



Reconocimiento de experiencias participativas en el espacio escolar al enseñar Historia, Geografía y Ciencias Sociales

Recognition of participative experiences in the school space by teaching Geography, History and Social Sciences

Luis Guasch Guzmán

Universidad Alberto Hurtado (Chile)

Email: Guasch.luis@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5690-6165>

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.06.161>

Resumen

La presente investigación busca comprender la realidad escolar como constructo social que ocurre en la interacción con otros y otras, en experiencias de participación y gestión del espacio escolar. La realidad es interpretada desde la espacialidad entendida como multiplicidad de experiencias, desde la didáctica junto a los procesos reflexivos que ofrece y desde la ciudadanía a través de sus variantes liberal y comunitarista. El desarrollo de la investigación se sitúa en la tradición cualitativa, pues caracteriza la experiencia estudiantil en un diseño basado en el primer ciclo de Investigación-Acción Participativa mediante el cual se busca elaborar conocimiento que permita comprender y transformar las prácticas de enseñanza y aprendizaje en el área de Historia, Geografía y Ciencias Sociales (HGCCSS). El abordaje de los datos apunta a la producción de teoría viva, entendiéndolo por ello al conocimiento obtenido a partir de una experiencia didáctica en diálogo con los conceptos y categorías provenientes desde la bibliografía consultada. Los resultados expuestos dan cuenta de percepciones, posibilidades y adversidades para la toma de decisiones didácticas en torno al espacio escolar bajo una perspectiva ciudadana. Se concluyen propuestas para la enseñanza de la disciplina y las implicancias que posee el reconocimiento de procesos afectivos en la escuela para el desarrollo de la participación en estudiantes de Enseñanza Básica o primaria.

Palabras clave: participación estudiantil; enseñanza de la historia; educación ciudadana; interacción educativa; aprendizaje activo.

Abstract

This research seeks to understand the school reality as a social construct that occurs in interaction with others, in experiences of participation and management of the school space. The reality is interpreted from the spatiality understood as a multiplicity of experiences, from

the didactics along with the thoughtful processes it offers and from conception liberal and communitarian of citizenship. The development of research is placed in the qualitative tradition, as it characterizes the student experience in a design based on the first cycle of Participatory Research-Action through which it seeks to develop knowledge that allows to understand and transform teaching and learning practices in the area of History, Geography and Social Sciences. The approach of data allows the production of living theory which corresponds the knowledge gained from a didactic experience in dialogue with the concepts and categories from the bibliography consulted. The results presented give an account of perceptions, possibilities and adversities for teaching decision-making around the school space under a citizen perspective. Proposals for the teaching of discipline and the implications of the recognition of affective processes in the school for the development of participation in students of basic or primary education are concluded.

Keywords: student participation; teaching history; citizen education; educational interaction; active learning.

1. Introducción

La siguiente investigación se enmarca en un proceso de Investigación-Acción con estudiantes de sexto básico en compañía del Centro de Estudiantes (CCEE) de un establecimiento educacional de Enseñanza Básica y Media, de dependencia particular subvencionado en la comuna de La Florida, Santiago de Chile. Se sostiene que la comprensión de la realidad escolar trata de una construcción social que ocurre con otros y otras, en procesos de participación y gestión de la cotidianidad. El conflicto permite tomar decisiones y posturas frente a lo que sucede en la escuela iniciando una búsqueda de espacios de participación ciudadana que emergen cuando el docente utiliza un enfoque didáctico del espacio escolar.

En un primer momento se posiciona la investigación bajo aspectos teóricos que abarcan espacio, experiencia, reflexión didáctica y ciudadanía. Dicho sustento genera procesos de reflexión que favorecen la identificación de un problema para el investigador: ¿Cuáles son los espacios de participación que emergen cuando el docente aplica un enfoque didáctico del espacio escolar? En un segundo momento se explicitan aspectos metodológicos a partir del diseño de Investigación-Acción Participativa (IAP) declarando técnicas de indagación y empatía para la posterior codificación de los datos. En un tercer momento, se presentan los resultados del ciclo I-A develando posibilidades y adversidades para la gestión del espacio escolar. Por último, se establecen conclusiones en torno al reconocimiento de espacios participativos al considerar la experiencia estudiantil y la funcionalidad que adquiere el currículum de HGCCSS para el desarrollo de una reflexión didáctica focalizada en la trayectoria escolar de los participantes.

2. Aspectos teóricos de la investigación: espacio, experiencia, reflexión didáctica y ciudadanía

En la actualidad es posible ver un sujeto escolar en crisis (Batalloso, 2014; Bolívar, 2008; Carbonell, 2001). Hoy se hace frente a esta crisis organizando instancias de interacción cultural entre escuela y estudiantes amparadas bajo la Ley 20.911, la cual establece la creación de Planes de Formación Ciudadana en los establecimientos educacionales a nivel nacional desde el año

2016. Se considera importante este antecedente, pues guarda concordancias con algunas de las observaciones tales como la falta de interés y compromiso en la organización de la escuela a partir de la interacción entre estudiantes y el resto de los integrantes de la unidad educativa. Esto debido a que existe una adaptación más que una inclusión de las experiencias e inquietudes de los estudiantes en espacios ya preparados por los adultos.

Los estudiantes interpretan la realidad escolar a partir de sus experiencias con los demás actores en el tiempo. Por eso la espacialidad adquiere relevancia, ya que los modos en que surgen respuestas a esta trayectoria experiencial son realizadas en instancias cargadas de materialidades, percepciones y emociones con la otredad.

2.1. Espacio y experiencia escolar

El espacio geográfico se caracteriza por poseer una multiplicidad de expresiones, intereses, actitudes y creencias, o como diría Massey (2004), se compone de una variedad de sentidos, acciones que se contraponen o complementan tanto desde verticalidades como horizontalidades. De este modo, acciones, condiciones materiales y culturas están en juego en la experiencia escolar de quienes transitan por la institución educativa día a día. Sin embargo, esta multiplicidad de experiencias genera un conflicto cultural oponiendo cultura juvenil y cultura docente (Molina y Sandoval, 2006) como frentes en desencuentro que hacen del espacio escolar un espacio en disputa. Dicho conflicto manifiesta el carácter territorial de la escuela, carácter que delimita la participación ciudadana estudiantil.

Souto (2018) señala la existencia de una interacción de deseos en conflicto y la falta de valoración de aquellas experiencias vitales. Estas enriquecen un análisis crítico del territorio y del espacio percibido para la resolución de problemas cotidianos que afectan la vida personal. Esta observación presenta proyecciones didácticas para el docente quien entiende la escuela ya no como un espacio neutral sino como una construcción en el que podemos encontrar representaciones sociales compuestas por emociones, creencias y evaluaciones que dan sentido a la vivencia escolar.

La escuela es un lugar que educa, orienta y sistematiza la experiencia urbana a partir de situaciones que viven los estudiantes. La lectura del espacio escolar en clave geográfica enriquece procesos reflexivos en torno a la práctica facilitando la toma de decisiones curriculares conducentes al desarrollo de la ciudadanía en la escuela. Es más, Shlindwein y Copetti (2012) acuden al concepto presentado por Milton Santos "Fuerza de Lugar" al señalar que adversidades y dificultades que presenta el espacio, tanto urbano como escolar, son resultado de fuerzas individuales y colectivas. Ser consciente de esto potencia la implicancia de los actores en la construcción de soluciones y mejoras de la experiencia espacial.

La experiencia espacial se plantea como un eje articulador y promotor de la relación cognitiva entre el ser humano y su medio por lo que adquiere una dinámica holística, mediada por dos ámbitos: biológicos (sentidos) y creativos (simbolizaciones). A través de estos ámbitos el individuo reordena y resignifica las antiguas y nuevas experiencias (Garrido, Kaercher, Lindón y Sepúlveda, 2009; Tuan, 2007). Kaercher (2009), problematiza esta idea y señala que en la escuela no hay identidad, pues se trata de un espacio de restricción. El autor propone una salida al docente

que investiga su práctica educativa en un “trabajar distinto” recuperando voces, necesidades y posibilidades de quienes viven la escuela en procesos de reconocimiento y participación real. En estos procesos surgen instancias en que se re-crean experiencias del ser estudiante pudiendo reconocer interacciones y contradicciones que definen la experiencia escolar.

2.2. Reflexión didáctica

Es entendida como un elemento de la profesionalización docente que le permite al educador desarrollar una práctica en la que “aísla el problema, lo plantea, concibe y elabora una solución, y asegura su aplicación” (Perrenoud, 2016, p.10). El docente adquiere conciencia de su realidad como también la capacidad de pensar en lo que quería hacer, lo que efectivamente hizo y los resultados que trajo la práctica. Este proceder implica actuar en el riesgo y la incertidumbre lo cual permite al docente ser agente en la producción de conocimiento transformando contenidos en problemas sociales vividos en la escuela acorde a las demandas ciudadanas de estudiantes (García, Fuster y Souto, 2017). O bien, en términos de Giroux (1997), por medio del acto reflexivo el docente accede a dimensiones subjetivas que condicionan la acción humana. Este conocimiento es didáctico en la medida que surge desde la preocupación profesional del docente quien asume una postura interpretativa del saber a partir de un enfoque problematizador de la realidad en la que enseña. De este modo regula, modera, conduce procesos de enseñanza estableciendo una continua relación entre teoría y práctica cuyo reconocimiento permite el desarrollo humano situado (Bolívar, 2011; Salcedo, 2009), como también “una construcción significativa del aprendizaje, tanto para sí mismo como en relación con la enseñanza que se practique” (Copetti, 2012, p. 76).

Las consideraciones señaladas apuntan al desarrollo de una Pedagogía del Sujeto en donde el ejercicio profesional busque provocar el deseo en los estudiantes por generar conocimientos y capacidades al tener un rol en su desarrollo (Bataloso, 2014). Bajo este proceder el carácter territorial de la escuela pasa a ser gestionado y negociado para instaurar procesos de pertenencia y participación. Esto implica un desafío didáctico para los profesores desde el momento en que la normatividad manifiesta relaciones de poder en instancias de participación provocando diferencias entre las personas que construyen el espacio escolar. Según Pineau, Dussel y Caruso (2001) se requiere una descolonización epistemológica de la didáctica en donde prime la producción de conocimiento en las decisiones generadas por el profesor a partir de una mirada cualitativa de la práctica.

El alcance de este posicionamiento en la presente investigación tiene lugar en la sensibilización de fenómenos históricos a través de la convivencia y la participación en situaciones cotidianas, consideradas como dimensiones problemáticas en la escuela. Esto problematiza el currículum en la medida que se conecta con la experiencia escolar declarada por los estudiantes accediendo al desarrollo del pensamiento histórico y social (Pagés, 2012; Santisteban, 2012). Histórico en tanto acceden a relaciones entre el fenómeno de estudio y su realidad próxima (conciencia histórica) como también social en la medida que los estudiantes crean alternativas o soluciones de futuro con acciones concretas. El desarrollo de Relaciones Pasado- Presente (RPP) se realiza bajo la tipología “Maestra de vida” en donde “las respuestas indican que el conocimiento

histórico permite extraer lecciones del pasado con la finalidad de no repetir los errores cometidos, y aprender de ellos para actuar mejor en el presente y en el futuro” (Muñoz y Pagés, 2012, p.22).

2.3. Ciudadanía

En términos de Michel Foucault (1977), la escuela es parte de la configuración de dispositivos, una red de costumbres, instituciones, actividades y creencias que producen sujetos con prácticas y disposiciones en una relación de saber/poder situada históricamente. En el actual contexto se plantean exigencias y descontentos de la población civil en búsqueda de otras ciudadanías (Álvarez, 2016; Castillo, 2016; Bosch y González, 2012), siendo los estudiantes quienes manifiestan este descontento en el espacio escolar.

Desde una conceptualización liberal, la ciudadanía se centra en la libertad en contra de las tradiciones autoritarias, fundamentalistas y dogmáticas. Se erige la figura de un ser “razonable” encarnado por el ciudadano/a, individualidad autónoma y libre. Estos elementos son pensados como pilares de un marco social amparado jurídicamente y orientado a una sociedad plural bajo virtudes universales como el nacionalismo, la soberanía popular y la igualdad (Bravo, Jiménez, y Osandón, 2013; Magendzo, 2004).

Algunos limitantes o puntos críticos aportados por Magendzo (2004) establecen advertencias en torno al individuo ideado por el liberalismo político y económico. Estas advertencias se hallan en la restricción de la solidaridad, la participación y el compromiso con los demás, la amenaza reduccionista del individuo a la competitividad materialista propia de la modernidad y una concepción de libertad entendida en el margen único del consumo.

La perspectiva comunitarista reconoce el predominio de los lazos con los demás antes que la autonomía, la libertad y la independencia del individuo (Magendzo, 2004) por lo que surgen lazos afectivos, religiosos y culturales en busca de un equilibrio entre lo colectivo y lo individual.

La cultura toma un rol aglutinante entre las personas aludiendo a la diferencia entre ellas asumiendo el conflicto, pues la integración a la sociedad se debe a la pertenencia. Cuando hay sentido de pertenencia hay disputa, debate e implicancia en la construcción de espacios.

La escuela y la noción de ciudadanía cruzan por un momento de potenciales cambios que requieren de una orientación pedagógica acorde a los desafíos del mundo actual. Cabe señalar que en ello no hay un dilema de acceso u obtención de derechos, sino de poder en la gestión de la experiencia en la escuela, la cual se puede potenciar desde una ciudadanía orientada a la justicia y a la agencia ciudadana (Haste, 2017; Westheimer y Khane, 2004), la cual evalúa condiciones de insatisfacción siendo agente en los procesos de resolución de conflictos. En ello existe una relación constante entre cognición y afecto en donde el estrés y el riesgo son parte de la forma en que los estudiantes interpretan las situaciones que viven en la escuela (Haste 2017).

3. Diseño de la investigación

Ante la pregunta ¿Cuáles son los espacios de participación que emergen cuando el docente aplica un enfoque didáctico del espacio escolar? el objetivo de este estudio es reconocer espacios de participación a partir de un enfoque didáctico en torno a la experiencia escolar. Para ello se

estipulan tres objetivos específicos, estos son: caracterizar la experiencia estudiantil en torno a la participación ciudadana en el espacio escolar, relacionar conocimientos curriculares en el área de HGCCSS con la experiencia de estudiantes para la promoción de espacios de participación en la escuela y reconocer posibilidades y adversidades en la construcción de participación y gestión del espacio escolar.

El desarrollo de la investigación se sitúa en la tradición cualitativa, pues busca caracterizar la participación ciudadana en el espacio escolar accediendo a regularidades que se presentan en el transcurso de las acciones implementadas con el grupo participante (Flick, 2004; Rodríguez, Gil y García, 1999). Para ello se implementa un diseño basado en un ciclo Investigación-Acción Participativa en busca de conocimiento que permita comprender y mejorar las prácticas de enseñanza y aprendizaje disciplinar (Boggino y Rosekrans, 2004). La práctica investigativa responde a la necesidad de estudiarse con otras personas a partir de temas generadores, tales como participación y convivencia en la escuela, pues se considera que el conocimiento es resultado de la interacción entre las vivencias de las personas que construyen y habitan el espacio escolar.

El proceso es llevado a cabo en cuatro etapas propuestas por Elliot (1993) y Balcazar (2003). Estas permiten acceder a la realidad, indagar, empatizar y generar acciones a partir de las interacciones sostenidas con estudiantes.

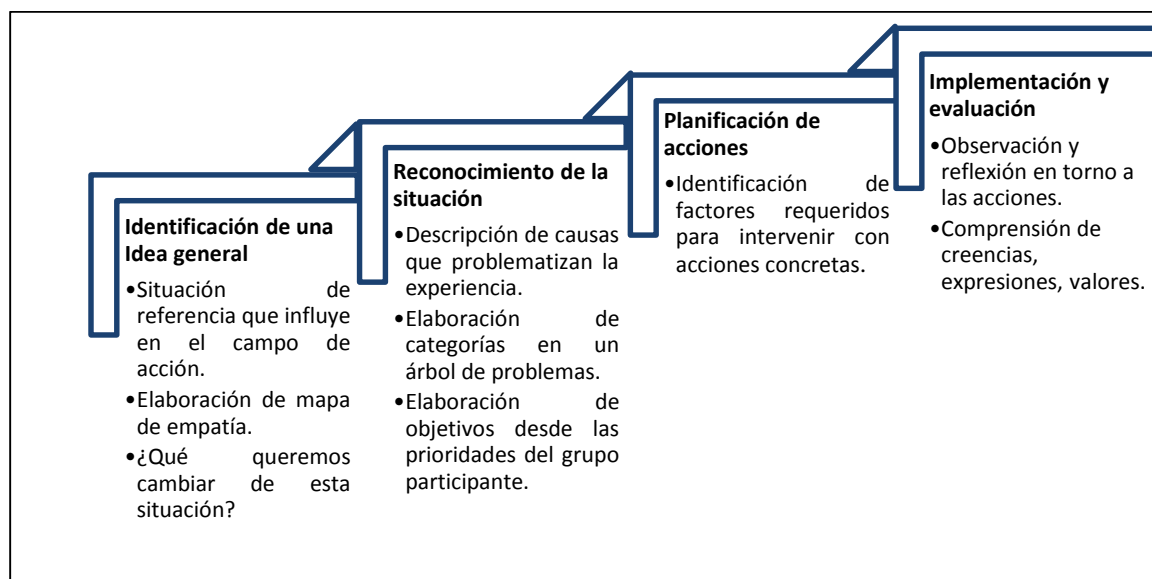


Figura 1. Etapas de un ciclo de Investigación-Acción Participativa

Fuente: Adaptación desde Balcazar (2003) y Elliot (1993)

En el proceso de empatía se da paso a la indagación y recolección de información. Los participantes son reunidos e identificados en un grupo focal con la finalidad de poder establecer interacción comprensiva. El producto es una demostración gráfica con las emociones, observaciones y registros en torno a la participación en la escuela. Esta fase culmina con el reconocimiento de la situación a mejorar a través de un árbol de problema y del juego del naipe de la escuela en el que se jerarquizan causas y consecuencias de la problemática identificada. Esta

técnica indaga, ordena y explica la situación en la que se encuentran los participantes, pues se analiza la realidad vivida definiendo la problemática central junto a sus causas y consecuencias.

Para esta investigación se ocupa el procedimiento de selección de casos típico ideal (Rodríguez, *et al.* 1999). Este procedimiento consiste en seleccionar intencionadamente los participantes de la investigación considerando características de un participante idóneo para los objetivos estipulados. De este modo, se seleccionaron 25 estudiantes puestos en interacción por temas polémicos en la escuela indagados y reconocidos por estos, tanto en proceso de indagación, empatía y validación del problema de investigación.

Tabla 1
Selección de participantes del proceso de Investigación acción

Nivel	Hombres	Mujeres	Total
Sexto básico	7	10	17
Tercero Medio	2	4	6
Cuarto Medio	1	1	2

Fuente: Elaboración propia

Una segunda selección gira en torno a los espacios sujetos a lectura didáctica, por parte del investigador. Se han seleccionado espacios de participación y gestión a partir de diversas situaciones que han perjudicado la experiencia de estudiantes, como por ejemplo, el patio (espacio de restricción), el Centro de Estudiantes (espacio de participación) y el eje de Formación Ciudadana en el área de HGCCSS. Estos espacios se relacionan con situaciones cotidianas y conflictivas para los mismos estudiantes que involucran autoridades y representantes del CCEE.

4. Estrategias de análisis de datos

El abordaje de los datos apunta a la producción de teoría educativa viva (Whitehead, 1989) entendiendo por ello al conocimiento obtenido a partir de una experiencia didáctica en diálogo con los conceptos y categorías provenientes desde la bibliografía consultada. La teoría generada se denomina sustantiva debido a que surge desde un contexto específico y local (Sampieri, Fernández, Baptista, 2010).

A partir de la información recogida durante dos meses en un proceso de indagación, empatía y validación del problema se procedió a elevar códigos asociados a las categorías Participación y Gestión. Por medio de la codificación axial se pudo obtener una interpretación sobre la participación y gestión estudiantil poniendo en diálogo las interacciones llevadas a cabo entre los participantes con sus propuestas de gestión espacial. La intervención de los participantes se expone señalando las iniciales de su nombre y apellido del curso o pertenencia a espacio de participación. La teoría resultante (también denominada teoría viva) pone en diálogo aquellas interacciones con las propuestas de gestión espacial explicitando escenarios de adversidad y oportunidad. para la participación ciudadana situada en el espacio escolar.

5. Resultados

5.1. Identificación de la idea general- inicial

Los estudiantes no se sienten convocados a ser parte de elecciones del CCEE, pero sí desean ser parte de soluciones ante problemáticas que suceden en la escuela. Un ejemplo de ello es la organización del patio de enseñanza básica durante los recreos o clases y su uso excesivo por parte de estudiantes mayores.

La necesidad de trabajar esta situación crítica nace desde la cercanía lograda con estudiantes de sexto básico (siete hombres y diez mujeres) y del CCEE compuesto por representantes de Tercero año (1) y Cuarto año medio (1), quienes no manifiestan una comunicación fluida. Esta situación ha provocado un alejamiento e ignorancia de las problemáticas que viven estudiantes de Enseñanza Básica.

A partir del modelo aportado por Elliot (1993), es posible identificar una idea general inicial de la investigación: Los estudiantes del establecimiento declaran una escasez de espacios de participación activa en el establecimiento ¿Cómo desarrollar una gestión del espacio escolar con los estudiantes afectados por esta situación?

5.2. Reconocimiento de la situación y revisión de los hechos

Esta fase busca caracterizar la experiencia estudiantil en torno a la participación ciudadana en el espacio escolar. A partir de estos ejercicios se recogen percepciones, emociones y motivaciones de estudiantes en torno al tópico de “participación en nuestro colegio”.

El reconocimiento de la situación desde un mapa de empatía se desarrolla en horario de clases a través de la pregunta ¿Qué han visto, oído y sentido en torno a la participación ciudadana en su colegio? A partir de las respuestas se levantan tópicos tales como Miedo, Escasez de participación y Falta de experiencia, la cuales permiten acceder a las diversas situaciones que los participantes viven en el patio, en aulas con sus compañeros, docentes y el resto de autoridades de la escuela.

Durante la realización del mapa de empatía se declara miedo entendiéndolo como la sensación que gira en torno a la expresión de ideas o propuestas generadas por los mismos estudiantes quienes se ven en una situación adversa para desenvolverse y participar de los procesos organizativos vividos en la escuela.

Existe una visión negativa respecto a las autoridades, pues estas no logran representar a los estudiantes de Enseñanza Básica y Media. Este miedo termina por afectar la autoconfianza que puedan alcanzar las personas que buscan promover espacios de participación derivando en el temor a la crítica y al error al planificar acciones con el investigador.

Es posible apreciar el modo en que interactúa el miedo a no ser escuchado con la oposición al cambio cuando se buscan nuevas formas de participación en la escuela. Los participantes declaran asertivamente dificultades en la creación de sentidos que estimulen la participación en los demás, pues “una innovación no puede ser asimilada si su sentido no se comparte” (Fullan, 2002. P.2).

Tabla 2

Tópico: Miedo a no ser escuchado por los demás estudiantes y autoridades

Interacción	Códigos asociados
“Pienso que deberían escucharnos, apoyarnos en diferentes cosas y siento que ellos no nos escuchan a los más pequeños y no somos capaces de decirlo” (P.A, Sexto básico).	Falta de escucha de las autoridades.
(...) A nivel curso, cuando la directiva es súper poca y las personas, cuando quieren hacer una actividad, no la apoyan o hay muy pocos que piensan lo mismo y los que no piensan lo mismo te tiran para abajo, empiezan a hablar que es mejor que lo haga solo y se forma después una masa que no quiere hacer nada y que no lleva a... ningún aporte (I. L, CCEE).	Miedo a la oposición.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 3

Tópico: Miedo al percibir oposición al cambio desde los compañeros

Interacción	Códigos asociados
“Típico cuando se forman grupos, no se puede porque comienzan las peleas y los conflictos de quién lo hace mejor. Típico cuando tu idea está mal, la mía está bien” (I. G, CCEE).	Homogenización del pensamiento
“(…) y lo peor que el otro día un compañero dijo que no les importaba nuestra opinión y que solo iba a escuchar solamente a la profesora.” (P.A, Sexto Básico) “Siempre pasa eso porque buscan a las personas que sean como de más un rango más alto, entonces para eso uno tiene que subir de rango y eso tienen que pasar muchas cosas (...)” (M.L, Sexto básico)	Pesimismo inculcado

Fuente: Elaboración propia

Los participantes piensan que tanto autoridades como estudiantes de mayor edad, cuentan con espacios que no quieren compartir con los menores teniendo las normativas a su favor. En la medida en que los años transcurren se produce una “homogenización del pensamiento”. Por esto, la palabra “crítica” tiende a ser entendida bajo una acepción amenazante y destructiva que deriva en la formación de bandos. Las rivalidades explican el desganado y el “pesimismo inculcado”, elemento constituyente en la existencia de círculos de opinión que terminan por reproducir una organización poco participativa que no motiva al estudiantado.

El miedo a participar e intervenir en los procesos de organización en la escuela no significa la falta de deseo en generar instancias/propuestas para el establecimiento. Esta disposición presenta matices y es declarada desde la óptica de la expectación.

Tabla 4

Tópico: Escasez de participación

Interacción	Códigos asociados
“En las actividades no todos pueden hacerse oír. Siempre participan más los de media” (V.S, Sexto básico).	Expectación Trato desigual

Fuente: Elaboración propia

En declaraciones como esta se manifiesta la intención de visibilizar una tradición de protagonismo de unos por sobre otros que se vuelve difícil de romper debido a la conjunción trato desigual y expectación de los hechos.

Los participantes se reconocen como actores capaces, pero sin vías o estrategias que les permitan tener una relación fluida con las autoridades. Un aspecto del problema es la

incertidumbre y la importancia de confiar en sus capacidades. Estas deben ser consideradas como “aspectos centrales del sentido subjetivo del cambio educativo y de su éxito o fracaso; aspectos que no han sido reconocidos o apreciados” (Fullan, 2002, p.3). Los estudiantes suelen reconocer la falta de aprecio de sus capacidades cuando hablan de falta de apoyo, tanto desde sus compañeros de curso, de sus compañeros de Enseñanza Media como de las autoridades del colegio.

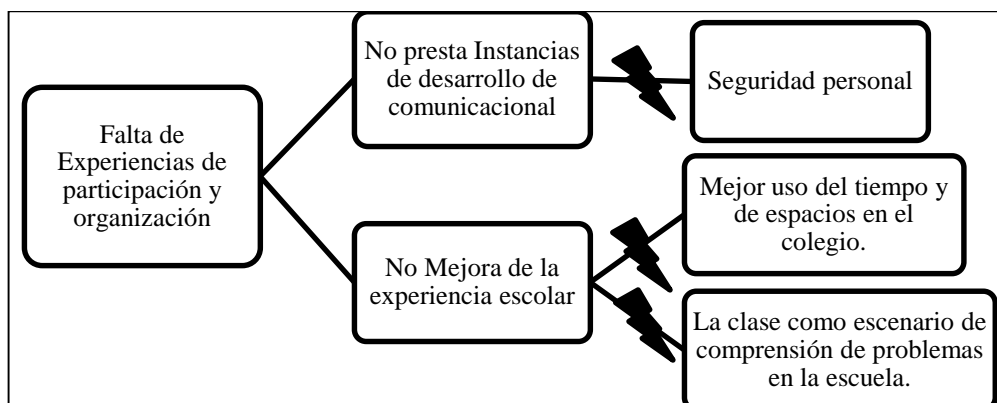


Figura 2. Falta de experiencias de participación y organización

Fuente: Elaboración propia

La participación y uso de espacios se relaciona con el desarrollo de capacidades en la escuela que permitan a los participantes intervenir con seguridad en la creación de propuestas para la mejora de la convivencia. Se trata de actuar en la comunidad escolar junto a los demás actores de la unidad educativa.

5.3. Planificación de acciones por medio de un árbol de problemas

Durante el proceso de empatía y validación de información se planifican acciones que aspiren a proyectar y otorgar un sentido al estudio del pasado en la asignatura de HGCCSS desde una mirada fijada en el presente de los estudiantes.

Los participantes elaboran un árbol de problemas permitiendo al docente sustentar la información del proceso de empatía como también acceder a experiencias mediante causas y consecuencias de corto y largo plazo del problema vivido. Este ejercicio da paso a la creación de Objetivos Estudiantiles (OE) escogiendo un verbo que les permitiera gestionar elementos de la problemática identificada en un espacio ya existente en la escuela. Resultan los siguientes (OE):

- OE1. Romper la estructura y el miedo al pesimismo participando en el periódico escolar.
- OE2 Crear argumentos históricos para enfrentar el miedo a expresar mi opinión ante el CCEE y la inspección.
- OE.3 Discutir en torno al excesivo uso del patio de Enseñanza Básica por parte de Estudiantes de Enseñanza Media en una reunión con el CCEE.
- OE.4 Identificar el miedo a expresar la opinión de los estudiantes a los compañeros o al CCEE.

En este sentido, los objetivos expresan factores que dificultan la participación activa ante problemáticas identificadas. Para ello se estipulan dos actividades, para la fase de implementación, que permitan acceder a la experiencia de los estudiantes junto a instancias de concreción curricular. Estas actividades corresponden a la aplicación de El naípe de la escuela, juego que indaga en las percepciones y creencias de los estudiantes al crear historias cotidianas relacionando imágenes de los naipes con situaciones que vividas en la escuela. Una segunda actividad corresponde a la creación de un grupo focal basado en temas y conocimientos curriculares en interacción con la experiencia declarada por los participantes.

5.4. Implementación

Las historias creadas con El naípe de la escuela problematizan el espacio escolar abarcando la convivencia y las posibilidades de integrar mejores instancias de resolución de conflictos vividos en los patios. Los estudiantes reconocen las experiencias de participación que han desarrollado en la escuela al capturar uno de los nudos problemáticos que dificultan la participación: La ausencia de canales comunicativos entre estudiantes, docentes y autoridades tales como inspectores de patio y representantes del CCEE. Por otro lado, la clase de Historia se torna un espacio que requiere ser repensado por el investigador con el fin de provocar el compromiso y el involucramiento de los estudiantes en el tratamiento de las problemáticas:

Tabla 5

Citas explicativas de estudiantes para el desarrollo de la reflexión didáctica del docente

Identificación de experiencias de interacción cotidiana	
Interacción	[A los niños] les podrían a preguntar a los niños lo que nosotros pensamos. También eso lo podría tomar como una nota por los argumentos (P.A. Sexto básico). (...) Como que después te engañan en algo, en alguna parte, porque no te apoyan y siempre andan diciendo, si ustedes pueden confiar en nosotros, los vamos a apoyar en todo (irónico). (V.S. Sexto básico)
Códigos asociados	Diálogo y propuesta ciudadana. Argumentación para la participación.

Fuente: Elaboración propia

La falta sentidos de la clase, para los estudiantes, genera en el investigador la necesidad de situar el currículum de HGCCSS al contexto vivido. Este ejercicio es desarrollado en tres ámbitos: conceptual, procedimental y actitudinal. Se problematiza la experiencia escolar de los estudiantes utilizando la descripción y la caracterización de los fenómenos históricos con el fin de orientar procesos participativos en la escuela. Los fenómenos históricos estudiados hacen referencia al proceso de organización republicana 1823-1833 y Cuestión social en los primeros años del siglo XX en Chile utilizando conceptualizaciones que intencionan la problematización de la realidad próxima de los estudiantes desde la óptica Maestra de vida (Muñoz y Pagés, 2012).

El primer fenómeno estudiado se caracteriza por presentar numerosos intentos de organización republicana en Chile durante 1823 y 1833, periodo de conformación de bandos políticos conservadores y liberales. Se fomenta la RPP desde la realidad estudiantil,

específicamente, con la presencia de argumentos y disposiciones que pretenden conservar formas de participación de estudiantes mayores pertenecientes al CCEE durante una asamblea.

Tabla 6

Implementación de acciones para la concreción curricular asociada al proceso de organización republicana 1823-1833

Fenómeno histórico asociado: Procesos de organización republicana en Chile 1823-1833

Objetivo estudiantil	Concepto	Estrategia/Procedimiento	Actitudinal
Romper la estructura y el miedo al pesimismo inculcado participando en el periódico escolar. Crear argumentos históricos para enfrentar el miedo a expresar mi opinión ante el CCEE y la inspectoría	Liberal, conservador, convivencia.	Caracterización de posturas Liberales, conservadoras y del tipo de convivencia entre bandos políticos. Reconocimiento de RPP debatiendo el mensaje del CCEE en una asamblea.	Compromiso con la resolución de problemáticas ante postura conservadora del Centro de Estudiantes.

Fuente: Elaboración propia

Las posturas políticas de conservadores y liberales son recogidas por los participantes y adquieren funcionalidad al juzgar el tipo de participación que promueve el CCEE. Seleccionan a Diego Portales, personaje histórico reconocido por inspirar gobiernos conservadores en Chile, lo cual gatilla la necesidad de detener el actuar del CCEE. La lección obtenida de esta relación Maestra de vida es la presencia del comportamiento conservador en los estudiantes mayores, lo cual podría restringir la participación activa en la escuela.

Tabla 7

Citas y códigos interacción CCEE y estudiantes de Sexto básico

Interacción	Justamente nosotros estamos acá para escuchar su problemática. Queremos conocerla primero que todo y ver cómo actuar delante de eso. Podríamos hablar con los inspectores, podríamos poner, implementar nuevas reglas (D, P. CCEE)
Códigos asociados	Imposición. Ausencia de personas de confianza Comunicación autoridad-participantes.
Interacciones	Que tú dijiste que ustedes hablarían con los inspectores, pero como curso creemos que deberíamos ser parte de la reunión. No nos están haciendo participar a nosotros (...) creemos que nos reconocemos en estas ideas liberales. No nos dan la oportunidad de que participemos en algo y si están con uno más chicos ellos como que toman autoridad. Se parecen a Portales. (F.C, sexto básico).
Código asociado	Diálogo y propuesta ciudadana. Argumentación para la participación. Confianza. Imposición.

Fuente: Elaboración propia

Durante estudio del segundo fenómeno se establecen estrategias orientadas al reconocimiento y descripción de problemáticas asociadas a la cuestión social vivida en Chile durante la primera década del siglo XX. Se relaciona con el presente de los estudiantes al exponer situaciones de hacinamiento y desigualdad.

Tabla 8

Implementación de acciones para la concreción curricular asociada la cuestión social en las primeras décadas del siglo XX

Fenómeno histórico asociado: Cuestión social durante inicios del siglo XX en Chile			
Objetivo Estudiantil	Concepto	Estrategia/Procedimiento	Actitudinal
Discutir en torno al excesivo uso del patio de Enseñanza Básica por parte de Estudiantes de Enseñanza Media. Identificar el miedo a expresar la opinión de los estudiantes al CCEE.	Hacinamiento, desigualdad, participación.	Dibujar y caracterizar problemáticas vividas en una oficina salitrera y un conventillo a partir de lectura de fuentes primaria visuales y escritas. Relacionar la experiencia de actores sociales del siglo XIX con la de estudiantes de Enseñanza básica. Redactar una declaración de estudiantes dirigida a espacios de representación (CCEE) y periódico.	Cuestionar situaciones de desigualdad ocupando espacios como patios, pasillos y actos institucionales. Ser agente de justicia intergeneracional a partir del fenómeno estudiado.

Fuente. Elaboración propia

Tabla 9

Citas explicativas. Propuestas de gestión espacial con actores de la escuela

Propuestas de gestión espacial	¡No estamos solos! Somos una mutual y que nos estamos apoyando con harta gente y que queremos un cambio y que podemos hacer demasiado para hacer nuestro objetivo (Declaración de sexto básico a CCEE).
	Cada curso tiene una fecha y tampoco nos preguntaron qué sección queríamos. Llegaron y nos dijeron: a ustedes les toca la de deporte sin preguntarnos a nosotros sin tener nuestra opinión. Nosotros también tenemos derecho a participar en la creación del periódico (Declaración de sexto básico a editorial periódico).
	Algunos dicen: “no es que el próximo año nosotros vamos a pasar al otro patio y no vamos a pasar eso.” Pero los niños que van a estar en sexto el próximo año van a tener también dañada su libertad a participar y nosotros los vamos a entender (M,R. Sexto básico).
	Nos queremos hacer cargo de la problemática con este acto de Derechos Humanos (...) Pensamos que las cosas pasadas están sucediendo en el presente aquí y ahora. Por ejemplo, lo que vivieron los obreros en el pasado lo estamos viviendo hoy en día a partir del hacinamiento causado en el patio haciéndonos sentir como sardinas durante el recreo (V,S. Sexto básico).
Códigos asociados	Uso de espacios conocidos, pero poco usados. Reconocimiento. Intervención.

Fuente: Elaboración propia

Se logra constatar el desarrollo actitudes vinculadas al desarrollo de la ciudadanía con mayores de edad en un espacio de reconocimiento entre pares. En esta instancia, la interacción es acompañada de gestión en la implementación de soluciones por medio de una carta al director del periódico como también en la elaboración de una declaración estudiantil ante los demás docentes y estudiantes.

El sentir estudiantil es relacionado con la experiencia de hacinamiento y el descontento de los obreros. Surge la necesidad de exponer su situación y querer modificarla abriendo posibilidades de gestión en espacios existentes tales como la editorial del periódico escolar y el acto institucional en torno a los Derechos Humanos no solo para ellos, sino también por los estudiantes que vivirán el problema.

5.5. Evaluación. Adversidades y oportunidades para la gestión participativa del espacio escolar

A partir del diálogo entre interacciones y propuestas de gestión espacios surge una interpretación en torno al tipo participación con adversidades y oportunidades de desarrollo ciudadano.

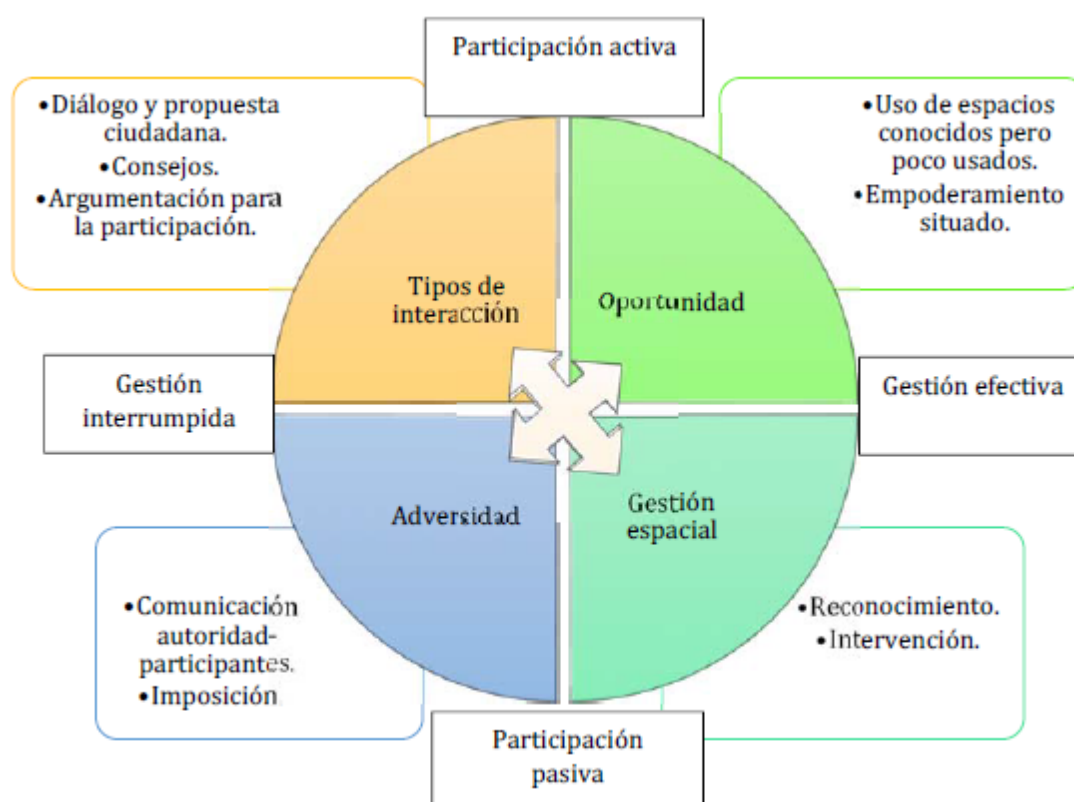


Figura 3. Adversidades y oportunidades para la participación en el espacio escolar

Fuente. Elaboración propia

5.5.1. Adversidad

A partir del análisis de la información recogida se aprecian dos tipos de participación asociadas a la manipulación y la decoración (Gómez, 2008). En el primer caso se establecen imposiciones y engaños que dificultan el desarrollo de espacios participativos dejando al estudiante en una situación de expectación, lo cual afecta la confianza y el compromiso de los participantes ante las diversas actividades del establecimiento. En el segundo caso resalta la falta de acciones creadas con los estudiantes.

Según el tipo de participación y gestión expuesta durante el proceso de indagación se identifican aspectos de un modelo ciudadano de carácter liberal con las siguientes características:

- Pasividad enraizada en un comportamiento en torno a “lo correcto” y a la homogenización del pensamiento en situación de entrevistas de modo que se replican ideas, intenciones del investigador o se recurre a la delegación de la problemática a las autoridades.

- Predisposición a la adquisición de ideas que provengan de autoridades tales como inspectores o profesores de mayor confianza o cercanía. Aquí predomina el carácter funcional de estos contactos.

5.5.2. Oportunidad

Surge desde la relación existente entre situaciones de interacción entre estudiantes y la comunidad educativa en la gestión de espacios. En ello es posible reconocer tipos de interacción entre participantes y autoridades expuestas a continuación con sus respectivas características.

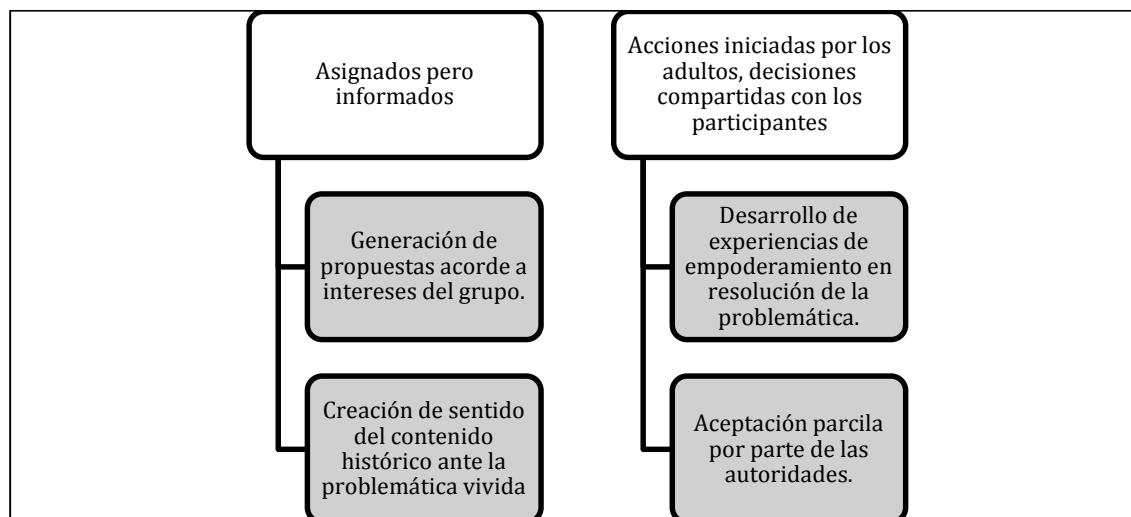


Figura 4. Oportunidades de gestión del espacio escolar

Fuente: Elaboración propia

Un ejemplo resulta ser el trato directo con editora del periódico sin conocimiento de inspector o equipo directivo y la clase de Historia. Dicho empoderamiento guarda relación con el uso de espacios conocidos, pero poco usados por la generalidad de estudiantes.

Según el tipo de participación y gestión estudiantil es posible reconocer aspectos de un modelo ciudadano de carácter comunitarista en tanto se logran identificar las siguientes características:

- Conciencia de justicia intergeneracional a partir de la problemática vivida buscando soluciones que los participantes no podrán visualizar en su patio durante el año 2018 debido a su promoción a la zona de Enseñanza Media.

- Surgimiento de una crítica estudiantil de Educación Básica que apunta a la ausencia de acciones que validen las necesidades de los estudiantes menores del establecimiento.

- Surgimiento de implicancia en construcción de espacios destinados a la organización de experiencias que permitan afrontar la problemática identificada.

Es posible identificar escenarios de posibilidades de participación y gestión del espacio escolar que permiten replantear la situación problemática como también factores de concientización y de transición en la comprensión del problema tanto en los estudiantes como en el investigador.

El primer factor guarda relación con la influencia conceptual del área HGCCSS. La conceptualización y la aplicación de los conceptos desarrollados en clase permiten establecer RPP que gatillan reflexiones sobre la condición estudiantil en un espacio en problemas yendo más allá del descontento y el peticionismo patrón conductual reproductor de una participación individual y restrictiva. Es posible ejemplificar este razonamiento durante el encuentro entre los estudiantes involucrados y el CCEE del establecimiento.

El segundo factor de concientización se halla en el reconocimiento de espacios vigentes, pero poco usados por los participantes, tales como la sala de clases, la editorial del colegio y los actos oficiales para poder generar instancias de reunión e interacción con el resto de la comunidad.

Un tercer factor de concientización es la gestión de experiencias. Los espacios también cuentan con la presencia de la oposición y la restricción, por lo que la manifestación concreta en el patio es una herramienta que busca sensibilizar la problemática. Ejemplos de esta concientización serían: la búsqueda de firmas con compañeros del patio de Enseñanza Básica con el fin de demostrar la existencia del problema, la organización de un encuentro entre los participantes y CCEE junto a la manifestación interna de los estudiantes ante las autoridades al evidenciar una postura conservadora desde estudiantes como autoridades.

6. Conclusiones

A partir del proceso de indagación y empatía junto a la fase de concreción y ejecución del proceso de investigación-acción es posible obtener aportes para la toma de decisiones didácticas en el espacio investigado con miras al desarrollo de una participación ciudadana en la escuela.

6.1. En torno a la relación experiencia estudiantil y participación ciudadana en el espacio escolar

El proceso de empatía promueve el desarrollo de la conciencia en torno a las adversidades que presenta el espacio escolar, la cual ha sido estimulada por medio de la explicación y demostración de las RPP al servicio de lo que “pasa” en la escuela, específicamente en el patio de Enseñanza Básica. Como nos señala Massey (2004), hay un espacio en disputa constante.

Frente a lo señalado, las posibilidades de participación surgen desde las percepciones interpretadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, las cuales se pueden entender desde el miedo y el descontento. Dichas percepciones devienen en compromiso cuando los estudiantes son parte de dinámicas de diálogo para expresar y buscar un abordaje a problemáticas cotidianas del espacio en cuestión como forma de participación.

6.2. En torno a la relación Currículum de Historia, Geografía y Ciencias Sociales y experiencia escolar

Desde la ejecución y concreción del ciclo de investigación la reflexión didáctica tuvo lugar en el currículum siendo considerado un espacio en interacción constante con el problema identificado (gestión del espacio, específicamente, del patio de Enseñanza Básica). El desarrollo de la ciudadanía no requiere ser orientado solo a la dinámica de clase, sino que demanda el reconocimiento de metarrelatos históricos en conexión con la experiencia estudiantil, tales como procesos de organización nacional y desarrollo político social en Chile.

La escuela es la institución que invoca a los individuos a participar en los logros de la cultura (Molina, 2006). La reflexión didáctica fomenta este significado a través relaciones y análisis del currículum en función de la comprensión del presente. En esta línea la ley 20.911 permite asumir la Formación Ciudadana desde la transversalidad de las relaciones pudiendo:

- Reconocer la experiencia desde los mismos actores.
- Resignificar el currículum.
- Planificar e implementar acciones con los participantes.
- Instaurar procesos colaborativos en el tratamiento de temas conflictivos para los estudiantes.

6.3. En torno a espacios facilitadores para la participación activa y posibilidades de concreción de la gestión estudiantil situada

Surgen posibilidades de reconocimiento de espacios no usados tales como la edición del periódico escolar, encuentros con el CCEE y una manifestación en el patio con el fin de promover la mejora de experiencias de organización en la escuela.

La participación estudiantil innovadora nace desde la relación socio-afectiva entre los participantes y el espacio escolar. La preocupación por encontrar soluciones, no solo para el grupo participante sino para el resto de los compañeros manifiesta lo que Osorio y Rubio (2010) llaman descentramiento y apertura al otro. En ello la percepción de la injusticia, presente en las relaciones

estudiantes- autoridad, sugiere preguntarse por los modos de abordar la experiencia en espacios comunitarios y el rol de los afectos (miedo, angustia, inseguridad) en procesos de reflexión didáctica.

Dichas instancias, implican “trabajar distinto” (Kaercher, 2009) con el fin de generar sentidos compartidos en aspectos como:

- Establecimiento de lazos con el resto de actores de la escuela, basados en la organización de instancias de expresión y organización de la participación estudiantil. Esto resuelve la predisposición de los participantes a sentirse un agente minoritario para poder intervenir en espacios liderados por estudiantes mayores o autoridades de la escuela.

- Aceptación de compromisos y roles que permitan la resolución de problemáticas a partir del valor de la organización asumiendo el desarrollo de capacidades tales como, la RPP a partir de conocimientos adquiridos en el área de HGCCSS. Las interacciones con otros espacios se han desarrollado a partir de conceptualización en contacto con la contingencia presente en los participantes.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, E. (2016). Es necesario visibilizar en los estudiantes no solamente la dimensión de alumnos, sino también la de ciudadanos. *Docencia*, 58, 42-49.
- Balcazar, F. (2003). Investigación acción participativa (IAP): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en humanidades*, 8, 59-77.
- Bataloso, J. (2014). *La profesión de profesor en el siglo XXI*. Santiago: Ed. Universitatis Nueva Civilización.
- Boggino, N. y Rosekrans, K. (2004). *Investigación-acción: reflexión crítica sobre la práctica educativa. Orientaciones prácticas y experiencias*. Rosario: Homosapiens.
- Bolívar, A. (2011). La didáctica en el núcleo del mejoramiento de los aprendizajes. Entre la agenda clásica y actual de la didáctica. *Perspectiva Educativa*, 50, 3-26.
- Bosch, D y González, N. (2012). ¿Cómo perciben los alumnos su participación en los centros de secundaria? Una investigación sobre las representaciones sociales de los alumnos. En N. de Alba. Fernández, F. García Pérez, A. Santisteban Fernández (coords), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp.421-429). Sevilla: Diada editora y AUPDCS.
- Bravo, L. Jiménez, M. y Osandón, L. (2013). *La construcción de la ciudadanía contemporánea: nuevas posibilidades para la enseñanza de la historia*. Santiago: Centro de investigaciones Diego Barros Arana.
- Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.
- Castillo, J. (2016). Formar en ciudadanía en el Chile actual. Una mirada a partir del desarrollo humano. *Docencia*, 58, 18-30.
- Copetti, H. (2011). La construcción de un profesor investigador: El concepto de lugar en la formación del profesorado de geografía. *Investigación en la escuela*, 75, 73-85.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

- Foucault, M. (1977). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. Santiago: Sátira.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- García, D., Fuster, C., Souto, X. (2017). Estrategias de resolución de problemas en la formación docente. Estudio de casos. *REIDICS, 1*, 132-147.
- Garrido, M., Kaercher, N., Lindón, A. y Sepúlveda, U. (2009). *La espesura del lugar. Reflexiones del espacio en el mundo educativo*. Santiago: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Giroux, H. (1997). *Teoría y resistencia en educación*. Madrid: Siglo veintiuno editores.
- Gómez, N. (2008). La vida cotidiana y el juego en la Formación Ciudadana de los niños. *Universitas Humanística, 66*, julio-diciembre, 179-198.
- Haste, H. (2017). *Nueva ciudadanía y educación. Identidad, cultura y participación*. Buenos Aires: Paidós.
- Kaercher, N. (2009). Quando a escola nao desperta o desejo de aprender ela nos rouba a alma: a necessidade de construir lugares e educar em lugares. En M. Garrido (Coord), *La espesura del lugar. Reflexiones del espacio en el mundo educativo* (pp. 191-223). Santiago: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Magendzo, A. (2004). *El complejo camino de la Formación Ciudadana*. Santiago: LOM ediciones.
- Massey, D. (2004.). Lugar, identidad y geografías de la responsabilidad en un mundo en proceso de globalización. *Traballs de la societat catalana de geografia, 57*, 77-84.
- Molina, V. (2006). Currículo, competencias y noción de enseñanza-aprendizaje. *Revista PRELAC, 3*, 50-64.
- Molina, W. y Sandoval, M. (2006). Cultura escolar y cultura juvenil: La (re) construcción simbólica del espacio escolar en la mutación escolar. *Revista Temas Sociológicos, 11*, 103-123.
- Muñoz, E y Pagès, J. (2012). La relación pasado-presente en la enseñanza de la historia en la educación secundaria obligatoria catalana. *Clío & Asociados, 16*, 11-38.
- Osorio, J y Rubio, G. (2010). Investigación- acción desde un enfoque eco-reflexivo: consideraciones para el desarrollo de un programa crítico- hermenéutico. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía crítica, 8*, 96- 107.
- Pagés, J. (2012). ¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar Ciencias Sociales? La didáctica de las Ciencias Sociales y la formación de maestros y maestras. *EDETANIA, 40*, 67-81.
- Perrenoud, P. (2016). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Grao.
- Pineau, P., Dussel, I. y Caruso, M. (2001). *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Rodríguez, F., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Salcedo, J. (2009). Pedagogía de la potencia y didáctica no parametral. Entrevista con Estela Quintar. *Revista Interamericana de Educación de Adultos, 31*, 119-133.
- Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Ciudad de México: Mc Graw Hill.
- Santisteban, A. (2012). La investigación sobre el desarrollo de la competencia social y ciudadana para una participación crítica. En N. de Alba. Fernández, F. García Pérez, A. Santisteban Fernández (coords), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 277-286). Sevilla: Diada editora y AUPDCS.

- Shlindwein, B. y Copetti, H. (2012). La fuerza de lugar como requisito para la participación ciudadana. En N. de Alba. Fernández, F. García Pérez, A. Santisteban Fernández (coords), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 373-380). Sevilla: Diada editora y AUPDCS.
- Souto, X. M. (2018). La geografía escolar: deseos institucionales y vivencias de aula. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 79, 2757, 1-31. <http://dx.doi.org/10.21138/bage.2757>
- Tuan, J. (2007) *Topofilia: Un estudio de las percepciones, actitudes y valores sobre el entorno*. Barcelona: Melusina.
- Westheimer, J. y Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*. 41, 237-269.
- Whitehead, J. (1989). Creando una teoría educativa viva partir de preguntas del tipo ¿Cómo mejoro mi práctica? *Cabridge Journal Education*, 1, 41-52.