

*EDUCACION PARA LA DEMOCRACIA:
RECUENTO DE EXPERIENCIAS INTERNACIONALES*

Education for the democracy: international experiences inventory

Prof. Pedro Ignacio Leiva Neuenschwander

Resumen

El presente artículo revisa algunas de las experiencias de educación para la democracia desarrolladas tanto en el ámbito nacional como internacional. Luego de agruparlas, según su objetivo y énfasis, en educación para los derechos humanos y la paz mundial, reformulación de programas de formación docente, acciones orientadas a construir material instruccional, prácticas que enfatizan la formación de valores democráticos, experiencias de educación multiculturalista y desarrollo de habilidades específicas en los estudiantes, se reflexiona acerca del rol que asumen los estudiantes en cada una de ellas como un elemento central para el diseño e implementación de este tipo de iniciativas.

Abstract

This article analyses some democracy education experiences developed either in our country or outside. The experiences were classified by its goals and emphasis on human rights and world peace education, rethinking the teacher training programs, instructional materials building, practices that emphasize democratic values, multicultural education and experiences which develop students specific skills. The student's role in each of these experiences is reviewed as a central point to design and implement this kind of experiences.

INTRODUCCION

Aun cuando en esta última década del siglo la democracia se ha perfilado como el sistema político en que se desarrolla la vida de los países latinoamericanos, el sistema democrático no ha sido capaz de dar respuesta a todas las necesidades sociales de sus naciones. Esta situación se produce, en parte, por la incapacidad de los gobiernos de la región para dar solución a las graves desigualdades sociales que han caracterizado al continente, pero también por la inexistencia de una institucionalidad realmente democrática. Los sistemas democráticos coexisten con una tradición política arraigada en el autoritarismo y la inexistencia de normas de tolerancia política o participación democrática (Basombrío 1991, Chaffee, Morduchowicz & Galperin 1997).

Para que los miembros de una sociedad convivan en forma democrática no sólo deben nacer en una sociedad que elija sus representantes por medio del voto universal (Berman 1997, Murphy 1998). El solo hecho de que los países latinoamericanos posean hoy en día sistemas democráticos de gobierno no constituye una garantía para que las personas que forman parte de su sociedad desarrollen una convivencia verdaderamente democrática. Según White (1999) no se nace demócrata, el demócrata se forma, las personas deben ser educadas para desenvolverse en una democracia. “Así como no se aprenden la biología, las matemáticas, a leer o escribir por el solo hecho de estar en el mundo, tampoco se aprende a vivir en democracia y respetar los derechos humanos por el solo hecho de vivir en una sociedad democrática y en una cultura respetuosa de los derechos humanos. Nadie puede negar que esta es una condición necesaria, pero todos sabemos también que no es una condición suficiente. Se requiere intencionar deliberadamente este aprendizaje”. (Magendzo 1994: 142).

Si reconocemos que para vivir en democracia debe desarrollarse un aprendizaje, entonces el sistema educativo asume una gran responsabilidad. Como mecanismo de socialización secundaria del ser humano, la escuela entrega no sólo conocimientos, sino que desarrolla habilidades y valores en sus estudiantes que les permitirán formar parte de la sociedad a que pertenecen.

En el contexto político-social chileno, antes que la democracia fuera recuperada Donoso y Vallvé (1989) describían las características que habían adquirido la escuela y el sistema educativo luego de diecisiete años de régimen militar: se había adecuado casi completamente al sistema de economía neoliberal impuesto en Chile, legitimando una concepción privatizadora y mercantilista del desarrollo educativo, intentando imponer una ideología nacionalista y basada en la Doctrina de Seguridad Nacional, reforzando las prácticas escolares autoritarias, enfatizando el desarrollo individualista del ser humano y deteriorando las condiciones de los docentes. De esta manera sugerían que el sistema educacional asumía un gran desafío para cumplir con la responsabilidad de formar personas que puedan integrarse responsablemente a un sistema democrático. Esta realidad no es ajena para otros países. Argentina enfrentaba este mismo problema luego de siete años en que el gobierno militar promovió un modelo pedagógico disciplinario, autoritario y no participativo, que aisló a los estudiantes de los sucesos políticos y de una perspectiva crítica (Chaffee, Morduchowicz & Galperin 1997).

Hoy en día en nuestro país, aun cuando se ha reconocido la necesidad de educar a los jóvenes para que se integren participativamente a nuestra sociedad, la cual aspira a ser democrática, debemos reconocer que las estrategias que se han implementado para lograr este objetivo son insuficientes. Aun cuando con el retorno a la democracia el gobierno sostiene como una prioridad en su agenda revertir la fuerte influencia que tuvo el autoritarismo militar sobre las estructuras sociales chilenas, las acciones desarrolladas en relación con el sistema educacional son insuficientes y en ocasiones contradictorias, lo que pone en cuestión la efectividad que estas tienen sobre los valores y actitudes que desarrollan los jóvenes que formarán parte de una sociedad que se autodefine como democrática.

Un rápido vistazo nos permite identificar que, como lo plantean Magendzo, Donoso, Dueñas, Rodas y Sime (1994), la labor realizada por algunos organismos no gubernamentales al inicio de la década de los noventa, con el fin de formar docentes en la educación de y para los derechos humanos de sus alumnos, se desarrolló en forma aislada y pareciera no haber alcanzado la meta que se definió en sus comienzos.

También debemos reconocer que en el ámbito gubernamental el Ministerio de Educación ha desarrollado acciones más bien contradictorias en relación con la educación ciudadana de los jóvenes. Prieto y Fielding (1999) plantean que, buscando darle relevancia a la educación de valores democráticos en los jóvenes, el gobierno democrático introdujo la educación ciudadana básicamente en los objetivos transversales para educación media; sin embargo, de esta manera se deja el tema al arbitrio y disponibilidad de los profesores, quienes no tienen el tiempo ni los recursos para abordarlo. En el análisis realizado por estos autores, en relación con la educación para la democracia establecida en los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos para la Educación Media, identifican que el aporte de la educación chilena en relación con el aprendizaje de actitudes democráticas en los jóvenes se define principalmente desde la asignatura de Ciencias Sociales, la cual constituye un gran aporte para el desarrollo intelectual y la formación ciudadana de los estudiantes. En este documento se define como un objetivo para el proceso de formación en el área entender la institucionalidad política nacional; derechos y deberes ciudadanos, valorando la organización política democrática. Esta expectativa se materializa curricularmente en la definición de dos Contenidos Mínimos para todos los alumnos del sistema; *Mi espacio y mi comunidad* y el *Mundo Contemporáneo* de primer y cuarto año respectivamente, y para la formación diferenciada de la educación humanista-científica, en el contenido denominado *La democracia: aplicación de conceptos y métodos de Ciencia Política* de la asignatura de Ciencias Sociales y Realidad Nacional.

Debemos reconocer que la definición de los Objetivos Transversales y los Contenidos Mínimos pretende llenar un vacío dentro de las ciencias sociales en relación con la formación acerca de las características de los sistemas democráticos, y adicionalmente busca introducir transversalmente en la educación de los jóvenes chilenos la formación de valores y actitudes de convivencia democrática. Sin embargo, no podemos dejar de considerar que esta es una acción completamente insuficiente para revertir el autoritarismo implícito en las estructuras y relaciones pedagógicas del sistema educacional chileno, sobre todo si consideramos que los profesores forman parte de ella y que las definiciones democráticas establecidas, además de ser muy sintéticas, contradicen años de prácticas pedagógicas y de estilos de relación autoritaria.

Desde el ámbito de la gestión de los establecimientos educacionales también se desarrollan acciones para incorporar los valores de la democracia a la convivencia escolar, las cuales resultan insuficientes. El Ministerio de Educación recomienda implementar un sistema de gestión democrática en las escuelas, incorporando en los lineamientos de la gestión educativa la convivencia democrática como un principio central en la vida de la escuela (Mineduc 1998). Sin embargo, también debemos reconocer que en las prácticas pedagógicas dentro de la sala de clases se mantiene un modelo autoritario y poco participativo, lo que se traduce en una contradicción básica que impide desarrollar un modelo de convivencia democrática en un nivel general. La convivencia democrática debe llevarse a cabo en todos los ámbitos de la vida escolar, de modo que se refuercen mutuamente y se logre efectivamente formar a los miembros de la comunidad escolar en y para un sistema nacional de convivencia democrática.

Podemos deducir entonces que las experiencias que se han desarrollado en las escuelas chilenas para formar personas tolerantes, respetuosas, responsables y participativas que puedan convivir en y para la democracia, son más bien insuficientes para garantizar

que nuestro sistema democrático se sostenga. En este contexto se desarrolla el proyecto de investigación Fondecyt N° 1990634 “Educación para la Democracia: Mito o Realidad?” (Prieto y Leiva 1998), que se ha propuesto realizar, en tres años (1999-2001), una investigación-acción con alumnos y alumnas de educación media como coinvestigadores, de tal forma de desarrollar una experiencia de educación en y para la democracia en las escuelas, desde y para los estudiantes.

Esta investigación se ha propuesto, en su primer año, formar un equipo de investigación con estudiantes de dos colegios de la V Región, de modo de desarrollar un estudio diagnóstico en relación con la conceptualización que poseen los jóvenes acerca de la democracia y los valores que la sustentan. Por medio de entrevistas individuales y grupos focales dirigidos por los propios estudiantes se ha podido recoger la opinión de los jóvenes entrevistados de la forma más genuina posible, de modo de analizar el problema de la conceptualización de la democracia desde el propio lenguaje de los estudiantes, incorporando las particularidades propias de los códigos comunicacionales, que los diferencian de los adultos y los identifican como adolescentes. En su segundo y tercer años la investigación se ha propuesto diseñar e implementar en los colegios, también junto con los estudiantes miembros del equipo de investigación, un programa de educación para la democracia en que se reafirmen los elementos que permitan a sus compañeros y a ellos mismos aprender a vivir en democracia desarrollando una convivencia democrática dentro de sus escuelas. Desde esta perspectiva, las experiencias de educación para la democracia realizadas tanto en Chile como en el extranjero, se constituyen en una fuente de información importante para el desarrollo de esta investigación, especialmente en la medida que permitan identificar el rol que asumen los estudiantes como los principales actores involucrados en el proceso de educación para la democracia.

El presente artículo se propone describir y analizar una serie de experiencias de educación para la democracia y la ciudadanía, las cuales fueron seleccionadas a partir de una revisión bibliográfica preliminar realizada en la investigación antes descrita como uno de sus objetivos para el primer año. Se identifica en cada una de ellas el papel que poseen los estudiantes como los actores principales del proceso de formación en y para la democracia.

Luego de una rápida revisión de experiencias de educación para la democracia desarrolladas en diversas latitudes, considerando su énfasis y objetivos, ha sido posible seleccionarlas y categorizarlas en seis tipos: aquellas que enfatizan la educación para los derechos humanos y la paz mundial, iniciativas que se proponen reformular los programas de formación docente, acciones orientadas a construir material instruccional para el desarrollo de experiencias de educación para la democracia, prácticas que enfatizan la formación de valores democráticos en sus participantes, experiencias de educación multiculturalista y ejercicios destinados a desarrollar habilidades específicas en los estudiantes (tales como la capacidad crítica y la capacidad reflexiva).

Es así como en este artículo primero se reflexionará acerca de la importancia del rol que asumen los estudiantes en el diseño e implementación de experiencias de educación para la democracia, de modo de poder delinear los criterios generales para el análisis de las experiencias aquí reportadas. Luego se describirá brevemente el contexto político-social en que se han desarrollado las experiencias de educación para la democracia aquí revisadas, de tal forma de ofrecer una orientación al lector acerca de las motivaciones

que se encuentran en la base de ellas en cada una de las culturas en las cuales se han desarrollado. Finalmente se expondrán las experiencias de educación para la democracia seleccionadas según la categorización anteriormente propuesta.

LOS ESTUDIANTES COMO PRINCIPALES ACTORES DE LA EDUCACION PARA LA DEMOCRACIA Y SU ROL EN ESTE TIPO DE EXPERIENCIAS

Aun cuando en la sociedad contemporánea los colegios se han transformado en uno de los lugares más importantes para el desarrollo del ser humano moderno después del propio hogar, podemos identificar una serie de contradicciones en el sistema educacional que nos llevan a cuestionar el rol que está cumpliendo esta institución en el proceso de formación de las personas. Muchas veces parece ser que los colegios deforman a sus estudiantes, coartándoles su propio desarrollo por medio de la imposición de un currículo que ubica al estudiante generalmente en una posición de dominado, alienándolo y transformándolo en el depositario de una sociedad que busca en forma “racional” aumentar el nivel de eficiencia económica del sistema (Magendzo 1996).

Las escuelas parecieran estar más preocupadas de instruir a sus alumnos, al más bajo costo posible, para incorporarlos a un mercado laboral cada vez más competitivo, dejando de lado el que fuera su principal objetivo: el desarrollo integral de las personas. Pareciera necesario que la escuela resignifique su sentido, de modo que retome su sentido original (Prieto 1998). La escuela no sólo debe formar a sus estudiantes en las habilidades que les permitan incorporarse a la vida económica de su sociedad, sino que debe constituirse en un espacio de convivencia para que sus miembros se formen en y con los valores que deberán poner en práctica al incorporarse como miembros a su sociedad.

Como lo proponen Prieto y Fielding (1999), la resignificación del sentido de las escuelas invita a concebirlas como comunidades democráticas, en las que sus integrantes tengan la posibilidad de practicar los valores que la democracia sostiene. Participación, diálogo, tolerancia, libertad de expresión, entre otros, han de ser los valores que los estudiantes debieran no sólo aprender a partir de un discurso, sino que vivir por medio de experiencias en las cuales participen, escuchen a sus iguales, debatan ideas, sean escuchados sin reproches, de modo de practicar el diálogo en un contexto de convivencia democrática.

Sin embargo, las escuelas poseen dificultades para incorporar a sus alumnos en prácticas participativas. Generalmente cuando las escuelas poseen instancias de participación como los Consejos de Curso o los Centros de Alumnos, las funciones que cumplen se limitan a la organización de actividades recreativas o deportivas (Prieto y Fielding 1999). Los estudiantes siguen manteniéndose fuera de los procesos de toma de decisión que realmente les permiten formarse integralmente para incorporarse a una sociedad democrática. La participación debe generar oportunidades y posibilidades para que los alumnos tengan control sobre su propio proceso de formación, implementando sistemas de trabajo colaborativos, donde se favorezca el diálogo y se otorgue un sentido de responsabilidad a la participación (Prieto y Fielding 1999, Magendzo 1996).

El precario escenario de participación de los estudiantes en sus escuelas se repite al analizar el contexto de la investigación educacional. Aun cuando los estudiantes son los principales protagonistas del proceso educativo, no han sido incorporados a estos proce-

tos investigativos (Prieto y Fielding 2000). En ocasiones se ha intentado superar esta omisión, integrándolos al proceso como ayudantes, en la recolección de datos y, a veces, en el análisis; sin embargo, la incorporación de los estudiantes sigue siendo parcial en la medida en que no se les entrega el control sobre lo que se investiga.

La investigación, en la cual se desarrolla la revisión de las experiencias de educación para la democracia que aquí se presenta, incorpora a los estudiantes como coinvestigadores. En este sentido los asume como parte del equipo de investigación, de modo que sus percepciones acerca del proceso sean incorporadas para que el control sobre el proceso de investigación sea compartido por todos los que forman parte del equipo. Al incorporar a los estudiantes como coinvestigadores, se evita caer en la tentación de hablar en nombre de otros que conformen la realidad por medio de estructuras cognitivas diametralmente distintas. También se evita considerar a los estudiantes como fuentes de datos, asegurándose de transformarlos en agentes de sus propios procesos de aprendizaje. Finalmente es posible redefinir el tradicional rol que han adquirido los investigadores: de expertos recolectores y analizadores de la realidad, a facilitadores de procesos de aprendizajes que descubren una realidad percibida desde otra perspectiva (Prieto y Fielding 1999).

En este contexto, el análisis de las experiencias de educación para la democracia aquí desarrollado se realiza a partir del protagonismo que asumen los estudiantes en el proceso de diseño e implementación de cada propuesta educativa. El rol que asuman los estudiantes será relevante en la medida en que los incorpore integralmente como personas, de modo que puedan compartir el control sobre la experiencia, constituyéndose en una experiencia significativa de aprendizaje no sólo por la adquisición de conocimientos asociados a ella, sino porque se constituye en una experiencia de vivencia democrática.

CONTEXTO POLITICO-SOCIAL EN QUE SE DESARROLLAN LAS EXPERIENCIAS EDUCATIVAS EN Y PARA LA DEMOCRACIA DURANTE ESTE FIN DE SIGLO

Cada una de las experiencias que se revisa a continuación se desarrolla en un contexto político y social distinto que otorga sentido a la misma. En esta última década podemos identificar tres cambios político-sociales de gran envergadura, que van a definir en gran medida la orientación que adquiere cada una de las experiencias de educación para la democracia en su contexto particular.

En el contexto latinoamericano, tal como se indicara al inicio del artículo, encontramos que el fin de las dictaduras militares y la recuperación de la democracia, como sistema de gobierno para los países del continente, ha constituido uno de los hitos más importantes de fin de siglo (Basombrío 1991, Chaffee, Morduchowicz & Galperin 1997). En este contexto, la educación para la democracia en nuestro continente asume como uno de sus principales objetivos la formación de ciudadanos en defensa de los derechos humanos y la dignidad de las personas. Ricardo Lagos (1990), como Ministro de Educación, en su discurso inaugural del Primer Seminario de Educación para la Paz, la Democracia y los Derechos Humanos, reconocerá que “existe la urgente necesidad de comprometer esfuerzos educativos de la sociedad para formar personas comprometidas, dispuestas a defender y promover los valores de libertad, igualdad, justicia y la paz; valores permanentes del hombre que ahora son indispensables hacer conciencia” (p. 26).

La formación de ciudadanos en defensa de los derechos humanos y la paz mundial también se encuentra dentro de los objetivos de la educación para la democracia en los países europeos. La experiencia de violación de los derechos humanos durante la segunda guerra mundial aún se halla fresca en la memoria de Europa, por lo cual encontraremos una serie de experiencias de educación para la democracia que definirán como objetivo implícito e incluso explícito evitar que un episodio semejante al Tercer Reich se repita.

En el hemisferio norte, el este europeo es protagonista de la caída del muro de Berlín, hecho que se reconoce como el momento en que se inicia un gran cambio en los países socialistas, los cuales modifican sus sistemas de gobierno autoritarios, para instaurar la democracia como sistema de convivencia ciudadana (Remy 1994). El término de los regímenes autoritarios deja un vacío en el sistema político-social, el cual adolece de una profunda inexperiencia, tanto ideológica como práctica, para la implementación de un sistema de gobierno democrático, lo que exige una amplia estrategia de aprendizaje para la vida democrática (Ahmetova & Rachmanova 1995, Remy 1994). Así, la educación para la democracia concentrará sus esfuerzos en la construcción de una institucionalidad democrática por medio de la creación de organizaciones democráticas, la reformulación de los currículos de formación docente y la creación de material didáctico que permita a las escuelas incorporar estas nuevas ideas.

Paralelamente, el continente europeo es protagonista de otro suceso político-social que demandará una redefinición de los objetivos propuestos respecto de la educación para la democracia. La unificación de los países de Europa crea un nuevo contexto que posee repercusiones no sólo en las fronteras geográficas y el sistema económico de los países involucrados, sino que sobre sus fronteras culturales. Según Ravazzolo (1995), los ciudadanos de países pertenecientes a la Unión Europea, al mismo tiempo poseen la calidad de ciudadanos europeos y, aun cuando todavía no están claras las obligaciones que asumen con esta alianza de países, obtienen una serie de derechos que trascienden las fronteras de su propio país. La educación para la democracia ha de desarrollarse, entonces, en un contexto social y cultural que demanda a sus miembros la comprensión de su identidad cultural, a partir de una perspectiva más bien inclusiva, que reconozca y apoye la diversidad, respetando los derechos humanos y la dignidad de las personas de los distintos países, en reemplazo de la comprensión imperante hasta el día de hoy que depende de la afiliación o identificación étnica de carácter nacionalista y exclusiva (Osler 1995).

EDUCACION PARA LOS DERECHOS HUMANOS Y LA PAZ MUNDIAL

Una revisión de las experiencias de educación para la democracia desarrolladas en la última década permite reconocer que la construcción de una sociedad caracterizada por una convivencia democrática se encuentra indiscutiblemente ligada al fomento del respeto de los derechos humanos y la educación para la paz mundial. Por lo mismo, Magendzo (1996) plantea que una visión integradora de la democracia debe incorporar como parte constitutiva de ella la vigencia de los derechos humanos, tanto políticos y civiles como económicos, sociales y culturales, además de los principios de solidaridad entre los pueblos. De esta forma se describen y analizan las experiencias de educación para la democracia que concentran sus objetivos en la educación para los derechos humanos y la paz mundial.

Rathenow & Weber (1995), en el contexto europeo, han trabajado diversas técnicas para incorporar en la formación de los estudiantes de pedagogía una formación valórica relacionada con la convivencia democrática, especialmente en la defensa de los derechos humanos. Una de ellas corresponde a la visita a campos de concentración del Tercer Reich, la cual se plantea como una metodología que permite desarrollar la habilidad de los estudiantes para reconocer y analizar los eventos sucedidos en ese período de su historia, revelando los efectos que tienen las políticas de exclusión y dominancia cultural de occidente sobre el desarrollo de las personas y la sociedad. La vivencia obtenida de la visita al lugar donde se desarrolló el holocausto tiene fuertes efectos en el ámbito afectivo de todos los que participan de la experiencia, lo que crea un contexto de discusión y aprendizaje particular. Esta experiencia tiene valor en la medida en que se constituye en un espacio de aprendizaje participativo y comunitario, donde es posible no sólo discutir acerca de temas del ámbito político y de la convivencia ciudadana, sino producir un aprendizaje experiencial que se ancla en el ámbito afectivo del estudiante.

Desde esta perspectiva, la metodología propuesta constituye un importante aporte a la educación para la democracia, en la medida que trasmite a los futuros docentes no solamente un contenido relevante para la formación de sus alumnos, sino que incorpora el aprendizaje de metodologías que permitirán enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje que desarrollarán con sus alumnos, especialmente en el ámbito valórico. Aun así, el efecto de esta metodología sobre los aprendizajes de los jóvenes en relación con su formación democrática dependerá casi en su totalidad de la capacidad de los futuros docentes de implementar actividades que se traduzcan en experiencias reflexivas para sus alumnos.

En el contexto de Latinoamérica, Magendzo, Vallvé y Albornoz (1991) describen cómo el Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE) inició a fines de 1988 en nuestro país un programa de educación para los derechos humanos en el Liceo Integral de Maipú, el cual estaba destinado a desarrollar una experiencia sustantiva que lograra integrar los Derechos Humanos a la Educación Formal. Por medio de un ciclo de conversaciones con los profesores, estos últimos asumieron el compromiso de valerse de los espacios que ofrecían los programas escolares de estudio para recontextualizarlos en la dimensión de los derechos humanos, y decidieron privilegiar el programa a través de una instancia mensual llamada *Talleres de Pedagogía Abierta* que consideraba sesiones de tres horas, en las cuales se discutirían temáticas como: el Derecho al Trabajo, el Derecho a la Vida, el Derecho a la Educación, los Derechos Civiles y Políticos, y los Derechos del Niño y del Adolescente.

Los talleres, que se desarrollaron a partir de abril de 1989, consideraron como metodología de trabajo la discusión y el análisis de los derechos humanos en la vida cotidiana por medio de un contexto lúdico, que permitiera a los alumnos compartir sus experiencias, conocimientos y sentimientos respecto del tema en general. Se inició la experiencia con una primera sesión de diagnóstico de la percepción, conocimientos y sentimientos que poseían los estudiantes frente a la problemática de los derechos humanos en general, para luego desarrollar módulos de trabajo en las temáticas seleccionadas con los profesores. A partir de esta experiencia, fue posible identificar los graves efectos que tenía la convivencia en una sociedad, donde se violan los derechos humanos en todos los ámbitos de la vida cotidiana, lo cual se reveló por medio de los contenidos y sentimientos desarrollados en esta iniciativa. Desde el punto de vista de la experiencia

educativa, mientras los alumnos de cursos básicos pusieron mayor énfasis en las metodologías lúdicas utilizadas, los alumnos de media lograron centrarse más en la discusión de los temas. El rol de los maestros en el desarrollo de las distintas actividades, y su capacidad para utilizar los elementos lúdicos en las actividades que lideraban, determinó en gran medida el éxito de las actividades que se realizaron.

La experiencia de educación para los derechos humanos aquí descrita formó parte de un proceso desarrollado en conjunto con maestros dentro del contexto escolar. En este sentido, toma a los profesores como principales organizadores y protagonistas, mientras que los alumnos personifican un rol de ejecutores y depositarios de una iniciativa guiada por los expertos docentes. El control del proceso de aprendizaje democrático se encuentra parcialmente en manos de los estudiantes por medio de su participación en las discusiones seleccionadas y dirigidas por los profesores. Sin perjuicio de lo anterior, la evaluación de la experiencia permite reconocer que su éxito se encuentra hipotecado a la capacidad de los docentes para ajustarse a los procesos que los propios estudiantes vivencian en relación con el tema desarrollado, lo cual revela de cierta manera que los docentes deberán incorporar la perspectiva de sus alumnos en el proceso de aprendizaje de los derechos humanos.

Magendzo, Donoso, Dueñas, Rodas y Sime (1994) describen otras experiencias desarrolladas por el PIIE en relación con la educación para la defensa de los derechos humanos. Esta vez en un contexto de gobierno democrático, esta institución desarrolla actividades de perfeccionamiento docente con el propósito que los participantes incorporen en la formación de sus alumnos los derechos humanos como un tema de gran relevancia. En esta oportunidad el PIIE inició su acción ofreciendo talleres de sensibilización en el tema para los profesores de aquellos municipios que se habían democratizado, implementando luego cursos de perfeccionamiento docente reconocidos por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), y también dictando un curso Formación de Facilitadores de Educación en Derechos Humanos, que convocó a profesores de todo el país. Posteriormente, a solicitud del CPEIP implementa el curso a distancia *Educación En y Para los Derechos Humanos* y adicionalmente desarrolla, en conjunto con la Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación, una serie de experiencias, incorporando en el ámbito de la planificación educativa la promoción de los derechos humanos.

El objetivo de los talleres de sensibilización fue incorporar en los docentes una reflexión en torno a la relación entre el currículum y los derechos humanos por medio de un diagnóstico de la escuela desde la perspectiva de los derechos humanos y la experimentación con metodologías innovadoras que se pudieran replicar en el aula. Recién recuperada la democracia, los talleres producían un efecto catártico; las historias personales eran muy intensas y existía gran necesidad de contarlas, por lo cual se dio una nueva orientación a los talleres, focalizándolos en el proyecto de escuela deseado por los docentes. En los cursos de derechos humanos y práctica educativa, que ofreció el PIIE con el reconocimiento del CPEIP, en un período de mayor duración, los docentes tenían la oportunidad de desarrollar una crítica a las prácticas educativas implementadas por medio del currículum escolar, desarrollándose una reflexión en torno al mismo y las prácticas pedagógicas.

En relación con el curso de Formación de Facilitadores de Educación en Derechos Humanos, es necesario identificar que tenía un objetivo de efecto multiplicativo. Convo-

có a más de ochenta profesores de todo el país, los cuales, contando con apoyo institucional, tendrían la oportunidad de implementar actividades de formación de profesores y profesoras en esta materia. En esta experiencia se incorporó la elaboración de una propuesta curricular denominada Diseño Curricular Problemizador. De esta manera ya no sólo se trataba de cuestionar la práctica docente, sino que hacerlo en relación con los contenidos curriculares, los cuales fueron problematizados desde la perspectiva de los derechos humanos. En el transcurso se analizaron prácticas, supuestos culturales, unidades curriculares, textos de estudio, contenidos, etc.

El curso a distancia asumió el riesgo de fracasar en el intento de transferir por escrito y sin ningún apoyo presencial una propuesta educativa que se construye a partir de la vivencia. Sin embargo, el seguimiento de la experiencia de un grupo de docentes que desarrollaron el programa en conjunto, y el encuentro con profesores que asumieron la unidad temática en forma independiente, permitieron reconocer que la autonomía con que se ejerce la educación a distancia motiva la reelaboración de las propuestas vinculadas a los particulares intereses de los docentes.

Finalmente, en los años 1993 y 1994 con supervisores de los Departamentos Provinciales del Ministerio de Educación y con docentes universitarios de los Centros de Formación de Educadores, se desarrolló la experiencia conjunta con la Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación. El Curso Nacional sobre Diseño Educativo en Educación para los Derechos Humanos y el Encuentro Nacional realizado en Quillota; el Seminario Nacional para docentes de instituciones formadoras de profesores realizado en la ciudad de Temuco; un curso, fundamentalmente teórico, para docentes de instituciones formadoras de profesores, constituyen acciones concretas desarrolladas en este nivel. Por medio de ellas se logró profundizar en las posibilidades de incorporar la educación en derechos humanos a la formación de profesores en las distintas instituciones por medio de un trabajo colaborativo en comisiones y talleres.

En la evaluación de las experiencias anteriormente señaladas, Magendzo, Donoso, Dueñas, Rodas y Sime (1994) describen tres áreas de impacto de las acciones emprendidas por el PIIIE. Dentro de los establecimientos educacionales es posible identificar que los docentes que participaron en estos programas desarrollaron acciones con los alumnos, tanto dentro de sus propias asignaturas como en experiencias extracurriculares, innovando sus actividades con el objetivo de sensibilizar y formar a los jóvenes en materia de derechos humanos. También desarrollaron acciones con los demás profesores, compartiendo su experiencia de formación con sus colegas especialmente en el consejo de profesores. Finalmente cabe destacar que la participación en los cursos los motivó a plantear una mirada crítica de la práctica docente, obteniendo metodologías de análisis que le permitieron problematizar la realidad diagnosticada. Otra área de impacto se refiere a la promoción y capacitación de los profesores en relación con la educación de y para los derechos humanos a escala comunal, provincial y regional, ya que los participantes se incentivaron a desarrollar experiencias de formación para profesores de sus jurisdicciones, iniciativa que se vio favorecida en las provincias, donde se involucraron supervisores que participaron en el Curso Nacional sobre Diseño de Proyecto Educativo para Educación para los Derechos Humanos. La tercera área de impacto de las iniciativas antes descritas se refiere a la transferencia de las herramientas y metodologías a otras áreas como, por ejemplo, la problematización como herramienta para el desarrollo de los proyectos educativos.

El conjunto de experiencias efectuadas por el PIIE en el contexto de educación en derechos humanos se encuentra fuertemente caracterizado por una línea de pensamiento crítico desarrollado en relación con la problematización de las prácticas docentes y de los currículos en la formación de los estudiantes. El actor principal en este proceso es el profesor de la escuela, quien sería el responsable de actualizar el currículo y llevar a cabo el proceso de formación de sus alumnos. Es necesario destacar que el análisis crítico del currículo que se pone en práctica en la escuela constituye una importante estrategia para modificar prácticas autoritarias dentro de la sala de clases, y configura el primer paso para la implementación de un currículo educativo que forme a sus estudiantes en democracia por medio de prácticas educativas congruentes con este objetivo.

REFORMULACION DE PROGRAMAS DE FORMACION DOCENTE

Continuando con la revisión de experiencias de educación para la democracia, encontramos algunas de ellas, cuyo énfasis se encuentra en la implementación de cambios a los programas de formación docente.

Una de estas experiencias se desarrolló en Latvia y su principal objetivo fue reformular los programas de formación de profesores. Clough, Menter & Tarr (1995) explican que, una vez declarada la independencia de Latvia (ex república de la URSS) el 4 de mayo de 1990, el país vive una serie de cambios políticos, económicos y culturales, y que uno de los ámbitos que causó mayor preocupación fue el desarrollo de un sistema educacional en el cual los estudiantes fueran preparados para la vida en una sociedad democrática, para participar activamente en el progreso y prosperidad de su sociedad.

En este contexto se pone en práctica el programa TEMPUS de la Unión Europea, el cual cuenta con la coordinación del Danish Teacher Training College y la Facultad de Educación de University of the West of England (UWE). Su principal propósito fue actualizar el debate respecto de la formación de docentes en Latvia, de tal forma de complementar las reformas constitucionales en curso. El programa, con tres años de duración, se organizó en grupos temáticos que incluyeron la enseñanza de la lengua materna, estudios ambientales, educación cívica/historia y enseñanza de inglés.

Clough, Menter & Tarr (1995) describen el proceso de trabajo desarrollado por el grupo educación cívica/historia, el cual se llevó a cabo con profesores universitarios de seis instituciones de educación superior, oficiales del Ministerio de Educación, miembros de organizaciones no gubernamentales y cinco profesores de la UWE (tres de la Facultad de Educación, uno de la Facultad de Leyes y un historiador).

Luego de un diagnóstico del currículum de formación de docentes, se identificaron dos áreas problemáticas a desarrollar; primero, la difusión de información acerca de los sistemas democráticos, su estructura y los valores que lo sostienen, y segundo, una pedagogía apropiada para alcanzar una difusión adecuada de esta información. Es así como se definen las intenciones del grupo: comenzar de las actuales prácticas pedagógicas de los profesores para desarrollar un trabajo de educación ciudadana; promover una aproximación colaborativa entre las instituciones de formación de profesores y las facultades de leyes, ciencias políticas y filosofía; incentivar la producción de material instruccional para el uso de los estudiantes de educación; desarrollar una red comunicacional entre los involucrados; y desarrollar un sistema de evaluación de los materiales producidos y del programa en general.

Los cambios vividos en Latvia, producto de la independización, constituyeron un contexto de gran potencial para el desarrollo de una pedagogía reflexiva, donde se experimentó la relación dinámica entre la sociedad, el sí mismo y el proceso de enseñanza-aprendizaje. Durante el año académico 1994/95 se desarrollaron tres seminarios en los cuales se discutieron temas relacionados con la educación, la sociedad y los derechos humanos. Estas discusiones permitieron reflexionar acerca de los recientes cambios vividos en Latvia, tanto en el ámbito político como en el social y cultural.

Dentro de esta experiencia se llevó a cabo una serie de acciones en colegios y universidades para desarrollar programas de educación para la democracia. Estas acciones reflejan la forma cómo un proceso de reflexión acerca del sistema educativo y sus repercusiones sobre la formación de los jóvenes en su calidad de personas y ciudadanos, puede tener efectos importantes sobre los programas de formación docente de una nación. Algunas de estas acciones se referían a la modificación de los currícula universitarios de tal forma de incluir temáticas como los derechos humanos y la libertad, además al desarrollo de un currículum interdisciplinario en educación cívica.

En estas acciones podemos identificar el desarrollo de un proceso reflexivo realizado en conjunto y a partir de las instituciones encargadas de la formación de docentes. Este contexto institucional resulta ser una garantía para la aplicación de medidas que efectivamente favorezcan la educación para la democracia, ya que las discusiones desarrolladas se traducen inmediatamente en cambios en la formación y los programas de estudio. Sin perjuicio de lo anterior, las repercusiones que estas acciones tengan sobre el desarrollo de la cultura democrática de los jóvenes de Latvia quedarán restringidas por las posibilidades que encuentren los docentes para poner en práctica su formación, el cual debiera ser apoyado desde la institución escolar. Adicionalmente, es posible reconocer que los estudiantes mantienen un rol pasivo en el contexto escolar, como receptores de un proceso de enseñanza ofrecido por los profesores adultos, es casi imposible que se involucren en el proceso educativo, si es que los profesores no definen un contexto pedagógico democrático y democratizador.

Otras experiencias desarrolladas en relación con la formación de docentes en Europa la constituyen aquellas técnicas implementadas por Rathenow & Weber (1995) con sus estudiantes de pedagogía, las cuales buscan desarrollar habilidades que favorezcan la educación para la democracia, entre ellas: la comprensión de su rol social, la empatía, la tolerancia a la ambigüedad y el desarrollo de una identidad. Estas estrategias enfocan a los alumnos participantes en la puesta en marcha de un proceso comunitario de aprendizaje y experimentación que se caracteriza por la planificación cooperativa e interdisciplinaria, la referencia a problemas sociales reales, el desarrollo de aprendizajes activos, la obtención de resultados que poseen impacto social (por medio del compromiso de los estudiantes) y el desarrollo de resolución creativa de problemas.

Una de ellas es el Trabajo de Talleres. Definido como un espacio de discusión, se invita a personas con distintos antecedentes a reflexionar acerca de temas de carácter social. La preparación previa del taller reviste gran importancia en la medida en que se constituye en la oportunidad de los participantes para adquirir el lenguaje necesario para participar e involucrarse en el tema que se trabajará, de tal forma de poder realizar un aporte a este. En su desarrollo se combinan estrategias de trabajo en equipo, actividades de discusión temática y ejercicios experienciales de comunicación. Todos ellos permiten gatillar procesos de desarrollo grupal que favorecen la realización del taller.

En los talleres, adicionalmente, se realizan actividades de difusión de los resultados parciales y finales del trabajo, los cuales ponen en comunicación a los participantes entre sí y con la comunidad. Los profesores deben asumir el rol de facilitadores grupales, en contraste con el tradicional rol de autoridades del conocimiento. Desde ahí se crea un ambiente de aprendizaje que permite desarrollar cualquier ámbito de la educación para la democracia, donde el aporte que pueden hacer alumnos y profesores trasciende al conocimiento que posee cada uno y cobra relevancia el rol de compañero de diálogo que deben asumir, en el cual se espera aprender algo del otro.

Otra de las técnicas puesta en práctica en el contexto de formación de docentes es el Teatro Callejero, el cual se basa en el Teatro Proletario desarrollado en la Unión Soviética con la intención de explicar problemas políticos al pueblo en una forma vívida (Rathenow & Weber 1995). Por medio del montaje de una obra de teatro los participantes analizan una situación política específica, la cual deben combinar con otros elementos para permitir el desarrollo escénico de la obra de tal forma que conquiste a los transeúntes, cuestionando sus prejuicios y creencias. La experiencia de actuación pública tiene como resultado el aumento de la autoconfianza del grupo, otorga a sus miembros un sentido de solidaridad y una sensación de integrar el movimiento para la paz. Como consecuencia directa de la experiencia, los estudiantes demostraron su deseo de actuar, su coraje político y la habilidad de transferir sus conocimientos al curso.

Respecto de las experiencias realizadas por estos últimos autores, es necesario destacar que, aun cuando estas técnicas favorecen el desarrollo de habilidades críticas en los docentes que son formados por medio de este tipo de metodologías, también es cierto que poseen repercusiones más bien restringidas sobre el proceso de formación de los estudiantes de educación media. Estas técnicas presuponen un alto grado de enriquecimiento cognitivo y social para sus participantes, por lo que las posibilidades de los docentes que han participado en ellas para reproducir este tipo de técnicas con sus alumnos son más bien limitadas. Tal como las técnicas descritas en el subtítulo anterior, el aporte de estas experiencias al proceso de formación para la democracia dependerá de la posibilidad del docente de reproducir estas metodologías en la sala de clases.

CREACION DE MATERIAL INSTRUCCIONAL

Los textos de estudios transmiten información y pautas de relación cultural que poseen grandes efectos sobre la formación valórica de los estudiantes que los utilizan. En este sentido, la creación o reformulación de materiales destinados a apoyar directa o indirectamente la educación para la democracia es otro de los ámbitos en que podemos reconocer experiencias de formación de valores democráticos.

En Latvia, una de las tareas prioritarias que definió el sistema educacional para garantizar la implementación de una institucionalidad democrática en la nación fue la creación de materiales instruccionales que apoyaran la educación para la democracia (Clough, Menter & Tarr 1995). En este sentido, es necesario destacar el gran aporte del *Program of the Democracy Advancement*, quizá una de las instituciones que produjo uno de los más significativos aportes en el desarrollo de material instruccional, que incluye tanto textos y guías de trabajo para alumnos como manuales de enseñanza para los profesores. Este material fue entregado y difundido por medio de la realización de 100 seminarios y talleres para más de 800 profesores en total (Catlaks & Sarma 1996). La

creación de material instruccional en este país tuvo gran importancia, porque permitió apoyar los procesos de formación democrática que se iniciaban, pero al igual que la mayoría de las experiencias expuestas anteriormente es posible reconocer que los estudiantes, principales beneficiarios de los cambios producidos, quedan excluidos del proceso de creación de material instruccional, por lo cual la implementación de este material instruccional no necesariamente permite incorporar a los estudiantes en un proceso democratizador.

Otro tipo de aproximación a la reformulación de textos de estudio la propone Davies (1995), quien confeccionó un proyecto para rediseñar los textos de estudio de historia con el objetivo de promover la educación para la democracia en Europa, diseñando estrategias que fomentaran una identidad que trascienda las fronteras nacionales y étnicas de los estudiantes involucrados.

Desarrolló un programa en cinco colegios mediante el cual encuestó a los alumnos y entrevistó a una serie de profesores y expertos respecto de cuatro temáticas: la naturaleza de Europa, el tipo de historia que se considera más relevante para la formación ciudadana, la pedagogía más apropiada para su enseñanza y la forma de ciudadanía que influiría en sus prácticas. Fue así como se pudo identificar el tipo de material necesario para promover una educación ciudadana desde una perspectiva integradora, y se diseñó un material de trabajo que abordó tres a cuatro semanas de lecciones de historia. Este material incluyó los últimos cincuenta años de la historia de Europa desde una perspectiva integradora más que excluyente, y permitió a los alumnos lograr un entendimiento más profundo de las fuerzas económicas, sociales y culturales que han formado las vidas de las personas en ambos lados de la *cortina de hierro* durante ese período. Sin perjuicio de lo anterior, concluir que el estudio de la historia permite desarrollar una identidad integradora de los miembros de los países europeos es un tanto aventurado. Según el investigador de esta experiencia, es necesario hacer más explícita la relación entre la historia y la educación para la ciudadanía, tanto en los conocimientos y habilidades como en la naturaleza de la ciudadanía europea.

Resulta importante destacar que en esta experiencia se puede identificar un elemento que hasta ahora parecía ausente: los estudiantes, quienes en esta oportunidad son entrevistados para elaborar el material de apoyo de enseñanza de la historia. Esta estrategia representa una gran ventaja, ya que la opinión de los estudiantes permitirá crear material pertinente que posea un mayor impacto en los destinatarios, los cuales comparten un código lingüístico más similar que el usado por los adultos.

FORMACION DE VALORES DEMOCRATICOS

No cabe duda que la formación valórica de los estudiantes es un requisito indispensable para el surgimiento de una cultura democrática. En este contexto Rodhas (1998) propone que el trabajo comunitario puede ser considerado una contribución para la formación ciudadana en una sociedad democrática, ya que la relación entre los individuos y su obligación con los demás es una de las piedras angulares para el desarrollo de la democracia. Efectúa un estudio en torno de los efectos que tenía la participación de jóvenes en programas voluntarios de servicio comunitario en los Estados Unidos. Los estudiantes que participaron remarcaron que la diversidad cultural propone desafíos adicionales a su propio desarrollo como ciudadanos responsables, que en el trabajo comu-

nitario cada cual aprende del otro y todos deben dar tanto como recibir, constituyéndose en un encuentro dialógico con la diversidad de los otros y sirviendo como un puente para construir enlaces comunes. Por lo mismo, el trabajo comunitario sería un vehículo para preparar a los estudiantes a comunicarse en la diversidad cultural.

Los datos obtenidos en su estudio permitieron distinguir varias categorías, de las cuales tres permiten describir la forma como el trabajo comunitario se constituye en una experiencia que refuerza los valores democráticos en los participantes y explicando las transformaciones que viven los voluntarios en relación con su responsabilidad dentro de una comunidad.

La primera dimensión definida fue la *autoexploración*. Se refiere al descubrimiento que hacen los voluntarios de su propia identidad, participando en las experiencias de trabajo comunitario en la medida en que desafían el sentido de sí mismo en este servicio, por medio del descubrimiento de un nuevo, y generalmente marginal, contexto social, y la visión de los otros que enfrentan. La segunda categoría, *entendimiento de los otros*, se definió como el aprendizaje que realizan los estudiantes al relacionarse con personas que le dan vida a las cifras estadísticas que conocen en relación con los problemas sociales, rompiendo los estereotipos adquiridos a través de los medios de comunicación de masas. El contacto con personas provenientes de subculturas diversas obligó a los participantes a confrontar las generalizaciones que los prejuiciaban en su medio social y cultural. La tercera categoría, *el bien social*, corresponde al bien que perciben los voluntarios que hacen al ayudar a personas que, sin el trabajo de los voluntarios, quizá no comerían o dormirían en las calles. Este genera sentimientos positivos entre los voluntarios caracterizados por la satisfacción de dar ayuda a aquellos que lo necesitan.

El trabajo voluntario de servicio comunitario es una actividad que desde esta perspectiva introduce interesantes dimensiones de análisis a las experiencias de educación para la democracia. Si bien no ha sido definida como un espacio de formación específico para la democracia, posee repercusiones positivas sobre ella. La posibilidad de los jóvenes de aproximarse a una realidad distinta y bastante más real de la marginalidad, los obliga a cuestionar el orden social y los valores asociados con la justicia, la tolerancia, la igualdad y el respeto a la diversidad, de modo de ponerlos en práctica.

EDUCACION DE UNA CIUDADANIA MULTICULTURALISTA

Tal como se planteara con anterioridad, especialmente en el contexto europeo, la formación de un concepto de ciudadanía multiculturalista cobra gran importancia a partir de la formación de la Unión Europea. Desde esta perspectiva Starkey (1995) sugiere que el estudio de lenguajes extranjeros es una poderosa herramienta para la educación intercultural, ya que implica una experiencia de descubrimiento de una nueva cultura. Reporta así la experiencia desarrollada en el curso de francés del Westminster College de Oxford que toman los alumnos de esa institución, que se define como un curso de lenguaje y cultura que aspira a incentivar una perspectiva global, promoviendo en los estudiantes la investigación y reflexión en torno a los derechos humanos. El curso tiene como objetivos, por una parte, desarrollar las habilidades comunicacionales del francés, de tal forma de poder desenvolverse en una universidad francesa, conversando en forma fluida, leyendo y entendiendo los discursos (incluyendo radio y televisión). Por otra, se propone desarrollar habilidades de investigación, comprensión de la cultura francesa, del

sistema político y social de los franceses, informarse acerca de la Francia contemporánea, su posición en Europa y el mundo.

La experiencia vivida por los alumnos después de dos años les entrega una interesante aproximación a los derechos humanos, en la cual prestan especial respeto por la dignidad de la persona y la igualdad de sus derechos. Esta experiencia introduce al alumno a la estructura política, discurso y principios básicos de la democracia, aumenta la confianza en sus habilidades comunicativas en francés. Sin perjuicio de lo anterior, se hace muy difícil incorporar la identidad de europeos a su propia identidad nacional; sin embargo, se reconoce el valor por estudiar los derechos humanos, de tal forma que, como futuros profesores, al menos serán capaces de hacer entender a sus pupilos los conceptos de libertad, democracia y respeto de los derechos humanos (Starkey 1995).

En este tipo de iniciativa podemos observar que la participación de los estudiantes oscila entre el rol de espectadores de un proceso de enseñanza en el cual se les entregan contenidos y el de participantes críticos de una cultura de grandes contrastes. Si bien esta experiencia no garantiza que los estudiantes se propongan una nueva concepción del concepto de ciudadanía, evidentemente favorece una aproximación madura al conocimiento de otras culturas, centrada en el respeto a la diversidad y los derechos humanos, interesante elemento que debe ser considerado al momento de diseñar experiencias de formación para la democracia.

DESARROLLO DE HABILIDADES ESPECIFICAS EN LOS ESTUDIANTES

Otro conjunto de experiencias de educación para la democracia, que busca incorporar directamente a los estudiantes en ellas, corresponde a iniciativas que definen como objetivo el logro de habilidades críticas en los estudiantes.

Hahn (1999), en un estudio realizado respecto de las políticas de educación para la democracia, las prácticas llevadas a cabo y los resultados obtenidos en el área por diversos países, descubre que el desarrollo de un clima democrático en la sala de clases, caracterizado por la tolerancia, el respeto y el fomento del pensamiento crítico, genera mayor interés político y responsabilidad cívica en los estudiantes, lo que repercute en conductas de participación ciudadana y en el nivel de discusión efectuado por los estudiantes dentro y fuera de la sala de clases. A partir de este estudio se identificó que el sistema de educación danés, que se caracteriza por la utilización de metodologías activas de enseñanza, y donde los alumnos son incentivados a dar sus opiniones en relación con temas de la vida cotidiana desde pequeños, y se les premia por su capacidad crítica en un contexto de respeto mutuo, evidenciaba la existencia de procesos de participación estudiantil, donde se involucraban procesos de toma de decisión significativos para su desarrollo, con un clima democrático en sus aulas mucho mayor que el de países en los que la enseñanza tenía esquemas de enseñanza lineales y, por consiguiente, la discusión se encontraba ausente.

Dentro de las iniciativas llevadas a cabo en contextos más particulares, encontramos el trabajo de análisis de textos de historia con alumnos. Según Rathenow & Weber (1995), los textos de historia constituyen una expresión de la conciencia política de una sociedad, que se puede explorar por medio de la comparación cuantitativa y cualitativa de la narración de los eventos históricamente descritos. El trabajo de análisis de textos de historia se basa en el supuesto de que aun cuando cualquier trabajo de clases tiene

lugar en un contexto específico, el cual se aprende a través de la descripción histórica de los hechos, se debe enfatizar la transferibilidad de las habilidades de comprensión, juicio y comunicación interpersonal, que se logran a través del análisis, ya que estas habilidades garantizarán por parte de los estudiantes la capacidad de realizar juicios críticos de la información que reciben y de los procesos sociales que enfrentan en un medio democrático. Esta técnica, aun cuando favorece el desarrollo de un pensamiento crítico, exige de parte de los estudiantes gran capacidad de abstracción, la cual se va realizando en el período de la adolescencia, y que con buena estimulación puede favorecer su desarrollo tanto cognitivo como afectivo.

Otra experiencia educativa en la cual se pone en práctica un programa destinado al logro de las habilidades críticas de los estudiantes fue ejecutada por Gonzalo & Villanueva (1995) en un proyecto de investigación donde se experimentó la forma como el estudio de la geografía humana europea permitía desarrollar una perspectiva multiculturalista en los participantes, por medio de la transmisión oral de la historia de las inmigraciones. El estudio de la geografía humana se utilizó como una estrategia para estimular la conciencia crítica de los estudiantes en relación con las estructuras sociales y las habilidades que pueden poner en práctica para transformar la sociedad.

Los alumnos, por medio de entrevistas semiestructuradas en profundidad a sus propios familiares, los que habían sido inmigrantes o habían trabajado fuera del país, debían recuperar las memorias espontáneas de los entrevistados. Los ejes centrales de las entrevistas fueron: las causas de la migración, los sentimientos personales derivados de la partida del país de origen y de la llegada al nuevo lugar, las dificultades de encontrar casa y trabajo, las diferencias culturales percibidas en el cambio, el proceso de adaptación a la nueva sociedad, y los sentimientos presentes derivados de la experiencia vivida y del futuro que les esperaba.

El análisis de la información se llevó a cabo de tal forma de incorporar hipótesis respecto de los períodos de migraciones, los flujos de población y los motivos de los inmigrantes para dejar sus países en busca de una mejor condición. Después de una serie de análisis de la información, realizada por medio de talleres en los cuales debieron identificar sus propios sentimientos y experiencias personales, se les solicitó a los estudiantes que dedujeran algunas conclusiones generales acerca de las consecuencias de los procesos migratorios sobre las personas que los desarrollan, y la sociedad en que se insertan.

Revisando el proceso en su globalidad, se logró establecer que no era necesario que los estudiantes fueran inmigrantes para que comprendieran los procesos migratorios y todas las repercusiones sociales que poseen estos fenómenos. Gonzalo & Villanueva (1995) plantean que el conocimiento, la reflexión y la acción deben necesariamente ligarse y combinarse en varias formas para permitir una importante contribución a la comprensión de nuestra sociedad y de la educación de los derechos humanos.

En esta última experiencia podemos identificar que la participación de los estudiantes se presenta de una forma más concreta. Por medio de los procesos de recolección de información y su análisis los participantes desarrollan su pensamiento crítico y adquieren una nueva perspectiva para enfrentar la transformación social. En esta iniciativa el rol del docente y los alumnos se redefine, ya que los aprendizajes, si bien se encuentran orientados por el docente, permiten a los alumnos adquirir un rol más activo en ellos.

Otra iniciativa que fomenta la participación de los estudiantes, pero esta vez a partir del uso del periódico, como medio de comunicación social, su análisis y crítica, es la experiencia vivida en Argentina en 1986 especialmente con alumnos de sexto y séptimo grado, de 11 a 13 años.

Con el objetivo de fortalecer normas democráticas por medio de la promoción de la discusión en clases de sucesos de actualidad pública entre los alumnos de los colegios de primaria y secundaria se implementó un currículum experimental denominado “Periódicos en el Colegio” con el apoyo de la Asociación de Periódicos Regionales. El programa, con el expreso objetivo de incluir la socialización política, adoptó una perspectiva pro-periódico estimulando el uso de este medio de comunicación para el desarrollo de actividades educativas. Mientras algunos profesores usaron el periódico principalmente para ejercicios gramaticales, otros lo incluyeron para la elaboración de ensayos en clases de ciencias sociales y como objeto de discusiones de hechos de actualidad. Sin perjuicio de lo anterior, las principales resistencias que presentaron los docentes se explican, porque podría ser más fácil hablar del pasado que del presente, o porque en comparación con los libros de texto los periódicos proponen controversias que para algunos profesores podría ser difícil de manejar en la sala de clases, y también porque escasamente los profesores se encuentran entrenados para promover y coordinar debate político en sus clases (Chaffee, Morduchowicz & Galperin 1997).

Se hipotetizaba que el programa tendría efectos en tres áreas: las conductas de comunicación, el conocimiento acerca de política y las actitudes políticas de los estudiantes y, por lo mismo, se construyeron indicadores para cada una de ellas. Los resultados obtenidos sostienen que el efecto de la aplicación de este currículum experimental posee resultados que llaman la atención por la fuerza y consistencia de los datos cuantitativos obtenidos y por el hecho que estos efectos abarcan ámbitos que trascienden la experiencia de los alumnos en la sala de clases, para influir en su vida cotidiana.

Concluyendo, Chaffee, Morduchowicz & Galperin (1997) plantean que aun cuando las intervenciones curriculares como esta puedan parecer instrumentalmente diseñadas para aumentar el grado de conocimientos de los jóvenes respecto de la política, el trabajo con periódicos desarrolló las habilidades de comunicación en el ámbito político de los participantes y estimuló la generación de opiniones personales en el tema. El proceso de socialización política que incrementó este programa involucra muchos más aspectos que la mera transmisión de información. Adicionalmente es posible abolir el mito establecido en torno a los valores democráticos y el nivel socioeconómico, ya que las clases de nivel socioeconómico, que se han caracterizado por su adhesión a gobiernos populistas en América Latina, no son en sí mismas sostenedoras de valores antidemocráticos. Esto queda demostrado porque los alumnos de menor nivel socioeconómico que participaron en el programa se vieron más beneficiados y lo aprovecharon mejor reduciendo su distancia respecto de los alumnos de nivel socioeconómico alto.

En esta experiencia de educación para la democracia podemos identificar tres elementos de gran relevancia. Por un lado se ha incorporado el uso del periódico como un medio informativo, que incorpora temáticas actualizadas de información social y política, estrategia que reduce la distancia cultural que pudieran poseer los estudiantes con este tipo de sucesos en su comunidad. También se ha incorporado el uso de este medio de comunicación para impartir los contenidos tradicionales, lo que favorece el proceso de socialización de los estudiantes con el uso del periódico. Finalmente se ha incorpo-

rado el análisis de los sucesos sociales por parte de los estudiantes participantes. Todo lo anterior favoreció la posibilidad de los estudiantes para incorporar este medio de comunicación social a su vida cotidiana, transfiriendo sus aprendizajes a otras áreas. Esta metodología, a pesar de mantener la tradicional relación entre el profesor y el alumno, permitió desarrollar habilidades en los jóvenes que permiten redefinir su participación en otros contextos.

CONCLUSIONES

A lo largo de la revisión de los seis tipos de experiencias destinadas a fomentar la educación para la democracia en diversos contextos, hemos podido reconocer que, tal como se planteara en un inicio, el contexto político social y cultural en que se desarrollan las experiencias determina que estas posean un mayor énfasis en la educación en y para los derechos humanos, la creación de una institucionalidad democrática y/o la redefinición del concepto de ciudadanía e identidad cultural de los miembros de una sociedad particular.

Por otro lado, podemos reconocer que el rol que asumen los jóvenes en cada una de ellas respecto del control sobre el proceso educativo que protagonizan varía en cada una de ellas. Para analizar de mejor manera esta dimensión, podemos agrupar las iniciativas en dos grupos: aquellas que definen su campo de acción en relación con la formación y perfeccionamiento de los docentes, y aquellas que se definen en relación con procesos de formación estudiantil.

Las actividades que definen su campo de acción en relación con el currículum de formación de los docentes que se harán responsables de la educación en y para sus estudiantes, se caracterizan principalmente por intentar buscar un efecto multiplicativo en los jóvenes de las naciones en que han sido implementadas, ya que la formación de un docente poseería repercusiones sobre un gran número de estudiantes a su cargo. Sin perjuicio de lo anterior, los efectos reales que poseen los programas de formación de un docente sobre la formación de los alumnos que educa se ven perjudicados muchas veces por la real posibilidad que tiene el docente de llevar a la práctica sus aprendizajes, la cual depende en parte de su habilidad personal para reproducir un esquema pedagógico en la sala de clases, pero principalmente del rango de libertad que ofrece el currículum definido por las autoridades educacionales, los recursos didácticos con que cuenta, las limitaciones que ofrezca la institución donde se desempeña, etc. Este es el caso de la experiencia desarrollada por el PIIE en Chile en educación para los derechos humanos, las experiencias de formación docente desarrolladas en Latvia y por Rathenow & Weber en sus cursos, en las cuales los profesores participantes y los estudiantes de Pedagogía reflexionan y experimentan con metodologías participativas y críticas, pero que muchas veces poseen dificultades para reproducir este aprendizaje en el contexto escolar en que se desenvuelven, lo que reduce la posibilidad de que los estudiantes protagonicen un proceso de formación en un contexto democrático.

En este tipo de iniciativas el rol de los estudiantes en el proceso de educación para la democracia queda supeditado a la capacidad del docente de reproducir, en la sala de clases junto a sus estudiantes, las metodologías aprendidas vivencialmente en el entrenamiento. Lo anterior exige por parte del profesor habilidades personales particulares que muchas veces no han sido desarrolladas en el entrenamiento mismo. Es necesario que el

docente que implementa estas metodologías posea la capacidad de efectuar trabajo en equipo, de estimular procesos de aprendizaje colectivo y de facilitar procesos de aprendizaje experiencial entre sus alumnos. Sólo de este modo los estudiantes se sentirán acogidos y, compartiendo el control del proceso educativo junto a su profesor, asumirán un rol protagónico que les permitirá hacerse cargo de su proceso educativo en forma autónoma y respetuosa. Sólo de esta manera los jóvenes que participen de programas de educación destinados a fortalecer el aprendizaje de los conceptos acerca de la democracia podrán vivir personalmente una experiencia de convivencia democrática.

En el caso de las actividades que se definen en torno a los procesos de formación de los estudiantes, es posible distinguir que un primer tipo se refiere a aquellas que generan material de apoyo a la docencia, como son la experiencia de creación de material instruccional en Latvia, y la creación de materiales para el estudio de la historia en Europa. Estas iniciativas, aun cuando producen materiales que serán utilizados por los estudiantes, continúan manteniendo a los docentes como los protagonistas del proceso, ya que son ellos los que elaboran el material instruccional y lo pondrán en práctica en sus clases. Sin duda que lo anterior mantiene bajo el docente el control del proceso de formación de los estudiantes.

En relación con la metodología de trabajo utilizada en estas dos experiencias podemos reconocer que el protagonismo de los jóvenes es muy bajo. Los actores sociales que mantienen el control sobre el proceso educativo son los *adultos expertos* en el tema. Ya sea porque se encuentran calificados como educadores o científicos sociales, definen el currículo por medio del cual se desarrollará el aprendizaje en relación con la convivencia democrática, utilizando el lenguaje oficial para los adultos, que no necesariamente se conjuga con las estructuras cognitivas mediante las cuales interpretan la realidad los estudiantes.

Sin embargo, en un segundo nivel encontramos otro tipo de acciones definidas en torno a los procesos de formación de los estudiantes. Estas son las experiencias en que se ha definido por objetivo desarrollar las habilidades de reflexión crítica de los estudiantes. Entre las aquí revisadas, encontramos la metodología de análisis de textos, el estudio de los procesos migratorios en Europa, el estudio del idioma como estrategia de acercamiento a la cultura y las actividades extraprogramáticas destinadas a cambiar la percepción que tienen los estudiantes de la realidad social en que se insertan, como es la participación en actividades de servicio comunitario.

Todas estas experiencias, a diferencia de las anteriormente expuestas, poseen un énfasis en el logro de habilidades de los estudiantes, los cuales, por medio del desarrollo de su acción ponen en cuestión su propio contexto cultural para incorporar los valores de la convivencia democrática en su propia escala valórica. En este sentido, los jóvenes asumen un rol más activo en relación con la experiencia misma. Ya no sólo deben asimilar un conocimiento específico en relación con la democracia, sino que deben estructurar la realidad que se les ofrece por medio de la experiencia, de forma tal que puedan desarrollar habilidades críticas mediante las cuales pueden reelaborar los significados entregados desde una perspectiva *adulto* a su propia perspectiva.

Es así como podemos reconocer que, de las experiencias aquí revisadas, por un lado el uso de metodologías participativas experienciales que faciliten procesos de aprendizaje colectivo, y por otro lado el logro de habilidades críticas en los participantes, son dos de los elementos que, en la medida en que se posean los recursos personales y

organizacionales, podrían propiciar las experiencias de educación para la democracia para garantizar que sus participantes puedan asumir un rol protagónico en el cual asuman el control de su propio proceso de aprendizaje.

Universidad Católica de Valparaíso
Escuela de Psicología
Avda. Brasil 2950, casilla 4059
Valparaíso, Chile
e-mail: pleiva@ucv.cl

BIBLIOGRAFIA

- AHMETOVA & RACHMANOVA (1995). Civic Education in Russia. En A. OSLER, H. RATHENOW & H. STARKEY. *Teaching for Citizenship in Europe*. Great Britain: Trentham Books.
- BASOMBRI (1991). *Educación y Ciudadanía. Educación para los derechos humanos en América Latina*. Santiago de Chile: IDEDDHH-CEAAL.
- BERMAN, S. (1997). *Children's Social Consciousness and the development of social responsibility*. Albany: State University of New York Press.
- CATLAKS, G. & SARMA, V. (1996). Civic Education for Democracy in Latvia: The Program of the Democracy Advancement Center (en línea). Disponible en: Gopher: www.ed.gov, Directory: databases/ERIC Digest, File: ED411172
- CLOUGH, N., MENTER, I. & TARR, J. (1995). Developing Citizenship Education Programs in Latvia. En A. OSLER, H. RATHENOW & H. STARKEY. *Teaching for Citizenship in Europe*. Great Britain: Trentham Books.
- CHAFFEE, MORDUCHOWISZ & GALPERIN (1997). Education for Democracy in Argentina: Effects of a Newspaper In-School Program, *International Journal of Public Opinion*. Vol. 9 Nº 4: 313-335.
- DAVIES, I. (1995). Education for European Citizenship and the Teaching and Learning of History. En A. OSLER, H. RATHENOW & H. STARKEY. *Teaching for Citizenship in Europe*. Great Britain: Trentham Books.
- DONOSO, P. y VALLVE, F. (1989). Educación para la paz y los derechos humanos en la escuela: Una tarea para todos. En A. MAGENDZO (ed.) *Curriculum, escuela y derechos humanos. Un aporte para educadores*. Santiago de Chile: Programa Interdisciplinario de Investigaciones de Educación.
- GONZALO, C. & VILLANUEVA, M. (1995). Geography and Multicultural Education: using student's own experiences of migration. En A. OSLER, H. RATHENOW & H. STARKEY. *Teaching for Citizenship in Europe*. Great Britain: Trentham Books.
- HAHN, C. (1998). *Becoming Political. Comparative perspectives on citizenship education*. Albany: State University of New York Press.
- HAHN, C. (1999). Citizenship education: An empirical study of policy, practices and outcomes, *Oxford Review of Education*, Mar/Jun.
- LAGOS, R. (1990). Mensaje inaugural del Ministro de Educación Pública de la República de Chile. Seminario Educación para la Paz, la Democracia y los Derechos Humanos. Santiago de Chile: IIDH.
- MAGENDZO, A. VALLVE, F. y ALBORNOZ, A. (1991). Experiencia en Derechos Humanos en el Liceo Integral de Maipú- Santiago de Chile. En A. MAGENDZO (ed.). *Curriculum, Escuela y Derechos Humanos*. Santiago de Chile: PIIIE.

- MAGENDZO, A. (1994). Los Derechos Humanos como concepción educativa. Ponencia presentada en Seminario Educación para la paz, la Democracia y los Derechos Humanos. Educación para la Paz, la Democracia y los Derechos Humanos. Santiago de Chile: IIDH.
- MAGENDZO, A. (1994). Formación de profesores para una educación para la vida democrática y el respeto de los derechos humanos. Educación en Derechos Humanos: Apuntes para una nueva práctica. Santiago: Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación.
- MAGENDZO, A., DONOSO, P., DUEÑAS, C., RODAS, M. y SIME, L. (1994). Para Recrear la Cultura Escolar. Experiencias y Proyecciones desde los Derechos Humanos. Santiago: Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación.
- MAGENDZO, A. (1996). *Curriculum, Educación para la Democracia en la Modernidad*. Bogotá: Edición Antropos.
- MURPHY, M. (1998). *Character Education in America's Blue Ribbon Schools. Best practices for meeting the challenge*. USA: Technomic Publishing Company, Inc.
- MINEDUC. (1998). Diez recomendaciones para una escuela donde todos aprenden. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- NODDINGS, N. (1999). Renewing democracy in schools, *Phi Delta Kappan*. Boomington, Apr.
- OSLER, A. (1995). Citizenship, Schooling and Teacher Education. En A. OSLER, H. RATHENOW & H. STARKEY. *Teaching for Citizenship in Europe*. Great Britain: Trentham Books.
- PRIETO, M. (1998). Resignificando el sentido de la Escuela. *Estudios Sociales. CPU*, trimestre 4, pp. 9-36.
- PRIETO, M. y LEIVA P. (1998). Educación para la Democracia: ¿Mito o Realidad? Proyecto de Investigación presentado al Conicyt para financiamiento del Concurso Regular Fondecyt 1990.
- PRIETO, M. y FIELDING, M. (1999). La Escuela: hacia una democratización de sus procesos. *Boletín de Investigación Educativa* 14 pp.
- PRIETO, M. y FIELDING, M. (2000). Investigating with students: an experience of democratic practice.
- RATHENOW & WEBER (1995). Education for Peace, Justice and Human Rights in the Context of Teacher Training: some methodological reflexions. En A. OSLER, H. RATHENOW & H. STARKEY. *Teaching for Citizenship in Europe*. Great Britain: Trentham Books.
- RAVAZZOLO, T. (1995). Human Rights and Citizenship. En A. OSLER, H. RATHENOW & H. STARKEY. *Teaching for Citizenship in Europe*. Great Britain: Trentham Books.
- REMY, R. (1994). Teaching Democracy in East Central Europe: The case of Poland. (en línea). Disponible en: Gopher: www.ed.gov, Directory: databases/ERIC_Digest, File: ED377120.
- RODHAS, R. (1998). In Service of Citizenship, *The Journal of Higher Education*. May/Jun.
- WHITE, P. (1999). Political Education in the early years: The place of civic virtues, *Oxford Review of Education*. Mar/Jun.