abordados desde la esfera educativa. Por lo demás, es imposible visualizar la perspectiva de género sin vincularla al componente político, ya que, esta perspectiva ha sido levantada a lo largo de años de luchas y reivindicaciones por parte del movimiento feminista y de colectivos de mujeres. Lo cierto es que hoy en día estamos frente a una educación y una *sociedad civil* que es más inclusiva, pero que aún mantiene enormes deudas con la igualdad de género y el respeto de las necesidades de la mujer.

### 2.4.1 Género y Ciudadanía

La historia de la lucha de las mujeres es amplia e intensa, muestra un esfuerzo constante por lograr una pertenencia a la comunidad política, y, en definitiva desde sus inicios se planteó como una búsqueda por alcanzar la *ciudadanía* (Valdés, 2001). Esto comenzó al reconocerse la situación de exclusión y subyugación de la cual eran víctimas las mujeres en Chile, ya que si bien en un comienzo la exclusión política fue algo general, sobre todo con la imposición del voto censitario, la posibilidad de participar en elecciones democráticas para las mujeres fue conseguida en su totalidad sólo a mediados del siglo XX. Si bien en 1931 se aprueba del derecho a voto, esto se permitió sólo para elecciones municipales de 1949, así como la posibilidad de postular a cargos parlamentarios y presidenciales, siendo en 1951 la primera elección presidencial y parlamentaria donde las mujeres pueden votar y además postularse para estos cargos de representación, esto también permitió que en 1952 fuera designada la primera mujer a un cargo ministerial, Adriana Olguín, al Ministerio de Justicia, y se escogió en 1953 la primera mujer Senadora, María de la Cruz (Valdés, 2001: p. 15).

Además de estos hitos políticos, la ampliación del padrón se vio reflejado en los índices de participación electoral:

*“En este período, el aumento de la participación social y política de las mujeres se reflejó claramente en las elecciones: su presencia se incrementó desde un 19,8% del electorado en 1947, con 109.199 votantes en las elecciones municipales de ese año, al 48,9% en 1973, con 1.803.991 mujeres votantes. Para las elecciones de diputados de 1973 había entrado en vigencia la reforma a la ley electoral que rebajaba a 18 años la edad para votar y permitía el voto de los/as analfabetos/as.”* (Valdés, 2001: pp. 17 – 18)

Una vez ocurrido el golpe de estado del 11 de septiembre y la instauración del gobierno militar, advino la pérdida de derechos individuales, cívicos y políticos. Pero la dictadura no alcanzó todos los espacios de acción de los chilenos, lo cual permitió que se construyeran y fortalecieran redes de apoyo, solidaridad y resistencia, las mujeres integraron estos espacios, y lograron articularse para luchar por la recuperación de la democracia y los derechos humanos, principalmente durante la década de los 80.

*“Los ochenta ofrecieron y exigieron a las feministas la oportunidad y el desafío para articularse y activar lo que se conoció como la segunda ola del feminismo. Las feministas chilenas con gran acierto y visión supieron vincular el flagelo que imponía al país la dictadura militar con la opresión de las mujeres que no podía ser dejada de lado en ese contexto de opresión social y política. El lema ‘Democracia en el país y en la casa’ cristalizó de manera brillante los objetivos y sentidos del accionar feminista de la década”.* (Guerrero, 2011: p. 29)

Con el retorno de la democracia las organizaciones de mujeres, y las luchas de estas mismas organizaciones tomaron otros caminos. Se fortalecieron e institucionalizaron las ONG como formas de organización femenina. Incluso algunos grupos vieron a la creación del SERNAM, como una victoria del movimiento feminista, al lograr una consolidación institucional de las necesidades políticas que las mujeres vivían, además de contar con un espacio para la presentación de problemas sociales al espacio político. La existencia de este organismo permitió avanzar en propuestas provenientes de los movimientos de mujeres, pero aun así se reconocen las limitaciones del período (Guerrero 2011)

*“Si bien en este período han dado frutos las propuestas del movimiento de mujeres y muchas de sus demandas han sido acogidas en la legislación, en la nueva institucionalidad para las mujeres y en las políticas y programas, ello se ha realizado en permanente confrontación con los sectores de derecha y de la iglesia católica, especialmente en los temas de salud sexual y reproductiva, de educación sexual en los colegios, en el reconocimiento de todas las formas de constitución de las familias y de una ley de divorcio con disolución del vínculo matrimonial.”* (Valdés 2001: p. 27)

Las ONG creadas durante la dictadura se fueron debilitando, a pesar de haber contribuido en la generación de conocimiento y de posibilitar el posicionamiento de problemáticas de la mujer en el espacio político, al perder financiamiento internacional y nacional. El SERNAM se terminó manteniendo como la única institución que alcanzó un financiamiento estatal adecuado.

La nueva democracia también trajo como resultado una fragmentación de los movimientos feministas, ya que algunos sectores optaron por la colaboración con el gobierno y otras se alejaron de la esfera política formal. La coordinación nacional se fue perdiendo, y el movimiento feminista terminó por perder visibilidad.

En la actualidad podemos decir que existen nuevos posicionamientos del movimiento feminista, revitalizado en el debate público, un ejemplo lo constituyen temas vigentes y complejos, como los derechos reproductivos, que propone formas de planificación familia, como la anticoncepción y el aborto, entendiendo el derecho de las mujeres

respecto de sus cuerpos, y tensionando las posturas políticas de los partidos y la ciudadanía; este debate es complejo por lo que plantea Guadalupe Santa Cruz al señalar que el entendimiento del concepto “cuerpo”, no se entiende en la misma dimensión ni en la misma profundidad (Santa Cruz, 2011), y que tanto la lucha por los derechos reproductivos, como contra la violencia de la que es víctima la mujer, traen diferencias ideológicas cruciales entre el feminismo y los gobiernos.

Esto confirma además que la lucha del feminismo no se remite estrictamente a una igualdad entre hombres y mujeres, vale decir, que no se limita a la igualdad de hombres y mujeres ante la ley, equidad económica, y una similar integración al sistema político. A esto debemos sumar que históricamente en Chile la lucha de las mujeres se ha visto siempre utilizada en beneficio de otros grupos, pasando los objetivos de está a un segundo plano (Castillo, 2011)

Según Alejandra Castillo la lucha de las mujeres sí se entiende dentro de un anhelo por fortalecer la calidad de ciudadanas, de profundizar la misma práctica y conseguir mejores condiciones sociales para el desenvolvimiento de las mujeres en espacios cotidianos y de relevancia. En definitiva la lucha de las mujeres se ha construido a lo largo de la historia con un gran objetivo, la *autonomía*. Una *autonomía* que debe ser entendida no en su dimensión utilitarista y material, sino que en virtud de las *capacidades* de los sujetos de poder realizar ciertos *funcionamientos* para vivir. El derecho y la *ciudadanía* no deben entenderse como adquisición de bienes, o de bienestar, eminentemente.

*“podríamos decir que si hablamos de autonomía política de las mujeres nos referimos, principalmente, a las mujeres en tanto “agentes activos de cambio: como promotores dinámicos de transformaciones sociales que pueden alterar tanto la vida de las mujeres como la de los hombres ... Por funcionamiento se entenderá el bienestar (salud, alimentación y participación) y por capacidad se entenderá la autonomía (la capacidad de elegir y perseguir las propias metas, o, dicho en otras palabras, la capacidad de elegir entre posibles modelos de vida). En segundo lugar, la teoría de las capacidades implica entender a cada persona en tanto fin en sí mismo y no como un medio. De ambos puntos se deduce que más que preguntar por índices de bienestar o por los recursos que están los sujetos en condiciones de manejar, la pregunta sería, desde la perspectiva de las capacidades, qué es lo que la gente realmente es capaz de ser o de hacer.” (Castillo, 2011: p.18)*

En síntesis la lucha feminista se ha reforzado en la idea de conseguir una ciudadanía específica, que no ha de ser universal, sino que pensada y fortalecida por las capacidades de los sujetos de relacionarse con la sociedad, los recursos, el medio

ambiente y el Estado. Y en esta concepción de autonomía es donde se genera la ruptura entre el feminismo y la cultura dominante, que plantea una homogeneización de la *ciudadanía* a través de cánones que terminan siendo igual de represivos y patriarcales, debido a la tradición cultural de la cual provienen; una tradición en la cual existe una escasa consideración, a lo largo de la historia, de las ideas, principios y modelos de vida propuestos por las mujeres.

#### **2.4.2 Género y Educación**

Uno de los momentos en los cuales la institucionalidad buscó defender las demandas de género, fue la participación del gobierno de Chile en la 4° Conferencia sobre la Condición Jurídica y Social de la Mujer, convocada por la Asamblea General de la ONU, que desembocó finalmente en la Declaración y Plataforma de Acción Beijing, que entregó objetivos, lineamientos y ejes de acción para avanzar en la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (ONU, 1995). La intención de estos insumos fue *“establecer un grupo básico de medidas prioritarias que deberían aplicarse en el curso de los próximos cinco años”* (ONU, 1995: p. 8) y que como hemos visto influyó en las políticas públicas encausadas por los gobiernos de la concertación en cuanto a temas de género.

La Plataforma incluyó diversos temas: pobreza, infancia, salud, violencia de género, educación, medio ambiente, y la situación de la mujer en conflictos armados, principalmente. De esta plataforma rescataremos los elementos relacionados con educación, que son los que más nos interesan en nuestra investigación.

El principal objetivo que la plataforma plantea en educación es el siguiente:

*“72. La creación de un entorno educacional y social en el que se trate en pie de igualdad a las mujeres y los hombres y a las niñas y los niños, en el que se los aliente a alcanzar su pleno potencial, respetando su libertad de pensamiento, conciencia, religión y creencias, y en el que los recursos educacionales promuevan imágenes no estereotipadas de las mujeres y de los hombres contribuiría eficazmente a eliminar las causas de la discriminación contra las mujeres y las desigualdades entre las mujeres y los hombres.”* (1995: p. 27)

Esta declaración se da en el entendido de que se reconoce la existencia de un alto sesgo de género en programas de estudio y material didáctico, y que la educación planteada

por muchas naciones no atendía a las necesidades especiales de las niñas y las mujeres. De esta forma, se fortalecían los roles tradicionales de género, restando a la mujer de una participación plena e igual en la sociedad; se reconoce además que la *“falta de sensibilidad de los educadores de todos los niveles respecto a las diferencias de género aumenta las desigualdades entre la mujer y el hombre al reforzar las tendencias discriminatorias y socavar la autoestima de las niñas. La falta de educación sexual y sobre la salud reproductiva tiene profundas repercusiones en la mujer y el hombre”* (ONU, 1995: p. 27)

La Plataforma declara que la política central de los gobiernos debe ser el establecer un sistema educacional y de capacitación no discriminatorio, tanto en su cobertura y acceso como en su contenido y metodología. Es por eso que se plantean medidas que deben adoptarse en forma de recomendación, y que los países que adhieren a la Plataforma debiesen llevar a cabo:

- a) Elaborar planes de estudio y material didáctico libre de estereotipos de género, en los diferentes niveles de enseñanza, que además incluya la formación docente.
- b) El contenido de los materiales didácticos debe contribuir a la comprensión del papel de hombres y mujeres en la familia y en sociedad, promoviendo la cooperación, igualdad, respeto y responsabilidades compartidas.
- c) Asegurar que las maestras tengan las mismas posibilidades que los maestros dentro de los establecimientos, así como promover que participen dentro de los espacios de decisión y de implementación de política educativo.
- d) Apoyar el desarrollo de estudios sobre género, en los distintos niveles de enseñanza, que sirvan de sustento para la elaboración de políticas educativas.
- e) Promover programas de educación de derechos humanos, que contenga la dimensión de género, esto para todos los niveles de enseñanza. Sobre todo para fortalecer estudios de campo jurídico, social y de ciencias políticas.
- f) Eliminar los sesgos y barreras legales y reglamentarias que dificultan y oponen al desarrollo de la educación sexual y de salud reproductiva.
- g) Apoyar el derecho de mujeres y niñas indígenas a la educación, promoviendo además un enfoque multicultural, que pueda responder a necesidades y aspiraciones culturales de las mujeres indígenas. Si es necesario deben elaborarse programas y planes de estudios, así como material didáctico

apropiado, y en el lenguaje propio de las culturas abordadas. (ONU, 1995: pp 28 – 35)

Apostando por un enfoque desde fuera de lo institucional y crítico, Ofelia Reveco (2011) plantea que lo que debe vigilarse es el currículum educacional, el cual suele muchas veces estar impregnado de roles y tradiciones que diferencian al hombre y la mujer, reproduciendo tal relación en la sociedad. Estos contenidos se ubican muchas veces tanto en el currículum explícito, como el implícito. Según Reveco este fenómeno también se ve en el aula:

*“Respecto de lo implícito, investigaciones realizadas en la sala de clases, han permitido detectar diferencias marcadas en el comportamiento de alumnas y alumnos y en el trato que reciben de parte de sus profesores/ as, diferencias respecto de las cuales cabe suponer que inciden tanto en la visión de mundo de las mujeres, como en las carreras que eligen y en que ellas accedan a trabajos donde ocupan mayoritariamente posiciones subordinadas, tal como ha quedado demostrado en el primer punto de este documento. Este fenómeno es similar para los varones respecto de otras áreas del conocimiento.”* (Reveco, 2011: p. 22)

Esto se da por ejemplo en la actitud de los docentes hacia los estudiantes varones, de los cuales esperan más creatividad, mientras descuidan a las mujeres, vislumbrando en ellas roles de mayor disciplina, silencio, pasividad y en definitiva sumisión. Esto también se ve en los modelos que se muestran en la docencia, como por ejemplo en el caso de la Historia, personajes masculinos, que dejan sin modelos de orientación a la mujer al asignarle un rol secundario.

La autora también vislumbra una cuestión con la que coincidimos: que al ser el currículum un discurso institucional, quien lo escribe ha escogido elementos culturales de entre una gran variedad, y los ha colocado como prioritarios, en pos de sus objetivos e intenciones, por lo cual, tanto en temas de *género* como de cultura política, los contenidos responden a objetivos y valoraciones políticas no explícitas e impuestas.

*“Hasta ahora hemos mostrado como en la escuela se da un tratamiento desigual a hombres y mujeres, el cual se ve concretado en el currículum, Por ende, el tema del currículum es central ... en la medida que el diseño del currículum es un proceso intencional, quien lo hace, selecciona aquellos elementos de una determinada cultura que le parecen importantes. Desde la perspectiva del género, diversas investigaciones realizadas en Chile y en el extranjero (Benimellis, Blasquez, Fernández) muestran que en la educación, a través del currículum, se estaría transmitiendo estereotipos sexuales. En esta transmisión, los planes y programas y los textos escolares ocupan un lugar central”.* (Reveco, 2011: pp. 25 - 26)

Dentro de esta misma línea Jorge Castillo plantea que esta reproducción de roles de género en la escuela está inserta dentro de las condiciones de desigualdad que la educación ha ido transmitiendo, pero que se ha tratado de comenzar a combatir por parte del aparato público:

*“La política educativa chilena ha intencionado una mayor igualdad en el tratamiento de la población infantil y juvenil en las dos últimas décadas en términos de género, con el objetivo de limitar la discriminación, sus representaciones estereotípicas y los patrones de comportamiento asociados a ellos que distintos estudios mostraban como predominantes”* (Castillo, 2011: pp. 34)

Según Castillo, se ha podido avanzar en cuestiones de acceso, pero las dimensiones más profundas siguen latentes. Dentro de las medidas tomadas se encuentran el fin de la discriminación a alumnas embarazadas; favorecer currículums menos sexistas con cuestiones como el lenguaje inclusivo y la no transmisión de estereotipos de género; y la creación del marco de la buena enseñanza, que propicie la educación en pos de la diversidad del aula (Castillo, 2011: pp. 34 – 35)

Más adelante vamos a analizar de manera práctica cómo se plantea en el currículum la superación de las diferencias de género y como aborda estas diferencias sin caer en la reproducción del modelo social y cultural.

### **3. Marco metodológico**

#### **3.1 Tipo de estudio**

El estudio se ha de considerar principalmente descriptivo. Estos estudios según Hernández Sampieri: *“Miden o evalúan diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno o fenómenos a investigar. Desde el punto de vista científico, describir es medir... en un estudio descriptivo se selecciona una serie de cuestiones y se mide cada una de ellas independientemente, para así —y valga la redundancia— describir lo que se investiga.”* (Hernández, Fernández, Baptista, 2006, p. 61)

El análisis de los Contenidos Mínimos Obligatorios entregados por el Ministerio de Educación desde 1998, nos significa generar una descripción sobre que exponen dichos contenidos, y que socialización proponen a través de la Cultura Política que se busca construir, de manera que generaremos una descripción de estos en las dimensiones que más nos parezcan relevantes.

#### **3.2 Tipo de diseño**

Lo primero que debemos señalar respecto del diseño de investigación consiste en recalcar que el nuestro es un diseño cualitativo. Basándonos principalmente en lo que propone Juan Luis Álvarez-Gayou, en su recopilación sobre la metodología cualitativa que entrega en su obra *“como hacer investigación cualitativa”* (Álvarez-Gayou, 2003). Señala que *“las personas los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo. El investigador cualitativo estudia a las personas en el contexto de su pasado y de las situaciones en las que se encuentra”* (Álvarez-Gayou, Juan Luis, 2003, p. 24). Esto principalmente lo señalamos para diferenciar nuestro diseño cualitativo de uno cuantitativo. También señala que *“en la investigación cualitativa, lo que se espera al final es una descripción tersa, una comprensión*

*experiencial y múltiples realidades*” (Álvarez-Gayou, Juan Luis, 2003, p. 29) en resumen el investigador toma papel personal y busca descubrir conocimiento más que contrastar conocimiento ya construido.

También debemos señalar que en nuestro estudio trabajaremos un diseño *no experimental*, como señala Hernández Sampieri “*lo que hacemos en la investigación no experimental es observar fenómenos tal como se dan en su contexto natural, para después analizarlos*” (Baptista, Fernández, Hernández, 2006, p. 205). A diferencia de los estudios experimentales, la investigación no experimental no manipula una variable independiente para medir su incidencia en una variable dependiente, sino que “*no se tiene control directo sobre dichas variables ni se puede influir sobre ellas, porque ya sucedieron, al igual que sus efectos*” (Baptista, Fernández, Hernández, 2006, pp. 205-206).

Los diseños no experimentales pueden ser de tipo *transeccional o transversal*, o de tipo *longitudinal o evolutivo*, para el desarrollo del estudio seguiremos una perspectiva transversal, tipo que consiste en “*recolectar datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado*” (Hernández, Fernández, Baptista, 2006, p. 208), ya que si bien los textos corresponden a dos principales fechas de publicación, 2001 y 2011, entendemos que la revisión se hace con los textos vigentes, y de una sola vez.

El modelo de investigación que se propone y basándome en Miguel Valles, es un diseño *proyectado* de investigación. Ya que hemos definido la temática y planteamos objetivos para la aplicación de la investigación, lo cual no cierra la opción de incluir más dimensiones, como por ejemplo que se deba reestructurar la muestra sí parece que los currículos planteados son limitados y no nos entreguen suficiente información sobre el fenómeno. En esto me apoyo en uno de los tres aspectos que Valles propone y por los cuales se escoge un diseño proyectado: “*El investigador no suele partir de cero: conoce la literatura o el estado de la cuestión, cuenta con interrogantes que le mueven a investigar, y le atraen unas perspectivas teóricas más que otras*” (Valles, Miguel, 1997 p. 78) De igual forma se considera no experimental al no poseer incidencia en las variables que se estudiarán, ya que se pretende analizar los fenómenos como se dan en la realidad, y la investigación no supone mayor manipulación de las variables (Hernández, Fernández, Baptista, 2006, p. 61)

### 3.3 Universo y muestra

Nuestro Universo en cuestión pasa a ser todos los planes y programas del Ministerio de Educación respecto a los Contenidos Mínimos Obligatorios que se están impartiendo actualmente. La pregunta que emerge entonces es ¿Cómo escogemos aquellos programas que ayudan a nuestra problemática?, es decir ¿cómo reconocemos aquellas asignaturas que se relacionan con la socialización política?

Para solucionar este problema se ha optado por una estrategia de muestreo teórico o intencionado, que significa avanzar hacia un muestreo deliberado, según las necesidades de información detectadas en un primer momento (Salamanca y Crespo, 2007).

La siguiente matriz entrega la declaración de objetivos de las asignaturas a partir del documento *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media*, del Ministerio de Educación, de 1998.

Se plantea dicho año ya que es el momento en que parte la gran reforma curricular en materias de Educación Media, y supone además un cambio sustancial en el entendimiento de los contenidos curriculares que cambian su enfoque y denominación.

Y se plantea 3° y 4° medio por ser la edad más cercana a vivir el principal proceso de integración ciudadana que se posee en nuestra sociedad chilena, cumplir la mayoría de edad y acceder al derecho a votación.

Cuadro n° 5: Objetivos manifiestos de las Asignaturas Generales de 1° a 4° Medio.

Lenguaje y Comunicación	Idioma Extranjero	Matemáticas	Ciencias Naturales	Educación Artística
El desarrollo de la capacidad de comprender y producir mensajes verbales y mixtos de complejidad creciente es el propósito global de este sector curricular en la Educación Media. Alcanzarlo no sólo permitirá a los alumnos y las alumnas enriquecer a lo largo de la vida entera el conocimiento en todos los sectores, sino además desarrollar la autonomía	El propósito del subsector de idioma extranjero en la Educación Media es entregar a los estudiantes una herramienta que les permita acceder a información, conocimiento y tecnologías. Tiene por tanto propósitos de formación y enriquecimiento personal, así como instrumentales para fines laborales, académicos o profesionales. Para alcanzarlos, se requiere de la renovación y	La matemática ofrece un conjunto amplio de procedimientos de análisis, modelación, cálculo, medición y estimación del mundo natural y social, que permite establecer relaciones entre los más diversos aspectos de la realidad, no sólo cuantitativas y espaciales, sino también cualitativas y predictivas ... es una disciplina cuya construcción empírica e inductiva surge	El sector de Ciencias, compuesto por los subsectores de Biología, Física y Química, tiene por propósito que los estudiantes comprendan conceptos y conocimientos básicos de las disciplinas científicas acerca del mundo natural y del mundo tecnológico que les rodea, adquiriendo en este proceso habilidades intelectuales y disposiciones distintivas del conocimiento científico. (Mineduc, 1998)	El sector Educación Artística, constituido por Artes Visuales y Artes Musicales, tiene por propósito central contribuir a la formación de los jóvenes desarrollando su sensibilidad estética, su capacidad expresiva y creativa, sobre la base de un equilibrio entre el desarrollo de la capacidad de expresión y la de apreciación del arte. Ello a través de un trabajo sistemático de taller, que se enriquece con el conocimiento del patrimonio

necesaria para organizar e interpretar la información recibida a través de fuentes variadas, ampliando así las perspectivas de una participación activa en los ámbitos social, laboral, económico, político y cultural. (MINEDUC, 1998 p. 35)	actualización de los contenidos y del desarrollo de habilidades lingüísticas dentro de un marco de referencia acorde con nuestra realidad educativa, social, geográfica y económica. (MINEDUC, 1998, p. 65)	de la necesidad y el deseo de responder y resolver situaciones provenientes de los más variados ámbitos, tanto de la matemática misma como del mundo de las ciencias naturales, sociales, del arte y la tecnología. (MINEDUC, 1998 p.83)	p.123)	artístico-cultural en distintos niveles: regional, nacional, latinoamericano y universal (MINEDUC, 1998, p.183)
Educación Tecnológica	Educación Física	Religión	Psicología y filosofía	Historia y Cs. Sociales
Educación Tecnológica contribuye a la formación de los alumnos y las	Currículum del Sector Educación Física contribuye a la formación	Los estudios y experiencias promovidas por este sector procuran estimular la	La selección de los contenidos de este sector apunta precisamente a entregar	El sector de Historia y Ciencias Sociales tiene por propósito desarrollar en los

<p>alumnas, desarrollando en ellos las habilidades y los conocimientos necesarios para identificar y resolver problemas en los cuales la aplicación de la tecnología significa un aporte a su calidad de vida. Al mismo tiempo les facilita entender y responder a las demandas que el mundo tecnológico les plantea, haciéndolos consumidores críticos e informados. (MINEDUC, 1998 p.171)</p>	<p>integral de la persona, razón por la cual no sólo focaliza sus esfuerzos en el desarrollo del potencial motivador de los alumnos y alumnas, sino también se propone su desarrollo afectivo, social, cognitivo, moral y espiritual. En consecuencia, busca estimular en ellos el desarrollo de las capacidades reflexivas y críticas que les habiliten para analizar y discutir la finalidad, consecuencias</p>	<p>valoración de la dimensión religiosa de la persona y su apertura racional y afectiva hacia la trascendencia. Más específicamente, se trata de fortalecer el desarrollo integral de la persona dentro de una comprensión de la condición material, espiritual y trascendente del ser humano, de un cultivo y conciencia de los valores morales y religiosos, y del desarrollo de una fe que concite en niños y jóvenes</p>	<p>elementos para apoyar, desde la psicología, <b>un proceso de auto comprensión y entendimiento del comportamiento humano, el que debe servir de base para la reflexión sobre la experiencia moral y la formación del juicio práctico, el que se profundiza en 4º Año en filosofía.</b> (MINEDUC, 1998, p.113)</p>	<p>estudiantes conocimientos, habilidades y disposiciones que les permitan estructurar una <b>comprensión del entorno social y les orienten a actuar crítica y responsablemente en la sociedad, sobre la base de principios de solidaridad, cuidado del medio ambiente, pluralismo, y valoración de la democracia y de la identidad nacional.</b> (MINEDUC, 1998 p. 97)</p>
---	---	--	---	---

	biológicas, sociales y psicológicas de cada una de las prácticas educativo- físicas, deportivas y recreativas en las que ellos se verán implicados. (MINEDUC, 1998 p.203)	una sólida inclinación por buscar lo trascendente; por conocer y amar a Dios. (MINEDUC, 1998, p. 217)		
--	--	--	--	--

Fuente: Elaborado a partir de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media (MINEDUC, 1998).

Cabe destacar que si bien las asignaturas de Ciencias Naturales y Ed. Artística se subdividen en distintas asignaturas, la declaración principal del objetivo funciona perfectamente para englobar la generalidad de los subtemas.

Ahora bien, lo que vemos denotado en negro es la dimensión relevante para nuestro muestreo teórico, vale decir, lo que teóricamente hemos construido en nuestra investigación, que se dan en los contenidos curriculares. Por ende, este primer análisis nos muestra como las asignaturas relevantes a estudiar son la Filosofía y Psicología, e Historia y Cs. Sociales, ya que en su declaración de objetivos plantean abierta y explícitamente la formación del sujeto para comprenderse a sí mismo, y al mundo, en una perspectiva social, política, nacional y psicosocial.

### 3.4 Técnica de producción de datos

Para trabajar cualitativamente los Contenidos Mínimos Obligatorios, proponemos un análisis de documento dentro de la clasificación de documento de instrucción. Esta técnica presenta como ventajas: bajo costo, no reactividad (incidencia del investigador en el campo), exclusividad de contenidos, e historicidad (permanencia de los elementos del documento) (Valles, 2007). Además la lectura de dichos documentos que se proponen, significa realizar un análisis crítico del discurso para develar las conexiones entre el discurso y la realidad social determinada, en un carácter ideológico.

### 3.5 Técnica de análisis de datos

¿Cómo podemos entender este análisis de discurso? Basándonos en Jesús Ibáñez, el cual plantea que existen 3 niveles a considerar para realizar un análisis de discurso.

En primer lugar existe lo que se define como *nivel nuclear*, que se refiere a la capacidad de la estructuración semántica y sintáctica pueden referirse al mundo de forma verosímil (Ibáñez, 1979), María Isabel Jociles profundiza esto planteando que es “*así llamado porque consiste en la captación de los elementos nucleares y de las estructuras elementales del material discursivo (es, por tanto, un análisis de las propiedades internas del discurso)*” (Jociles, 2005, p. 5).

Este nivel presente 4 subniveles o dimensiones, de verosimilitud:

1) La referencial vinculada a las definiciones de referencia, o de diccionario, aquí se plantean los contenidos del discursos a los que este mismo refiere, no al discurso en sí mismo.

2) Lógica, que se refiere a como el discurso busca convencer a otro (a través de argumentos, silogismos, falacias); se relaciona con la ideología en la medida en que convence de esta o al menos lo trata. Jociles señala que la verosimilitud lógica es persuadir, restar la posibilidad al oyente o lector, de pensar por sí mismo, e imbuirse de la lógica planteada por el discurso. La argumentación en este caso supone la adhesión del público oyente, teniendo el emisor que adaptarse a las cosmovisiones y características de este público, debido a que no a todo el mundo se le convence de la misma forma. El análisis de esta verosimilitud requiere “*a) identificar y diferenciar los*

*tipos de argumentos a los que se recurre; b) desentrañar la forma en que esos argumentos, encadenan" los significados y, ocultan" a la vez los encadenamientos; c) captar las predisposiciones que se intentan crear en los receptores; d) y, finalmente (aunque sea adentrarse ya en el nivel autónomo de análisis), conectar esos argumentos con las características del auditorio al que se dirigen"* (Jociles, 2005, p. 11).

3) Poética, que se asocia a como la forma del discurso se vuelve más relevante que el contenido, apelando a la emocionalidad más que a la lógica. Algunos textos presentan fuertes formas de conmovedor, a través de las metáforas ilustrativas, u otras figuras literarias, no apelan al raciocinio sino que a la emocionalidad.

4) Tópica, que significa aquellos consensos que la comunidad hablante ha asumido, y pueden ser utilizados para convencer al lector u oyente. Depende del estrato social, o postura en la cual se enmarque el hablante.

El segundo nivel es el del discurso *autónomo*, el cual plantea aquellas dimensiones del discurso que no están unidas de forma natural, es decir que no guardan una relación obvia. Es por eso que se les denominan discursos *autónomos* ya que significan elementos distintivos que son posibles de analizar. El análisis significa "*descomponer el material discursivo en diferentes discursos o textos que se puedan relacionar con distintos ethos" de clase, edad, género, subcultura o, por ejemplo, credo político (es, por consiguiente, un análisis de la relación de las propiedades internas del discurso con las propiedades de quienes lo enuncian y/o de quienes lo reciben]*" (Jociles, 2005, p. 5). En nuestro problema de investigación los posibles discursos autónomos podrán surgir por ejemplo en los enfoques de la definición de la *democracia* o participación, a que valores filosóficos se adhieren, etc.

Finalmente se plantea el nivel llamado *synnomo*, que nos lleva al espacio donde los discursos autónomos se relacionan; significa plantear los discursos de forma social, espacio en el cual estos se vinculan, oponen y se rebaten entre sí. Volviendo al ejemplo anterior, el discurso sobre la democracia sugiere una construcción social basada en diversos enfoques que se interrelacionan en el discurso mismo. Es el momento del análisis donde "*se recupera la unidad del material discursivo, que antes había sido diseccionada y descompuesta en los dos niveles anteriores (se trata, así, de analizar e interpretar la relación dialéctica entre los discursos, cómo los discursos se constituyen*

*mutuamente entre sí, así como la relación de esos discursos con el contexto sociocultural del que forman parte).*” (Jociles, 2005, p. 5)

Nuestro esfuerzo por ende es construir un análisis de discurso que nos permita encontrar esos discursos que revelen intencionalidad de socializar a los sujetos de forma política, vale decir que valores y conceptos se introducen en los sujetos para que sean creíbles, y reproducibles en la sociedad civil nacional.

### **3.6 Criterios para el análisis**

Entendiendo los niveles presentados, y los subniveles propios del nivel nuclear, se hace necesario tomar ciertas decisiones metodológicas para llevar a cabo un análisis eficiente y relevante, entendiendo que se analizarán cerca de 6 textos escritos, de una extensión no menor (100 páginas cada uno).

Debemos tener claridad que los Contenidos Mínimos Obligatorios como texto proveniente del Ministerio de Educación, corresponde a un discurso institucional, que no está destinado a ser leído por los estudiantes ni por los apoderados, sino que se han diseñado para servir de guía a los docentes y quienes planifican los contenidos que se imparten en los establecimientos (Unidad Técnico-Pedagógica). Aquí entra el sistema entendido por Lev Vigotsky, el cual plantea que entre el conocimiento y el alumno, debe existir una mediación que sea capaz de discriminar que conocimientos se entregan, y de qué forma; aparece la figura del *mediador* como el sujeto social (padres, maestros, instituciones, medios de comunicación) que funcionan de intermediario entre la realidad sociocultural, y los sujetos a socializar (D’ Angelo, 1999).

Existen ciertos criterios dentro de la teoría de Vigotsky que nos pueden guiar hacia donde mirar dentro de nuestro análisis de discurso de los Contenidos Mínimos Obligatorios, ya que siendo los textos instructivos para el mediador en el proceso educativo no se hace necesario preocuparse de sobre manera en el nivel *lógico* y *poético*, ya que si bien la forma de argumentar y la manera en que se plantean los discursos incidirán de alguna manera en la elección del profesor sobre las materias, la construcción de una asignatura no se realiza de manera mecánica entre el profesor y el texto, inciden otros actores y criterios que dependen de la escuela misma, por ejemplo

algunos establecimientos poseen departamentos por asignatura que plantea los objetivos y contenidos de las mismas; existen Unidades Técnico-Pedagógicas; el mismo establecimiento posee valores propios (religiosos, políticos, culturales) que desea resaltar en los conocimientos. Pensar que sólo el texto influye en el profesor y en la asignatura, sería un error que puede llevarnos a percibir de forma errónea la labor del Estado dentro de la educación, ya que en definitiva el Estado a través del Ministerio de Educación plantea los conocimientos mínimos, pero la escuela es quien tiene la última palabra sobre que contenidos se darán en el aula. En conclusión la mediación no sólo la asume el profesor, sino que también todo el establecimiento.

Los subniveles que nos interesan de sobre manera, por lo menos del *nivel nuclear*, son el *referencial* y el *tópico*. Esto dado las características del discurso que buscan aclarar, ya que en primer lugar el nivel referencial se plantea respecto a los elementos que el discurso busca enfatizar, no el discurso mismo, como lo plantea Jóciles:

*“Ahora bien, cuando al investigador le interesa la dimensión referencial, debe tener claro que lo que somete a análisis son los fenómenos referidos por el discurso, y no el discurso en sí; hará un análisis estructural o semiótico, p.e., de esos fenómenos tal como son relatados, no un análisis estructural o semiótico del propio relato.” (Jociles, 2005, p 4)*

Por otro lado el nivel *tópico* habla de lugares comunes, o consensos que el hablante o autor expone, y dependen de su realidad política, religiosa y cultural. Aquí enfatizaremos entonces aquellos consensos asumidos por el Ministerio, como un actor relevante del Estado, además de sus administradores de turno, los gobiernos.

Así, finalmente los dos niveles más importantes de nuestro análisis serán el *autónomo* y el *synnomo*, los cuales nos permitirán entender aquellos discursos fuertes provenientes de ciertas tradiciones teóricas y políticas, y su relación entre estos mismos discursos. En concreto buscaremos que tradición sigue por ejemplo la definición de *democracia*, así como la perspectiva de derecho ¿Provendrá de una matriz elitista, o más bien participativa? ¿Considerará a la sociedad civil desde una perspectiva de derecho, o de autoconstrucción? Todas estas consideraciones, y las otras que hemos planteado en nuestra problematización y marco teórico podremos resolver a través del análisis del discurso *autónomo* y *synnomo*, además este último nos permitirá entender cómo se definen los debates, y que repercusiones traen. Es decir, ya en la totalidad ¿estaremos ante una educación que se plantea como cívicamente responsable, o caeremos en la

realidad que plantea Giroux y Nussbaum. Hacia allá irá destinado el análisis, responder las pequeñas y grandes dudas que hemos planteado en la investigación.

#### **4 Los contenidos mínimos obligatorios y la socialización política propuesta por ellos.**

Comenzar a razonar sobre el contenido y discurso presentado en los Contenidos Mínimos Obligatorios, supone no sólo aclarar la metodología para la selección de los textos, y la forma semiótica del análisis, sino que además debe darse la aclaración previa que dota de sentido el análisis. Esta no es otra que responder a la pregunta ¿Qué elementos importantes estamos buscando al leer el texto? Es decir, por qué las citas son seleccionadas y analizadas. Para esto debemos volver a ciertos elementos del marco teórico que nos ayudarán a abordar la lectura, su revisión y consideración que nos permitirán construir los elementos políticos y cívicos que son considerados por el MINEDUC, y que representan el espíritu de la cultura política que se busca construir.

En este capítulo presentaremos una serie de citas analizadas según la metodología propuesta por Jesús Ibáñez (1979) y clarificaremos qué elementos y categorías se buscaron al momento de elaborar el texto y se tratará de seguir profundizando en las mismas, para lograr develar lo que los discursos mencionan y los fines buscados por los mismos.

##### **4.1 Valores definitorios de la democracia:**

Basándonos en Cohen (2000) particularmente, y dentro de lo que hemos expuesto en el marco teórico, buscaremos qué tradición está presente en los distintos discursos del texto. Estos son principalmente de dos tipos:

- a) Elitista: lo importante en dicha concepción defendida por Schumpeter (1942), se da en la importancia de la institucionalidad y del gobierno como forma administrativa de la sociedad, la alternabilidad del poder y la eliminación de la violencia como mecanismo de obtención del mismo. Se resalta el sufragio, ya que es la principal y casi única forma en que la sociedad civil puede expresar su parecer y opinión. Como se planteó en el marco teórico, una analogía válida es asemejar a los votantes como consumidores, y a los políticos y elites como

creadores de oferta política, por la cual deben decidir cada cierto tiempo (Cohen, 2000)

- b) Participativa: en dicha tradición se presenta más la democracia como un valor y un ideal, que como una propuesta concreta, señalando que los ciudadanos alcanzan y asimilan valores democráticos en el ejercicio del poder, y que, por ende, se debe realzar la capacidad de acción de la sociedad civil y la ciudadanía, sobre todo a través de mecanismos pensados para ello, como por ejemplo la opinión pública. Se avala el consenso por sobre el disenso, dejando un poco de lado a los grupos minoritarios en este ejercicio por el poder.

Si bien dentro de la investigación se construyen y utilizan tipologías, al momento de observar la realidad los conceptos rara vez se dan en forma pura, por lo cual siempre se espera que se presenten matices dentro del fenómeno, relaciones dialécticas entre los principios y la complejidad en la práctica social discursiva.

#### **4.1.1 Los contenidos y la democracia en su generalidad**

Los Contenidos Mínimos Obligatorios declaran en sus objetivos la misión de educar sujetos que puedan desenvolverse en un sistema democrático, lo cual debe ser entendido como el adiestramiento de lo que implica la democracia, su valoración y la defensa de ésta en la actualidad principalmente. Por lo tanto, los objetivos específicos, contenidos curriculares y actividades de estos textos, se empeñan en fortalecer un concepto de democracia general, centrándose mucho más en lo valórico que en lo práctico.

Los textos, como hemos señalado, presentan al comienzo una visión general de la democracia, con el fin de decretar su importancia en la educación actual:

“› *Formación ciudadana*

*Este sector entrega a los estudiantes un apoyo fundamental para motivarlos a participar activa y responsablemente en la sociedad; también los lleva a reflexionar sobre sus actos y comprender las consecuencias. En este sentido, el currículo está comprometido con la valoración de la democracia y los derechos y deberes de las personas, y contribuye a la formación ciudadana de los estudiantes, que desarrollan conocimientos, habilidades y actitudes fundamentales para su desenvolvimiento en una sociedad democrática”* Historia, Geografía y Ciencias Sociales 2° Medio (MINEDUC, 2011: p.25)

Aquí por ejemplo se describe las características de la formación ciudadana propuesta por el documento, se da una caracterización vaga de la democracia, mostrando elementos que pueden definirla de forma ideal, es decir se prefiere referir a ella como algo preconcebido y aprendido. No se distinguen elementos de una tradición determinada, como la elitista o participativa. El discurso plantea que se buscará integrar a los sujetos a la sociedad en calidad de ciudadanos, pero las referencias y características que supone el discurso respecto de dicha formación son demasiado vagas y parciales como para asumir que se está tomando el camino indicado.

“*AE 03*

*Evaluar logros y falencias de la globalización, considerando:*

› *[desarrollo en el respeto y la valoración de la democracia como sistema político]*”

Historia, Geografía y Ciencias Sociales 1° Medio (MINEDUC, 2011: p. 31)

En esta otra cita se vuelve a dar una percepción general de la democracia, vinculándose a su presencia y características en un período de fuerte globalización, por ende el punto a desarrollar queda estrictamente a discreción del profesor. Más adelante veremos que lo valorativo es un elemento recurrente al tratar el texto la concepción de la democracia.

“› *Argumentan sobre los efectos de la globalización en Latinoamérica y en nuestro país, considerando las ventajas de la economía de mercado y el consenso en torno al valor de la democracia.*

› *Explican de qué modo la internacionalización y la masificación de las comunicaciones contribuye a la participación ciudadana y al control de los abusos de poder.”* Historia, Geografía y Ciencias Sociales 1° Medio (MINEDUC, 2011: p. 73)

Aquí, por ejemplo, se presenta la democracia y la participación ciudadana como un elemento valórico positivo. Además, el abuso de poder se califica como negativo. Se presenta a la democracia como un concepto etéreo, pero que se construye y fortalece principalmente desde la participación ciudadana, en un contexto facilitado por los medios de comunicación y las tecnologías de la información, en esto no se hace distinción entre los medios de comunicación de masa y los medios independientes. Esta dimensión se ajusta más al entendimiento de un sistema democrático participativo, ya que resalta la importancia de los sujetos para el control del ejercicio del poder, y hasta de fiscalización, pero continúa siendo vago.

Se puede plantear una relación incipiente en el discurso que da a entender que el desarrollo del mercado, bajo el modelo actual, implica intrínsecamente un fortalecimiento de la democracia. Además, la globalización, que viene de la mano de este sistema económico, fortalece la dimensión particular de la participación ciudadana, dejando claro que el desarrollo político de las naciones va de la mano de lo económico.

En una primera mirada respecto a lo que se dice de la democracia, encontramos una apreciación vaga, un abordaje general y muy centrado en lo declarativo más que en el contenido. Por ende, ahondaremos más en lo valorativo, que quizás puede darnos más luces de qué concepción de democracia se pretende resaltar en los contenidos.

#### **4.1.2 Elementos políticos tratados en el concepto Democracia:**

Dentro de los textos se tratan elementos que pueden considerarse políticos, sobre todo dentro de lo que se asume como la Democracia. Políticos en un sentido estructural, en el cual se remite a la utilidad social, al surgimiento histórico y a las repercusiones prácticas del concepto mismo.

Las citas expuestas a continuación en el cuadro muestran una contextualización histórica del surgimiento de conceptos políticos que se aplican en la actualidad. Por su carácter histórico no se remiten a ninguna tradición en particular, ni comprenden valoraciones complejas, después de todo son modelos limitados por el carácter cultural de aquellas civilizaciones, algo que se deja en claro en el texto.

“• *Conceptos políticos fundamentales de la Grecia clásica aún vigentes; debate en torno a temas como ciudadanía, democracia, política; papel de la ciudad en la configuración de la vida política occidental.*

• *El Estado romano como modelo político y administrativo; concepto de república e imperio. Investigación sobre conceptos fundamentales del Derecho Romano aún vigentes en el sistema jurídico chileno.*” Historia, Geografía y Ciencias Sociales 3° Medio (MINEDUC, 2004: p. 18)

“Unidad 2

*La herencia clásica: Grecia y Roma como raíces de la civilización occidental*

*En esta unidad se focaliza el trabajo en los inicios del desarrollo histórico de la cultura occidental. Se analiza la Antigüedad greco-romana, como cuna de la civilización occidental, haciendo ver a los alumnos y alumnas que en este período se constituye una serie de patrones sobre los que se despliegan las expresiones características de Occidente en el ámbito de la política, el derecho, las ideas y las artes, dando forma al legado clásico. Resulta importante hacer ver a los estudiantes la proyección de estas raíces en el presente.*

*Luego se explora con más detenimiento la organización política de Grecia en la época de Pericles, importando aquí que los estudiantes se aproximen al origen histórico de la democracia y, al comparar con el presente, comprendan cómo ésta, manteniendo elementos de la concepción inicial, también ha experimentado cambios en el tiempo. En la misma perspectiva se analizan las instituciones romanas durante la República. Respecto al Imperio Romano interesa que los estudiantes visualicen que éste se fue formando a lo largo de los siglos, y que una de sus fortalezas es un significativo grado de tolerancia y respeto por las particularidades locales”* Historia, Geografía y Ciencias Sociales (MINEDUC, 2004: p.32)

“Aprendizajes esperados

• *Reconoce el origen histórico de los conceptos de: política, democracia, ciudadanía y República, confrontándolos con su significado en el presente.*

• *Valora la democracia ateniense a la vez que identifica sus limitaciones, en relación a los derechos ciudadanos de las mujeres, y al carácter esclavista de la sociedad.*

• *Caracteriza las instituciones fundamentales, que en la República Romana garantizaron la separación y equilibrio de los poderes del Estado: Consulado, Senado y Asamblea, valorando su influencia en la organización republicana hasta el presente*

• *Comprende que el sistema jurídico chileno posee principios y elementos originados en el Derecho Romano.*” Historia, Geografía y Ciencias Sociales (MINEDUC, 2004: p. 34)

Se entiende a Roma y a Grecia como cunas de la civilización occidental, además se presenta que cada una de ellas ha contribuido con conceptos y modelos para nuestra sociedad contemporánea, como es el caso del derecho romano y la república, por un

lado, y la democracia ateniense y el concepto de política, por el otro. También se toman conceptos compartidos, como el de ciudadano, que si bien no remiten al mismo sentido necesariamente en ambas culturas, ni se asemejan tampoco a la utilización contemporánea, es importante realzarlos en su construcción histórica.

En esta misma línea los siguientes extractos muestran cómo estos conceptos son utilizados en un contexto más actual.

*“b) Las relaciones de poder en la sociedad. Relaciones entre poder y política. La democracia como orden político legítimo y la importancia del estado de derecho. Democracia política y democracia social.*

*c) El concepto de derecho. El papel de los derechos humanos en el desarrollo de una sociedad democrática. Los fundamentos filosóficos de los derechos humanos en su desarrollo histórico. Valoración del derecho a la participación ciudadana, la justicia social, la solidaridad, y la diversidad social y cultural.*

*d) El concepto de justicia. La justicia distributiva. Justicia e igualdad”* Filosofía y Psicología 3° Medio (MINEDUC, 2004: p. 17)

*“En relación con los OFT: esta actividad permite a los estudiantes valorar la importancia del ordenamiento de la sociedad chilena de acuerdo a un marco legal republicano y estable. El docente puede orientar las actividades de manera que argumenten, a partir de los procesos ocurridos tras la Independencia, el valor que tiene para las naciones contar con una Constitución y señalen la importancia de formas de participación social y política que den cabida a las distintas visiones que existen en la sociedad”* Historia, Geografía y Ciencias Sociales 2° Medio (MINEDUC, 2011: p. 57)

Aun si se toman estos elementos, y se contextualizan de forma adecuada, su profundidad es limitada. En el primer caso, se deja a discreción del profesor desarrollar las complejidades de la Democracia como orden político, por lo cual podría recurrir a distintas tendencias y realzar elementos, que para él pudiesen ser importantes, y quizás dejar escapar otros. Con lo anterior no se cuestiona la formación docente, ni los valores transmitidos por los establecimientos, sino que podemos denotar la falencia del Estado a la hora de presentar elementos centrales más profundos que debieran considerarse constituyentes de nuestro sistema político-democrático. Son estas características las que dan cuenta de cómo los textos se configuran como guías generales, quizás demasiado, dejando lo esencial al establecimiento y al profesor.

Por otro lado, cuando aparece la valoración de una república estable, lo que se trata de hacer es que los estudiantes relacionen aquellos con valores propios de una tradición

participativa, siendo que estos valores no se presentaron hasta algunas reformas muy posteriores, como la eliminación del voto censitario y la aprobación del sufragio femenino. Por lo tanto, la relación es un tanto falsa, y negativa por lo demás, ya que se persigue que los estudiantes realicen una valoración de la democracia sin conocer su real construcción histórica. Aquí los contenidos caen en algunos errores metodológicos que más que confundir, puede hacer que los estudiantes ignoren el constante perfeccionamiento del sistema político chileno, que a nuestro juicio es perfectible.

Avanzando en el análisis podemos advertir que uno de los elementos más frecuente dentro de la concepción de la Democracia, es la eliminación de la violencia como mecanismo de acceso y obtención de poder. La importancia de esta apreciación la notamos en la persistencia con que se nos presenta a lo largo de los textos:

*“› Valora los actores, símbolos, ideas e instituciones que fueron formando la identidad política de la nación durante el siglo XIX*

*› Reconoce, en el devenir político de Chile durante el siglo XIX, la importancia del diálogo como forma de superación de diferencias y acercamiento a la verdad*

*› Valora la importancia del ordenamiento de la sociedad chilena de acuerdo a un marco legal republicano y estable” Historia, Geografía y Ciencias Sociales 2° Medio (MINEDUC, 2011: p.49)*

Este extracto se presenta como propio de una visión elitista de la democracia. Resalta el concepto de república y la eliminación de la violencia como mecanismo de solución de problemas. Es por esta relación que podemos considerar este último elemento como estructural al concepto de Democracia, ya que se liga a la conformación de la república en un contexto histórico determinado, sin involucrar un lenguaje valórico o de consenso. La eliminación de la violencia como mecanismo de acceso al poder es parte de un proceso de estabilización política de la nación, post independencia, la denominada organización de la república, y, por ende, es funcional en el tiempo a tal objetivo, no respondiendo necesariamente a una construcción ideal:

*“Leen el texto de estudio y extraen información con respecto a la configuración del sistema de partidos en la segunda mitad del siglo XIX, reconociendo las principales tendencias e ideas imperantes, cómo se conformaban estos partidos y sus principales características. Profundizan, indagando en fuentes de diversa índole, como caricaturas de época, diarios, discursos parlamentarios, etc.*

*Luego, el curso se divide en grupos y cada uno asume la representación de un partido, exponiendo a través de medios diversos sus posturas e ideas*

*Junto con el docente, reflexionan en torno a la importancia de la existencia de partidos políticos para el desenvolvimiento de una democracia, y contrastan la experiencia chilena con la realidad de otro país de América” Historia, Geografía y Ciencias Sociales 2° Medio (MINEDUC, 2011: p. 83)*

La cita nuevamente muestra un discurso acorde a la tradición elitista de la democracia, donde los partidos representan los actores políticos relevantes que toman las decisiones de gobierno, en colaboración u oposición a aquel. También refleja otro elemento constitutivo de nuestro modelo democrático, el sistema de partidos, el cual se expresa en su generalidad, invitando al docente y a los alumnos a desarrollar el tema:

*“> Explican los principales postulados del liberalismo y su aplicación en Chile en el siglo XIX. > Identifican las reformas políticas, sociales y económicas realizadas en la segunda mitad del siglo XIX, inspiradas en el ideario liberal, tales como prohibición de reelección presidencial, libertad de reunión, leyes laicas, entre otras.*

*> Analizan las consecuencias de las reformas liberales en la vida política, económica y social, tales como la disminución del poder del Ejecutivo, la ampliación de facultades del poder Legislativo, la incorporación de Chile en los mercados internacionales, la secularización de las instituciones. (2)*

*> Obtienen información respecto de la visión de los actores que impulsaron el desarrollo del parlamentarismo liberal en la segunda mitad del siglo XIX.*

*> Evalúan los avances educacionales y culturales en el periodo Liberal, tales como el fomento a la educación primaria y secundaria, el desarrollo de la historiografía y de la novela.” Historia, Geografía y Ciencias Sociales 2° Medio (MINEDUC, 2011: p. 51)*

En este apartado encontramos una perspectiva de derechos más propio de los derechos individuales y políticos. Esto se realiza en los principios escasamente especificados y en los objetivos que explican el motivo de su aplicación. Por otro lado, se percibe que el sistema democrático chileno comienza a integrar principios de tendencia participativa, esto se ve en la interpretación de que el Parlamento es una voz más heterogénea y amplia que el poder ejecutivo.

La relación entre ambos discursos muestra la percepción y valoración que realiza el documento respecto de los gobiernos liberales, ya que se plantea un fortalecimiento de los derechos políticos e individuales en la construcción de una democracia participativa.

Por otra parte el texto de 4° medio presenta la siguiente frase:

*“3. Democracia y estado de derecho. La doctrina de los derechos humanos. La participación ciudadana.” Filosofía y Psicología 4° Medio (MINEDUC, 2004: p. 18)*

Esta última cita, junto con las anteriores, muestra la relación que construye los textos, entre la democracia y el derecho, pero de una forma mucho más expresa que el resto, ya que se centra en la necesidad de ambas realidades, para la conformación de un sistema Político Institucional moderno.

#### **4.1.3 Elementos valóricos del concepto de Democracia:**

En los textos encontramos distintos pasajes que aluden a elementos valóricos ligados a la democracia, que nos permiten entender la profundidad del concepto transmitido por el Ministerio, como agente del Estado en educación.

Las primeras alusiones a lo valórico siguen siendo muy generales, como vemos en el siguiente ejemplo, en el cual se presenta una relación lógica entre los derechos de los sujetos y la democracia:

*“Aprendizajes Esperados en relación con los OFT*

*Valorar el ordenamiento democrático de la sociedad en función de las garantías que ofrece para el cumplimiento de los derechos de las personas*

› *Expresan juicios críticos sobre los totalitarismos en términos del respeto por la dignidad de las personas y sus libertades.*

› *Manifiestan inquietud por situaciones en las que se ve afectado el cumplimiento del principio de igualdad de derechos.*

› *Explican cómo se expresa el derecho a la libertad en la sociedad democrática”* Historia, Geografía y Ciencias Sociales 1° Medio (MINEDUC, 2011: p. 39)

Se presenta el consenso respecto a garantizar los derechos individuales de los sujetos como valor intrínseco de la democracia, pero no existe una descripción particular que permita entender que se comprende en profundidad las dimensiones que dichos derechos poseen. Por esta razón se entiende que la alusión a una perspectiva de derechos en el texto, es muy general.

El concepto de democracia, por otro lado, se presenta desde una perspectiva valórica, por lo demás muy general, si bien la presencia de dicho elemento es importante a la hora de asimilar la importancia de los valores democráticos, parece ser insuficiente para dotar de contenido el concepto. En esta misma línea, se entiende que la presencia de una negación de modelos como el totalitarismo, hacen entender que se opta por caracterizar la democracia en base a lo que no debe ser.

La relación entre los derechos individuales y la democracia parece causal en el discurso, aunque existe una clara falta de profundidad respecto a qué derechos particularmente están más ligados a la democracia y a su fortalecimiento. Por lo demás, la complejidad del fenómeno invita a analizar si la relación entre la Democracia, y los Derechos puede reducirse a lo causal, ya que estos últimos han sido factor de fortalecimiento de la Democracia, pero a la vez han sido impulsados por la dimensión ideal del concepto mismo en cuestión; es decir, es imposible decir con autoridad que los Derechos o la Democracia, son primeros o segundos, sino más bien debe hablarse de qué Derechos han antecedido a la Democracia y cómo esta última ha aportado como garante de nuevos Derechos en una larga relación de complejidad.

Un elemento valórico recurrente, que ya hemos señalado y que aparece en los textos, es la eliminación de la violencia como forma de resolución de conflictos, apelando al entendimiento y a los consensos:

*“En relación con los OFT: estas actividades dan pie para que los estudiantes alcancen el objetivo de reconocer, en el devenir político de Chile durante el siglo XIX, la importancia del diálogo como forma de superación de diferencias y acercamiento a la verdad. De esta manera, serán capaces de evaluar el efecto producido por los conflictos internos generados durante el siglo XIX en Chile y argumentar sobre la importancia del diálogo, la discusión y la búsqueda de acuerdos para la conformación de un sistema político estable.”* Historia, Geografía y Ciencias Sociales 2° Medio (MINEDUC, 2011: p. 56)

En la cita se insiste en un mensaje claro: la eliminación de la violencia como forma de acceder al poder y solucionar los conflictos, apelando al diálogo, los consensos y acuerdos. Lo primero se asume desde una perspectiva elitista, ya que esta fortalece principalmente el espacio político como el encargado de asumir las disonancias y discrepancias respecto a la situación de la nación, accediendo a este debate los grupos políticos, a través de la votación democrática, eliminando de tajo la violencia como mecanismo de acceder legítimamente a este debate. Una segunda dimensión es declarativa y valórica, transversal a ambas tradiciones, la elitista y la participativa, pero

no por eso menos importante, y esto se asume en el concepto “diálogo”, que se entiende como uno de los recursos que permite el entendimiento dentro del sistema democrático. Un diálogo que es transversal, porque puede ser entendido desde una óptica elitista, pensando en el diálogo entre los actores políticos representados en los partidos; o bien desde la tendencia participativa, como la forma de canalizar las demandas ciudadanas por parte de un Estado ejecutor, a través de canales que garanticen la participación de las masas. Es por eso que el diálogo se asume desde una perspectiva valórica, ya que remite a lo ideal, no a lo concreto y práctico.

Aparecen también dos temas recurrentes a tratar, la tolerancia y el respeto a la diversidad, como valores propios de la Democracia. Esto lo corroboramos en la siguiente cita sobre la presencia de dichos valores en forma de actitudes:

*“• Comunica ideas de manera coherente en forma oral, escrita y gráfica, distinguiendo entre opiniones, interpretaciones y hechos, evidenciando capacidad de pensamiento autónomo, y mostrando respeto por la diversidad y tolerancia frente a las ideas divergentes.*

*• Reconoce el valor de la democracia y la importancia que para ella tiene el respeto de los derechos humanos, de la diversidad cultural, el pluralismo, la solidaridad y la participación ciudadana”* Historia, Geografía y Ciencias Sociales 4° Medio (MINEDUC, 2004: p. 18)

Se muestran además otros elementos, como la participación ciudadana y la valoración de la diversidad cultural, elementos importantes dentro de los valores que transmiten los textos:

*“Los OFT del ámbito Formación Ética: en la unidad 1, es un objetivo de aprendizaje que alumnos y alumnas valoren la diversidad cultural, y se los conduce a rechazar el racismo y la xenofobia como expresiones extremas de discriminación del otro, y que entiendan y cuestionen los estereotipos y prejuicios sociales. Asimismo, en la unidad 2 sobre Grecia y Roma, se espera que los estudiantes reconozcan que la democracia se liga con la igualdad de derechos y el respeto a la diversidad cultural, y desarrollen valores de tolerancia social”* Historia, Geografía Y Ciencias Sociales (MINEDUC, 2004: p. 15)

Si bien esta cita refuerza lo anteriormente señalado, es importante plantear que a diferencia de la anterior, que fue extraída de los resultados esperados de determinada unidad, esta otra emana directamente de los Objetivos Fundamentales Transversales, que son los que orientan todo el accionar pedagógico del Estado, que son los objetivos

buscados y declarados (manifiestos), como importantes e imprescindibles. Valores como la tolerancia y el respeto a la diversidad asoman como importantes, no sólo para el desarrollo de las materias en cuestión, sino que para el fortalecimiento de los sujetos como futuros ciudadanos:

*“Formación Ética:*

- *valorar el carácter único de cada persona y, por lo tanto, la diversidad de modos de ser;*
- *ejercer de modo responsable grados crecientes de libertad y autonomía personal;*
- *respetar y valorar las ideas y creencias distintas de las propias, en los espacios escolares, familiares, comunitarios, reconociendo el diálogo como fuente permanente de humanización, de superación de diferencias y de acercamiento a la verdad.”* Filosofía y Psicología 3° Medio (MINEDUC, 2004: p. 12)

*“• Los OFT del ámbito Formación Ética. En todas las unidades del programa se hace referencia a los valores que se vinculan con los derechos humanos, la diversidad cultural, la democracia, el desarrollo sustentable, la pluralidad de visiones y actores que caracteriza la vida contemporánea. De la misma manera, el programa pone un signo de alerta frente a los graves problemas éticos que plantean la pobreza, al deterioro ambiental, el desarrollo vertiginoso de la tecnología.”* Filosofía y Psicología 4° Medio (MINEDUC, 2004: p. 14)

El primer apartado del cuadro muestra el alcance que pueden tener estos valores transmitidos, más allá de su alcance político y de su rol para el fortalecimiento de la Democracia; más bien alude a la condición de ciudadanos virtuosos en lo cotidiano. Por otro lado, el segundo muestra los alcances en temas más macros y en los cuales pueden intervenir muchos más actores, además de vincularse con debates actuales, sobre todo lo relacionado con temas socioeconómicos y ambientales.

Es así como los contenidos constantemente van fortaleciendo los valores que sustenta la Democracia. Estos elementos se van tornando repetitivos a lo largo de los textos y son los que más van condicionando el accionar del docente. Esta línea de los contenidos se le deja preferentemente en manos del docente y de los establecimientos.

## 4.2 Consideraciones relevantes sobre la sociedad civil, desde la óptica de la perspectiva de derechos

Peces-Barba (1998) defiende la importancia de los derechos, la lucha por ellos y su implementación para el surgimiento y el fortalecimiento de la sociedad civil. Como sugerimos durante la presentación del marco teórico, la implementación de los derechos individuales, cívicos y políticos, y económicos, sociales y culturales, supone condiciones mínimas para el ejercicio de la ciudadanía. Refrescando un poco al lector recordamos que estos derechos se distinguen de la siguiente forma:

Cuadro n° 6: Las 4 generaciones de Derechos:

Generación	Denominación	Descripción
I	Individuales	Derechos humanos y garantías individuales decretadas a partir de la revolución francesa.
II	Cívicos y Políticos	Dotan de participación política y democratizan el sistema político.
III	Económicos, Sociales y Culturales	Garantizan la integración, social, económica y cultural de los grupos postergados por el desarrollo económico y el sistema político-social.
IV	Específicos	Aplicables a grupos específicos para su protección (mujer, niños, ancianos, consumidores, etc.)

Fuente: elaboración propia a partir de *Los Derechos Económicos, Sociales y Culturales: su génesis y su concepto* (1995) y *¿Cómo Salir del Liberalismo?* (1999)

Para un mejor análisis nos centraremos en las tres primeras generaciones, tomando sólo la cuarta dentro del tema de género, ya que entendemos que las luchas de las mujeres se enmarcan tanto dentro de la 3° generación como la 4°.

Para partir debemos señalar que dentro del discurso respecto a la formación ciudadana, ésta no es tomada siempre con la precisión necesaria, ya que en pasajes de los textos se plantea una ciudadanía ideal, que no remite a ningún enfoque particular, sino que más bien hace gala de un objetivo demasiado espurio, el cual se plantea como necesario:

*“Formación ciudadana*

*Este sector entrega a los estudiantes un apoyo fundamental para [motivarlos a participar activa y responsablemente en la sociedad]; también los lleva a reflexionar sobre sus actos y comprender las consecuencias.*

*En este sentido, el currículo está comprometido con la [valoración de la democracia y los derechos y deberes de las personas, y contribuye a la formación ciudadana de los estudiantes, que desarrollan conocimientos, habilidades y actitudes fundamentales para su desenvolvimiento en una sociedad democrática]”* Historia, Geografía y Ciencias Sociales 1° Medio (MINEDUC, 2011: p. 25)

La cita es una descripción del aporte particular en lo que respecta formación ciudadana. Es importante destacar la expresión “*el currículo está comprometido*”, como forma de señalar la persecución de un ideal, buscando despejar dudas posibles respecto del deber educativo para la democracia. En la misma línea se asume la sociedad democrática y la participación como valores ideales que, por consenso, deben perseguirse y respetarse.

En definitiva, el texto plantea una declaración parcial sobre la importancia de la participación dentro de la sociedad, mostrando como ideal la construcción de actitudes tendientes a la participación social y política. Se presenta además un acercamiento entre una perspectiva de derechos como elemento fundamental para la ciudadanía, pero no se especifica algún tipo de derecho y generación.

Ambos discursos autónomos construyen una relación lógica entre la democracia, la participación y la ciudadanía. No es específica ni fundamentada, sino más bien declarada. En definitiva, no existe sustento alguno en esta idea, sólo queda claro lo valórico.

La importancia de esta primera cita es dar luces de que la perspectiva de derechos es el enfoque adecuado para el análisis, ya que los contenidos mínimos no remiten a otro distinto al hablar de ciudadanía, sólo se sitúa en aquella perspectiva ideal que no hace posible leer si se remite a alguna tradición crítica o más bien conservadora.

#### **4.2.1 Los Derechos de primera y segunda generación en los Contenidos Mínimos Obligatorios**

Plantearémos una revisión que comienza revisando la primera y segunda generación de derechos, aquellos que plantean la conformación de un sistema democrático, para posteriormente analizar lo referente a la tercera generación, que más que fortalecer el sistema político plantea mejorar la integración de los sujetos en la sociedad.

Para partir presentamos el siguiente pasaje:

*“Evaluar la creación de la ONU y la Declaración Universal de Derechos Humanos como respuestas al trauma de las guerras mundiales y de la reorganización de la posguerra, que buscan promover y salvaguardar la democracia y los derechos esenciales de las personas”*  
Historia, Geografía y Ciencias Sociales 1° Medio (MINEDUC, 2011: p. 38)

En la cita se alude al origen de la Declaración Universal de Derechos Humanos y se deja claro que en nuestros días aún significa un aporte y un consenso general sobre la importancia de los Derechos individuales en nuestra sociedad moderna. No se habla de otra cosa que de una consolidación de los derechos de primera y segunda generación, a través del reconocimiento de la Declaración de la ONU, esto con el fin de construir una relación lógica entre los derechos y la democracia. Esta es una percepción propia del enfoque de derechos que considera primordial garantizarlos para que los sujetos puedan desenvolverse como ciudadanos integrales.

Nuevamente vemos cómo se plantea la democracia desde una perspectiva valórica muy general. La relación entre Democracia y Derechos vuelve a ser evidente, pues los contenidos constantemente tratan de plasmar una relación lógica –a veces causal- entre las dimensiones. Es decir, se plantea que la perspectiva de derechos es un elemento fundamental para la constitución de una democracia. Pero los contenidos nunca plantean la profundidad necesaria, ya que constantemente se resaltan derechos tales como la “libertad”, completamente en abstracto, y estos derechos se van mostrando como elementos substanciales, y por lo demás indicadores de la existencia de una democracia y de una ciudadanía.

*“Esta actividad se presta para trabajar el OFT relativo a la dignidad y libertad del ser humano como valor fundamental, y ampliar la reflexión sobre la esclavitud analizando sus manifestaciones en periodos posteriores de la historia, incluso en el presente.”* Historia, Geografía y Ciencias Sociales 3° Medio (MINEDUC, 2001: p. 43)

*“a. A partir de sus propias vivencias, los estudiantes discuten qué entienden ellos por igualdad ante la ley, y reconocen formas en que se expresan las libertades públicas, motivados por preguntas tales como: ¿cuáles son las libertades que ustedes tienen garantizadas?, ¿son estas libertades comunes para toda la gente del país?, ¿excluyendo a los reclusos son todos los chilenos igualmente libres?”* Historia, Geografía y Ciencias Sociales 3° Medio (MINEDUC, 2001: p. 70)

*“a. El docente contextualiza la génesis de la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, vinculándola a una larga tradición en Occidente y al pensamiento liberal. Hace referencia a la Declaración de Independencia de los Estados Unidos.”*

*“leen artículos seleccionados de la Declaración de Derechos del Hombre y del Ciudadano (ver Anexo 2.14) y la introducción del documento. Los analizan y proyectan sus implicancias en el presente”*

*“c. El profesor o profesora explica el desenvolvimiento histórico de las libertades públicas, los derechos individuales, y la participación ciudadana desde la Revolución Francesa. Haciendo referencia a lo tratado en los años anteriores, plantea los modos posibles de representación ciudadana y explica cuál ha sido su concreción histórica.”* Historia, Geografía y Ciencias Sociales 3° Medio (MINEDUC, 2001: p. 78)

*“al análisis filosófico de los conceptos de derecho, justicia e igualdad contemplando, también, el análisis de algunas de sus relaciones mutuas...Así se contextualiza en términos históricos la fundamentación y desarrollo de la doctrina de los Derechos Humanos, que es el punto en el cual se examinan distintos conceptos de justicia y el de sanción penal”* Filosofía y Psicología 3° Medio (MINEDUC, 2001: p. 78)

Las citas recogidas van confirmando el espíritu de situar la perspectiva de derechos, ligada al desarrollo democrático y al fortalecimiento de la ciudadanía. La limitación de los contenidos se ve en que se pierden algunos debates interesantes, al dejar de lado otros derechos que no están enmarcados en la necesidad de fortalecer la ciudadanía y el sistema democrático, como bien se plantea respecto al derecho a la propiedad privada, o quizás polémicas como el aborto, respecto a si aquella interpretación del derecho a la vida fortalece o limita la constitución de sociedad civil y ciudadanía. Entender la perspectiva de derecho no sólo significa aceptar que la ciudadanía se compone de estos derechos, sino que el debate respecto a la pertinencia y necesidad de estos derechos ha de ser un ejercicio constante, y que es este ejercicio el que de por sí fortalece a la sociedad civil.

#### 4.2.2 Derechos Económicos, Sociales y Culturales

La teoría de derechos plantea una 3° generación que se conoce como los derechos económicos, sociales y culturales, los que no se definen en abstracto, esto es, en cuanto a su inherencia a la calidad de ser humano, sino que su surgimiento y funcionalidad devienen de su pretensión en orden a lograr nivelar a los sujetos desfavorecidos, con el propósito de igualar su condición de ciudadano respecto del resto (Peces-Barba, 1998).

Para facilitar el análisis en primera instancia nos referiremos a la dimensión económica y social de estos derechos, como el trabajo digno, la salud, un ambiente limpio, etc... e incluiremos el derecho cultural a la educación, ya que comparte una doble dimensión respecto a lo social y cultural. En un segundo momento nos involucraremos con los derechos culturales, tratando de respetar la diversidad cultural y la mantención de tradiciones presentes en el territorio nacional, ya que estas dimensiones son las que principalmente se abordan en los contenidos en los objetivos y contenidos de las materias.

#### 4.2.3 Lo Social y Lo Económico

La implantación de derechos de 3° generación se explica desde dos perspectivas: la histórica y la de principios, vale decir primero aquella que tiene que ver con el surgimiento histórico de las reivindicaciones y la segunda con el valor mismo de los derechos y su conceptualización. El texto muchas veces no trata estas dimensiones de forma separada, sino que pueden desprenderse al momento de leer de forma más precisa lo que se dice.

*“> La “cuestión social” en Chile y sus alcances: caracterización de la cuestión social, surgimiento de organizaciones de trabajadores, huelgas y represión, propuestas de solución desde los distintos ámbitos políticos y sociales” Historia, Geografía y Ciencias Sociales 2° Medio (MINEDUC, 2011: p. 77)*

Esta cita plantea el contexto del surgimiento del debate que emergió con fuerza durante fines del siglo XIX y principios del XX, y que encontró su punto más álgido

durante la crisis de 1929. El fenómeno de la cuestión social comenzó a gestar la necesidad de derechos económicos y sociales para el fortalecimiento de la sociedad y la dignidad de las personas. Esta postura fue ganando terreno a medida que las luchas sociales (obreras) se fortalecían, y a medida que avanzaba el período, la consecución de estos derechos se fue concretando:

*› Identifican los problemas más característicos que dan forma a la denominada “cuestión social”, tales como ausencia de legislación laboral, hacinamiento, malas condiciones de higiene, salud y nutrición, etc.*

*› Relacionan las causas de la problemática de la “cuestión social”, con el surgimiento de movimientos obreros, sus características y modo de acción.*

*› Comparan, a partir del análisis de fuentes primarias, las propuestas presentadas por diferentes actores sociales y políticos ante la “cuestión social”, tales como la Iglesia Católica, movimientos obreros y partidos políticos, y los alcances que cada uno de ellos tuvo.” Historia, Geografía y Ciencias Sociales 2° Medio (MINEDUC, 2011: p. 79)*

*“Definen el concepto de “cuestión social” y, a partir de la lectura de fuentes y observación de imágenes, resumen las principales características de las condiciones de vida y de la situación laboral de los sectores populares a fines del siglo XIX y principios del siglo XX, como:*

*› ausencia de legislación laboral*

*› hacinamiento*

*› malas condiciones de higiene*

*› salud y nutrición*

*› situación laboral y social de la mujer” Historia, Geografía y Ciencias Sociales 2° Medio (MINEDUC, 2011: p. 86)*

Estos extractos entrega mayor profundidad respecto de la “cuestión social”, aportando algunos elementos más precisos sobre las principales problemáticas que planteaba, y que a la vez sirven de sustento para vislumbrar el alcance que deben poseer los derechos económicos y sociales; es decir, a qué problemáticas deben responder, ya sea situándonos en el contexto histórico de la cuestión social o repensando nuestro tiempo presente respecto a la importancia de garantizar condiciones mínimas referidas a la nutrición, la salud, la dignidad laboral, etc.

Por otro lado, se trata de señalar aquellos actores clave dentro de este debate, invitando al profesor a profundizar en las propuestas que emergieron de estos sectores para dar

respuesta al problema. Esto es un poco abierto, ya que depende del profesor caracterizar a los actores, por lo cual puede depender perfectamente del él o del establecimiento valorar estos actores según le parezca pertinente. Por ejemplo, una escuela católica puede resaltar la importancia de la Iglesia a través de la *Rerum Novarum*, mientras otra puede dar más importancia al surgimiento de los partidos políticos con discursos más radicales o enfatizados en las mayorías postergadas, como es el caso de los partidos Comunista, Socialista, y Radical.

El siguiente pasaje muestra la importancia prestada a las movilizaciones obreras en el período:

*“Realizan una investigación grupal sobre las etapas de la organización del movimiento obrero en Chile y sus principales características, los personajes destacados y las manifestaciones o huelgas más emblemáticas.”* Historia, Geografía y Ciencias Sociales (MINEDUC, 2011: p. 86)

Rescato el espíritu de la actividad propuesta, que busca realzar la importancia de los movimientos obreros para la consecución de derechos, sobre todo sociales y económicos de índole laboral, ya que después de todo la previsión, el descanso dominical, la indemnización por años de servicio (actualmente en riesgo de desaparecer), son derechos que se consiguieron con huelgas, presión, y derramamiento de sangre.

Además del elemento histórico, debemos revisar lo valórico que se encuentra en los contenidos, es decir, la importancia y valor que se le da a estos derechos de 3° generación:

*“Aprendizajes Esperados en relación con los OFT*

*Reconocer la importancia del trabajo y la producción para el desarrollo de Chile durante el siglo XIX (1)*

› *Relaciona la inversión en infraestructura y educación durante el siglo XIX con oportunidades de mayor bienestar en la vida cotidiana de los chilenos.*

› *Reconoce la importancia del esfuerzo de los trabajadores rurales y urbanos del siglo XIX bajo las condiciones laborales de la época.*

*Respetar la dignidad de todo trabajo y la necesidad de su realización en condiciones justas*

› *Compara las condiciones de vida de los sectores populares a fines del siglo XIX con las condiciones que se aprecian en la actualidad.*

› *Fundamenta una opinión propia en relación con los antecedentes y propuestas de solución a la “cuestión social” durante el siglo XIX.”*

*“Al respecto, es importante proyectar hacia el presente algunas dimensiones de este problema*

*y que los estudiantes puedan establecer comparaciones entre el pasado y el presente, y así plantear reflexiones críticas sobre el problema de la pobreza en Chile, las diversas propuestas que se ha planteado para superarlas y por qué continúa siendo uno de los principales problemas de la sociedad chilena.”* Historia, Geografía y Ciencias Sociales 2° Medio (MINEDUC, 2011: p. 81)

Esta cita muestra como el texto busca valorar la importancia del trabajo como estrategia de crecimiento económico y plantea la educación como un eje importante de desarrollo en el siglo XIX. Además, el discurso remite a la valoración del trabajo en su perspectiva de derecho, por lo cual se plantean principios que deben regir en su aplicación (dignidad); por lo demás, destaca la superación de la pobreza como objetivo transversal en la historia moderna y contemporánea del país, lo que enlaza con el objetivo que deben buscar los derechos económico y sociales a la hora de asegurar las condiciones mínimas de subsistencia para las personas que presentan necesidad y no se encuentran en igualdad de condiciones respecto del resto más privilegiado.

Las siguientes citas, a pesar de ser escuetas siguen un camino similar:

*“› Valora la importancia del trabajo y la producción para el desarrollo*

*› Respetar la dignidad de todo trabajo y la necesidad de su realización en condiciones justas”* Historia, Geografía y Ciencias Sociales 2° Medio (MINEDUC, 2011: p. 77)

*“En relación con los OFT: las actividades ayudan a los estudiantes a respetar la dignidad de todo trabajo y la necesidad de efectuarlo en condiciones justas. Esto está especialmente vinculado con aquellas actividades relacionadas con los problemas sociales derivados de las transformaciones económicas y permite reforzar el indicador que compara las condiciones de vida de los sectores populares a fines del siglo XIX con las condiciones que se aprecian en la actualidad.”* Historia, Geografía y Ciencias Sociales 2° Medio (MINEDUC, 2011: p. 84)

Aquí se reafirma la valoración del trabajo como forma de desarrollo y crecimiento, a lo cual se le adhiere su protección como derecho económico. Es importante recalcar que esta valoración es atemporal, vale decir, no se adscribe a algún contexto histórico particular, lo cual hace suponer que su importancia se mantiene en el presente:

*“• La pobreza y el deterioro medio ambiental como grandes problemas de orden mundial: caracterización del problema considerando diversas perspectivas y discusión de las resoluciones internacionales correspondientes.*

*• Tratados internacionales sobre derechos humanos, igualdad de oportunidades para mujeres y hombres, preservación del medio ambiente y superación de la pobreza”* Historia, Geografía y Ciencias Sociales 4° Medio (MINEDUC, 2011: P. 56)

Esta última cita es importante, ya que agrega a la dimensión el tema medio ambiental, como una problemática actual que adquiere importancia al posicionarse junto a la pobreza, por lo que se entiende que son fenómenos de igual importancia, cuya solución demuestra que actualmente los derechos económicos y sociales deben seguirse profundizando, pues no se han garantizado para toda la población.

#### **4.2.4 Sobre los derechos culturales**

Pensar en los derechos culturales significa pensar que en la historia nacional (también en la occidental) se ha dado una superposición de modelos culturales que advinieron con la modernidad, y que supusieron la desvaloración de culturas definidas muchas veces como secundarias y hasta primitivas; este fenómeno no es otra cosa que una dominación cultural que sobrevino con fuerza en América Latina y que significó una imposición cultural sobre los pueblos originarios, acompañada de la ya existente conquista militar y política. Si bien este proceso fue ciertamente efectivo, siempre se dio lugar a resistencias por parte de la población, ya sea manteniendo sus prácticas o derechamente resistiendo por la fuerza; es así como en nuestro territorio se mantiene lo que se conoce como conflicto mapuche, que se conforma como un claro ejemplo de una resistencia que sigue enfrascada en lograr mantenimiento de tradiciones, costumbres y formas de organización, frente a lo que antes fue una occidentalización y hoy se esconde tras la idea de integración, imponiendo modelos económicos a través de la entrega de recursos y educación a un pueblo al que no se le da la autonomía para definir por sus propios mecanismos y principios, cuál es la relación o integración que ellos estiman necesaria.

Además de este fenómeno, encontramos la otra dimensión de lo cultural, que guarda relación con lo antes expuesto mediante un principio básico, el respeto por la existencia de discursos particulares, que no pueden ni deben ser absorbidos por la cultura dominante. Esto se impuso con fuerza en el primer mundo a partir de los años 60 con el advenimiento de los Nuevos Movimientos Sociales, que tuvo matices contraculturales, ejemplificado en la lucha contra la discriminación racial o en el reconocimiento de la diversidad sexual, entre otros.

Es por esto que los derechos culturales en sociedades como la nuestra, poseen esta doble dimensión. La primera remite a la conformación social, cultural e histórica del territorio, entendiendo que en él han confluído distintas civilizaciones y tradiciones, supone la valorización de esta riqueza cultural y adoptar una actitud distinta hoy en día en que el conflicto entre el pueblo mapuche y el Estado de Chile se mantiene luego de casi medio siglo. La segunda dimensión tiene que ver con el respeto a la diversidad cultural y personal que presenta hoy en día la compleja sociedad moderna, en la que coexisten distintas religiones, orientaciones sexuales, modelos culturales, pensamiento político y orígenes étnicos, lo que hace necesario abordar la educación y las prácticas políticas de una manera más amigable con dicha diversidad.

Estas dimensiones asociadas a los derechos culturales aparecen en diversas citas que hablan tanto de la contextualización histórica del conflicto indígena, como del respeto por la diversidad cultural y la forma en que el pedagogo debe hacer frente a tal situación:

<p><i>“Valorar la diversidad cultural en el mundo como expresión de riqueza social y cultural.”</i> Historia, Geografía y Ciencias Sociales 1° Medio (MINEDUC, 2011: p. 30)</p>
<p><i>“10. Valorar la diversidad cultural de la humanidad.”</i> Historia, Geografía y Ciencias Sociales 4° Medio (MINEDUC, 2001: p.15)</p>
<p><i>“Con este propósito, interesa que caractericen la población mundial según su magnitud y distribución, que valoren la diversidad cultural en el mundo y la reconozcan como expresión de riqueza social. Asimismo, se pretende que evalúen las ventajas y desventajas de la vida en las ciudades contemporáneas y las relacionen con su experiencia cotidiana. Finalmente, se aspira a que reconozcan las principales dinámicas demográficas del mundo contemporáneo y que indaguen sobre los desafíos éticos, sociales y económicos que plantean.”</i> Historia, Geografía y Ciencias Sociales 1° Medio (MINEDUC, 2011: p. 61)</p>
<p><i>“Actitudes</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>› <i>Valora la riqueza de la diversidad cultural en la conformación de la comunidad nacional</i></li> <li>› <i>Valora la importancia del patrimonio cultural como expresión de la identidad nacional”</i></li> </ul> <p>Historia, Geografía y Ciencias Sociales 2° Medio (MINEDUC, 2011: p. 35)</p>
<p><i>“En relación con los OFT: las actividades de este aprendizaje permiten valorar la riqueza de la diversidad cultural en la conformación de la comunidad nacional. Por medio de ella, se fomenta el respeto a los rasgos culturales de los pueblos indígenas con los que el estudiante convive en su región y su país, y se propone que reconozca, en distintos aspectos de su entorno inmediato (familia, escuela, barrio) el aporte de grupos extranjeros a la cultura chilena.”</i> Historia, Geografía y Ciencias Sociales 2° Medio (MINEDUC, 2011: p. 41)</p>

Las citas expuestas coinciden al presentar un consenso respecto a los derechos culturales, cuya dimensión implica un respeto por la diversidad cultural, ya sea en el mundo y en América Latina. Diversidad cultural que se plasma en la conformación de las distintas naciones latinoamericanas. Es importante señalar que la conformación del cuadro es lo que permite presentar una lectura respecto a la construcción del concepto diversidad cultural, al que responde en este caso los derechos culturales. Ya que si bien el análisis apuesta a esta lectura de los textos, logramos ver a través de las primeras ideas más generales que el texto va reforzando a medida que se complementan las asignaturas, los cursos y los contenidos. Es por esto que se confirma lo que menciona la última cita, vale decir, cómo esta perspectiva de derechos culturales se orienta como un Objetivo Fundamental Transversal.

Algunas citas ayudan a entender el fenómeno de la diversidad cultural de la Nación, y como se construyó:

*“Los estudiantes elaboran un cuadro de síntesis sobre los pueblos originarios de Chile, indicando: ubicación espacial, características del hábitat, estadio de desarrollo cultural (sedentarios, nómades pedestres o nómades canoeros), organización social y política, actividades económicas y rasgos culturales característicos.*

*Los estudiantes, a través de una investigación en fuentes secundarias, profundizan en las características del pueblo mapuche. Presentan los resultados a través de una exposición, un informe escrito con ilustraciones o la elaboración de un afiche o mural informativo.”* Historia, Geografía y Ciencias Sociales 2° Medio (MINEDUC, 2011: p. 40)

*› Contrastan la situación política, cultural y social indígena antes y durante la ocupación de la Araucanía y la incorporación de la Isla de Pascua, confrontando distintas fuentes de la época.*

*› Evalúan las políticas utilizadas por el Estado de Chile para relacionarse con las poblaciones locales e indígenas de los territorios incorporados.*

*› Explican, mediante el estudio de fuentes, los diferentes grados de aculturación de las poblaciones indígenas tras la incorporación de la Araucanía.”* Historia, Geografía y Ciencias Sociales 2° Medio (MINEDUC, 2011: p. 64)

Los apartados muestran que se busca que los estudiantes caractericen a los pueblos originarios con el fin de que puedan entender las diferencias culturales respecto del conquistador español. La profundización requerida respecto a la cultura mapuche tiene que ver con develar aquellas diferencias que se mantienen hasta nuestros días, no sólo desde una perspectiva histórica, sino que al continuar el conflicto, el ejercicio puede

ayudar a entender cómo estas diferencias se dan en la actualidad y cuáles son los matices que ha ido tomando. Si bien el ejercicio es correcto, su resultado depende del alumno y de su capacidad de investigación y análisis. En definitiva lo que se busca es un entendimiento del conflicto indígena, lo cual va de la mano de los derechos culturales. No se especifica si se pretende contribuir a su superación, sino que más bien se intenta dar cuenta de la vigencia del conflicto, la preocupación por la aculturación es la única pista que encontramos más allá de lo declarativo respecto a un espíritu de contribución hacía la solución del conflicto.

De cierta forma estos ejercicios y objetivos ayudan a profundizar a qué diversidad cultural remiten los OFT. Al plantear su valoración ayudan a dejar la generalidad y abordar de forma concreta, como por ejemplo ayudar a que los estudiantes asimilen la cantidad de pueblos y culturas que coexistían en el territorio durante la llegada del invasor.

En el texto de Historia, Geografía y Ciencias Sociales encontramos distintas referencias que, acorde a la asignatura, tratan el tema particular del conflicto entre el Estado de Chile y los pueblos originarios -con mayor frecuencia la situación del pueblo mapuche:

*“Que conozcan las diversas fases de las relaciones entre mapuches y españoles, comprendiendo desde el establecimiento de la Frontera hasta el sistema de Parlamentos y considerando las rebeliones y el período de esclavitud de los indígenas. A la luz de esa experiencia, se busca que proyecten la situación de los mapuches en el Chile de hoy.”* Historia, Geografía y Ciencias Sociales 2° Medio (MINEDUC, 2011: p. 35)

*“Explican las causas de la resistencia indígena que llevan al enfrentamiento con los españoles.*

› *Describen, integrando diversas fuentes, las principales características de la guerra de Arauco.*

› *Evalúan los logros y falencias de las principales estrategias adoptadas por los españoles para enfrentarse a la población mapuche, tales como guerra ofensiva, guerra defensiva, sistema de parlamentos.*

› *Contrastan la encomienda del siglo XVI, la esclavitud desarrollada en el siglo XVII con los parlamentos del siglo siguiente como formas en que se relacionó la Corona española con los mapuches.*

› *Obtienen información en fuentes diversas para recuperar y contrastar visiones del mundo indígena respecto de la Guerra de Arauco.*

› *Comparan, a partir de fuentes diversas, las distintas visiones en torno a las relaciones entre españoles y mapuches en los siglos coloniales.”* Historia, Geografía y Ciencias Sociales 2° Medio (MINEDUC, 2011: p. 36)

Se sobreentiende que las citas se enmarcan en una perspectiva de derechos culturales, ya que se acierta en señalar que entender históricamente el conflicto ayuda a analizar y proyectar la situación actual del mismo. Sobre todo comprendiendo que aún persisten diferencias entre el Estado chileno y el pueblo Mapuche, pues no se puede entender la lucha de autodeterminación de los pueblos indígenas sin vislumbrar la construcción de su historia:

*“Comprender los dilemas que la expansión territorial de Chile implicó en términos de respeto de los derechos de personas y pueblos*

› *Toma una postura personal frente a las distintas visiones sobre las implicancias de la ocupación de la Araucanía para el pueblo mapuche.*

› *Plantea formas alternativas en las que se pudo haber planteado el proceso de ocupación de territorios.*

› *Evalúa, tanto para el siglo XIX como para la actualidad, la relación establecida entre el Estado chileno y los pueblos originarios (por ejemplo, con el pueblo ona en Magallanes y Tierra del Fuego), contrastándola con formas de relación establecidas en otros países (por ejemplo, las desarrolladas en Estados Unidos, Canadá, Australia y Argentina).”* Historia, Geografía y Ciencias Sociales 2° Medio (MINEDUC, 2011: p. 67)

Esta cita muestra cómo se busca que los estudiantes dimensionen en la actualidad la continuación del conflicto entre el Estado chileno y el pueblo Mapuche. Se invita a que los estudiantes tomen postura y sean conscientes del proceso que se vive, y que tengan claridad de cómo es que se ha desarrollado este conflicto de medio siglo. Es vital tener esa claridad si se quiere entender hoy en día los ribetes que toma el conflicto y no generar análisis ni opiniones aisladas basadas sólo en lo que muestran los medios de comunicación. Pero hacen falta más elementos en todo este análisis, ya que el conflicto se ha agudizado con la explotación e inserción de compañías forestales, con la intervención ambiental a través de represas, que se suma a la histórica usurpación de terrenos que fueron entregados a inmigrantes. A nuestro juicio, el espíritu del texto es loable, pero no entrega mayores elementos que permita al estudiante formar un juicio crítico y afrontar con otras herramientas el sesgo comunicacional que presentan los medios al tratar el fenómeno. Por lo demás, no existe actualmente una educación profunda respecto a la cultura Mapuche, así como otras de fuerte presencia como el Aimara, que haga vislumbrar a los estudiantes y futuros ciudadanos del país cuáles son las diferencias culturales que construyen la discordancia entre el Estado chileno y los pueblos originarios aludidos, lo que en definitiva impide que se avance en la llamada

“integración”. En definitiva hoy en día hay debates potentes y complejos, como si es efectivamente integración lo que se requiere, o en contraste es la autodeterminación lo central. Ante estas posturas y otras, sólo el poseer claridad histórica y teórica sobre el surgimiento y avance del conflicto, y de la profundidad y alcance de los derechos culturales en la actualidad y a futuro permitirá la superación de este conflicto.

#### 4.2.5 La diversidad en el Aula

Como hemos adelantado, los textos toman cierta posición respecto a cómo el pedagogo debe abordar la diversidad social en el aula. En este sentido sabemos que más allá de que Chile sea un país de origen multicultural, se sobreentiende que la complejidad de la sociedad moderna hace suponer que esta diversidad se sitúa desde la individualidad de todos los sujetos, ya que a fin de cuentas no todas las personas conciben la vida, la política y la espiritualidad de la misma forma.

Respecto a este tema, lo primero que se plantea es lo siguiente:

*“En el trabajo pedagógico, el docente debe tomar en cuenta la diversidad entre los estudiantes en términos culturales, sociales, étnicos o religiosos, y respecto de estilos de aprendizaje y niveles de conocimiento... Esa diversidad conlleva desafíos que los profesores tienen que contemplar. Entre ellos, cabe señalar:*

*› promover el respeto a cada uno de los estudiantes, en un contexto de tolerancia y apertura, evitando las distintas formas de discriminación › procurar que los aprendizajes se desarrollen en relación con el contexto y la realidad de los estudiantes*

*› intentar que todos los alumnos logren los objetivos de aprendizaje señalados en el currículum, pese a la diversidad que se manifiesta entre ellos”* Historia, Geografía y Ciencias Sociales 1° Medio (MINEDUC, 2011: p. 15)

Este extracto no hace más que confirmar la labor del docente respecto a la diversidad en el aula. Y como ya hemos confirmado se entiende que el respeto a la diversidad es un valor y consenso que debe ser respetado. Esta consideración es propia de los derechos culturales. De cierta forma avanza en dotar de garantías a la acción pedagógica de respeto a la diversidad, que se sitúa nuevamente como concepto central. Esto no sólo de parte del profesor hacía los estudiantes, sino que es importante que los estudiantes incorporen dicho valor en el trato cotidiano entre ellos mismos.

Si bien el respeto a la diversidad es importante, se entiende que la función socializadora de la educación es el eje central de la práctica misma, es por esto que a fin de cuentas se debe privilegiar por sobre esta realidad de diversidad los objetivos del currículum. La diversidad en el aula pasa a ser una complejidad más que una oportunidad.

Esta consideración del docente se va reafirmando a lo largo del texto:

*“Atención a la diversidad: En el trabajo pedagógico, el docente debe tomar en cuenta la diversidad entre los estudiantes en términos culturales, sociales, étnicos o religiosos, y respecto de estilos de aprendizaje y niveles de conocimiento.*

*Esa diversidad conlleva desafíos que los profesores tienen que contemplar. Entre ellos, cabe señalar:*

- › promover el respeto a cada uno de los estudiantes, en un contexto de tolerancia y apertura, evitando las distintas formas de discriminación*
- › procurar que los aprendizajes se desarrollen en relación con el contexto y la realidad de los estudiantes*
- › intentar que todos los alumnos logren los objetivos de aprendizaje señalados en el currículum, pese a la diversidad que se manifiesta entre ellos”* Historia, Geografía y Ciencias Sociales 2° Medio (MINEDUC, 2011: p. 15)

Además toma fuerza nuevamente valores como la tolerancia y el rechazo a la discriminación, los cuales se han ido consolidando en el quehacer pedagógico del último tiempo, a raíz de situaciones vislumbradas, como el abuso escolar entre los compañeros. También hemos visto como la tolerancia se reafirma cada vez que se puede, como valor para la convivencia, que a luz de los contenidos resulta crucial para la conformación de la calidad de ciudadano.

A modo de conclusión podemos insinuar que el respeto buscado en el pedagogo por la diversidad en el aula viene a ser un ejemplo para los estudiantes, ya que después de tanto hablar y predicar respecto a la valoración cultural y la tolerancia, resulta infructuoso si los estudiantes no son capaces de percibir esta realidad en su entorno inmediato, ya que como plantea Habermas (1989) la educación en cuanto a socialización básicamente busca la interiorización de normas y su aplicación en otros contextos similares en los que se requiera.

### **4.3 El rol de la educación en la formación ciudadana**

Si bien entendemos que todo el trabajo gira en función a la socialización política, aquí nos centraremos en cómo el texto define su labor educativa para la ciudadanía y el sujeto. Luego, con todos los elementos de análisis claros y una vez revisado el texto en sus otras dimensiones, podremos construir un acercamiento hacia una socialización política, que en definitiva dote de una cultura política determinada. Pero por ahora es importante centrarnos en los discursos más particulares.

Lo principal a desentrañar es el reconocimiento a la función socializadora de la educación; esta dimensión no es otra que el entendimiento de la educación como un proceso de socialización, el cual no es eminentemente político, y que significa la asimilación de normas, valores y conocimientos para la integración de los seres humanos en la sociedad (Parsons, 1966). No nos interesa de por sí qué normas y valores se integran en los sujetos, sino más bien el reconocimiento de dicha función en los textos, lo cual permitirá esclarecer la percepción del MINEDUC y su discurso respecto a los procesos educativos en su generalidad.

Los textos tratan la dimensión socializadora de la educación de distintas formas; por un lado se reconoce la función socializadora en general que plantea la escuela, en lo que Parsons (1966) llama Socialización Secundaria; además se trata el aporte de las disciplinas a la socialización propiamente tal, es decir que aprendizajes aportan en este caso la Historia, la Geografía, las Ciencias Sociales, la Filosofía y la Psicología, a la socialización de los sujetos; por último se da cuenta del aporte concreto a la socialización política de los sujetos, a través de la educación cívica y la valoración de la democracia, entre otras cosas. Entendiendo que se podrá profundizar mucho más respecto a los elementos concretos y teóricos que entregan los contenidos en algunas áreas, lo que se plantea aquí es una visión general del fenómeno y, en definitiva, entender como los Contenidos Mínimos Obligatorios caracterizan y reconocen el proceso de la socialización, tratando de recalcar lo manifiesto, más que lo latente.

### 4.3.1 Socialización en la generalidad

Respecto a lo primero que señalamos sobre la perspectiva general de la socialización, revisando los contenidos, se entiende que estos toman esta generalidad desde dos perspectivas:

- a) La socialización declarada como objetivo del aprendizaje dentro de los contenidos, en esta línea encontramos la siguiente cita:

*“Desde la perspectiva señalada, cada sector o subsector de aprendizaje, en su propósito de contribuir a la formación para la vida, conjuga en un todo integrado e indisoluble el desarrollo intelectual con la formación ético-social de alumnos y alumnas.”* Historia, Geografía y Ciencias Sociales 3° Medio (MINEDUC, 2004: p.14)

Aquí vemos un reconocimiento de la educación como proceso de socialización, sobre todo para un adecuado desarrollo ético y social. Es bastante general y plantea que cada sector del aprendizaje aporta lo suyo, dando cuenta de que la educación y el currículum forman un todo que fortalece los mecanismos de socialización aportados por el aprendizaje de cada una de las materias:

*“en su propósito de contribuir a la formación para la vida, conjuga en un todo integrado e indisoluble el desarrollo intelectual con la formación ético-social de alumnos y alumnas...ya que en el proceso de adquisición de estos conocimientos y habilidades los estudiantes establecen jerarquías valóricas, formulan juicios morales, asumen posturas éticas y desarrollan compromisos sociales.”* Historia, Geografía y Ciencias Sociales 4° Medio (MINEDUC, 2004: p. 13)

En el extracto confirmamos la anterior visión de cómo los contenidos deben articularse para dar forma al proceso de aprendizaje y socialización que significa la educación, y cuál es su objetivo declarado. Este reconocimiento de la función socializadora de la educación significa que debemos tomar el peso al fenómeno en la actualidad, y no sólo de la socialización política, sino que además de todos los elementos de socialización que entrega la educación, ya que si bien esta declaración se extrae del texto guía de contenidos, no significa que todos los establecimientos adhieren a los valores y principios de los textos. En definitiva, esto implica dos cosas. La primera es que la lectura de estos textos aporta una visión institucional del fenómeno que se está investigando. La segunda resaltar que se deja a libre disposición de los establecimientos

la formalización en el aula de la socialización secundaria, por lo cual la brecha entre colegios de excelencia y los colegios debilitados por el actual sistema, brecha que sin lugar a duda se construye con un criterio de segregación socio-económica, termina siendo la responsable de diferencias cruciales en los espacios sociales y culturales de los distintos habitantes de la nación;

b) La socialización desde una perspectiva teórica: como las materias seleccionadas en la muestra tienen dentro de sus objetivos el análisis de la realidad social, evidentemente toman este concepto y lo desarrollan desde una perspectiva teórica, como vemos a continuación:

*“Lo individual y lo social se posibilitan mutuamente. Socialización e individuación. El individuo como miembro de categorías sociales: grupo, género, clase, etnia. Personalidad e identidad personal: revisión de diferentes conceptualizaciones. El individuo como sujeto moral”* Filosofía y Psicología 3° Medio (MINEDUC, 2004: p. 15)

En esta cita vemos la presentación de una unidad específica del texto de Filosofía y Psicología. El reconocimiento del fenómeno es claro, su desarrollo es escaso por corresponder principalmente a una presentación.

La siguiente cita profundiza la conceptualización:

*“En primer término se explora el concepto de socialización, específicamente el proceso de socialización primaria...El desarrollo de la identidad se aborda en relación con el desarrollo moral. Comprenderse a sí mismos como sujetos morales es la base de una actitud responsable frente a las propias acciones y los demás... Es central que ellos se familiaricen con el concepto de identidad social, vale decir, aquellos aspectos de la identidad del individuo que se derivan de la pertenencia a grupos o categorías sociales...Dichas categorías dan sentido de pertenencia y, más importante aún, constituyen las fuentes principales de la identidad social y comportamiento colectivo. Descubrir las diversas membresías grupales en la autodefinición social permitirá a los estudiantes, por una parte, entender la importancia que poseen dichos grupos sociales en su vida y por otra, adquirir una mirada más crítica al vincular este concepto con el origen de muchos de los conflictos, tensiones y sesgos que emergen entre miembros de distintos grupos o categorías sociales.”* Filosofía y Psicología 3° Medio (MINEDUC, 2004: p. 64)

Aquí ya vemos un desarrollo más detallado del concepto, se dan elementos al docente para que instruya a los estudiantes sobre el fenómeno y también se da cuenta de la relevancia social de la socialización. Se aborda desde una perspectiva más propia de la psicología, eventualmente por las características de la asignatura, y se pone énfasis en la construcción de la identidad y la pertenencia a grupos sociales; quizás uno puede

extrapolarlo al área sociológica y relacionar ambos conceptos con el rol y el estatus, como lo plantea Parsons:

*“3. El docente explica en qué consiste el proceso de socialización, definiéndolo como el proceso de inducción amplia y coherente de un individuo en la sociedad. Hace referencia a que la socialización, desde el punto de vista del individuo, supone la internalización o interiorización de los contenidos culturales de la sociedad en que se nace y vive. Este proceso dura toda la vida, sin embargo, se puede reconocer una primera fase denominada “socialización primaria” que se realiza en la niñez, por lo general en el seno de la familia, y que tiene una importancia fundamental en la vida. En esta etapa el individuo se convierte en miembro de la sociedad y adquiere los patrones culturales característicos del grupo al cual pertenece. La socialización secundaria es cualquier proceso posterior que induce al individuo en sectores específicos de la sociedad.”* Filosofía y Psicología 3° Medio (MINEDUC, 2004: p. 68)

En el párrafo anterior se refuerzan los contenidos respecto a la socialización, mostrando elementos centrales del concepto, como la internalización de normas culturales y morales, lo cual nuevamente define plenamente la socialización. Caracteriza además la socialización primaria y la secundaria, y formaliza el hecho de que en definitiva la socialización convierte en miembro de la sociedad a los sujetos:

*“Se entiende por aprendizaje un cambio relativamente permanente en el repertorio de comportamientos, pensamientos, y/o sentimientos de un individuo (no sólo humano). Este cambio se entiende como resultado de la experiencia o interacción con el medio, para distinguirlo de cambios que son consecuencia de la maduración biológica o de daños externos. La noción de repertorio alude por una parte a la adquisición (y eliminación) progresiva de conductas, pensamientos y emociones desde que nacemos, por una parte, y al carácter potencial que tienen cuando no se manifiestan a la observación, por otro.”* Filosofía y Psicología 3° Medio (MINEDUC, 2004: p. 47)

La cita aborda una dimensión, que hemos desarrollado en el marco teórico, que tiene que ver con concebir al aprendizaje como un mecanismo de socialización, pues así vemos como se habla de que la experiencia y la interacción con el medio van mediando en la adquisición de las conductas y valoraciones morales y afectivas. Esta última cita confirma que el fenómeno de la socialización se caracteriza teóricamente de una forma concreta, clara y correcta, logrando entregar a los docentes las herramientas para que los estudiantes puedan interiorizar un concepto crucial a la hora de entender la realidad social.

### 4.3.2 El aporte de las materias específicas a la socialización

Los contenidos de las materias seleccionadas dentro de la muestra presentan un aporte específico a la socialización de los estudiantes. Como mencionamos al comienzo, el currículum integra las partes y aportes que cada sector o subsector realiza. Ahora veremos cuáles son estos aportes concretos declarados en los textos.

La siguiente cita es clarificadora respecto a esta dimensión:

*“El conocimiento que aportan las disciplinas que conforman este sector es esencial en el desarrollo personal y social. Prepara a los estudiantes para ser ciudadanos responsables, capaces de comprender las interrelaciones globales y las conexiones entre pasado y presente, entre un lugar y otro. Los aprendizajes de estas disciplinas buscan ser un aporte para que los estudiantes puedan enfrentar los desafíos que les impone un mundo cada vez más complejo. Con una base sólida en la historia, la geografía y las ciencias sociales, los estudiantes podrán tomar decisiones informadas y responsables, comprendiendo los rápidos cambios en nuestro acontecer diario, en la sociedad y en el mundo. ... Finalmente, en este sector, los estudiantes entenderán cómo las personas en otros tiempos y lugares se han enfrentado con cuestiones fundamentales de la vida y de la convivencia en sociedad. Se busca que conozcan los conflictos que han afectado a la humanidad y cómo se han resuelto; ello les permitirá interpretar la vida en sociedad hoy y los habilitará para comprender y enfrentar los problemas en el presente. En consecuencia, se busca brindar conocimientos para ayudar al estudiante a participar en la vida en democracia, de manera activa, responsable y propositiva.”* Historia, Geografía y Ciencias Sociales 2° Medio (MINEDUC, 2011: p. 24)

Aquí se demuestran los alcances particulares de las disciplinas correspondientes a la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales. Es un discurso enmarcado en el principio de la educación en su función socializadora, pero es importante observar que se busca formar un sujeto social integrado a la sociedad, sin recalcar valores cívicos o políticos. Lo mismo ocurre cuando se plantea que se busca aportar al estudiante elementos que le permitan vivir en democracia, de manera activa, responsable y propositiva, sin brindar ningún elemento determinante para aquello. En definitiva, se queda en la generalidad al hablar de desarrollo personal y social:

*“Asimismo, el acceso a la comprensión de su pasado y su presente, y del mundo que los rodea, constituye el fundamento para reafirmar la confianza en sí mismos, actuar de acuerdo a valores y normas de convivencia cívica, conocer y respetar deberes y derechos, asumir compromisos y diseñar proyectos de vida que impliquen actuar responsablemente sobre su entorno social y natural. Los presentes Programas de Estudio son la concreción de estas ideas y se enfocan a su logro.”* Historia, Geografía y Ciencias Sociales 1° Medio (MINEDUC, 2011: p. 3)

Se confirma lo antes expuesto. Se plantea cierta responsabilidad de los sujetos con la cual deben actuar sobre el mundo social y natural, lo que se constituye como un

discurso más declarativo en esta oportunidad, ya que no entrega elementos prácticos de qué valores concretos fomentan dicha responsabilidad.

Hasta ahora el aporte específico se relaciona más con la valoración de la democracia y la entrega de ciertos valores cívicos.

*“El conocimiento que aportan las disciplinas que conforman este sector es esencial en el desarrollo personal y social. Prepara a los estudiantes para ser ciudadanos responsables, capaces de comprender las interrelaciones globales y las conexiones entre pasado y presente, entre un lugar y otro. Los aprendizajes de estas disciplinas buscan ser un aporte para que los estudiantes puedan enfrentar los desafíos que les impone un mundo cada vez más complejo. Con una base sólida en la historia, la geografía y las ciencias sociales, los estudiantes podrán tomar decisiones informadas y responsables, comprendiendo los rápidos cambios en nuestro acontecer diario, en la sociedad y en el mundo ... se busca evitar una visión de la historia como flujo y reflujo de fuerzas impersonales y ajenas; al contrario, se pretende resaltar que los estudiantes, en tanto ciudadanos, participan en el desenvolvimiento histórico de la sociedad.”*  
Historia, Geografía y Ciencias Sociales 1° Medio (MINEDUC, 2004: p. 24)

Se evidencia la educación, específicamente en Historia y Ciencias Sociales, como una forma de integración social, vale decir de socialización. En este caso la socialización busca por un lado lograr que el estudiante se transforme en un ciudadano. En segundo caso vemos como se reconoce la socialización como un aporte al mundo en su generalidad. Se devela una declaración sobre la importancia del ciudadano en la sociedad, pero demasiado imprecisa como para ser clasificada específicamente en alguno de los enfoques que hemos planteado, ya que se cae más en lo declarativo que en lo descriptivo.

Se menciona para qué se educa y qué sujeto se busca formar, y por lo demás la labor y responsabilidad de dicho sujeto, pero todo desde la generalización del entendimiento de la educación como socialización y de un reconocimiento general a la importancia del ciudadano en el mundo contemporáneo.

#### **4.3.3 Socialización de los contenidos para la formación del ciudadano**

Los contenidos explicitan que poseen un aporte especial para la dimensión de formación ciudadana, aquí veremos cuáles son los aportes específicos y declarados que dicen tener,

posteriormente podremos contrastarlo a medida que avancemos en otras dimensiones y lograr tener algo de certeza sobre si pueden cumplirse estas declaraciones:

*“El conocimiento que aportan las disciplinas que conforman este sector es esencial en el desarrollo personal y social. Prepara a los estudiantes para ser ciudadanos responsables, capaces de comprender las interrelaciones globales y las conexiones entre pasado y presente, entre un lugar y otro. Los aprendizajes de estas disciplinas buscan ser un aporte para que los estudiantes puedan enfrentar los desafíos que les impone un mundo cada vez más complejo. Con una base sólida en la historia, la geografía y las ciencias sociales, los estudiantes podrán tomar decisiones informadas y responsables, comprendiendo los rápidos cambios en nuestro acontecer diario, en la sociedad y en el mundo... se busca evitar una visión de la historia como flujo y reflujo de fuerzas impersonales y ajenas; al contrario, se pretende resaltar que los estudiantes, en tanto ciudadanos, participan en el desenvolvimiento histórico de la sociedad”* Historia, Geografía y Ciencias Sociales 1° Medio (MINEDUC, 2011: p. 24)

Se ve que el texto trata de ser específico al fijar cursos de acción para el ciudadano, al plantear la toma de decisiones informadas y responsables, por otro lado plantea un poco la utilidad de la educación cívica en la compleja sociedad actual; también se refuerza una visión en la cual el sujeto es protagonista de la historia, la comparación es un tanto forzada ya que se caracteriza al sujeto como ciudadano, pero la interpretación nos lleva a entender que se intenta fortalecer una visión del sujeto como actor social, a través del fortalecimiento de su condición de ciudadano, aun así el texto no remite a elementos más importantes de la ciudadanía que permita profundizar en principios constitutivos de esta.

*“) Formación ciudadana*

*Este sector entrega a los estudiantes un apoyo fundamental para motivarlos a participar activa y responsablemente en la sociedad; también los lleva a reflexionar sobre sus actos y comprender las consecuencias. En este sentido, el currículo está comprometido con la valoración de la democracia y los derechos y deberes de las personas, y contribuye a la formación ciudadana de los estudiantes, que desarrollan conocimientos, habilidades y actitudes fundamentales para su desenvolvimiento en una sociedad democrática.”* Historia, Geografía y Ciencias Sociales 2° Medio (MINEDUC, 2011: p. 25)

En este extracto se describe las características de la formación ciudadana propuesta por los contenidos de forma explícita. Se vuelve a resaltar el carácter socializador de la educación, en la entrega de elementos para la integración, en este caso participación, de los estudiantes, en la sociedad. Esta formación ciudadana se presenta cercana a una perspectiva de derechos en general, no destaca ninguna dimensión específica u otro elemento constitutivo de ciudadanía de carácter valórico, más allá de la valoración de la democracia, sólo se entiende que la perspectiva de derechos es fundamental para la

constitución de un ciudadano. Existe además una caracterización vaga de la democracia; habiendo elementos que pueden definirla de forma ideal, se prefiere referir a ella como algo preconcebido y aprendido. En este punto no se distinguen elementos que puedan aludir a alguna tradición particular.

En definitiva esta cita se mantiene en la generalidad, destacando elementos que ya hemos visto y que si bien son importantes, por sí mismos no son suficientes para fortalecer la formación cívica de los individuos. Por ende podríamos calificar la formación ciudadana que reconocen los contenidos como bastante básica y precaria para las necesidades políticas y sociales a las que se debe responder.

#### **4.4 Reproducción de valores propios del Modelo Económico:**

Bourdieu plantea que la educación no es otra cosa que la reproducción de las arbitrariedades culturales de las clases dominantes (Bourdieu, 2001) y es evidente que todo el trabajo desarrollado en esta obra entiende esa lógica de educación como fenómeno social, pero hay algunos valores en esta consideración que siempre han calado profundo en la conciencia de los científicos sociales al momento del análisis de la realidad, desde que Marx dio sus primeras apreciaciones, y que tiene que ver con el modelo económico y sus consecuencias en el mundo. Además, un texto educativo, como fuente de socialización, debe presentar, a nuestro juicio, orientaciones y justificaciones lógicas del modelo económico. En este entendido nos circunscribimos con la siguiente tesis sobre la articulación del modelo económico en Chile. :

*“Económicamente, el país se encuentra comprometido con una estrategia neoliberal de mercado que facilita el crecimiento y reduce la pobreza pero que deja muy poco lugar a la equidad, y mucho menos a la maniobrabilidad, la experimentación y el cambio” (Drake y Jaksic, 2002: p. 38)*

Buscaremos entonces dentro de los discursos ideas, principios y valores que van a favor del fortalecimiento de este modelo económico, así como su justificación. Las principales características de este modelo, en seguimiento al modelo Norteamericano son:

*“desregulación de los mercados financieros, privatización, erosión de las instituciones de seguridad social, debilitamiento de los sindicatos y de las protecciones al mercado de trabajo, reducción del gobierno, reducción de las tasas de impuesto a los ingresos más altos, apertura externa de los mercados de mercancías y de capital, y el abandono del pleno empleo bajo la apariencia de la tasa natural.” (Palley, 2005: p. 144)*

Esta reproducción del sistema no sólo se puede evidenciar en la construcción de ideología o de fundamentación en los sujetos, sino que también en situarlos dentro de un rol en la sociedad actual. Así como Martha Nussbaum (2010) y Henry Giroux (2001), ambos exponentes de la escuela de Chicago de Ciencias Sociales, lo ven en Norteamérica y el mundo, lo que el actual sistema educativo fomenta no es otra cosa que la reproducción un sistema económico en desmedro de los valores democráticos y ciudadanos, siendo más relevante la formación de mano de obra calificada, que de ciudadanos virtuosos.

Los contenidos mínimos obligatorios presentan una visión más bien homogénea, mostrando los sustentos teóricos y técnicos del modelo imperante en Chile, esto a través de una metodología expositiva que muchas veces carece de argumentación. Se suele poner énfasis en aquellos elementos prácticos del modelo que pueden ser enseñados en el aula, y por lo general el lenguaje invita a entender que existe un consenso respecto a estas materias económicas.

Trataremos principalmente de dos formas estos discursos. Primero tomaremos aquellos que plantean el desarrollo económico desde una perspectiva histórica, que comienza desde la independencia hasta nuestros días. Y en segundo lugar tomaremos aquellas citas que hablen principalmente de las características del modelo imperante en la actualidad, que a nuestro juicio tienen como fin que sean asimilados por los estudiantes, y que finalmente se asuman las características del modelo como lógicas y cuasi inalterables.

#### **4.4.1 Modelo económico desde una perspectiva histórica**

Si bien los contenidos toman algunos elementos del desarrollo económico en la historia de la nación desde antes de la independencia, los mismos textos plantean que la

inserción de Chile en el mercado mundial capitalista se comienza a gestar una vez se encuentra consolidada la independencia:

*“> Explican la influencia que tuvo la Constitución de 1833 en el logro de la estabilidad institucional de la República.*

*> Explican la relación que existe entre la recuperación económica experimentada en el periodo, la estabilidad política y la actividad económica.*

*> Describen la inserción de Chile en el orden capitalista y en los mercados internacionales con productos mineros y agrícolas.*

*> Reconocen un primer ciclo de desarrollo económico basado en el comercio, la minería y la agricultura desde los años treinta a los setenta del siglo XIX.” Historia, Geografía y Ciencias Sociales 2° Medio (MINEDUC, 2011: p. 51)*

Así vemos como la cita hace alusión a la importancia que tuvo en la nación su inserción en la economía mundial, de índole capitalista, con el carácter mono productor que efectivamente presentó. Por lo demás se trata de dar a entender el valor que ha tenido a lo largo de la historia la actividad minera para el desarrollo del país.

*“A partir de fuentes primarias y secundarias, efectúan una investigación acerca de la importancia de la minería de la plata en Chile durante el período, considerando duración del ciclo de la plata, incidencia en otras áreas de la economía, importancia para el desarrollo regional de Atacama, incidencia en las migraciones desde el sur hacia el norte, comparación con la relevancia que tiene el cobre en el Chile actual. Elaboran un informe escrito y presentan los resultados al curso, ayudados por recursos audiovisuales.” Historia, Geografía y Ciencias Sociales 2° Medio (MINEDUC, 2011: p. 57)*

La consideración histórica presentada que remite a cómo la minería ha aportado al desarrollo, y lo sigue haciendo, se entiende que busca una valoración de la actividad económica de carácter extractivo, por lo demás existen otros elementos que irán saliendo en esta misma dirección.

La comparación pasado-presente, es constante en los textos, no sólo en aspectos referidos a la reproducción del sistema económico, sino que también a su crítica, así lo vemos a continuación:

*“Aprendizajes Esperados en relación con los OFT*

*Reconocer la importancia del trabajo y la producción para el desarrollo de Chile durante el siglo XIX*

*> Relaciona la inversión en infraestructura y educación durante el siglo XIX con oportunidades de mayor bienestar en la vida cotidiana de los chilenos.*

*> Reconoce la importancia del esfuerzo de los trabajadores rurales y urbanos del siglo XIX bajo las condiciones laborales de la época.*

*Respetar la dignidad de todo trabajo y la necesidad de su realización en condiciones justas*

› *Compara las condiciones de vida de los sectores populares a fines del siglo XIX con las condiciones que se aprecian en la actualidad.*

› *Fundamenta una opinión propia en relación con los antecedentes y propuestas de solución a la “cuestión social” durante el siglo XIX.” Historia, Geografía, y Ciencias Sociales 2° Medio (MINEDUC, 2011: p. 81)*

En la cita vemos como se trata de comparar las condiciones de vida de los sectores populares, con el fin de mostrar los alcances del desarrollo económico. Además de eso se presenta el gasto en forma de inversión, en infraestructura y educación, también como una forma de mostrar aspectos positivos del modelo; presentar una valoración del esfuerzo de los trabajadores puede considerarse como una estrategia que busca sopesar los efectos sociales del desarrollo económico, que en aquella época fue despiadado, generando entre otras cosas lo que hemos visto como la cuestión social; de esta forma se puede entender que el sufrimiento y las deplorables condiciones laborales de aquella época fueron un precio para el desarrollo contemporáneo, en definitiva es este hecho el que se invita a valorar. Los discursos se articulan de tal forma para mostrar coherencia respecto de los procesos sociales planteados durante el siglo XIX, en relación con la actualidad. Discursos al estilo de “el trabajo era precario entonces, pero como es fundamental se le comenzó a proteger, hasta el día de hoy”. Lo mismo con la educación, reconociéndola como factor importante, al estilo de plantear “la educación siempre se ha concebido como un eje fundamental de desarrollo e integración”.

El texto no se plantea una superación de estos problemas, pero sí que se reconocen las limitaciones del desarrollo económico, y las deudas a nivel social:

*“Al respecto, es importante proyectar hacia el presente algunas dimensiones de este problema y que los estudiantes puedan establecer comparaciones entre el pasado y el presente, y así plantear reflexiones críticas sobre el problema de la pobreza en Chile, las diversas propuestas que se ha planteado para superarlas y por qué continúa siendo uno de los principales problemas de la sociedad chilena.” Historia, Geografía y Ciencias Sociales 2° Medio (MINEDUC, 2011: p. 81)*

En este extracto, seguimos viendo la metodología comparativa, pero con fin de crítica respecto al problema de la pobreza; es importante recalcar, como veremos más adelante, que este tipo de problemáticas si bien son reconocidas no son presentadas como inherentes al sistema económico, por ende no es responsabilidad de esta esfera resolverlos. Es por ello que en lo concreto consideramos que los discursos no buscan

una superación de las problemáticas ya que ni siquiera asumen el origen real de las mismas.

Dentro de la evolución del sistema económico, llegamos a la revolución industrial, donde destaca la siguiente cita:

*“• La Revolución Industrial y la madurez del capitalismo; investigación a través de diferentes fuentes de sus efectos en la vida de las personas: oportunidades y contradicciones; las clases sociales y sus conflictos.”* Historia, Geografía y Ciencias Sociales 3° Medio (MINEDUC, 2004: P.75)

En esta oportunidad se invita al estudiante a desarrollar la temática, quizás por la complejidad de tal proceso social, y lo que resalta es el reconocimiento del conflicto de clases que gatilló. Lo deficiente es que nuevamente los contenidos no presentan una percepción propia, dejando de lado la opción de entregar pautas de análisis de un conflicto clasista y su superación en la sociedad. Es decir, que se deja abierto al docente y al establecimiento nuevamente la explicación del fenómeno; en lo concreto, un establecimiento religioso podría resaltar la labor de la iglesia a través de la ayuda social asistencialista, mientras otro podría resaltar las luchas obreras de finales del siglo XIX y principios del XX. En este caso lo que salta a la vista es que la intención del texto es fortalecer el hecho histórico mismo, pero ni siquiera se toma una postura que ayude a encauzar futuros análisis:

*“• La globalización de la economía: principales cambios experimentados en la economía mundial en las últimas décadas, con referencia al proceso de internacionalización de la producción y de las finanzas, la transnacionalización del capital, la liberalización del comercio de bienes y servicios. Interdependencia económica entre las naciones Tratados internacionales sobre derechos humanos, igualdad de oportunidades para mujeres y hombres, preservación del medio ambiente y superación de la pobreza”* Historia, Geografía y Ciencias Sociales 4° Medio (MINEDUC, 2004: p. 56)

Avanzando en el tiempo llegamos a la actualidad, donde resalta la relación entre globalización y desarrollo económico, y también se hace mención a tratados internacionales que han sobrevenido y a los que adhiere Chile. Aquí ya se hace mención a los elementos constitutivos del modelo nacional. Empezaremos a ver conceptos como internacionalización de producción, transnacionalización de capital, liberalización del comercio, etc... que aparecerán frecuentemente y que son en concreto los elementos que los contenidos buscan que sean asumidos como inherentes al desarrollo.

#### 4.4.2 Interiorización de las características del modelo económico

Los textos, dentro de su espíritu formador, contienen elementos que contribuyen a que el docente pueda formar en los estudiantes una opinión respecto al modelo económico, pero también presenta los sustentos prácticos y teóricos que configuran nuestro sistema, que podemos encasillar dentro de los preceptos neoclásicos, según algunas características que ya hemos presentado. A continuación veremos cómo esas características se transmiten en los contenidos que son considerados imprescindibles para el ministerio de educación, y por consecuencia por el Estado.

En primer lugar cabe señalar, y como hemos visto en el punto anterior, que se plantea que nuestro modelo económico ha sido pensado en un contexto de globalización, como consecuencia y a la vez como adaptación:

*“AE 03*

*Evaluar logros y falencias de la globalización, considerando:*

*› desarrollo en el respeto y la valoración de la democracia como sistema político y de los mercados abiertos en el ámbito económico*

*› desarrollo en el respeto y la valoración de los derechos humanos*

*› contrastes entre desarrollo y subdesarrollo.” Historia, Geografía y Ciencias Sociales 1° Medio (MINEDUC, 2011: p. 31)*

Se plantea una valoración de la democracia, claro está, pero es algo abierto y general, no se compromete con ningún principio específico de la democracia revisado, tanto en lo que se refiere a los conceptos de participación, tolerancia, respeto a la diversidad, etc... La valoración positiva de los mercados abiertos, como característica básica del neoliberalismo, es un discurso que destaca. Se considera de esta forma un discurso ligado a la reproducción del sistema, generando un sentimiento o ideal positivo en torno a los logros del mercado y el modelo global, sin considerar nada más que lo declarado. El ejercicio del contraste entre el desarrollo y el subdesarrollo da la impresión que busca reforzar lo anterior.

Puede contemplarse a simple vista cómo se construye el concepto de globalización, y cómo se busca que se interiorice en los alumnos en relación a tres ideas fuerza: i) la

valoración de la democracia como régimen político; ii) el impacto positivo de la economía de mercado en el mundo; y iii) todo esto con los derechos humanos elementales como trasfondo para tal desarrollo. Esta construcción argumentativa construye un ideal o modelo particular al que tiende las sociedades en la actualidad, al que se liga evidentemente el caso particular chileno.

Analizar este tipo de discursos es fundamental, ya que en el texto se ve constantemente que problemas como los ambientales, sociales y culturales, son producto del proceso de globalización, que como hemos visto incorpora a la esfera económica, y esto permite muchas veces que esta esfera sea exonerada de toda responsabilidad en las problemáticas que trae el modelo mismo:

*“contenidos*

› *Principales rasgos de la internacionalización de la economía en la actualidad, considerando la liberalización del comercio, la internacionalización de los capitales y la producción, la interdependencia económica y las estrategias de los Estados para posicionarse en la economía globalizada.*

› *Impacto de la globalización, la sociedad de la información y las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs), en aspectos culturales, políticos, sociales y económicos.*

› *Logros y falencias de la globalización, considerando la evolución en el respeto y la valoración de los derechos humanos y el contraste entre el elevado desarrollo de algunas naciones y regiones, y los altos niveles de pobreza y subdesarrollo de otras.”* Historia, Geografía y Ciencias Sociales 1° Medio (MINEDUC, 2011: p. 71)

En la cita se muestran contenidos que se verán en la unidad, principalmente asociados a la globalización y su impacto en la sociedad mundial. Se presenta una caracterización del modelo económico, además en la medida en que no se presentan enfoques críticos, se entiende que se busca la mera asimilación.

Los discursos en interacción suponen que la perspectiva de derechos y la economía liberal se complementan, ya que el discurso remite a la presencia del respeto de los derechos en las sociedades, independiente de su desarrollo, siempre valorando los casos en que el crecimiento acompaña el respeto de los derechos elementales.

La única claridad que queda es la percepción de que la comparación entre naciones subdesarrolladas y desarrolladas, junto con su grado de respeto por los derechos humanos, arrojará alguna conclusión relevante. Pero bajo la óptica del análisis, vemos

claramente como dichas problemáticas y situaciones se enlazan más con la globalización que con la esfera económica, esto puede ser correcto sobre todo lo que guarda relación con la perspectiva de derechos, pero en lo que refiere a naciones subdesarrolladas y desarrolladas, esta construcción tiene algunos caracteres propios del modelo, que se dejan escapar de la vista del docente y en último término de los estudiantes.

*“Es imprescindible reforzar conceptos centrales para que los alumnos entiendan este proceso, como liberalización del comercio, internacionalización de los capitales, aldea global, brecha digital, neoliberalismo, sociedad del conocimiento y cultura global (1).*

*Esta unidad debe favorecer ampliamente el desarrollo del pensamiento crítico, por ejemplo, a través de la evaluación fundamentada de los aspectos positivos y negativos de la globalización.”* Historia, Geografía y Ciencias Sociales 1° Medio (MINEDUC, 2011: p. 71)

En este último ejemplo confirmamos lo que ya se ha planteado: toda responsabilidad del modelo económico es atribuido a la globalización. No debemos confundirnos, evidentemente conceptos como “aldea global”, “brecha digital”, “sociedad del conocimiento”, aluden a cuestiones más propias de la globalización, y también entendemos que el fenómeno de la globalización engloba lo económico, pero no es correcto atribuir todos los aspectos, tanto positivos como negativos, a la globalización, es un error teórico y práctico que tiende a llevar a la confusión, ya que puede olvidarse que la construcción de la economía actual y la globalización, son fenómenos que sobrevienen con la modernidad y que no parten de la nada o con el avance tecnológico. En este sentido es totalmente coherente sospechar una voluntad por parte de los contenidos, de socializar a los sujetos a partir de interpretaciones erradas como esa.

Que el texto entregue insumos para que los estudiantes terminen por asimilar las características del modelo, en principio es adecuado, después de todo como futuros ciudadanos deben saber y conocer el mundo en que habitan, pero estos conocimientos no son bien intencionados en todo su haber:

*“› Definen la liberalización del comercio y la internacionalización de los capitales y de la producción como características fundamentales de la economía mundial actual.*

*› Ilustran la interdependencia económica a partir de situaciones concretas de la economía chilena actual, tales como la variación del precio del cobre o del dólar, crisis económica, aumento o disminución de las exportaciones, etc.*

*› Explican de qué manera la suscripción de tratados de libre comercio y la conformación de bloques económicos constituyen estrategias desarrolladas por los Estados para posicionarse en la economía globalizada.*

› *Relacionan la internacionalización de la economía con el rol que cumplen los organismos y foros económicos, tales como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional, el Grupo de los Ocho, OCDE.* Historia, Geografía y Ciencias Sociales (MINEDUC, 2011: p. 72)

La cita muestra los conocimientos que se espera que aprendan los estudiantes al pasar esta unidad, y no puede ser más evidente resaltar cómo esto está ligado a entender el modelo económico imperante.

Se muestran las características de la economía de mercado que deben ser aceptadas e incorporadas por los estudiantes, esto significa una reproducción del sistema económico, en cuanto a lo conceptual. Se involucran conceptos claramente centrales para entender el modelo chileno, pero no se incorpora una mirada crítica que permita entender que se hará un ejercicio o un razonamiento con estos elementos. Queda claro que el objetivo es que estos contenidos se aprendan, pero este esfuerzo no enriquece la perspectiva de los estudiantes, ni fortalece la capacidad analítica, sólo significa una reproducción conceptual e intelectual, en síntesis que estos fundamentos finalmente se arraiguen en el sentido común de los estudiantes:

*“Relacionan el intercambio comercial de los tiempos modernos con la complejización del capitalismo.*

*a. A partir de recortes de prensa sobre comercio internacional de Chile que los estudiantes traen a clases, relativos a productos exportados e importados, países de origen y destino, el profesor o profesora conduce al curso para que recuerden las características principales del capitalismo y explica el papel del comercio internacional en su funcionamiento.*

*Luego motiva a los alumnos y alumnas a estudiar los orígenes del capitalismo y su complejización en la Epoca Moderna”* Historia, Geografía y Ciencias Sociales 3° Medio (MINEDUC, 2004: p. 72)

Aquí también vemos una profundización de ciertas características del modelo, de su justificación, pero si bien no podemos hablar de una neutralidad, los textos aún se mantienen en un nivel aceptable de reproducción conceptual:

*“1. Organizados en grupos, unos indagan sobre la existencia de empresas extranjeras en Chile y otros sobre la presencia de empresas chilenas en el extranjero, de preferencia con ejemplos de la propia región. Tomando estos casos, el docente invita a los alumnos a recordar los conceptos trabajados en años anteriores como mercado abierto o libre comercio y explica las características de la economía mundial, haciendo referencia a la importancia de las empresas transnacionales, la transnacionalización de los capitales y las finanzas, la concentración*

*económica, la terciarización de la economía, la externalización de funciones”* Historia, Geografía y Ciencias Sociales 4° Medio (MINEDUC, 2004: p. 63)

Podríamos cometer el error de pensar que esta última cita va en la misma dirección que las anteriores, pero debemos fijarnos en la palabra “importancia”, ya que es utilizada con el fin de dar a entender que todas esas características son importantes y valorables. No es lo mismo importante que relevante, o determinante; su carácter lleva a la valoración siempre. Aquí vemos como se busca una valoración positiva de tales elementos de la economía, que deben ser transmitidos de esa forma. Es nefasto plantear como el concepto de concentración económica, tercerización y externalización son presentados como positivos, considerando los resultados sociales que están generando en el país y el mundo, pero hay que ser claros, conceptos como la flexibilización laboral que para algunos actores es nefasta, para otros es necesaria y positiva, y es este tipo de debates, lo que echamos en falta:

*“› Establecen relaciones entre la crisis del Estado de bienestar y la economía socialista, y el auge del neoliberalismo durante las últimas décadas del siglo.*

*› Contrastan políticas públicas según su correspondencia a un modelo de Estado de bienestar o a un modelo de economía de libre mercado”.* Historia, Geografía y Ciencias Sociales 1° Medio (MINEDUC, 2011: p. 51)

En este último caso se presenta la reproducción del modelo económico, principalmente en dos ejes:

A) el primero es asumir que históricamente se ha dado una crisis del modelo anterior (bienestar), y de su competidor (socialismo), pero se entiende como un hecho consumado y por lo demás no se explican las causas ni menos se busca someter a crítica estos planteamientos.

B) se entra en el análisis de la economía política, respecto de la construcción del modelo actual, tratando de que los estudiantes logren vislumbrar qué políticas y organismos influyeron en la transición y en el cambio de perspectiva económica. Principalmente la reproducción se ve en la idea o voluntad de que los estudiantes asuman los contenidos, como hechos ocurridos, más que algo coyuntural. El debate entre el Estado de Bienestar y el Libre Mercado es vigente, no está superado, quizás el debate

Socialismo/Capitalismo ha ido perdiéndose, sobre todo con el fin de la guerra fría, pero señalar que existió una crisis que sepultó al Estado de Bienestar es errado. Este tipo de argumentación no busca otra cosa que dar a entender que en Chile no es posible aplicar un Estado de Bienestar, enterrando todas las pretensiones de una debilitada socialdemocracia. En definitiva este ejemplo muestra cómo el discurso institucional juega todas sus cartas y canaliza su poder coercitivo en lograr reproducir no sólo las características prácticas del modelo, sino que sus interpretaciones ideológicas.

#### **4.5 Perspectiva de género**

Dentro de las perspectivas que hemos expuesto en el marco teórico, entendemos que el gobierno de Frei suscribió a lo que fue la Plataforma Acción Beijing (1995), que entregó ciertos lineamientos hacía donde debían avanzar las políticas educativas, con el fin de lograr combatir la discriminación de género en cuanto a acceso y contenido curricular, es esto lo que podemos determinar como un abordaje más institucionalista de la problemática. También existen autores más críticos que plantean que a pesar de la estrategia adoptada por el Estado en los 90, los currículums siguen mostrando fuertes elementos de asignación de roles y estereotipos en sus contenidos (Reveco, 2011). Nuestra estrategia consistirá en tomar aquellos puntos en que coincide la postura más institucional y los autores más críticos, así podremos observar cómo se trabajan estos lineamientos y prioridades en los contenidos mínimos obligatorios, asumiendo que dentro de sus consideraciones se encuentra avanzar hacía el fin de todo tipo de discriminaciones, entre ellas la de género (MINEDUC, 1998)

Estos puntos son:

- Caracterización del rol histórico de la mujer y de las luchas sociales que dieron éstas para la consecución de derechos (Guerrero, 2011)
- Críticas a la designación tradicional de roles y a la trasmisión de estereotipos de género.
- Uso de lenguaje inclusivo que permite involucrar a las mujeres en el discurso pedagógico.
- Trato respetuoso de la diversidad y diferencias de la mujer respecto del hombre en temas afectivos, sociales y culturales (Castillo, 2011)

- Consideración respecto a los derechos sexuales y reproductivos, tanto de hombres como mujeres (Santa Cruz , 2011)
- Avanzar hacia la construcción de una educación cívica que fomente la autonomía de las mujeres y hombres, respecto de sus capacidades, para así fortalecer la construcción de ciudadanía. (Guerrero, 2011)

Estos 5 puntos, a nuestro juicio, pueden ser abordados en los contenidos mínimos obligatorios respecto al tema de género. Es importante recalcar que lo que se busca del análisis no es reconocer si los contenidos logran desterrar la discriminación de género y frenar la reproducción de un sistema patriarcal, este objetivo requeriría un trabajo más exhaustivo y extenso que el propuesto en esta investigación; lo que importa en el contexto de la investigación propuesta es ver el alcance que pretende dar el texto respecto a las problemáticas de género.

Los contenidos no es mucho lo que plantean de forma explícita respecto a los puntos expuestos, pero dentro de las menciones expresas se encuentra la siguiente:

*“Investigan sobre el rol de la mujer en Chile durante el siglo XIX. Luego redactan un breve párrafo en el que responden las siguientes preguntas:*

*¿Pudo el liberalismo cambiar la situación de la mujer en Chile? ¿Cuál fue el impacto de la ampliación de las libertades públicas para las mujeres?” Historia, Geografía y Ciencias Sociales 1° Medio (MINEDUC, 2011: P. 59)*

La cita muestra en lo concreto una invitación a la reflexión de la situación de la mujer, en el siglo XIX, ligada sobre todo a la historia de la independencia nacional, la conformación de la república y a diversos procesos políticos, como el conservadurismo, el liberalismo, y la guerra civil de 1891. La intención es relacionar estos procesos con la situación de sumisión en la cual se encontraba la mujer, y, como hemos visto, de gran parte de la población en el siglo XIX, después de todo debemos recordar la existencia del voto censitario que no sólo discriminaba por sexo, sino que además dejaba fuera a quienes no poseían riquezas, y por lo demás vivían de su trabajo. También al final de la cita se liga el período liberal a la ampliación de derechos cívicos y políticos, en este contexto es lógico que se analice si dicho contexto beneficio de igual forma a hombres y mujeres. Como hemos apreciado a lo largo del análisis, la responsabilidad de dar

respuesta a la interrogante recae en el pedagogo y en los alumnos, pero por lo demás se entiende que la historia no puede ignorarse.

Las siguientes citas trabajan la pregunta, pero ya no desde la óptica del siglo XIX, sino que se toma desde el contexto del siglo XX, que trajo cambios respecto a la situación política y social de las mujeres, debido a ciertos procesos y luchas que hemos expuesto en el marco teórico:

*“3. Divididos en grupos, buscan información sobre los movimientos feministas, estudiantiles, pacifistas y ecologistas de los años 60 y 70, enfatizando sus reivindicaciones y el impacto que estos movimientos tuvieron en la sociedad. Discuten sobre la vigencia de sus propuestas y sobre la posibilidad de transformar el inconformismo en creatividad.”* Historia, Geografía y Ciencias Sociales 4° Medio (MINEDUC, 2001: p. 34)

*“1. Apoyado en lo tratado en la unidad, el docente elabora una síntesis de los cambios operados en la organización social durante el siglo XX, explicando algunas de las transformaciones distintivas de la sociedad contemporánea. Se refiere en especial a la masificación y democratización, la transformación en la inserción social de las mujeres, la creciente autonomía de los jóvenes, que se van consolidando a lo largo del siglo; al derrumbe de las utopías sociales y a la tensión entre el fortalecimiento de los fundamentalismos religiosos y la creciente secularización, que se instala a fines del siglo.”* Historia, Geografía y Ciencias Sociales 4° Medio (MINEDUC, 2001: p. 36)

Si bien los extractos muestran relación con las luchas de las mujeres y con la ampliación de derechos políticos y sociales de las mismas durante el siglo XX, no toma el fenómeno en particular, sino que lo trata relacionado con otros procesos y luchas. En la primera cita se relaciona la lucha de la mujer con los Nuevos Movimientos Sociales, los cuales por supuesto existieron en un contexto distinto, en el primer mundo para ser precisos; el movimiento feminista no se inicia con este fenómeno, sino que tanto en América Latina como en el mundo, se comienza a conformar a finales del siglo XIX, logrando gran fuerza en el siglo XX, donde alcanzó grandes resultados, como la consecución del derecho a voto, y a postular a cargos políticos de representación, entre otras victorias. Entendemos que en esta contextualización falta precisión y consideración respecto a la importancia social que ha tenido el movimiento feminista y de mujeres en la lucha social y política de la nación.

Por otro lado el texto trata de orientar respecto a la reproducción de estereotipos de género, y la asignación tradicional de roles, mostrándose crítico a tal fenómeno, y por lo demás tratando de que los estudiantes logren interiorizar como se da en la realidad:

*“Podemos considerar al género como una construcción cultural”* Filosofía y Psicología 3° Medio (MINEDUC, 2001: p. 134)

*“Por lo demás los modelos sociales de lo masculino y de lo femenino no son idénticos en todas las culturas ni en todas las épocas históricas, aunque poseen un sustrato común: la organización social en función del sexo.”* Filosofía y Psicología 3° Medio (MINEDUC, 2001: p. 135)

*“• por un lado el fuerte peso de la socialización, lo que influye en algunos al limitarlos a escoger a un determinado tipo de hombre o mujer, señalados como atractivos por su grupo.”* Filosofía y Psicología 3° Medio (MINEDUC, 2001: p. 141)

*“Los niños aprenden a comportarse “como hombres” y “como mujeres”, a través de la imitación y la identificación con el progenitor del mismo sexo.... las niñas reciben la aprobación por comportarse “en forma femenina” y los niños reciben aprobación por comportarse “de forma masculina”* Filosofía y Psicología 3° Medio (MINEDUC, 2001: p. 89).

Estos ejemplos plantean cómo el texto trabaja el tema de género, tratando de que los estudiantes asimilen de qué forma se reproducen los roles de género, y cómo se han ido plasmando a lo largo de la historia los modelos culturales que relegan a la mujer a un plano secundario, y le entrega roles y construye una imagen que fomenta su sumisión.

Como vimos en el apartado respecto a la socialización, damos cuenta de que la asignatura de Filosofía y Psicología entrega mejores herramientas teóricas para el análisis de la realidad social respecto a fenómenos más complejos, y que, por lo demás, requieren de una lectura crítica.

*“• Sexualidad y cultura. Sexo y género. Diferencias de género en la sexualidad. Identificación y discusión de algunos tabúes y mitos frecuentes sobre la sexualidad.”* Filosofía y Psicología 3° Medio (MINEDUC, 2001: p. 84)

*“• Identifican y analizan situaciones y creencias culturales que dificultan una relación equitativa entre los sexos.”* Filosofía y Psicología 3° Medio (MINEDUC, 2001: p. 85)

Las siguientes citas confirman estos elementos que son entregados al estudiante para que pueda entender el fenómeno social de la reproducción del modelo cultural en relación al género. Vemos en la primera cita además que la lectura comienza a

encaminarse a lo que son los temas afectivos y de sexualidad, que se tratan de una forma particular

Es evidente que además de los insumos entregados por el ministerio, se deben dar lecturas y razonamientos en el aula, de forma que los estudiantes puedan vislumbrar ejemplos donde se transmiten los estereotipos de género, todo esto con el fin de responder al objetivo planteado:

“› Emiten juicios críticos respecto de situaciones de discriminación hacia mujeres y hombres.  
› Rechazan imágenes estereotipadas y prejuicios respecto de hombres y de mujeres en la vida familiar y en la sociedad.  
› Explican y ejemplifican el concepto de igualdad de oportunidades.” Historia, Geografía y Ciencias Sociales 1° Medio (MINEDUC, 2011: p. 64)

Así la cita muestra que la intención detrás de entregar insumos teóricos para el análisis es lograr que se emitan juicios críticos, y que a través de esto se fortalezca el respeto a las diferencias de género y el rechazo a la cultura machista que ha relegado a la mujer a un plano secundario. Todo con el fin de fortalecer la igualdad de oportunidades.

Se entiende que el objetivo es positivo al tratar de avanzar hacia el fin de la reproducción cultural tradicional, de características eminentemente patriarcales, pero esto debe hacerse con mayor esfuerzo, ya que los ejemplos que hemos dado son escasos en los contenidos, y los de mayor profundidad y utilidad se remiten a la asignatura de Filosofía y Psicología, una asignatura que es menor en la carga horaria y además que sólo se realiza en 3° y 4° medio, y que está en riesgo de desaparecer, es por eso que de querer continuar con este tipo de objetivos, claramente no puede quedarse sólo en lo declarativo.

En la misma línea podemos agregar que existen diferencias en cuanto a la relevancia que se le da al tema y a su trato, en las distintas ediciones de los contenidos; los contenidos de 1° y 2° medio de Historia, han sido editados y lanzados durante el 2011, y los de 3° y 4° se han mantenido igual desde el 2001, tanto en Historia como en Filosofía, esto significa, independiente del gobierno y la gestión que se planteó en estos períodos, que existen algunas diferencias respecto a la relevancia del tema de género.

Por ejemplo, el uso de lenguaje inclusivo en los contenidos del 2001 es bastante recurrente y se insiste en su uso, pero desde el 2011 se ha planteado el siguiente apartado:

*“En el presente documento, se utilizan de manera inclusiva los términos como “el docente”, “el estudiante”, “el profesor”, “el alumno”, “el compañero” y sus respectivos plurales (así como otras palabras equivalentes en el contexto educativo); es decir, se refieren a hombres y mujeres.*

*Esta opción obedece a que no existe acuerdo universal respecto de cómo evitar la discriminación de géneros en el idioma español, salvo usando “o/a”, “los/las” y otras similares para referirse a ambos sexos en conjunto, y ese tipo de fórmulas supone una saturación gráfica que puede dificultar la comprensión de la lectura” Historia, Geografía y Ciencias Sociales 2° Medio (MINEDUC, 2011: p. 4)*

La especificación supone privilegiar la estética y la funcionalidad del lenguaje por sobre la inclusión de género en el mismo. Ahora bien sabemos que esto tiene que ver con la limitación respectiva que supone el uso de la lengua castellana, respecto al tema de género. También entendemos que el uso de lenguaje inclusivo no supone necesariamente un avance hacia el fin de la transmisión de roles y estereotipos de género, ya que por ejemplo la lengua vasca no cuenta con palabras femeninas ni masculinas, pero eso no implica que se hayan superado las diferencias de género en la práctica; es por esto que hay autores que plantean que es mejor el uso de lenguaje no sexista, que el lenguaje inclusivo, ya que se privilegia el contenido, por sobre la forma (Medina, 2002).

En el caso de los contenidos la relevancia existe respecto a que el tema del lenguaje más bien se aclara por una cuestión de forma, ya que si el contenido fuera lo que importara, también se habría alterado los contenidos del 2001, pero al parecer el tema de género no es importante a la hora de trabajar una actualización curricular. A nuestro juicio esto se debe a que el trato es principista, y el avance es escaso desde el 2001 hasta ahora, así podemos verlo en el hecho de que los contenidos de Filosofía y Psicología, del 2001 son más potentes que los de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, del 2011 que corresponden a 1° y 2° medio.

Finalmente respecto a temas como los derechos reproductivos, y algunos debates relacionados, los contenidos presentan pocos elementos para que sean interiorizados por el estudiante, pero resalta el siguiente apartado:

*“El docente presenta el siguiente dilema a los alumnos y alumnas. Durante las primeras semanas de un embarazo se diagnostica que el feto está afectado por el síndrome Z el cual, si*

*bien no impide el desarrollo emocional, tiene por consecuencia un severo retardo en aquel de las capacidades cognitivas. Ante esta situación uno de los progenitores señala al otro que corresponde interrumpir el embarazo dado que el futuro niño no podrá “valerse por sí mismo” y que disminuirá durante toda su vida la atención y el cariño que ellos podrán entregarle a sus demás hijos. El otro progenitor responde con los siguientes argumentos: 1) que nadie puede valerse completamente por sí mismo; 2) que para la familia este nuevo miembro representa la oportunidad de aprender a tratar y querer a personas con menores capacidades de valerse por sí mismas; 3) que el desarrollo moral de una sociedad se mide por el trato que en ella reciben las personas con menores capacidades de valerse por sí mismas.” Filosofía y Psicología 4° Medio (MINEDUC, 2001: p.89)*

Los contenidos claramente se posicionan en contra del aborto al plantear el problema. Esto es fácilmente identificable porque el progenitor que propone la interrupción del embarazo presenta una razón poco elaborada y muy visceral; en cambio la respuesta del progenitor que desea la continuación del embarazo plantea una argumentación de 3 puntos, en los cuales trabaja la defensa de la vida, el contra argumento más fuerte como respuesta, y finalmente un discurso más colectivo basado en el orden social y no en la organización del núcleo familiar. En esta respuesta a mi juicio se ubica un fuerte discurso institucional, que refuerza, como no lo ha hecho con otros puntos, su posición en contra del aborto. Podríamos decir que el discurso tiene una fuerza y convicción similar al presentado en los fundamentos de la economía, en el capítulo anterior, es por eso que en estos escasos pasajes encontramos la ideología claramente planteada por los constructores de los contenidos.

Este tema lo posicionamos desde el género, no porque en el ejemplo algún argumento o estereotipo se le asigne a algún sexo, sino que tiene que ver con el debate público que ha estado presente por mucho tiempo, que tiene que ver con la amplitud que deben tener los derechos reproductivos. Actualmente hay posiciones opuestas, por quienes defienden la “vida”, y plantean que el aborto no es una opción, ni siquiera terapéutica, con argumentos que bordean la interpretación espiritual de la existencia humana, y por otro lado se ubican quienes son partidarios de que el aborto sea una política de planificación familiar y de anticoncepción, normada, reglamentada y garantizada. Si bien existen posiciones intermedias, como legalizar sólo el aborto terapéutico, actualmente la sociedad chilena se encuentra gobernada por una clase política que se ha mostrado muy conservadora respecto a estos temas, pero que carece de fundamentos para mantener dichos planteamientos, por lo cual sólo se aferra a su capacidad coercitiva, al carecer de una capacidad política de lograr consensos. Esto se confirma cuando se falla en contra de la entrega de la píldora del día después, porque se considera

abortiva, pero por otro lado se valida el uso de las lacrimógenas siendo que hay estudios que plantean que también lo son.

En conclusión vemos que los contenidos que muchas veces se plantean como “neutrales”, dejando mucha tarea al establecimiento y a los educadores, toma partido en postulados centrales que confirman aquellos valores y prácticas que son intransables, y a toda costa deben ser reproducidos.

## 5 Conclusiones: La cultura política buscada en los contenidos mínimos obligatorios

Hemos revisado cada una de las sub-dimensiones que para motivo de análisis, y a nuestro juicio, parecieron relevantes. La intención detrás de ello es vislumbrar en profundidad aquellos elementos valorativos e ideológicos, así como normativos y culturales, que se ciernen tras los contenidos mínimos obligatorios, con el fin de lograr construir la lógica de socialización que plantean estos contenidos y así lograr finalmente tener certeza de que cultura política se busca construir con dicha socialización.

Retomando lo expuesto en el marco teórico, se entiende que la socialización es el proceso a través del cual se interiorizan normas, valores y orientaciones, tanto cognitivas, como afectivas, así como también evaluativas (Parsons, 1966), las cuales buscan finalmente ser asimiladas y aplicadas en un contexto similar por los propios sujetos, con el fin último de integrarlo en la sociedad, para que pueda desenvolverse de forma autónoma y no se vea marginado por la estructura social (Habermas, 1989).

Si bien la socialización se aplica a distintas esferas, entendiendo que principalmente se interiorizan normas, roles y estatus, que se reparten transversalmente a lo largo y ancho de todos los rincones de la esferas social, política, económica y cultural, entendemos que el fin de esta investigación es centrarnos en la esfera política, develando aquellos elementos que se busca que sean interiorizados, a través de la socialización secundaria en que consiste la escuela, para la conformación de ciudadanos capaces de actuar responsable y coherentemente con el sistema político y social. Retomando a Almond y Verba (1992), se entiende que cuando esta socialización trasmite elementos para tales objetivos, se busca la transmisión de una cultura política, la cual si bien en principio puede ser similar en temas generales, puede tomar distintos matices dependiendo de la nación a la cual responden, así como el modelo político que se asume y las necesidades sociales del país. Todo esto mediado por la intencionalidad del discurso institucional de encauzar esta socialización en un camino determinado.

Al revisar cómo opera la *socialización* en sus términos generales planteamos que la inculcación de más elementos de participación, crítica y análisis de la realidad social, relacionado con lo político, sumado a la reproducción de valores elementales para la entender la *democracia*, pueden contribuir a la formación de una sociedad mucho

menos conflictiva, donde los sujetos al menos tengan la capacidad de reivindicar sus derechos y no ser pisoteados por un aparato gubernamental deshumanizado.

El ejercicio analítico finalmente consiste en tomar aquellas normas, valores y orientaciones que entregan los contenidos, a través de las dimensiones que decidimos explorar, para dar una lectura conjunta a través de lo que el análisis de discurso ha develado, y así dar cuenta de la cultura política que se está transmitiendo, y por su puesto de sus matices. Cabe señalar que la importancia del análisis es que en definitiva se centre en los elementos latentes del fenómeno, ya que lo que nos interesa no es lo declarativo y textual, es decir lo definitivo no es entender qué dice buscar el MINEDUC en sus textos, ya que esto es perceptible leyendo sus Objetivos Fundamentales Transversales y haciendo una lectura superficial de lo que se declara; lo que despierta el interés de la investigación es la lectura crítica de estos objetivos, contrastarlos con la realidad y hacer la lectura profunda de cómo se trabajan en el texto. Sólo así se podrá conocer la Cultura Política que realmente se construye con los contenidos, para después poder hacer una evaluación de si esto es intencional, o más bien circunstancial.

### **5.1 Socialización política presentada en los contenidos**

La lectura de los contenidos de Historia, Geografía y Ciencias sociales, y Filosofía y Psicología, como se mencionó en las aclaraciones metodológicas, significó trabajar con una muestra teórica de los contenidos, que se justifica por los objetivos de tales materias, que están mucho más centradas en la educación cívica y política que los demás. Pero, al conformarse como una muestra, la socialización que presentan se extrapola al universo que consiste en los contenidos mínimos obligatorios que presenta el Ministerio de Educación, y es por eso que finalmente entendemos que en este punto debemos hablar de la socialización política que presenta el discurso educativo, y no la que presenta la educación cívica en particular.

El análisis crítico del discurso nos ha mostrado, en primer lugar, que la socialización política en algunos puntos llega a ser débil y descuidada, centrándose más en lo declarativo y dejando gran parte de la responsabilidad a los pedagogos y a los

establecimientos. En este plano hay dos conceptos centrales que se trabajan de forma muy general, estos son la *democracia* y la *ciudadanía*.

Cuando se habla de estos conceptos, por lo general se tratan de relacionar entre sí, lo cual no es erróneo. Pero en esta relación siempre priman las lecturas generales, donde no se remite a mucha profundidad teórica y conceptual, y se deja fuera muchos elementos constitutivos de la misma. Se suele trabajar de acuerdo a principios que tampoco se justifican ni profundizan, sino que se asumen como dados e inherentes.

Citas como la que recogemos más abajo, y que ya se han revisado, se repiten a lo largo y ancho de los contenidos:

“• *Reconoce el valor de la democracia y la importancia que para ella tiene el respeto de los derechos humanos, de la diversidad cultural, el pluralismo, la solidaridad y la participación ciudadana*” Historia, Geografía y Ciencias Sociales 4° Medio (MINEDUC, 2004: p. 18)

A través de los autores revisados, he logrado mostrar ciertos enfoques que ayudan a entender el concepto de Democracia, y también como se conforma y fortalece la Sociedad Civil, y en definitiva de la Ciudadanía. De todos estos enfoques presentados en el marco teórico sólo la conceptualización de Cohen, en cuanto a democracia, y la perspectiva de derechos de Peces-Barba, fueron de utilidad para analizar el fenómeno. Esto se da porque se privilegia una visión casi “neutral” en cuanto a estos conceptos, y toda la enseñanza se vuelve principista, se dejan muchas explicaciones y recursos que pueden ir en pos de favorecer y fortalecer el análisis de lado. Por ejemplo, no se menciona a lo largo de los contenidos qué mecanismos e instituciones favorecen la participación ciudadana en un contexto de democracia, ni mucho menos cómo se administra el poder a través del aparato estatal. Por otro lado no se exponen cuáles son los espacios de acción del ciudadano, cuáles son sus responsabilidades en lo concreto, y de qué forma su accionar fortalece la sociedad civil, concepto, por lo demás del que jamás se habla.

Para ser justos, los elementos valóricos son importantes también a la hora de construir una concepción de *democracia* y *ciudadanía*, pero no son los únicos. Remitir constantemente a la tolerancia, el respeto a la diversidad, la participación y la búsqueda de los consensos, sólo es algo anecdótico para nuestra sociedad. ¿Cómo se responde en Chile a los consensos? ¿Son estos efectivamente amplios y representativos? O en definitiva ¿Existe realmente consenso en el país? Estas preguntas por lo demás nunca

son respondidas, y ni siquiera se entregan las herramientas necesarias para responderlas por parte de los estudiantes. Por otro lado, a los estudiantes no se les plantea cómo se construye la sociedad civil, cuál es su esfera de acción, cuáles son sus responsabilidades en lo concreto como ciudadano, y cómo deben llevarse a cabo. Los contenidos carecen de toda capacidad de dotar de insumos, y sólo se remiten a relegar esta responsabilidad a otros agentes, como el pedagogo, el establecimiento, las editoriales de los libros de textos y la bibliografía complementaria.

En este sentido, ¿cómo se puede esperar que los estudiantes conozcan sus deberes, además de sus derechos?, cuando ni siquiera se exponen los fundamentos y aplicación del sistema binominal y de partidos en Chile. Y en este punto no hablamos sólo de la lectura crítica, vale decir, del debate acerca de si el sistema binominal fortalece la participación, o si la esfera política fortalece o debilita el accionar político de los ciudadanos fuera de él, sino que no se expone ni siquiera en su neutralidad, sólo se menciona y se plantea su existencia en el sistema democrático, dando cuenta de su vigencia.

Por último, bien se sabe que las democracias no son homogéneas, sino que presentan matices. Los contenidos no toman esta consideración y se trata la conceptualización de forma demasiado general y universal, es por ello que entre otras cosas no se habla de cómo se da el juego político, como se administra el poder y cuáles son las instituciones más relevantes. Jamás se profundiza en estos puntos, pues, a nuestro juicio, los contenidos desean presentar una neutralidad que sólo genera desconocimiento e ignorancia política. Este tipo de enseñanza sólo fomenta la imposibilidad de reformar el sistema político, su autorreferencia, y su estancamiento, ya que los sujetos se enteran de sus falencias y limitaciones en la práctica política, debido a que en ningún pasaje de los contenidos se habla de la perfectibilidad del sistema democrático nacional, y en lo concreto esto puede ser una de las causas por la cual la juventud cada vez exhibe mayor rechazo a esta esfera, sobre todo al vislumbrarla como autónoma, autorreferente, e irreformable, lo que, sumado al nivel de desaprobación de la clase política nacional, tanto la que conforma el poder ejecutivo, como el parlamento, es inevitable que la ciudadanía sólo perciba disconformidad y apatía, en el entendido de que no logran ver formas de perfeccionar el sistema político, en pos de las necesidades sociales, económicas y culturales de la nación.

Avanzando en la lectura, se da cuenta de que los contenidos plantean objetivos que a la larga terminan por no cumplirse. Esto se ve por ejemplo cuando en los Objetivos Fundamentales Transversales se plantean cuestiones como la siguiente:

*“• Los OFT del ámbito Formación Ética. En todas las unidades del programa se hace referencia a los valores que se vinculan con los derechos humanos, la diversidad cultural, la democracia, el desarrollo sustentable, la pluralidad de visiones y actores que caracteriza la vida contemporánea. De la misma manera, el programa pone un signo de alerta frente a los graves problemas éticos que plantean la pobreza, al deterioro ambiental, el desarrollo vertiginoso de la tecnología.”* Filosofía y Psicología 4° Medio (MINEDUC, 2004: p. 14)

Si repasamos este extracto, y contemplamos de forma general y crítica los contenidos mismos, podemos llegar a una conclusión desalentadora: los contenidos se ven sobrepasados y no entregan las herramientas para cumplir dicho objetivo, es más ni siquiera se acercan. Y eso nos hace preguntarnos ¿es deliberado o es ineficiencia? Creemos que debemos inclinarnos por la primera razón. Hemos visto que la complejidad de los fenómenos, en algunos casos, no implican una incapacidad para tratarlos de forma profunda; por ejemplo, cuando los contenidos hablan de *socialización*, en términos conceptuales y en su relevancia para el sistema social, sobre todo en la asignatura de Filosofía y Psicología, los contenidos presentan insumos certeros, profundos y correctos, explicando un fenómeno de complejidad no menor, que en su asimilación en el estudiante, como sujeto, puede ayudarle a entender cuestiones como la reproducción de tradiciones, de modelos culturales, de prácticas y roles:

*“3. El docente explica en qué consiste el proceso de socialización, definiéndolo como el proceso de inducción amplia y coherente de un individuo en la sociedad. Hace referencia a que la socialización, desde el punto de vista del individuo, supone la internalización o interiorización de los contenidos culturales de la sociedad en que se nace y vive. Este proceso dura toda la vida, sin embargo, se puede reconocer una primera fase denominada “socialización primaria” que se realiza en la niñez, por lo general en el seno de la familia, y que tiene una importancia fundamental en la vida. En esta etapa el individuo se convierte en miembro de la sociedad y adquiere los patrones culturales característicos del grupo al cual pertenece. La socialización secundaria es cualquier proceso posterior que induce al individuo en sectores específicos de la sociedad.”* Filosofía y Psicología 3° Medio (MINEDUC, 2004: p. 68)

Esta cita que ya fue trabajada, nos permite hacer una fuerte crítica; ¿acaso no puede trabajarse de igual forma conceptos también complejos como el de *democracia* o el de *ciudadanía*? Si pueden darse explicaciones conceptuales complejas en ese otro tipo de

conceptos que también son relevantes, entonces es también factible que los textos pudiesen trabajar más conceptos cuya profundidad queda en deuda. Por lo demás, es nefasto que la asignatura que posee mayor profundidad analítica en los contenidos sea, precisamente, la que presenta menor carga horaria y se encuentra en riesgo de desaparecer.

Este tipo de situaciones sólo refuerzan la idea de que los contenidos aspiran a una neutralidad teórica, al no comprometerse con entregar insumos teóricos en cuestiones políticas, como la concepción de *democracia* y *ciudadanía*, en este caso la intención es la omisión con el fin de que la libertad de enseñanza, expresada en los programas educativos institucionales, haga el resto, y sean sus actores, si es que lo estimen conveniente, los que doten de una socialización política mucho más profunda.

Lo mismo sucede cuando los contenidos hablan de la dimensión cultural, ya sea desde una perspectiva de derechos o en relación al conflicto Mapuche. Constantemente se remite a consideraciones generales, como el respeto a la diversidad, que no son lo suficientemente potentes como para dimensionar la realidad del fenómeno. Por otro lado, y como hemos mencionado, los textos no trabajan un enfoque que permita avanzar hacia una superación del conflicto mapuche, ni siquiera mencionan que la sociedad debe aspirar a este fin. La única esperanza para los estudiantes es que nuevamente agentes mediadores, como el profesor y el establecimiento, entreguen insumos fuertes desde las disciplinas, como la historia y la antropología, que permitan entender la profundidad del fenómeno y vislumbrar lo que se oculta detrás del cerco comunicacional. En lo concreto no es posible que los estudiantes se incorporen a un debate público, que por lo demás debe fortalecerse en temas como éste, si no manejan en profundidad los ribetes y matices que se han dado en los cerca de 500 años que ha durado dicho conflicto. El ciudadano chileno y la sociedad civil son actores claves en este debate, y en su solución, pero su escasa formación ciudadana en diversos aspectos hace que no tenga la capacidad de contribuir a su superación, y que el conflicto quede estancado en dos bandos.

## 5.2 Valores ideológicos tras los contenidos

Existen pistas que hacen pensar cierta intencionalidad de debilitar la socialización política, que hemos visto en el capítulo anterior, y que van acorde a lo que expusimos, apoyándonos para ello en autores como Martha Nussbaum y Henry Giroux, quienes señalan la existencia de una tendencia de ciertas sociedades a debilitar la educación cívica, el humanismo y el arte, con el fin de fortalecer una educación más tecnocrática y acrítica, que fortalezca la esfera económica y debilite la política; si bien los autores mencionados hablan de que esto se da principalmente en Norteamérica, no sería una sorpresa contemplar dicha realidad en nuestro país.

Dentro del análisis que se ha realizado de los textos, puedo señalar sin dudas que existe una debilidad en cómo se plantean ciertos elementos relacionados con conceptos como *democracia* y *ciudadanía*; por otra parte, en lo que respecta a contenidos orientados a lograr hacer entender el modelo económico, el caso es distinto, sobre todo a ejes estructurales que definen el modelo económico que impera en el país. La neutralidad política y teórica que se da en contenidos cívicos, no se condice con la excesiva valoración ideológica que presentan los principios económicos defendidos en los contenidos. Para ser claros, hablamos de una neutralidad política, ya que como se ha dado cuenta, conceptos como *democracia*, *ciudadano* y *ciudadanía*, se definen desde un ideal de consenso, principista, que permite cierto espacio para que los mediadores profundicen dichos conceptos, y así no tomar posición respecto a estos temas. Pero en lo que refiere a fundamentos económicos, los textos asumen como realidad y consensos, elementos que no son tales:

“› Establecen relaciones entre la crisis del Estado de bienestar y la economía socialista, y el auge del neoliberalismo durante las últimas décadas del siglo.

› *Contrastan políticas públicas según su correspondencia a un modelo de Estado de bienestar o a un modelo de economía de libre mercado*”. Historia, Geografía y Ciencias Sociales 1° Medio (MINEDUC, 2011: p. 51)

Este extracto, que también ya ha sido trabajado, lo reiteramos para dar cuenta de lo que se ha concluido. Se asume como un hecho real e histórico la crisis del Estado de Bienestar y se asume un auge del neoliberalismo. El discurso es altamente tendencioso,

ya que, como hemos visto, una de las únicas menciones del modelo de bienestar es este pasaje, y sólo se profundiza lo que es la economía de mercado. Parafraseando a un autor, podemos entender que esta “crisis” del Estado de Bienestar, presenta matices mucho más profundos y complejos que los resultados económicos en los cuales la organización administrativa, el multiculturalismo, la conformación de sociedad civil, y el sobre control estatal en diversas esferas de la vida, son temas que acompañan al supuesto fracaso económico (Donati, 2002), pero lejos de desaparecer este Estado de Bienestar se reorganiza y claramente liberaliza su economía, sin embargo no por ello pierde su principio de distribución de beneficios sociales y políticas inclusivas. Los contenidos no absorben este debate, y a nuestro juicio, lo ignoran por cuestiones claramente ideológicas.

Recordando además a Cohen, se debe tener claridad sobre cómo se ha configurado el debate entre el Estado Benefactor y los postulados liberales, y coincidimos con la conclusión que plantea el autor en su obra *Sociedad Civil y Teoría Política* (2000), que resume la complejidad que toma:

*“o elegimos más ingeniería social, más paternalismo y generalización, en resumen, más estatismo en nombre del igualitarismo y de los derechos social, y optamos por el libre mercado y la renovación de formas sociales y políticas autoritarias de organización y abandonamos los componentes democráticos, igualitarios de nuestra cultura política con el propósito de obstaculizar cualquier burocratización adicional de la vida diaria. Parece que las sociedades de mercado democráticas liberales no pueden coexistir con, ni pueden existir sin, el Estado benefactor”* (Cohen, 2000: p.15)

Los contenidos no abordan esta complejidad y toman la temática bajo una lógica de claro – oscuro, lo cual se enmarca dentro de la interpretación propia de una evidente soberbia neoliberal rampante, que no hace sino reforzar el dogmatismo que presentan sus principios económicos en nuestro país. Los contenidos tampoco abordan realidades recientes que contribuyen a una formación más completa y abierta, por lo demás crítica, como lo fue la última crisis económica, en la cual la intervención estatal fue, y sigue siendo, crucial para salvar la economía norteamericana, o la crisis de algunos países europeos que ha reavivado el debate entre bienestar social v/s estabilidad económica.

Sobre este mismo tema, referente a los valores y principios de la economía, existen otros elementos que tampoco son de consenso y que aparecen legitimados en los textos.

Postulados como la externalización de capitales, la importancia de las trasnacionales y la flexibilidad laboral, son dimensiones que no están exentas de polémica, y por lo demás no existe una concepción social generalizada que las sitúe como consensos. En una sociedad de posturas separadas respecto al tema tributario, sobre todo en lo referente a recursos naturales, asumir que las empresas trasnacionales de por sí aportan positivamente a la economía, es una opinión propia de quien gobierna y pretende validar un sistema que ellos mismos han construido y fortalecido. En lo referente a la flexibilidad laboral, este tema genera una gran diferencia de opiniones, ya que no es el mismo beneficio que genera para el empleador que el que recibe el trabajador, por lo cual el interés de posicionar dicha realidad termina favoreciendo a quienes poseen los medios de producción y no a quienes viven de su trabajo; y, por lo demás, se contradice con algunos principios trabajados por los textos, como el derecho a un *trabajo digno*, en lo que es la perspectiva de derechos de tercera generación. En último término, es aquí donde vemos la *violencia simbólica* de la que habla Bourdieu, al platearse arbitrariedades que emanan de cierta universalidad inexistente.

Retornando a la esfera más política de los contenidos, existen ciertos principios que se han nombrado a lo largo del análisis y que son importantes para clarificar la postura ideológica que van construyendo los contenidos. Y aquí quisiéramos tomar el valor central que se asumen como la eliminación de la violencia y el privilegiar el diálogo social. Si bien estos son principios relativamente consensuados en la sociedad democrática, los contenidos se aferran a este principio que trasmite la lógica del sistema político, altamente autorreferente y cerrado, por lo cual el margen de acción del ciudadano es restringido. Tanto más cuanto, y por otro lado, la protesta se entiende sólo desde su lado potencialmente criminal, como muestra la siguiente cita:

“se los hace conversar acerca del consumo de alcohol, fumar, el desarrollo de conductas más desviadas e incluso violentas, como es el caso de protestas callejeras, burlas colectivas en un estadio o como parte de un público en un recital de música o como miembro de una barra de fútbol.” Filosofía y Psicología 3° Medio (MINEDUC, 2001: p. 77)

El ejemplo es lapidario: no hay protesta positiva y se toma como una realidad criminal. Y esta visión se ha visto claramente superada por la realidad, con tres ejemplos concretos de movilización social: Magallanes, Aysen y Freirina. Es claro que de no

haber sido por el descontento que se tomó las calles, y que arremetió contra la fuerza pública, sus demandas legítimas no hubieran sido escuchadas. ¿Son ejemplos complejos y extremos? Por supuesto que sí, pero no carecen de importancia. Lo mismo ocurre con el estudiantado, los portuarios y subcontratistas del cobre, ya que se ha visto que la protesta sigue siendo una forma efectiva de generar presión y posicionar demandas. Lo debatible es la legitimidad, eso no está en duda, pero es cuestionable y por supuesto altamente tendencioso que los contenidos criminalicen, al igual que lo hacen los gobiernos desde hace mucho tiempo, el único medio por el cual los grupos postergados y oprimidos han logrado mejorar en algo sus condiciones sociales. Pero es entendible que se asuma este discurso, ya que al no existir caminos institucionales en nuestra democracia -además del sufragio- para la canalización de demandas sociales, no existe otra estrategia para deslegitimar la protesta, por eso es natural que se recurra a esta lógica.

Por último, quisiéramos recordar el ejemplo que se planteó respecto a la temática de género que trataba acerca del debate del aborto. No tiene sentido retomar textualmente lo que señalaba el texto, pero si volver a reforzar el elemento ideológico tras la cita, que toma una posición clara, en cuanto al aborto. Esto, sumado a lo antes expuesto, confirma que los contenidos se arriesgan a tomar postura y plantear sus arbitrariedades culturales, de los grupos dominantes, en educación, por lo que nuestra principal conclusión es que los contenidos en estos valores y principios muestran que el discurso estatal prefiere reforzar en los estudiantes la importancia del modelo económico y debilitar la formación política de los mismo, para reducir su capacidad de crítica y asegurar la mantención del status quo, en materias que le parecen intransables.

### **5.3 Cultura política fomentada en los contenidos**

La cultural política, como cultura adquirida por los sujetos, entendemos que es transmitida en diversas esferas y relaciones sociales, en las cuales eventualmente existan condiciones para la socialización y el aprendizaje a lo largo de la vida de los sujetos. En esta conformación de Cultura Política resalta el entorno familiar y su tradición política,

establecimientos educacionales, agrupaciones y organizaciones, ya sean gremiales, sociales, religiosas, culturales y políticas. Es por ello que pensar en que la Cultura Política que se conforma a partir de los contenidos mínimos obligatorios es la que necesariamente impera o conforma la cultura política del ciudadano medio, sería erróneo, ya que el alcance de estos contenidos no es tan amplio al conformarse como una guía de apoyo, eminentemente para establecimientos que no posean programas propios.

Desde nuestra óptica, la importancia radica en que estos contenidos, al provenir directamente del Ministerio de Educación, se conforman como un discurso institucional, que tiene una intencionalidad reproductiva de la realidad social, y aspira en cierto grado también a favorecer cierto cambio social; no puede pensarse que lo discursivo sólo se remite al lenguaje y no se relaciona con lo social, ya que el lenguaje en su capacidad remite a prácticas sociales; como se ha planteado por *la teoría de los actos de habla*, el hecho de hablar y de comunicarse conforma ya una acción social normada (Habermas, 1989). Basándonos además en Oscar García Agustín (2011), quien profundiza en la teoría de Norman Fairclough para insistir en lo estrecha que es la relación entre discurso y práctica, nunca puede reducirse la realidad sólo a lo discursivo, y los discursos institucionales tienen una relevancia mayor en lo que refiere a la política, ya que *“prácticas políticas e ideológicas, por ejemplo no pueden dissociarse, ya que se generan en el ejercicio de la lucha por el poder. Como parte de estas prácticas, las prácticas discursivas recurren a convenciones que naturalizan determinadas relaciones de poder. De este modo, las propias convenciones se convierten en objeto de lucha por el poder”* (García Agustín, 2010: p. 26). Es por esto que el discurso institucional que se busca llevar al aula es relevante e imprescindible de analizar, porque finalmente se busca reproducir ciertas relaciones de poder, a fin de cuentas, de una clase dominadora, que en este caso se representa en quienes administran el poder.

Con la claridad e insumos que nos ha aportado el análisis de los contenidos, desde las perspectivas propuestas, podemos señalar con propiedad que la Cultura Política que los contenidos propician es de características muy débiles, ya que toda la formación política se basa en principios y valores que si bien son de importancia no menor, su adquisición sólo es un primer paso dentro de la *socialización política*, y la falta de elementos de mayor complejidad sólo puede ayudar a conformar una cultura de desconocimiento y visceral.

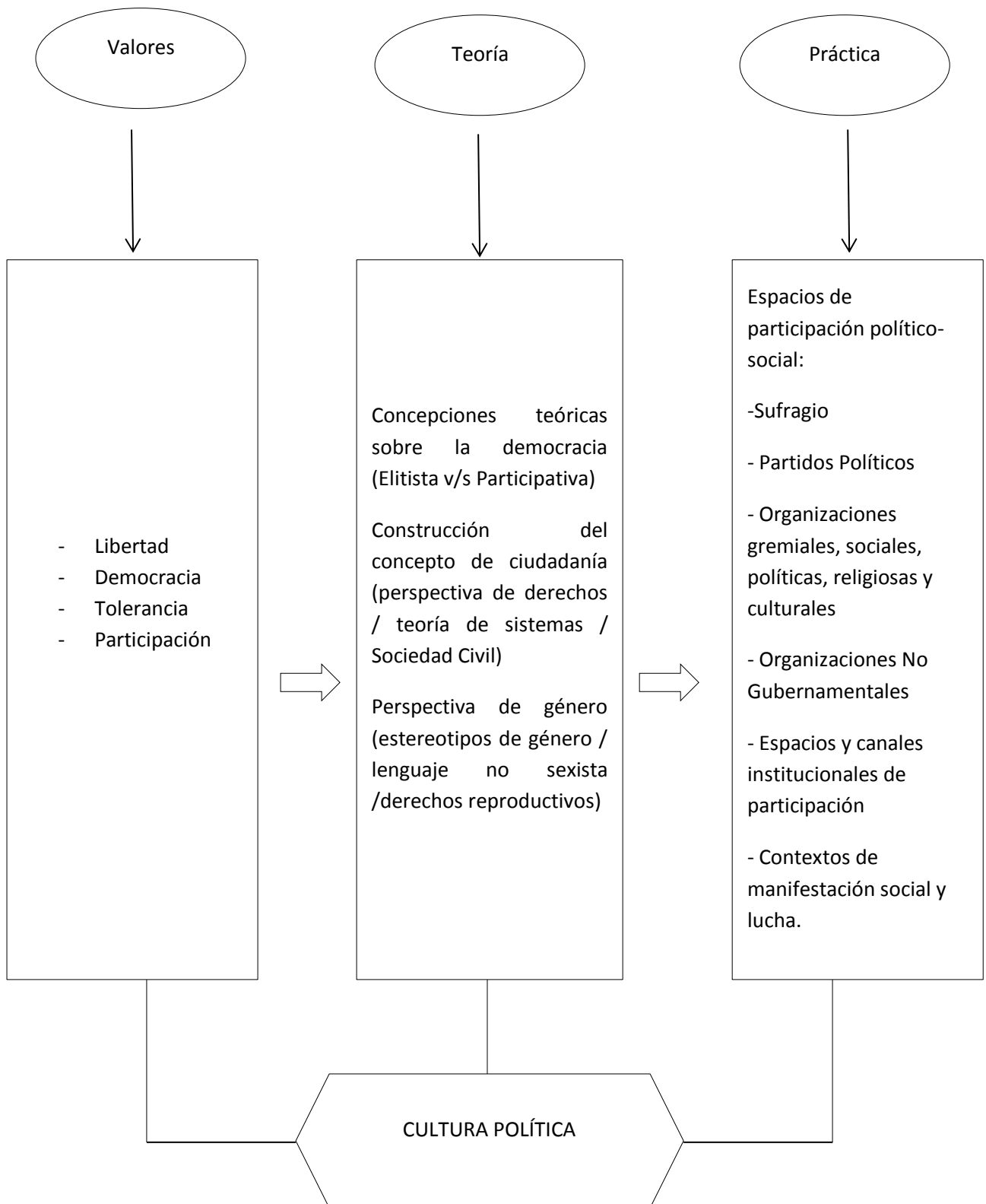
Desde nuestra perspectiva, el ejercicio de la ciudadanía, en su grado mínimo, y en un contexto de democracia básica, requiere de dos sustentos, el teórico-valórico y el práctico. Lo teórico-valórico se entiende como la construcción del modelo mental y cognitivo que hace entender al sujeto el contexto que habita, es aquí donde toman importancia los valores a modo de principios, que tienen que ver con la tolerancia, el respeto a la diversidad y el diálogo como forma de resolución de conflictos; pero además esto debe ser sustentado con lo teórico, que tiene que ver con cómo se construyen dichos valores y qué matices toman. Por ejemplo, al hablar de derechos desde lo valórico, como la libertad y la participación, deben remitir a sustentos teóricos que permitan entender de dónde surgen dichos conceptos y la limitación de dichos valores. Además de lo valórico-teórico, se encuentra lo práctico, es decir aquellos contextos reales y precisos en los cuales se aplican los valores y las normas; cómo se llevan a cabo en la interrelación social cotidiana; y también tiene que ver con los espacios políticos, ya sea institucionales o sociales, para la acción político-social; es decir, aquellos espacios donde se lleva a la práctica la Cultura Política. Por ejemplo, cuando se habla de ciudadanía ¿cuándo aplica?; ¿en qué contextos he de ser ciudadano?; ¿la participación ciudadana como se ejecuta?; ¿cómo participó en el sistema democrático imperante?; ¿cuáles son las instituciones con las cuales tengo una relación de derechos y deberes?

El esquema ilustra a lo que nos referimos con este modelo de interpretación de la adquisición de Cultura Política, que es una adaptación práctica del modelo de socialización de Habermas, que fortalece el esquema parsoniano, en el cual los valores y concepciones teóricas se configuran como las normas sociales que deben ser asimiladas y entendidas para llevar a cabo su aplicación en contextos cotidianos.

Si vinculamos este modelo con los contenidos, vemos que la dimensión valórica es la que se termina realizando en los textos, incorporando algunos elementos teóricos que también se han develado, pero que son muy débiles y generales, en relación a los que hemos trabajado en el marco teórico. Así vemos que quedan fuera muchos enfoques y planteamientos que pueden reforzar la dimensión valórica, de hecho no tienen por qué estar todos, y tampoco deben ser textos de teoría política necesariamente los contenidos, pero si es importante que contenga aquellos fundamentos que den un cuerpo mínimo a los principios. Por lo demás, los principios y valores no son dogmáticos, sino que han sido fortalecidos a lo largo de la historia y de la evolución político-social del país, por

ende su asimilación no puede tratarse de igual forma que la religión, que en su lógica irrefutable, sostiene que los principios son decretados y no razonados:

Esquema n° 1



Este tipo de situaciones es lo que nos lleva a plantear la débil Cultura Política que busca construir los Contenidos Mínimos Obligatorios, y esta intencionalidad, si se relaciona con ciertas fortalezas que poseen los contenidos como hemos visto en cuanto a la profundización de la esfera económica y la socialización, no es producto de una ineptitud, o una incapacidad del Ministerio de entregar contenidos apropiados y profundos, sino que más bien tiene que ver con su intención de privilegiar otro tipo de formación, que sea más funcional a la gobernabilidad y reproducción del sistema político, social y económico del país.

Creemos que la clase política que ha construido el discurso institucional educativo no está interesada en fortalecer al ciudadano, ni a la sociedad civil, ni siquiera a la democracia, ya que al hacerlo pueden mermar su capacidad coercitiva y política sobre las masas. Quienes manejan el Estado no están dispuestos a robustecer aquellos espacios y esferas que pueden debilitar y poner en duda su hegemonía, y no están dispuestos a hipotecar un sistema político efectivo que ha asegurado enriquecimiento y poder a la clase dominante durante estos últimos 23 años.

Es por esto que la batalla por la educación, en sus principios económicos, sociales y culturales, es a muerte para la clase política. Es por esto que el docente se le ha relegado a una posición más pasiva dentro de la educación, encerrándole en el aula, y es por esto que no se plantea una estructura educativa nacional, en cuanto a los contenidos, que sea capaz de lograr una real socialización política en los sujetos. Parece ser que la ciudadanía aún debe hacerse responsable de sí misma, como lo vino haciendo en Latinoamérica, en lo que Lechner planteó como una respuesta a los Estado autoritarios (Lechner, 1994). Finalmente la sobrevivencia de la Sociedad Civil, aún está en mano de los ciudadanos marginados de la esfera Político-institucional. Si bien llevamos casi 25 años en “democracia”, es cada vez menor el esfuerzo que la clase política hace para asegurar una sociedad más justa, libre y democrática.

## 6 Referencias bibliográficas

- Almond, G. y Verba, S. (1992) La cultura cívica, cap. 1, Una aproximación a la cultura política, en: *Diez textos básicos de ciencia política*. Barcelona: España. Ariel. Pp. 171 – 201.
- Álvarez-Gayou. J.L. (2003) *Cómo hacer investigación cualitativa: fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Atili, A. (2004) Ciudadanía, sociedad civil, y la redefinición de los espacios públicos, *Revista de Estudios Políticos (Nueva Época)* Núm. 126. Octubre-Diciembre, pp. 131 – 150.
- Ayala, M.; Guerrero, S. y Medina, A. (2002) *Manual de Lenguaje Administrativo No Sexista*. Málaga: Asociación de Estudios Históricos Sobre la Mujer de la Universidad de Málaga.
- Castillo, A. (2011) La Autonomía Política de las Mujeres en las Democracias Elitistas. En Largo, E. *Autonomía Política de las Mujeres, algunas reflexiones*. Santiago de Chile: Corporación Humanas, Serie Género y Política, pp.9-25.
- Castillo, J. (2011) Equidad educativa y género en Chile: estado de situación del sistema educativo y relaciones de género en la escuela. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, N° 5, Vol. 1*. pp. 33 – 49.
- Cohen, J. y Arato, A. (2000) *Sociedad Civil y Teoría Política*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Contreras, G. y Navia, P. (2012) *Participación Electoral en Chile 1988-2010*. En el Cuarto Congreso Uruguayo de Ciencia Política, La Ciencia Política desde el Sur, Asociación Uruguaya de Ciencia Política, 14-16 de noviembre de 2012. Montevideo: Uruguay.

- Cox, C. (2003) “Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX”. En: *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile*. Santiago: Chile. Editorial Universitaria, pp. 19-113.
- Drake P. y Jaksic I. (2002) *El Modelo Chileno, Democracia y Desarrollo en los Noventa*. Santiago de Chile. Lom.
- D’Angelo, O. (1999) Proyección desde Vigotsky a la construcción de la persona y la sociedad creativas. En *Revista Cubana de Psicología*. V.16, n°2, La Habana. <http://pepsic.bvsalud.org/scielo>. (Revisado el miércoles 6 de junio del 2012)
- Donati, P (1998) Ciudadanía y sociedad civil: dos paradigmas (ciudadanía lib/lab y ciudadanía societaria), en *Revista Reis*, pp. 37-64.
- Donoso, S. (2004) Reforma y Política Educacional en Chile 1990-2004. *Estudios Pedagógicos*, Vol. XXXI, N° 1, Universidad Austral de Chile, pp. 113-135.
- Garretón M. (2002) La Transformación de acción colectiva en América Latina. *Revista de la CEPAL*, (76): 9-23, abril.
- García Agustín, O. (2010) *Discurso e Institucionalización: Un Enfoque sobre el Cambio Social y Lingüístico*. La Rioja: Servicios de Publicaciones Universidad de La Rioja
- Gerber, M. (2007) Estudio sobre el Estado del Arte de la Investigación en Participación Ciudadana. En <http://politicaspUBLICAS.ulagos.cl>.
- Giroux, H (2001) *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Giroux H (1992) *Teoría y resistencia en educación*. México: Editorial Siglo XXI.

- Guerrero, E. (2011) Entre el Deseo y el Desencuentro: Las Vicisitudes del Movimiento Feminista en Chile. En Largo, E. *Autonomía Política de las Mujeres, algunas reflexiones*, pp. 25 – 43. Santiago de Chile: Corporación Humanas, Serie Género y Política.
- Habermas J. (1999) *Ciencia y técnica como “ideología”*. Madrid: Editorial Tecnos.
- Habermas J. (1981). *Historia y crítica de la opinión pública. La transformación estructural de la vida pública*. Barcelona: G. Gili.
- Habermas, J. (1989) *Teoría de la acción comunicativa II*. Madrid: Taurus.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003) *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Ibañez, J. (1979) *Más Allá de la Sociología. El Grupo de Discusión: Teoría y Crítica*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Lechner N. (2002). *Las sombras del mañana: la dimensión subjetiva de la política*. Santiago de Chile: LOM.
- Lechner, N. (1994) La (problemática) Invocación de la Sociedad Civil. Ponencia presentada en el *VIII Encuentro Internacional de Ciencias Sociales*, Guadalajara: México.
- Ministerio de Educación (2002) *Programa Perfeccionamiento Fundamental de Docentes*. Recuperado el 10 de junio 2011 de [www.mineduc.cl](http://www.mineduc.cl).
- Ministerio de Educación (1998) *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media*. Recuperado el 15 de junio 2011 de [www.mineduc.cl](http://www.mineduc.cl).

- Ministerio de Educación (2011) *Historia, Geografía y Ciencias Sociales: Programa de Estudios Primer Año Medio*. Recuperado el 20 de marzo 2012 de [www.mineduc.cl](http://www.mineduc.cl).
- Ministerio de Educación (2011) *Historia, Geografía y Ciencias Sociales: Programa de Estudios Segundo Año Medio*. Recuperado el 20 de marzo 2012 de [www.mineduc.cl](http://www.mineduc.cl).
- Ministerio de Educación (2012) *Plan de estudio 1° año de Enseñanza Media*. Recuperado el 25 de mayo de 2013 de [www.mineduc.cl](http://www.mineduc.cl).
- Ministerio de Educación (2012) *Plan de estudio 2° año de Enseñanza Media*. Recuperado el 25 de mayo de 2013 de [www.mineduc.cl](http://www.mineduc.cl).
- Ministerio de Educación (2012) *Plan de estudio 3° año de Enseñanza Media Humanístico-científico*. Recuperado el 25 de mayo de 2013 de [www.mineduc.cl](http://www.mineduc.cl).
- Ministerio de Educación (2012) *Plan de estudio 4° año de Enseñanza Media Humanístico-científico*. Recuperado el 25 de mayo de 2013 de [www.mineduc.cl](http://www.mineduc.cl).
- Ministerio de Educación (2012) *Plan de estudio 3° año de Enseñanza Media Técnico-profesional*. Recuperado el 25 de mayo de 2013 de [www.mineduc.cl](http://www.mineduc.cl).
- Ministerio de Educación (2012) *Plan de estudio 4° año de Enseñanza Media Técnico-profesional*. Recuperado el 25 de mayo de 2013 de [www.mineduc.cl](http://www.mineduc.cl).
- Ministerio de Educación (2001) *Historia y Ciencias Sociales: Programa de Estudios Tercer Año Medio*. Recuperado el 20 de marzo 2012 de [www.mineduc.cl](http://www.mineduc.cl).

- Ministerio de Educación (2001) *Historia, Geografía y Ciencias Sociales: Programa de Estudios Cuarto Año Medio*. Recuperado el 20 de marzo 2012 de [www.mineduc.cl](http://www.mineduc.cl).
- Ministerio de Educación (2001) *Filosofía y Psicología: Programa de Estudios Tercer Año Medio*. Recuperado el 20 de marzo 2012 de [www.mineduc.cl](http://www.mineduc.cl).
- Ministerio de Educación (2001) *Filosofía y Psicología: Programa de Estudios Cuarto Año Medio*. Recuperado el 20 de marzo 2012 de [www.mineduc.cl](http://www.mineduc.cl).
- Ministerio de Educación (1981, 30 dic) *Decreto Exento 300: Aprueba planes y programa para la educación media Científico-Humanista*. En Biblioteca del Congreso Nacional, [en línea]. Recuperado el 27 de mayo de 2013, en [www.leychile.cl](http://www.leychile.cl).
- Ministerio de Educación (2001, 2 de feb) *Decreto Exento 27: Aprueba planes y programas de estudios para 3er año de enseñanza media, ambas modalidades y planes y programas de estudio, formación diferenciada para 4º año de enseñanza media Técnico-profesional*. En Biblioteca del Congreso Nacional, [en línea]. Recuperado el 27 de Mayo de 2013, en [www.leychile.cl](http://www.leychile.cl)
- Ministerio de Educación (1999, 20 de ago) *Decreto Exento 77: Aprueba planes y programas de estudios para 1º año de enseñanza media*. En Biblioteca del Congreso Nacional, [en línea]. Recuperado el 27 de Mayo de 2013, en [www.leychile.cl](http://www.leychile.cl)
- Ministerio de Educación (2000, 28 de mar) *Decreto Exento 77: Aprueba planes y programas de estudios para 2º año de enseñanza media*. En Biblioteca del Congreso Nacional, [en línea]. Recuperado el 27 de Mayo de 2013, en [www.leychile.cl](http://www.leychile.cl)

- Ministerio de Educación (2002, 13 de mar) *Decreto Exento 102: Aprueba Plan de estudios para cuarto año de enseñanza media humanístico-científica y programas de estudio para los subsectores de formación general*. En Biblioteca del Congreso Nacional, [en línea]. Recuperado el 27 de Mayo de 2013, en [www.leychile.cl](http://www.leychile.cl)
- Ministerio de Educación (2002, 17 de jun) *Decreto Exento 459: Aprueba Plan de estudios para la formación general de 4° año de enseñanza media, técnico-profesional*. En Biblioteca del Congreso Nacional, [en línea]. Recuperado el 27 de Mayo de 2013, en [www.leychile.cl](http://www.leychile.cl)
- Mendiwelson-Bendek, Z. (2004) Nivel operacional de la sociedad civil, *Revista de pensamiento í análisis*, RECERCA 4: 153-166.
- Nussbaum, M. (2010) *Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Organización de Naciones Unidas (1995) Declaración de la Plataforma Acción Beijing. *Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer*. 143 pags. Beijing: República Popular de China.
- Palley, Th. (2005) Del keynesianismo al neoliberalismo: paradigmas cambiantes en economía. En *Economía UNAM*, No. 004, enero 2005. Consultado en <http://www.ejournal.unam.mx/ecu/ecunam4/ecunam0407.pdf> ; el día martes 04 de diciembre de 2012 a las 00:15 hrs.
- Parsons, T. (1966) *El Sistema Social*. Madrid: Ed. Revista de Occidente.
- Peces-barba, G. (1998) Derechos Económicos, Sociales y Culturales: su génesis y su concepto. En *Derechos y Libertades: Revista del Instituto Bartolomé de las*

*Casas*, No. 06, año III, feb 1998. Universidad Carlos III. Consultado en e-archivo.uc3m.es, el día martes 15 de enero de 2013, a las 15:00 hrs.

- Salamanca C. y Martín-Crespo B. (2007) El muestreo en la investigación cualitativa. En *Nure Investigación*, nº 27, Marzo-Abril. Consultado en [http://www.nureinvestigacion.es/FICHEROS ADMINISTRADOR/F METODOLOG ICA/FMetodologica\\_27.pdf](http://www.nureinvestigacion.es/FICHEROS ADMINISTRADOR/F METODOLOG ICA/FMetodologica_27.pdf) el miércoles 18 de enero de 2012.
- Santa Cruz, G. (2011) Tutelas sobre el Cuerpo de las Mujeres. En Largo, E. *Autonomía Política de las Mujeres, algunas reflexiones*. Santiago de Chile: Corporación Humanas, Serie Género y Política, pp. 173 – 197.
- Valdés, T. (2001) *El Índice de Compromiso Cumplido – ICC, Una Estrategia para el Control Ciudadano de la Equidad de Género*. Santiago de Chile: FLACSO.
- Valenzuela, A. (1989) *El Quiebre de la Democracia*. Santiago de Chile. FLACSO.
- Valles, M. (2007) *Técnicas cualitativas de investigación social*. (3º e). Madrid: Editorial Síntesis.
- Vieira, L. (1998) Ciudadanía y Control Social. En Luiz Carlos Bresser-Pereira y Nuria Cunill Grau, eds. *Lo público No-Estatal en la Reforma del Estado*. Buenos Aires: Editorial Paidós.