

PRAXIS

educativa

Universidad Nacional de La Pampa
Facultad de Ciencias Humanas
Instituto de Ciencias de la Educación
para la investigación interdisciplinaria



ISSN 2313-934X
SANTA ROSA, LA PAMPA, ARGENTINA
Correo electrónico: iceii@humanas.unlpam.edu.ar
Disponible en <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis>

Formar ciudadanos a través de la acción sobre los problemas sociales de la comunidad. Artículo de Juan José Salinas Valdés y Montserrat Oller Freixa. *Praxis educativa*, Vol. 24, No 1 enero – abril 2020 – ISSN 2313-9334X. pp. 1–14.

DOI: <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240110>

Esta obra se publica bajo Licencia Creative Commons 4.0 Internacional
CC BY- NC- SA Atribución, No Comercial, Compartir igual



Formar ciudadanos a través de la acción sobre los problemas sociales de la comunidad

Educate citizens through take action on community problems

Formar cidadãos através da ação sobre os problemas sociais da comunidade

Juan José Salinas Valdés.

Universidad de Antofagasta, Antofagasta, Chile.

juan.salinas.valdes@uantof.cl

[ORCID.org/0000-0003-3999-6231](https://orcid.org/0000-0003-3999-6231)

Montserrat Oller Freixa

Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona, España.

montserrat.oller@uab.cat

[ORCID.org/0000-0003-4142-2827](https://orcid.org/0000-0003-4142-2827)

Recibido: 2019-07-28 | **Revisado:** 2019-09-10 | **Aceptado:** 2019-11-19

Resumen

La forma en como las personas conciben la democracia determina sus posibilidades para incidir en el medio social. Por ello, una de las metas fundamentales de la formación ciudadana es que el alumnado asimile todas las formas de participación democrática existentes. Este artículo recoge los resultados de una investigación-acción que se propuso incidir en las ideas de la participación ciudadana de un grupo de estudiantes chilenos de secundaria. Para ello, se diseñó y aplicó una secuencia didáctica denominada "Módulo de Acción en Problemas Sociales". A partir de una metodología mixta se recogió información utilizando cuestionarios, entrevistas, focos grupales, videograbaciones y notas de campo. Las ideas de los jóvenes fueron clasificadas mediante una reformulación de las categorías que McLaughlin planteó para describir las nociones de ciudadanía. Se determinó que la propuesta resultó efectiva para ampliar la noción de participación ciudadana del alumnado involucrado y se establecieron mejoras para sus futuras aplicaciones.

Palabras clave: educación ciudadana; participación ciudadana; problemas sociales; representaciones sociales; temas controversiales.

Abstract

The way in which people think about democracy determines their chances to influence society. Therefore, one the most important aims of citizenship education is the students' understanding of all forms of democratic participation. This article presents the results of an action research study which has sought to influence the ideas of citizen participation in a group of Chilean high school students. To do this, a didactic sequence called "Action on Social Problems Module" was designed and implemented. Data was collected using a mixed method approach, therefore questionnaires, interviews, focus groups, video recordings and field notes were implemented. The young people's ideas were classified by a reformulation of the categories that McLaughlin has previously used to describe the notions of citizenship. It was determined that the didactic proposal was effective to expand the conception of citizen participation of the students involved and improvements were established for their future applications.

Keywords: citizenship education; citizen participation; social problems; social representations; controversial issues.

Resumo

A forma em como as pessoas concebem a democracia determina suas possibilidades para incidir no meio social. Por isso, uma das metas fundamentais da formação cidadã é que os alunos assimilem todas as formas de participação democrática existentes. Este artigo reúne os resultados de uma investigação-ação que se propus incidir nas ideias da participação cidadã de um grupo de estudantes chilenos do ensino médio. Para isso, desenhou-se e aplicou-se uma sequência didática denominada "Modulo de Ação em Problemas Sociais". A partir de uma metodologia mista colheu-se informação utilizando questionários, entrevistas, focos grupais, vídeo gravações e anotações de campo. As ideias dos jovens foram classificadas através de uma reformulação das categorias que McLaughlin sugeriu para descrever as noções de cidadania. Determinou-se que a proposta foi efetiva para ampliar a noção de participação cidadã dos alunos envolvidos e se estabeleceram melhorias para suas futuras aplicações.

Palavras-chave: educação cidadã; participação cidadã; problemas sociais; representações sociais; temas controversos.

Introducción

Este artículo expone los resultados del primer ciclo de una investigación-acción realizada para la mejora de la propia práctica docente con alumnado de secundaria, en un centro educativo ubicado en la provincia de Concepción, Chile. Su objetivo fue valorar el potencial de un módulo didáctico destinado al desarrollo de ideas maximalistas de la participación ciudadana (McLaughlin, 1992), es decir, que incluyan todas las formas de participación posibles en democracia. Tal propuesta se denominó “Módulo de Acción en Problemas Sociales” (MAPS) y se basó en la acción real sobre problemas sociales reales de la comunidad. Este trabajo tiene su base en la teoría crítica, pues supone que la educación ciudadana contribuye a la emancipación de los estudiantes y al rol de la escuela como transformadora de la sociedad (Apple, 2018).

Hoy en día, existe un creciente interés internacional por la educación ciudadana, motivado por la necesidad de enfrentar los graves problemas que afectan a la humanidad: crisis económica, desinterés por la política, contaminación catastrófica, desigualdades, entre muchos otros (Kerr, 2015). Al respecto, la formación de ciudadanos activos y capaces de contribuir a la búsqueda de soluciones exige avanzar de la simple memorización de las vías de participación ciudadana a su ejercicio real desde una perspectiva amplia, en base al desarrollo de valores y habilidades (García, 2019).

Educación ciudadana y aprendizaje de la participación

Desde 1996, se han implementado, en Chile, una serie de ajustes curriculares en materia de formación ciudadana. Sin embargo, los malos resultados obtenidos en los *Civic Studies* de 1999, 2009 y 2016 (Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G. y Friedman, T, 2017) han llevado, una vez más, a su replanteamiento. Por ello, el Consejo Nacional de Educación de Chile (CNEC) ha anunciado recientemente un cambio curricular que incluye una nueva asignatura obligatoria de Educación Ciudadana, la cual entrará en vigor en marzo de 2020. Se trata de una iniciativa que —aunque limitada a los dos últimos niveles de la secundaria— abre posibilidades que hasta ahora no existían. No obstante, múltiples investigaciones han apuntado a una serie de insuficiencias en el sistema educativo chileno en esta área. Al respecto, resulta de especial preocupación la habitual confusión entre los conceptos de “educación cívica” y “formación ciudadana”, el predominio de los estilos docentes tradicionales entre el profesorado (Agencia de Calidad de la Educación, 2016; Toledo, Magendzo, Gutiérrez e Iglesias, 2015) y la casi ausencia de la resolución de problemas de la escuela y la comunidad (PNUD, 2018).

Considerando la situación descrita, la implementación exitosa de la nueva asignatura implica el reto de generar experiencias didácticas concretas en esta área, que contribuyan a orientar al profesorado. En tal sentido, Santisteban (2012) defiende la importancia de aportar y experimentar propuestas concretas, sosteniendo que la investigación educativa crítica debe, sobre todo, centrarse en cambiar las prácticas. Por otro lado, Kerr (2015) plantea que el estado y la efectividad de las prácticas emergentes relativas a la ciudadanía activa y la participación son temas clave para investigar.

Por ello, cabe preguntarse: ¿qué tipo de ciudadanía debemos formar? Los seres humanos, hoy, nos enfrentamos a desafíos que trascienden las fronteras, por lo que resulta necesario superar lo que McLaughlin (1992) denominó noción “minimalista” de la ciudadanía, la cual se caracteriza por limitar la participación al voto, por entenderla como un beneficio jurídico al que se accede con la mayoría de edad y por delimitarla a un ámbito nacional determinado. Para lograrlo, se debe avanzar a una noción “maximalista”: que supere las fronteras políticas, que considere a los niños como ciudadanos y que promueva el ejercicio de todas las formas de participación. En otras palabras, se requiere una ciudadanía activa y de perspectiva planetaria (García, 2019).

La formación de ciudadanos activos solo es alcanzable a través de un enfoque didáctico que sitúe a los y las estudiantes al centro de procesos de aprendizaje dialógicos, que potencie el desarrollo de competencias ciudadanas, que fomente el trabajo cooperativo, que potencie el pensamiento crítico y que implique experiencias concretas de participación en el contexto de sus necesidades e intereses (Huddleston, Kerr y Rowe, 2010; Magendzo, 2016; Morillas, 2006). En tal sentido, Kerr (2015) plantea la necesidad de practicar: “formas críticamente activas de aprendizaje, incluyendo la discusión, el debate, el diálogo y la reflexión. Los mejores ejemplos son cuando se ayuda a los alumnos a pensar, reflexionar y tomar acción” (p.132).

El aprendizaje de la participación ciudadana solo es posible a partir del involucramiento activo de los estudiantes en discusiones y debates, y en los asuntos de la escuela y de la comunidad. Esto implica tanto el desarrollo de los aprendizajes como la oportunidad de llevarlos a la práctica en el contexto de problemas de la vida real (Huddleston et al., 2010). En definitiva, solo aprendemos a participar participando.

Los problemas sociales que afectan a la comunidad local poseen un gran potencial educativo para la formación de ciudadanos, debido a que estos suceden en la cotidianidad de las vidas de los estudiantes y les afectan directamente. Por tanto, suponen una oportunidad importante para generar aprendizajes significativos y situados. La validez de tal planteamiento la manifiesta García (2019) señalando que: “la única manera de aprender a ser ciudadanos activos, participativos, es ejercitando de manera natural, no artificiosa ni constreñida, la acción de participar. Y eso debería ocurrir en los diversos contextos sociales en que nos desenvolvemos” (p.811). Es importante considerar que el ejercicio de la ciudadanía en el espacio local constituye un punto de partida para luego practicarla a escala nacional y global.

Tratar problemas sociales implica, también, abordar temas controversiales, es decir, asuntos candentes sobre los que existen diversos puntos de vista enfrentados. En el contexto de la educación ciudadana, estos suponen una gran oportunidad para el desarrollo de competencias, especialmente valóricas y comunicativas (Salinas Valdés y Oller Freixa, 2017). Es precisamente por ello que Magendzo (2016) plantea que: “se requiere, impostergable e inevitablemente, incorporar contenidos y temas complejos, tensionales y conflictivos que se vinculen a los contextos políticos, sociales y culturales en los que los estudiantes se desenvuelven” (p.120).

Metodología

El presente estudio fue diseñado a partir de las ideas de Kemmis y McTaggart (2012) sobre la unión entre la teoría crítica y la praxis a través de la investigación-acción, entendida como un proceso reflexivo que permite intervenir en la práctica para mejorarla (Latorre, 2016). El objetivo de la investigación fue valorar el potencial del MAPS para el desarrollo de nociones maximalistas de la participación ciudadana. Para lograrlo, se recolectó información a partir de una metodología mixta, con un predominio cualitativo en el análisis e interpretación de los resultados.

En concreto, se trata del primer ciclo de una espiral reflexiva cuyos hitos son: 1) la definición del problema y el diagnóstico inicial, así como la reflexión sobre sus resultados; 2) el diseño y aplicación de una propuesta didáctica destinada a incidir sobre el problema; 3) una nueva recolección de información con objeto de comparar los cambios producidos a raíz de la intervención; y 4) una reflexión de cierre sobre los resultados obtenidos, orientada al rediseño del módulo. A la vez que la observación y la reflexión fueron subyacentes a todo el proceso.

El problema de investigación surgió desde la observación de la propia práctica docente, en la cual se apreciaba que el alumnado del primer nivel de secundaria (primero medio) frecuentemente restringía la participación ciudadana al voto. A partir de ello, se realizó un diagnóstico inicial en dos pasos: a) una revisión bibliográfica destinada a conocer las características fundamentales de la formación ciudadana y el aprendizaje de la participación y b) la aplicación de un cuestionario destinado a conocer las nociones del alumnado respecto a las formas de ejercer la ciudadanía.

A partir de la información recabada, se estableció una hipótesis-acción, la cual supuso que un módulo didáctico basado en la acción sobre problemas sociales locales desarrollaría, en el alumnado, ideas maximalistas de la participación ciudadana. El denominado MAPS tuvo una duración de ocho semanas y en él participó una muestra por conveniencia de setenta y cuatro jóvenes, con edades entre los 14 y los 16 años, divididos en dos cursos (clases) de un centro educativo particular-subsuccionado con una alta vulnerabilidad socioeconómica.

Para obtener información, se aplicaron múltiples herramientas de recogida de datos: dos cuestionarios (Nº1 y Nº2: aplicados antes y después del MAPS, respectivamente) provistos de preguntas abiertas y cerradas, que fueron contestados por el conjunto de partícipes; ocho entrevistas personales semi estructuradas, y dos focos grupales con cinco jóvenes en cada uno. Estas dos últimas se concretaron una vez finalizado el módulo, con objeto de profundizar en los resultados de los cuestionarios. Todas las herramientas utilizadas fueron validadas mediante un juicio de tres expertos, todos doctores pertenecientes al área de la didáctica de las ciencias sociales, quienes realizaron observaciones que llevaron a realizar diversas modificaciones. También se tomaron notas de campo y se registraron en video las clases del MAPS.

Ambos cuestionarios buscaron conocer las ideas de los jóvenes sobre la participación ciudadana desde tres aproximaciones. En un primer apartado, se les retó a explicar a un supuesto amigo lo que saben sobre esta. En segundo lugar, fueron enfrentados ante una hipotética problemática social, según la cual los vecinos de un barrio se oponen a la expropiación estatal de sus casas para la construcción de una autopista. Por último, una tercera situación les invitó a

reflexionar en torno a dos problemas sociales locales (perros abandonados y suciedad en las calles) y a proponer planes para su solución o mitigamiento. Tal diversidad de aproximaciones buscó triangular la información a objeto de diferenciar el desarrollo de nociones maximalistas de la participación ciudadana de la simple memorización de contenido escolar.

La información obtenida fue tratada a partir de un análisis cualitativo de contenido orientado a codificarla y categorizarla (Massot, Dorio y Sabarriego, 2016). Las frecuencias en los datos fueron determinadas mediante un análisis estadístico descriptivo (porcentajes) utilizando el programa SPSS, el cual permitió, también, cruzarlos diversos factores considerados en la valoración final del MAPS (que constituye el objetivo de la investigación) y que fueron agrupados en tres dimensiones (ver Tabla 1). Igualmente, los datos sociodemográficos fueron cruzados con otros resultados. Considerar una amplia variedad de factores buscó una apropiada triangulación de la información y, de tal forma, incrementar la credibilidad de este estudio.

Tabla 1

Factores considerados en la valoración del MAPS

Ideas del alumnado sobre la participación ciudadana	Valoración del alumnado sobre el MAPS	Observación de campo
	Motivos para seleccionar el problema social a intervenir	Motivación evidenciada por el alumnado
Diseño de medidas para enfrentar problemas sociales hipotéticos	Interés por el problema social abordado	Los problemas intervenidos por el alumnado
Reconocimiento del derecho ciudadano a oponerse a una decisión de la autoridad	Aprendizajes logrados según el alumnado	Otros posibles factores emergentes

En la codificación de la información, se utilizaron dos unidades de análisis: a) “cada joven”, empleada sobre todo para estudiar las ideas de la participación, y b) las distintas “referencias” contenidas en cada respuesta, es decir, fragmentos de texto tratados como “unidades de significado”, la cual fue usada para estudiar la valoración del MAPS por parte del alumnado. Las diversas nociones sobre la participación ciudadana fueron clasificadas mediante una adaptación de los postulados de McLaughlin (1992), referentes a las nociones “minimalistas” y “maximalistas” de la misma, y de Verba, Nie y Kim (1987) respecto a las formas concretas de ejercer la ciudadanía. Frente a la información obtenida fue necesario diseñar una categoría emergente, denominada “ascendente”, para dar cuenta de aquellas ideas que logran superar el enfoque minimalista sin llegar a una integración cabal de todas las posibilidades de participación (ver Tabla 2). Por tanto, la

codificación utilizada surgió de una combinación de las lógicas inductiva y deductiva (Massot et. al., 2016).

Tabla 2

Ideas de la participación ciudadana

Minimalistas	Ascendentes	Maximalistas
Ideas restringidas y superficiales	La mayoría de las ideas son restringidas y superficiales	Ideas profundas y amplias
No están unidas a la realidad social	Limitadamente unidas al contexto y la realidad social	Unidas al contexto y la realidad social
Basan la participación solo en estructuras políticas y sociales predefinidas	Basan la participación principalmente en estructuras políticas y sociales predefinidas	Basan la participación en estructuras predefinidas y en procesos construidos interactivamente
Se expresan en conocimientos	Se expresan en conocimientos y valores morales	Se expresan en conocimientos y valores socioculturales democráticos
Participación: votar y postular a cargos de elección popular, opinar, participar pasivamente en instituciones locales preestablecidas	Participación: votar y postular a cargos de elección popular, opinar, voluntariado social pasivo, participar activamente en instituciones locales preestablecidas. Pueden llegar a reconocer el derecho a protestar	Participación: votar y postular a cargos de elección popular, opinar informadamente; voluntariado social activo, participar activamente en instituciones locales preestablecidas, participar activamente en organizaciones políticas o sociales autoconvocadas, contactos autoiniciados con autoridades, desarrollo de campañas sociales y políticas, protestar

Fuente: elaboración propia con base en McLaughlin (1992) y Verba et al. (1987).

La información sobre las medidas hipotéticas diseñadas por los jóvenes para enfrentar problemas sociales de su comunidad fue analizada desde una codificación abierta (inductiva), la cual permitió generar una categorización emergente (ver Tabla 3).

Tabla 3

Medidas del alumnado para enfrentar problemas sociales de su comunidad

MEDIDA	CARACTERÍSTICAS
Básica	<ul style="list-style-type: none"> • Ligada a las ideas minimalistas • Indica acciones simples e individuales ante un problema social • Supone dificultad para diseñar medidas complejas
Asistencialista	<ul style="list-style-type: none"> • Ligada a las ideas minimalistas

	<ul style="list-style-type: none">• La solución de los problemas sociales está siempre en la autoridad• No se demanda la solución a la autoridad, sino que pasivamente se espera a que ésta la lleve a cabo en algún momento no determinado
Demandante	<ul style="list-style-type: none">• Ligada a las ideas ascendentes y maximalistas• La ciudadanía demanda a la autoridad una solución frente a problemas que no puede resolver por sí sola• La forma de demandar la solución puede implicar la organización de los ciudadanos para dialogar con la autoridad, protestar o ambas
Autoorganizada	<ul style="list-style-type: none">• Ligada a las ideas ascendentes y maximalistas• Solución de problemas por parte de los mismos ciudadanos• Generalmente se aplica a los problemas sociales más susceptibles de ser abordados por la ciudadanía
Mixta	<ul style="list-style-type: none">• Ligada a las ideas ascendentes y maximalistas• Combina las tipologías “autoorganizada” y “demandante”• Supone un trabajo en conjunto de ciudadanos y autoridades

Diseño y aplicación del “Módulo de Acción en Problemas Sociales” (MAPS)

El MAPS se basó en un enfoque activo y participativo destinado a que alumnos y alumnas fuesen los protagonistas del aprendizaje. No obstante, y tal como recomiendan Huddleston et al. (2010), se consideró necesario el desarrollo de una fase inicial (ver Tabla 4) que buscó potenciar las competencias ciudadanas indispensables para: debatir desde una estructura dialógica, interpretar la información críticamente y reflexionar sobre problemas sociales. Para lograrlo, en esta etapa, se recurrió al análisis y debate de temas controversiales de dos asuntos candentes en la opinión pública chilena en ese momento: la posible despenalización de la marihuana y la demanda marítima del gobierno boliviano contra el de Chile (Salinas Valdés y Oller Freixa, 2017).

En la segunda etapa del MAPS, los jóvenes analizaron y debatieron las múltiples vías que tienen los ciudadanos para participar en una democracia. Únicamente se emplearon dos clases y se utilizó diverso material escrito y audiovisual. Tras ello, en la tercera etapa, el alumnado trató diversos problemas sociales de su comunidad, debatiendo sobre sus causas, sus características y sus efectos en su vida cotidiana. Posteriormente, y reunidos en grupos, seleccionaron uno de tales asuntos, sobre el cual diseñaron e implementaron un proyecto de intervención destinado a mitigarlo. Finalmente, los estudiantes expusieron sus proyectos al conjunto de la clase, creándose con ello un nuevo espacio para debatir sobre su realidad social.

Tabla 4

Etapas del Módulo de Acción en Problemas Sociales (MAPS)

Etapa	Objetivo central	Tiempo
1. Fase previa	Desarrollar competencias ciudadanas mediante la investigación y debate de temas controversiales	6 clases (540 minutos)
2. Formas de participación ciudadana	Comprender y valorar dialógicamente las diversas formas de participación ciudadana	2 clases (180 minutos)
3. Acción sobre problemas sociales de la comunidad	Desarrollar competencias para la participación crítica y creativa, como ciudadanos activos y éticamente responsables, mediante proyectos de intervención en problemáticas sociales de la comunidad	7 clases (630 minutos)

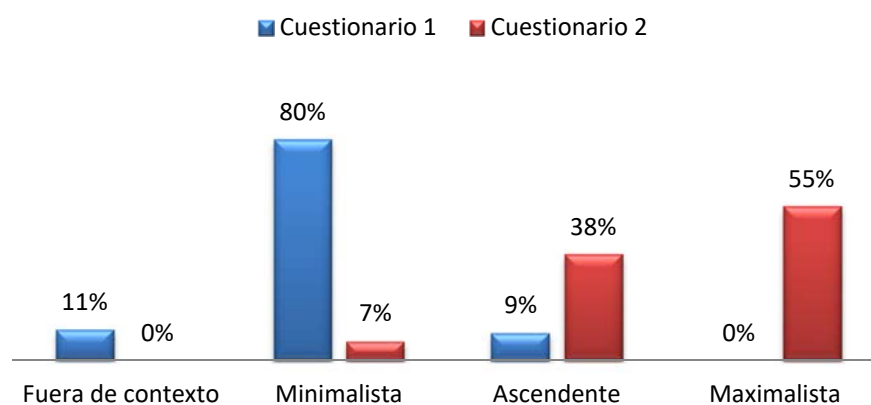
Fuente: elaboración propia con base en Huddleston et al. (2010), Morillas (2006) y Verba et al. (1987).

Resultados obtenidos

Los resultados son presentados en tres partes, las cuales se corresponden con las dimensiones de análisis señaladas en la metodología (ver Tabla 1).

Ideas sobre la participación ciudadana

La información recogida en los cuestionarios 1 y 2 apunta a un aumento notable de la cantidad de estudiantes con ideas amplias (ascendentes y maximalistas) de la participación ciudadana tras el



MAPS (ver Figura 1).

Figura 1. El alumnado según sus ideas de la participación ciudadana. Nota: los alumnos cuyas ideas fueron valoradas en cuestionarios 1 y 2 fueron 66 y 71, respectivamente.

Ejemplos de las ideas predominantes en el cuestionario 1:

- **Idea fuera de contexto:** "Un ciudadano es quien puede realizar obras de caridad..." (Carla).
- **Idea minimalista:** "Para mí un ciudadano es alguien que ya es parte del país gracias a su edad... Un ciudadano puede votar... elegir quien quiere que sea el o la presidenta..." (Álvaro).

- Ejemplos de las ideas más comunes en cuestionario 2:
- **Idea ascendente:** “Las personas pueden dar su opinión y participar de muchos modos, tales como en protestas o votando...” (Tiare).
- **Idea maximalista:** “[los ciudadanos]...pueden participar ya sea votando, haciendo marchas pacíficas, defendiendo o exigiendo lo que quieren, creando proyectos para su barrio o comuna, realizar campañas, acciones voluntarias, entre otras” (Mónica).

El diseño de medidas hipotéticas para enfrentar problemas sociales de la comunidad resultó fundamental para comprender las ideas del alumnado sobre la participación. Algunos ejemplos de sus respuestas son presentados a continuación:

- **Medidas básicas:** “Las personas que viven acá podrían no botar basura a la calle...” (Andrea).
- **Medidas asistencialistas:** “El alcalde debe preocuparse más de los barrios, él debe colocar áreas verdes, más contenedores y multar...” (Octavio).
- **Medida demandante:** “Los ciudadanos interesados harían una carta al alcalde comunicándole el problema y exigiéndole que ordene retirar la basura del barrio” (Pablo).
- **Medida auto organizada:** “Estaría encargada la gente interesada en el problema de los perros abandonados. Se trata de que organicen una campaña para entregar información a las personas sobre este problema y que así tomen conciencia” (Erika).
- **Medida mixta:** “Estarían encargados tanto las autoridades municipales como ciudadanos adultos, jóvenes y niños. Primero todos se organizarían para colocar contenedores de reciclaje, para separar la basura. Luego haríamos una campaña de promoción del reciclaje...” (Valeria).

En cuanto a la hipotética expropiación estatal de un barrio, en ambos cuestionarios, casi todos los jóvenes estuvieron de acuerdo con el derecho de los ciudadanos a intentar cambiar una decisión de sus autoridades, aludiendo a la titularidad de la propiedad y a la licitud de oponerse a una decisión considerada injusta. Solo una alumna, a quien llamaremos Sofía, negó la existencia de tal derecho. También se constató, sobre todo tras el MAPS, una elevada confianza en la negociación y la protesta para el éxito de tal oposición. Por último, la cantidad y variedad de formas de participación ciudadana identificadas aumentó ostensiblemente en cuestionario 2.

Cinco partícipes no cambiaron sus ideas “minimalistas” tras el MAPS. Este grupo contiene la mitad del alumnado con necesidades educativas especiales permanentes que participaron en el proyecto (cuatro jóvenes). La otra integrante de este grupo es Sofía, quien mantuvo durante todo el proyecto una actitud de resistencia frente al MAPS, aludiendo a que los aprendizajes ciudadanos solo deben ser entregados por la familia y que la escuela debe limitarse a enseñar “contenidos”.

Valoración del MAPS por parte del alumnado

Respecto a sus motivaciones para elegir el problema social intervenido, el alumnado señaló: “afecta a mi comunidad” (33% de las referencias), “me preocupa” (27%), “quiero contribuir a su solución” (18%), “me afecta directamente” (13%), entre otros (8%). Solo Sofía señaló que simplemente siguió “el deseo de otros” (1%). Por otro lado, una escala de valoración les interrogó

sobre su interés real por el problema abordado, a lo que un 43% de los jóvenes respondió “mucho”, 38% “bastante”, 14% “suficiente”, 4% “un poco” y un 1% (Sofía) “ninguno”. Ahora bien, un análisis cruzado entre la noción de la participación ciudadana evidenciada por cada joven en el cuestionario 2 y su interés real por el problema intervenido, indica que ninguno de aquellos que señalaron tener “un poco” o “ningún” interés en dichos asuntos alcanzó ideas maximalistas tras el MAPS. En cambio, el 59% y 61% de quienes se interesan “bastante” y “mucho”, respectivamente, expresaron ideas maximalistas.

Sobre aquello que sintieron haber aprendido en el MAPS, los y las jóvenes señalaron: “a promover cambios” (36% de las referencias), “a expresar la opinión propia y respetar la de otros” (24%), “sobre problemáticas sociales locales/nacionales” (12%) y “a diferenciar hechos de opiniones” (12%), entre otras (15%). Por su parte, Sofía declaró que no aprendió “nada” (1%).

Nuestra valoración del MAPS

El análisis de las notas de campo y de los registros audiovisuales de las clases apunta a que el alumnado abordó el MAPS con interés y entusiasmo. Al respecto, la etapa inicial se evidenció como una instancia crucial para el desarrollo posterior de debates dialógicos y tolerantes. Ello también facilitó un buen trabajo interno entre los grupos, los cuales utilizaron la libertad que les brindaba el diseño del módulo para investigar y actuar sobre asuntos de su propio interés, y para poner en juego sus saberes previos: habilidades artísticas, editar videos, expresarse en público, entre otros. Si bien las diversas actividades contempladas en el diseño del MAPS fueron concretadas adecuadamente, existió una cierta premura para cumplir el cronograma.

Se actuó sobre los siguientes problemas sociales locales: “perros abandonados” (46% de los jóvenes), “malos tratos en el transporte público” (19%), “espacios públicos deteriorados” (16%), “criminalidad” (14%) y “suciedad en las calles” (5%). Las intervenciones realizadas tendieron a mezclar diversas iniciativas, no obstante, cada una de ellas tuvo una actividad central: campaña callejera de información (51%), elaboración y subida a internet de un video de concientización (46%) y contacto con una autoridad local (3%). Paralelamente, se desarrollaron campañas en las redes y videos con entrevistas a vecinos.

Discusión de los resultados. Reflexiones para cerrar un ciclo

Los resultados de la investigación apuntan a la eficacia del MAPS en el desarrollo de ideas maximalistas de la participación. A nuestro juicio, tal logro se debe principalmente a que el módulo llevó a los jóvenes a actuar de forma real y con entusiasmo sobre problemas sociales de su verdadero interés. Por tanto, se trata de resultados que respaldan las posiciones de autores como Martínez y Cumsille (2015), quienes sostienen que la escuela es un espacio de socialización política, que puede alentar o desalentar al alumnado a participar social y políticamente con base en experiencias que: “pueden moldear sus ideas acerca de los derechos y obligaciones que involucra la ciudadanía” (p.433), y de Huddleston et al.(2010), para quienes la participación real es un elemento fundamental para el aprendizaje de la ciudadanía.

Un aspecto relevante para el éxito del módulo fue el desarrollo de discusiones y debates desde una estructura dialógica y tolerante. Se trata de un aspecto del MAPS que contrasta fuertemente con los resultados de Bonhomme, Cox, Tham y Lira, (2015), quienes, al estudiar la educación ciudadana implementada en varios centros educativos de Santiago de Chile, determinaron que el alumnado frecuentemente se sentía inhibido de expresar su opinión por miedo a las burlas y risas de sus compañeros. Tal situación guarda relación con los hallazgos de Toledo et al. (2015), quienes concluyeron que buena parte de los docentes chilenos indagados en su estudio tendían a evitar la discusión de temas controversiales en sus clases.

Los problemas sociales de la comunidad demostraron un gran potencial educativo, lo que fue expresado por los jóvenes en los múltiples aprendizajes que declararon haber desarrollado, en el gran interés que mostraron y en los motivos que tuvieron para actuar sobre estos. Tales resultados se condicen con los postulados de García (2019), quien destaca las posibilidades del contexto social más próximo para el desarrollo de aprendizajes significativos.

La información obtenida permitió identificar una serie de debilidades relacionadas a un grupo menor de jóvenes que no modificaron sus nociones minimalistas, no obstante, sus casos aportaron una valiosa información para revisar el MAPS. Entre ellos destacó Sofía, quien manifestó un fuerte rechazo al tratamiento de la realidad social y política en el aula, basándose en las ideas de un miembro de su familia. Tal situación demuestra, tal como plantea Kerr (2015), la importancia que pueden tener factores del contexto de los alumnos en los procesos de educación ciudadana. Otras debilidades importantes fueron la ausencia de medidas enfocadas a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales y no contemplar la eventual falta de interés por los problemas sociales locales, situación evidenciada por algunos alumnos.

Conclusiones

A la luz de los resultados, es posible afirmar que el MAPS se mostró adecuado para el desarrollo de ideas “ascendentes” y “maximalistas” de la participación ciudadana en el alumnado partícipe. Al respecto, la elección de los elementos centrales de esta propuesta: debate de temas controversiales, acción sobre problemas sociales de la comunidad y enfoque activo del aprendizaje, resultaron acertados.

No obstante, no todos los jóvenes modificaron sus ideas a partir del MAPS, por ello, es necesario considerar su rediseño con miras a su aplicación en una nueva espiral reflexiva. En concreto, resulta necesario: 1) extender el tiempo de aplicación de la propuesta a objeto de desarrollar las actividades sin premura; 2) expresar claramente en su inicio las razones y metas de la formación ciudadana, especialmente en lo referente a la intención de desarrollar el pensamiento crítico, y por tanto autónomo, del alumnado, como una forma de reducir resistencias ideológicas infundadas; 3) ampliar las posibilidades de temas a tratar, como una forma de integrar al alumnado que por diversas razones no posee un interés especial por problemas sociales locales; y 4) incluir al equipo psicopedagógico del centro escolar en el diseño y ejecución del MAPS, como una forma de apoyar al alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE).



Caminante, monocopias intervenidas. **Gustavo Garro**

Bibliografía

Agencia de Calidad de la Educación. (2016). *Formación Ciudadana en el sistema escolar chileno: una mirada a las prácticas actuales y recomendaciones de mejora*. Santiago de Chile: ACE. Recuperado de: http://archivos.agenciaeducacion.cl/liderazgo-motivacion-lectora/FORMACION_CIUADADANA.pdf

Apple, M. (2018). *¿Puede la educación cambiar la sociedad?* Santiago de Chile: LOM.

Bonhomme, M., Cox, C., Tham, M. y Lira, R. (2015). La educación ciudadana escolar en Chile “en acto”: prácticas docentes y expectativas de participación política de estudiantes. En Castillo, J. y Cox, C. (Eds.), *Aprendizaje de la ciudadanía. Contextos, experiencias y resultados* (pp. 373–425). Santiago de Chile: Ediciones UC.

- García, F. (2019). ¿Es posible educar para la participación ciudadana dentro de la estructura escolar? En Claudino, S., Souto, X., Rodríguez, M., Bazzoli, J., Lenilde, R., Lucimar, C. y Basquerote, A. (Eds.), *Geografia, Educação e Cidadania* (pp. 809–821). Lisboa: ZOE.
- Huddleston, T., Kerr, D. y Rowe, D. (2010). *Making sense of citizenship: a continuing professional development handbook*. London: The Citizenship Foundation.
- Kerr, D. (2015). Ciudadanía a nivel nacional, regional e internacional: una revisión de enfoques, investigaciones y debates. En Cox, C. y Castillo, J. (Eds.), *Aprendizaje de la ciudadanía. Contextos, experiencias y resultados* (pp. 111–141). Santiago de Chile: Ediciones UC.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (2012). La investigación-acción participativa. La acción comunicativa y la esfera pública. En Denzin, N. y Lincoln, Y. (Eds.), *Manual de investigación cualitativa. Vol. 3. Las estrategias en investigación cualitativa* (pp. 361–439). Barcelona: Gedisa.
- Latorre, A. (2016). La investigación-acción. En Bisquerra, R. (Ed.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 361–386). Madrid: La Muralla.
- Martínez, M. y Cumsille, P. (2015). La escuela como contexto de socialización política: influencias colectivas e individuales. En Cox, C. y Castillo, J. (Eds.), *Aprendizaje de la ciudadanía. Contextos, experiencias y resultados* (pp. 429–457). Santiago de Chile: Ediciones UC.
- Magendzo, A. (2016). Incorporando la perspectiva controversial en el curriculum disciplinario. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 19(1), 118–130. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2016.19.190>
- Massot, I., Dorio, I. y Sabariego, M. (2016). Estrategias de recogida y análisis de la información. En Bisquerra, R. (Ed.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 321–357). Madrid: La Muralla.
- Morillas, M. (2006). *Competencias para la ciudadanía. Reflexión, decisión, acción*. Madrid: Narcea Ediciones.
- McLaughlin, T. H. (1992). Citizenship, diversity and education: a philosophical perspective. *Journal of Moral Education*, 21(3), 235–250.
- PNUD. (2018). *Estudio sobre la puesta en marcha del Plan de Formación Ciudadana*. Recuperado de: [http://www.ciudadaniayescuela.cl/wp-Autor y Autora \(2017\). \(Datos eliminados para garantizar una evaluación anónima\)](http://www.ciudadaniayescuela.cl/wp-Autor y Autora (2017). (Datos eliminados para garantizar una evaluación anónima)
- Santisteban, A. (2012). La investigación sobre el desarrollo de la competencia social y ciudadana para una participación crítica. En De Alba, N., García, F. y Santisteban, A. (Eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales. Vol. 1* (pp. 277–286). Sevilla: Díada
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G. y Friedman, T. (2017). *Becoming Citizens in a Changing World. IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016. International Report*. Recuperado de: https://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:5f05a2fd-6ced-44ae-87b1-05d488aa9345/ICCS_2016_INFORME INTERNACIONAL.pdf
- Toledo, M., Magendzo, A., Gutiérrez, V. e Iglesias, R. (2015). Enseñanza de “temas controversiales” en la asignatura de historia y ciencias sociales desde la perspectiva de los profesores. *Estudios Pedagógicos*, 41(1), 275–292. DOI: <https://doi.org/10.4067/s0718-07052015000100016>
- Verba, S., Nie, N. y Kim, J. (1987). *Participation and political equality. A seven-nation comparison*. Chicago: University of Chicago Press.