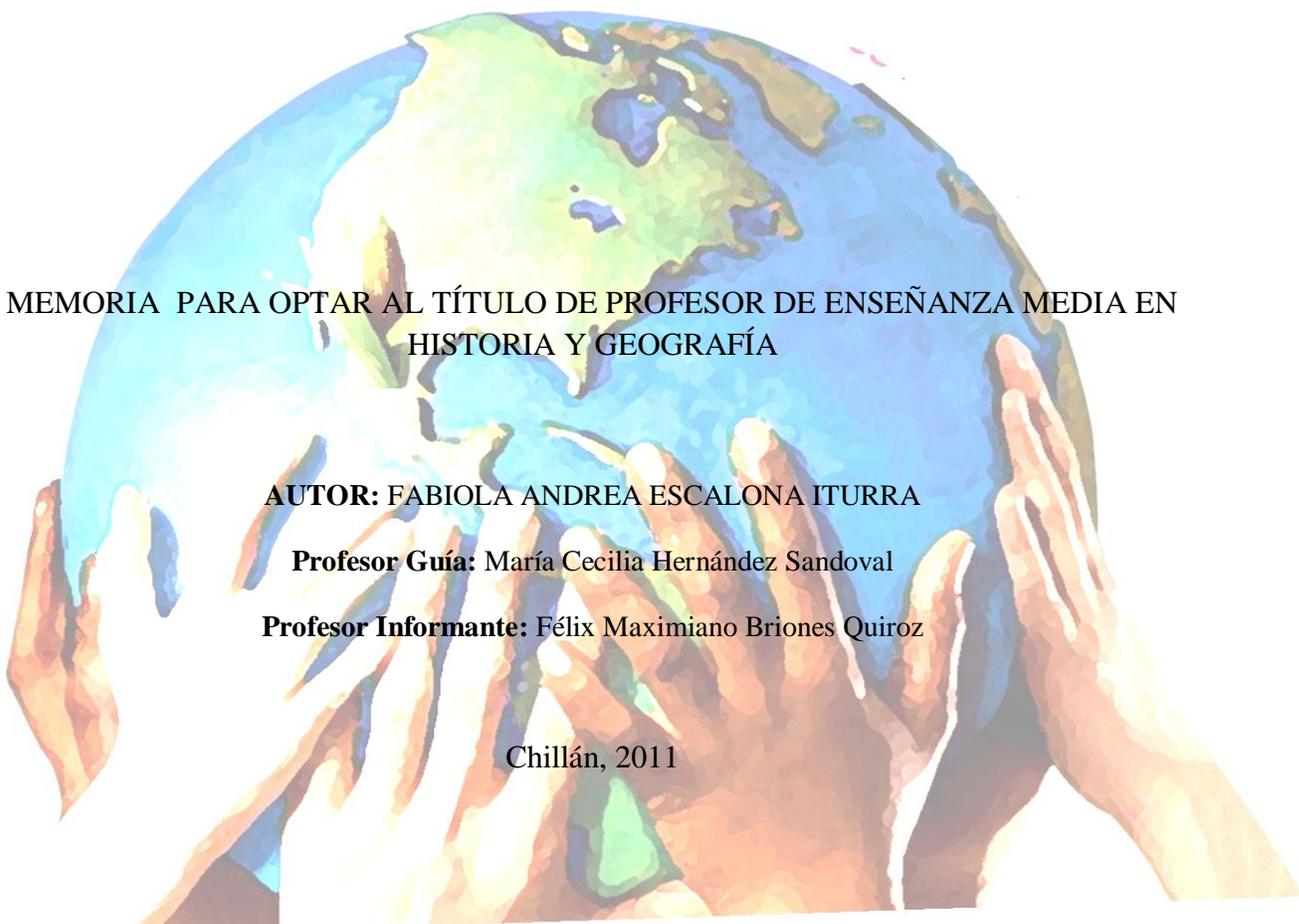




UNIVERSIDAD DEL BÍO BÍO
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE PEDAGOGÍA EN HISTORIA Y GEOGRAFÍA



**“DIDÁCTICA Y EDUCACIÓN EN VALORES:
PROPUESTA METODOLÓGICA PARA EL
TRATAMIENTO DE LOS DERECHOS HUMANOS EN
NM1, SECTOR HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES”**



**MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO DE PROFESOR DE ENSEÑANZA MEDIA EN
HISTORIA Y GEOGRAFÍA**

AUTOR: FABIOLA ANDREA ESCALONA ITURRA

Profesor Guía: María Cecilia Hernández Sandoval

Profesor Informante: Félix Maximiano Briones Quiroz

Chillán, 2011

Dedicado a la memoria de mi amigo David Moraga.

Vivirás eternamente en nuestros corazones...

AGRADECIMIENTOS

En este largo camino que es la vida y en el que nosotros somos simples peregrinos, se agradece el encuentro, o más bien la conexión con la vida misma y con Dios, con nuestras familias y con quienes escogimos que emocionalmente sean parte de ella. El que nuestros caminos se crucen no es coincidencia, es más bien un oportunidad para crecer y aprender de quien sea que se tope a nuestro paso, sacar provechosamente lo mejor de los otros y con ello lo mejor de nosotros mismos. Por todos esos destellos de luz, agradezco inmensamente todos los días, bendigo la vida misma y todo lo que ella convoca.

Página | 3

En todos estos años de sacrificio, no sólo individual si no también familiar, siempre vi. con buenos ojos y necesito hacer un reconocimiento a la labor de Luz, Claudia, Alexia y Almendra -mi madre, mis hermanas y mi sobrina, últimas dos que me han robado el corazón- que constantemente de una u otra forma estuvieron y han estado presentes en cada recoveco de mi existencia. Por su inmenso amor, humildad y por la sonrisa que me regalan día a día, haciéndome sentir premiada constantemente por la vida. Realmente jamás habría hecho algo sin ustedes sosteniendo mi mano.

A los amigos que reencontré en el camino y que me han dado aliento en todo momento sobretodo cuando –como todo ser humano- a veces comenzamos a desfallecer, a quienes brindan amor, rectitud, transparencia y lealtad a nuestro mundo. A aquellos que ya no están ahora como David, y que extrañaremos profundamente pero que recordaremos por lo que nos entregó y nos hizo sentir cuando se encontraba junto a nosotros. A Camila y Luis que me han brindado mucho más de lo que podría haber imaginado alguna vez, gracias por simplemente estar y de vez en cuando ver más allá, por creer en mi como profesional y ser humano, mil gracias.

A mis estudiantes en la práctica que me hicieron ver el mundo mucho más amplio, más complejo pero no por eso menos bello, porque lo pintaron de colores y reafirmaron mi vocación.

Por último agradecer a la profesores Cecilia y Félix por ayudarme en esta tarea, por su cordialidad e interés, por ser los seres humanos que son más a allá de la docencia.

Y a quienes aportaron con su amabilidad y tiempo para recopilar esta información tan valiosa don Vicente Ferrada, a don Atilio Figueroa y al estimado docente Rodrigo Parra quien colaboró gentilmente en todo momento. De igual forma a cada uno de los estudiantes que quisieron participar en este proyecto.

"No hay más que un camino para el progreso en la educación, como en todas las cosas humanas, y es el de la ciencia guiada por el amor. Sin ciencia, el amor es impotente; sin amor, la ciencia es destructiva." (Bertrand, R: 1990)

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS.....	3
INTRODUCCIÓN	8
CAPÍTULO I.....	10
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	11
2. JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA	13
3. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	14
4. SUPUESTOS DE INVESTIGACIÓN	14
5. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	15
CAPÍTULO II.....	16
MARCO CONCEPTUAL	17
1. EL COMPONENTE SUBJETIVO DE LA PRÁCTICA DOCENTE.....	17
2. TRADICIONES EPISTEMOLÓGICAS EN EL SIGLO XX.....	19
2.1. La matriz diacrónica hasta 1970: tradición positivista y tradición Humanista.....	19
2.2. El problema de las ciencias sociales	23
3. PARADIGMAS DE LA EDUCACIÓN.....	27
3.1. Balance crítico de los Paradigmas de la Investigación	28
3.2. Paradigma Positivista	29
3.3. Indicadores fundamentales para valorar los paradigmas.....	30
3.4. Paradigma interpretativo	31
3.5. Paradigma Participativo	34
3.6. El modelo o paradigma racionalista-cuantitativo	38
3.7. Modelo o paradigma Naturalista o Cualitativo.....	41
3.8. El modelo o paradigma Sociocrítico	45
4. MODELOS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE	48
4.1. Teorías que Sustentan los Modelos Didácticos	48
4.a. Teoría Práctica	49
4.b. Teoría Técnica	50
4.c. Teoría Crítica	51
4.2. La Didáctica.....	52
4.2.a Conceptualización General	52
4.2.b. La Didáctica como Complejo Espacio de Significados	54
4.2.c. Didáctica y el Currículum.....	55
4.3. Modelos didácticos en al enseñanza de la Historia.....	56
4.3.a. Modelo Narrativo	57
4.3.b. Modelo Conceptual	58
4.3.c. Modelo Descubridor.....	59
4.3.d. Modelo Dialógico.....	61

5. DEMANDAS DE UNA EDUCACIÓN PARA EL SIGLO XXI.....	62
5.1. La educación en época de globalización	64
5.1.a. Educación en la sociedad del conocimiento	66
6. EL MARCO CURRICULAR CHILENO.....	69
6.1. Nuevas exigencias educativas: la necesidad de los valores en el aula	74
6.2. Los valores en la educación o educación en valores.....	77
6.2.a. ¿Qué significa “educar en valores”?.....	77
6.2.b. Clarificación de conceptos.....	77
6.2.c. Orientaciones educativas	83
6.2.d. Diseñar un proyecto de educación en valores.....	84
6.2.e. Educación para la crítica.....	87
6.2.f. Educación en derechos humanos	89
6.2.g. Perfil docente	90
6.3 Modelos de Educación en valores.....	92
CAPÍTULO III.....	94
1. DISEÑO METODOLÓGICO DEL ESTUDIO.....	95
2. PARADIGMA CIENTÍFICO.....	95
3. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN	96
4. TÉCNICA DE RECOLECCIÓN DE DATOS	96
5. TÉCNICAS DE PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN.....	98
6. UNIDAD DE ANÁLISIS	99
7. SUJETOS DE ANÁLISIS	99
9. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS.....	99
9. a. Categorías de análisis para docentes y estudiantes	99
9.b. Categorías de análisis para fuentes documentales: Planes y Programas, texto del estudiante y guía metodológica del Profesor:.....	101
9.c. Categorías de análisis para fuentes documentales: Proyecto Educativo Institucional (PEI):.....	102
10. TÉCNICAS DE VALIDACIÓN.....	102
11. ESCENARIO DE INVESTIGACIÓN	103
CAPÍTULO IV	
INFORME DE HALLAZGOS.....	107
MATRICES DE HALLAZGO.....	108
DOCENTES	108
CONVERGENCIAS Y DIVERGENCIAS.....	118
DOCENTES	118
MATRICES DE HALLAZGO.....	121
CONVERGENCIAS Y DIVERGENCIAS.....	138
FOCUS GROUP ESTUDIANTES.....	138

PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL (PEI).....	141
CONVERGENCIAS Y DIVERGENCIAS.....	143
PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL (PEI)	143
CATEGORÍA EMERGENTE: PERFILES INSTITUCIONALES	144
CONVERGENCIAS Y DIVERGENCIAS.....	146
CATEGORÍA EMERGENTE: PERFILES INSTITUCIONALES	146
CAPÍTULO V	148
OPORTUNIDADES PARA POTENCIAR LA EDUCACIÓN EN VALORES	148
PROGRAMA PRIMER AÑO MEDIO	149
GUÍA METODOLÓGICA DEL PROFESOR.....	169
TEXTO DEL ESTUDIANTE	181
CONVERGENCIAS Y DIVERGENCIAS.....	193
PROGRAMA PRIMER AÑO MEDIO, GUÍA METODOLÓGICA DEL PROFESOR Y TEXTO DEL ESTUDIANTE.....	193
CAPÍTULO VI.....	204
PROPUESTA METODOLÓGICA PARA EL TRATAMIENTO DE DD.HH EN NM1	204
CONCLUSIONES.....	248
BIBLIOGRAFÍA	251
ANEXOS	258
ENTREVISTA A DOCENTES.....	259
FOCUS GROUP ESTUDIANTES.....	263
SÍNTESIS DE PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL	280

INTRODUCCIÓN

Transformar la experiencia educativa en puro adiestramiento técnico es despremiar lo que hay de fundamentalmente humano en el ejercicio educativo: su carácter formador. Si se respeta la naturaleza del ser humano, la enseñanza de los contenidos no puede darse alejada de la formación moral del educando”
(Freire, 2004: p. 34)

Actualmente el rol del docente, ante la mirada pública y la sociedad chilena, se encuentra en una especie de decaimiento. El profesor de hoy, ya no genera el mismo respeto que el de antaño y, mucho menos posee la misma potestad o facultades en el aula. En la práctica, ha pasado a ser percibido como un mero instructor y se le ha ido arrebatando con el pasar del tiempo el rol formador que tiene por esencia el docente con vocación o por lo menos, el buen educador. Quizás, también se debe a que el concepto de lo que significa la educación misma ha ido variando, producto del cambio de necesidades, expectativas educacionales y de ascenso social que ha difundido la llamada aldea global. Es así como en nuestra sociedad actual podemos encontrar distintos elementos que caracterizan su dinámica y constitución, y uno de ellos corresponde a la pérdida y degeneración de los valores, declinación que se origina en el individualismo hijo ilustre de la globalización. Este último fenómeno a causado estragos en la relación entre las personas y ha puesto la atención de estas en el funcionamiento, participación y obtención de beneficios generados de la economía, y nada más que en ella; es por ello, entonces, que las personas comienzan a producir nuevas formas de sociabilidad en lugar de seguir modelos de conducta, modelos que tenían una base valórica consensuada por la sociedad tradicional. Con esta pérdida ético-moral la educación ha ido perdiendo su norte, ha caído en la indefinición y ha olvidado su objetivo fundamental: la formación de seres humanos. Una formación que corresponde, sobre todo, a la familia, pero también a la escuela, a los medios de comunicación y al espacio público en todas sus manifestaciones. Urge, por tanto, volver a valores como el respeto, la convivencia, el esfuerzo, la equidad o la utilización razonable de la libertad.

Con la antigua LOCE (Ley Orgánica Constitucional de Educación) y aún en la actual Ley General de Educación (LGE) se explicita que la Educación Media debe orientarse, entre otras finalidades, a la formación del carácter en términos de actitudes y valores, preparar a los alumnos y alumnas para insertarse, adaptarse y contribuir a los cambios significativos e importantes en la sociedad. De ahí que los Objetivos Fundamentales Transversales, propuestos por la última Reforma Educacional y acentuados en los nuevos ajustes curriculares (que tienen origen el año 2009), hacen referencia a las finalidades generales de la educación, a los conocimientos, habilidades, actitudes, valores y comportamientos que se espera que los estudiantes desarrollen en el plano personal, intelectual, moral y social.

Para cumplir ese objetivo es necesaria la existencia de formadores en educación en valores, es decir, docentes con recursos necesarios para atender el desarrollo moral de los educandos. Y cuando se refiere a recursos, entramos en el campo de las estrategias de enseñanza aprendizaje que, deberían ocupar los docentes para hacer efectivo el conocimiento pero también valores, concentrándose, estos últimos en los llamados Objetivos fundamentales transversales.

La educación requiere el compromiso moral de sus actores, los profesores. El sistema educativo, cualquiera sea su realidad está sometido constantemente a múltiples estímulos externos, alejados en muchos casos de lo que espera la educación, formar una persona que sea capaz de dirigir su propia vida, basada en la construcción de ciertos valores mínimos, como la libertad, justicia, solidaridad, tolerancia, respeto, que le permitan actuar de manera autónoma e insertarse positivamente en la sociedad. Un modelo de educación que inculque valores mínimos permite desarrollar las dimensiones de los educandos, haciendo posible que éstos puedan vivir en sociedades donde existen las opciones de máximos valóricos.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La educación de una persona debe tratar todos los aspectos y dimensiones que conforman al ser humano, de manera integral, por tanto, los valores forman parte de la educación. Estos últimos ciertamente son una realidad personal. No se trata de enseñar un determinado sistema de valores, sino de facilitar procesos personales de valoración. Cada estudiante debe reflexionar y discernir aquellos valores que desea hacer propios, mediante un proceso eminentemente personal. Para ello se requiere una educación donde el profesorado adquiera un compromiso social y ético que colabore con los estudiantes para facilitarles el desarrollo y formación de capacidades que intervienen en el juicio y acción moral, proporcionando la formación de actitudes, integración, aplicación y valoración crítica de las normas que rigen en una sociedad. Un profesorado que cambie su rol de docente instructor y transmisor de conocimientos, por el fomento y la construcción de valores en sus educandos. Ello tomando en cuenta que el problema fundamental que tiene nuestra sociedad y educación en estos días es la falta de fe...

Es necesario recuperar el buen sentido de conceptos como autoridad, norma, esfuerzo, disciplina o tolerancia. Y, por encima de todo, hay que cambiar de perspectiva, eliminar tópicos y asumir que estos valores, estas actitudes, se pueden y deben enseñar. No podemos inhibirnos de la responsabilidad colectiva que supone educar, ya que en resumidas cuentas el futuro y el bienestar de la sociedad dependen del compromiso de los pedagogos.

La enseñanza de los valores puede ser utilizada como tema transversal a cada disciplina que se imparte en los establecimientos educacionales ya que:

(Rodríguez, 1995):

“Un curriculum sin temas transversales, sin valores últimos hacia donde dirigir la acción didáctica correría el peligro de morir”. (p: 17)

Para ello se necesita apelar a la didáctica en el tratamiento de dichos Objetivos transversales, para lo que se necesitaría el conocimiento y utilización de estrategias de enseñanza- aprendizaje eficaces para lograr concienciar a los estudiantes en valores,

conectándolas claro está con la disciplina. En el caso de la Historia y las Ciencias Sociales resultaría mucho más fácil –en teoría- aplicarlas porque nuestra área de conocimiento posee múltiples ejemplificaciones de la vida del hombre en diferentes facetas, por lo tanto serían muestras concretas y se llegaría a una meta clara que es crear conciencia para no cometer los mismos errores del pasado como Humanidad.

En definitiva y tomando como referencia todo lo anterior, se genera un inconveniente para la sociedad pero también para los actores que participan en el proceso educativo y formador de los jóvenes que son - sin duda - el futuro de nuestro país; pues no dudaremos en llegar a consenso que todos tenemos necesidades que consideramos básicas y que son vitales para nuestra vida como el alimento y cuestiones mínimas para la sobrevivencia, por otro lado también está la formación humana y ética-valórica que son necesarias para vivir en sociedad. He aquí la gran problemática que guía y da origen a esta investigación, ya que esta se centra específicamente en el tratamiento de la disciplina en la educación media –sobre todo en el área de Historia y Ciencias Sociales-, donde se suele abordar el tema de los Derechos Humanos solo cuando el contenido específico lo demanda y no de manera transversal aprovechando las múltiples instancias que los Programas ofrecen. Por otra parte, y en lo que se refiere a las estrategias de enseñanza- aprendizaje, la mayoría de los docentes recurre solo a la lectura e interpretación de fuentes históricas y solo los más innovadores o actualizados han logrado trabajar estrategias distintas de corte sociocrítico que finalmente elevan el conocimiento adquirido aprehendiéndolo en su totalidad.

Por ello es que la idea es en primera instancia detectar si se utilizan estrategias de enseñanza aprendizaje con temas transversales como los Derechos Humanos en NM1, de algunos establecimientos educacionales de la comuna de Chillán. Luego corroborar si los educandos los aprehenden como valor y, cuales son los errores comunes que se cometen en la elaboración o la utilización de la didáctica en valores; para finalmente sugerir metodologías efectivas para su tratamiento y enseñanza.

2. JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA

Si la educación tiene como finalidad última el desarrollo integral de la persona, no puede negar el mundo valórico de los derechos humanos y su implicación directa en su propia concepción. Y esto por varias razones: en primer lugar, porque los derechos humanos conforman esa "ética del consenso" que rige la convivencia entre las personas de la misma o de diferente cultura; por esta razón deben ser en sí mismos contenidos tensionales propios de la enseñanza ya que son elementos básicos de los conocimientos del aprendizaje social. En segundo lugar, porque constituyen los cimientos de una cultura democrática basada en tres valores éticos esenciales: la libertad, el diálogo o debate y la participación. En tercer lugar, porque los derechos humanos constituyen los principios de una concepción educativa que fundamenta y orienta el curriculum y el quehacer docente. Y por último, porque sirven de elementos integradores de una concepción amplia de educación para la paz y permiten la posibilidad no sólo de ser los conductores que nos aproximen a la problemática mundial a través de los llamados ejes transversales, sino también de orientar desde una nueva perspectiva los conocimientos que provienen del mundo de la ciencia y de la tecnología, o sea de la Globalización. Es allí donde radica la conveniencia y la relevancia social que tiene esta investigación, además de las implicancias prácticas ya que, en Chile las estrategias de la educación y didáctica en valores hace algunos años que se han comenzado a proponer, pero los docentes o no se han interesado por el tema o no han puesto en práctica los valores en las estrategias de enseñanza como un objetivo transversal. En nuestra ciudad el plantel docente se especializa escasamente en el tema o prácticamente nada, por lo tanto las sugerencias metodológicas pueden ser un aporte para nuestra área.

Página | 13

Además y en términos generales se detectan algunas debilidades en nuestros centros educacionales que demuestran que es necesario trabajar la educación en valores, como por ejemplo:

- Pérdida del rol formador de la familia, ya que con mayor frecuencia los padres, por incorporación al campo laboral o carencia de modelos valóricos, delegan en la educación formal la responsabilidad plena de educar a sus hijos e hijas.

- Influencia de los medios de comunicación, que se han convertido en un referente para el actuar cotidiano de los educandos; la televisión y otros medios de comunicación social ejercen especial influencia en los jóvenes que fijan su atención en modelos foráneos, lejos de su realidad y, a menudo, les inculcan ciertos comportamientos más cercanos a los antivalores.
- Rol relevante que asume el profesorado en la educación formal, ya que es un facilitador de la comunicación entre los estudiantes, creando un clima de respeto y tolerancia en el aula, para que la interrelación sea positiva y, la educación, agradable y significativa. Además es un facilitador de la comunicación con las familias y el resto de la comunidad escolar.
- Existe una necesidad de potenciar el currículo de los docentes, que poseen una sólida formación en su especialidad, con metodologías que permitan el aprendizaje destinado a apreciar y aprehender los valores.
- Considerando que la educación en valores ayuda a descubrir y asimilar valores universalmente reconocidos como deseables, se debe buscar las estrategias para ayudar a los jóvenes en el desarrollo y formación de sus capacidades que orienten su juicio ante situaciones que plantea un conflicto de valores, la formación de actitudes y aplicación de normas de convivencia que les permitan alcanzar su propio proyecto de vida.

3. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

- ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza aprendizaje que utilizan los docentes de NM1 para fomentar el respeto por los Derechos Humanos, en los establecimientos educacionales de la comuna de Chillán?
- ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza aprendizaje que utilizan los docentes de NM1 para fomentar el respeto por los Derechos Humanos que resultan efectivas?

4. SUPUESTOS DE INVESTIGACIÓN

- (Si) Los docentes de NM1 de los establecimientos educacionales de la comuna de Chillán no utilizan las estrategias de enseñanza aprendizaje, para fomentar el respeto por los Derechos Humanos de forma efectiva o idónea.

- (S2): Las estrategias de enseñanza aprendizaje no son efectivas por lo que los estudiantes no aprehenden el concepto de derechos humanos como un valor si no como un contenido o hecho aislado.

5. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

5.1. Objetivo General:

- Develar cuáles son las estrategias de enseñanza aprendizaje que utilizan los docentes de NM1 para fomentar el respeto por los Derechos Humanos, estableciendo su grado de efectividad
- Proponer estrategias de enseñanza- aprendizaje que fomenten el respeto y valoración de los derechos humanos.

5. 2. Objetivos específicos:

- Identificar cuales son las estrategias de enseñanza aprendizaje que utilizan los docentes de NM1 para fomentar el respeto por los Derechos Humanos.
- Conocer el grado de efectividad de las estrategias utilizadas en términos de la real construcción de valores por parte de los estudiantes.
- Promover la reflexión acerca de la idoneidad de las actividades de aprendizaje agrupadas con criterios ya elaborados.
- Sugerir estrategias para la transformación de las estrategias de enseñanza aprendizaje “de siempre” en estrategias acordes a un modelo actualizado de educación en valores.

CAPÍTULO II

MARCO CONCEPTUAL

MARCO CONCEPTUAL

El Marco Conceptual de esta investigación, ha sido construido sobre la base de los principales temas que influyen en las decisiones docentes, destacándose en primer lugar el de las Tradiciones epistemológicas nacidas a principios del siglo XX y los Paradigmas como marco general que, de una u otra forma orientan la labor educativa en el aula y la forma como se concibe la educación, la enseñanza, el aprendizaje y los sujetos educativos.

1. EL COMPONENTE SUBJETIVO DE LA PRÁCTICA DOCENTE

El componente subjetivo de la práctica pedagógica puede verse justificado de diversos frentes de investigación, de hecho cuando el docente se encuentra frente a los educandos en el aula, él se encuentra con todo su ser, no puede separar su mundo afectivo y emocional al enfrentar las situaciones pedagógicas. En palabras de Freire la práctica educativa es todo eso: afectividad, alegría, capacidad científica, dominio técnico al servicio del cambio. En verdad preciso descartar como falsa la separación entre seriedad docente y afectividad. No es cierto que seré mejor profesor, cuanto más serio, más frío y distante me ponga en mi relación con los alumnos. (Freire, P. 1997).

Además los investigadores de este campo han venido prestando atención a todo lo que es el componente tácito del conocimiento del profesor, incluso los estudios centrados en el “malestar docente” han planteado la necesidad de formar al profesor para lo impredecible, lo indeterminado y todo lo que no es fácilmente abordable desde una estrecha racionalidad técnica. (Barcena, F. 1994).

Frente a esta afirmación, Bárcena citando a Elliott señala que el conocimiento profesional de los educadores sobre todo está configurado por las llamadas teorías – prácticas, las cuales “*Son más frecuentemente tácitas que conscientemente aplicadas en la práctica, no consisten en principios causales generales desde los cuales derivar reglas de medios - fines para la acción. No están condicionadas por lograr un control técnico, sino por un interés en la realización de una forma de práctica éticamente coherente con los*

valores profesionales”. El conocimiento práctico en la acción del profesional es de carácter ético, más que técnico. (En Bárcena, F. 1994).

Una de las conclusiones a que conduce el estudio de la literatura sobre el tema de la tarea docente, es que las actividades del tipo de la práctica educativa se encuentran presididas por un principio de incertidumbre y que su dirección precisa la mediación de un tipo particular de reflexión: la deliberación moral.

Según palabras de Freire “transformar la experiencia educativa en puro adiestramiento técnico es desprestigiar lo que hay fundamentalmente humano en el ejercicio educativo, su carácter formador. Si se respeta la naturaleza del ser humano, la enseñanza de los contenidos no puede darse alejada de la formación moral del educando” (Freire, P. 1997).

Por tal razón se ha venido reclamando una mayor acentuación de los procesos reflexivos de deliberación, junto a la conformación moral de la propia acción educativa. Es decir la convicción de que el educador, como profesional es un agente reflexivo. No puede separarse de la creencia de que, simultáneamente, es un agente moral, cuyas decisiones y juicios educativos deben desplegarse sobre la base de una estructura cognitiva de moralidad firmemente asentada, esto es, sobre la base de una estructura ética general (Barcena, F.1987).

El desarrollo de esta estructura de los educadores supone mejorar los procesos de instancias de reflexión, de comprensión moral de situaciones educativas y de conformación ética de las acciones pedagógicas.

“Es pensando críticamente la práctica de hoy o la de ayer como se puede mejorar la próxima, posibilita que al volverse sobre sí misma, a través de la reflexión sobre la práctica, la curiosidad ingenua, al percibirse como tal, se vaya volviendo crítica”. (Freire, P. 1997. p: 40).

Hemos incluido en los puntos finales la práctica docente, su naturaleza, ya que ésta es un proceso muy complejo, donde se integra el docente, su persona, sus concepciones,

conocimientos de la materia y psicopedagógicos y luego la persona de los estudiantes y su relación con el educador.

Y en esta investigación la práctica docente nos servirá para comparar el discurso del docente y la coherencia de este con su accionar en la sala de clases.

2. TRADICIONES EPISTEMOLÓGICAS EN EL SIGLO XX

Aunque las actuales tendencias tienen sus antecedentes en épocas mucho más lejanas, se considerará sólo el período de las décadas centrales del siglo XX como base programática sobre la cual se emplazan dichas tendencias. En ese lapso hay, a su vez, dos hitos que vale la pena analizar por separado.

2.1. La matriz diacrónica hasta 1970: tradición positivista y tradición Humanista

Este primer hito marca un ciclo donde se completa el desarrollo paradigmático de los cuatro enfoques epistemológicos antes referidos, comenzando por el famoso Círculo de Viena, desde 1920, aproximadamente, hasta la visión hermenéutica y comprensivista de la Escuela de Frankfurt y la difusión del experiencialismo vivencialista de Schutz (investigación “cualitativa”), alrededor de 1970.

Sobre esta matriz diacrónica se ha escrito mucho y hay abundante literatura, por lo cual este examen pasará por alto los detalles ya divulgados y se limitará a una idea que no aparece en la documentación especializada y que parece interesante: este ciclo completa el recorrido desde una concepción de la ‘ciencia de los objetos *observables*’ (empirismo-realista, Círculo de Viena, neopositivismo, neoconductismo...), pasando a una concepción de la ‘ciencia de los objetos *calculables*’ o ‘*pensables*’ (racionalismo-realista, Einstein, Popper, Chomsky...), yendo luego a una concepción de la ‘ciencia de los objetos *intuibles*’ (racionalismo-idealista, hermenéutica, Teoría Crítica de Frankfurt...), hasta terminar en una concepción de la ‘ciencia de los objetos *vivibles*’ o ‘*experienciables*’ (empirismo-idealista, etnometodología, investigación cualitativa...). La idea es que en este ciclo se van definiendo los alcances que cada uno de los cuatro enfoques epistemológicos plantea para el conocimiento científico en relación con su objeto típico y legítimo y también como tarea

epistemológica. Recuérdese que una de las tesis centrales del Círculo de Viena es el empirismo: todo conocimiento proviene de los datos de los sentidos puestos en contacto con la realidad (“experiencia”).

De ella se deriva otra tesis: que todo conocimiento es inductivo. En consecuencia, lo único que puede ser científicamente conocido es aquello que se ofrece directamente a la experiencia, aquello que se expone a la vía de los sentidos, caso por caso. Se define así como objeto típico y legítimo de la ciencia aquel tipo de realidades que resulta ‘observable’, desplazando todo lo demás a la esfera de la especulación o de la filosofía. En el área de las ciencias sociales, esta concepción de la “ciencia del objeto observable” fue muy expresamente divulgada por el neoconductismo, en especial en sus aplicaciones a la instrucción: recuérdense las listas de verbos de “conducta observable” y las taxonomías de objetivos de aprendizaje que se imponían como norma para los diseñadores instruccionales durante la época dorada del conductismo.

Estas tesis del Círculo de Viena y de la llamada “concepción recibida” (empirismo lógico en general) fueron luego asaltadas por el falsacionismo popperiano y, sobre todo, por una visión deductivista, teoricista, de la ciencia, que asigna más valor a las estructuras de pensamiento y razonamiento que a la experiencia. Siendo así, ya entonces el objeto típico y legítimo de la ciencia queda ensanchado.

No se trata sólo de los objetos que aparecen directamente a la experiencia, a los sentidos, sino también, y sobre todo, aquellos que pueden ser “imaginados”, razonados, aquellos cuya naturaleza oculta puede ser manejada mediante estructuras de razonamiento y puede ser expresada mediante sistemas lógico-formales. Se pasa así de los objetos “transparentes” (abiertos a la experiencia) a los objetos “opacos” (cerrados a la experiencia, pero abiertos al razonamiento). Los casos de Einstein, en física, y de Chomsky, en lingüística, en su polémica contra el neoconductismo y el descriptivismo, fueron históricamente emblemáticos.

Es gracias a este ensanchamiento del objeto de la ciencia hacia lo ‘pensable’ o ‘calculable’ como, por ejemplo, en ciencias sociales se abre el camino a la famosa “revolución cognitiva” y a las teorías de la mente y del lenguaje, todo lo cual aun hoy día permanecería en el terreno especulativo o filosófico si no hubiese sido por este cambio paradigmático generado por la irrupción del enfoque epistemológico racionalista-realista.

Dentro de esta misma concepción teoricista, Popper tuvo el gran mérito de plantear el problema de cómo crece el conocimiento científico, tras cuya búsqueda tuvo lugar su célebre polémica con Kuhn, así como las propuestas de Lakatos y Laudan (“programas” y “tradiciones” de investigación, respectivamente). Sin entrar en los pormenores de este hecho, suficientemente reseñados, cabe resaltar que, como consecuencia, dentro del racionalismo-realista surge la introducción del elemento socio-histórico en el análisis de la ciencia. Lo que Reichenbach, en los años del empirismo lógico, había planteado como la diferencia entre “contexto de descubrimiento” y “contexto de justificación”, más la imposibilidad de que la Epistemología considerara el primero de esos contextos, se revierte ahora, recibiendo importancia los aspectos culturales e históricos. De hecho, algunos de estos conceptos (“comunidad científica” e “intervalo histórico”, por ejemplo) pasaron a ser tratados formalmente dentro de algunos estudios sobre la estructura de las teorías (por ejemplo, Moulines, 1982). Lo importante es que esta introducción de aspectos socio-históricos (sobre todo la “inconmensurabilidad” de Kuhn, llevada al máximo por Feyerabend) marca una cierta confluencia con algo que se venía manejando desde años antes en la llamada Escuela de Frankfurt, que representaba un enfoque epistemológico diferente: la ‘ciencia de los objetos *intuibles*’ o ‘*interpretables*’, implícita en la tesis de la “Teoría Crítica”, y que llevaba el germen de otro paradigma nuevo para el siglo XX.

Una de las tesis esenciales de la Escuela de Frankfurt atiende a la dialéctica de las relaciones de dominación, herencia del marxismo (vertiente racionalista). Otra de sus tesis, desde una vertiente idealista o subjetivista, recoge las filosofías de Dilthey, Husserl y Heidegger, principalmente la separación entre ciencias “de la naturaleza” y “del espíritu”, la “comprensión” en lugar de la “explicación”, la fenomenología, los procesos intuitivos y la hermenéutica como herramienta interpretativa (que había sido rescatada por Friedrich

Schleiermacher, del romanticismo alemán, a su vez rescatado por Dilthey unos cien años después).

El planteamiento de la “Teoría Crítica” surge de la necesidad de emancipación, la cual pasa por desentrañar el modo en que el ser humano es enajenado y sometido a través de los múltiples mecanismos socioculturales, incluyendo la ciencia en cuanto estructura de poder y dominación. Pero este desentrañamiento no puede ser llevado a cabo por las mismas vías “positivistas” (para Adorno y Habermas, por ejemplo, aun el racionalismo popperiano y la ciencia einsteniana vienen a ser “positivismo”), es decir, por los estándares de la “explicación” científica. Es menester la “comprensión” y la “interpretación”, que hagan efectiva la capacidad de captación fenomenológica, al modo de Husserl, y que pongan al descubierto los simbolismos socioculturales subyacentes a las relaciones sociales (hermenéutica, círculo hermenéutico, etc.). Esto es suficiente para entender el desplazamiento hacia una ‘ciencia de los objetos *intuibles*’ o ‘*interpretables*’, con lo cual renace en el siglo XX, a través del paradigma de Frankfurt, el mismo enfoque epistemológico racionalista-intimista de San Agustín, en el siglo IV.

Finalmente, como derivación de este paradigma de la escuela de Frankfurt, la década de los '60 termina con una variante epistemológica que se desplaza hacia el empirismo (en términos de *experientialismo* o *vivencialismo*), manteniendo los mismos estándares fenomenológicos, reflexivistas, subjetivistas, del paradigma de Frankfurt. Los trabajos de Alfred Schutz y de los antropólogos norteamericanos de comienzos de siglo fueron unas de las más importantes inspiraciones de este paradigma, en especial en lo que tiene que ver con nociones empíricas y metodológicas tales como “interacción social”, “mundo de la vida”, “vida cotidiana”, “historias de vida”, “triangulación” y otras por el estilo. Una de las tesis básicas es la necesidad de vivir aquello que se está investigando, tal como escribe Seiffert (1977):

Los enunciados fenomenológicos descansan siempre en experiencias personales de la vida por parte del autor en el ámbito al que él se refiere. Por tanto, la instancia para la comprobación intersubjetiva de enunciados fenomenológicos no es un

procedimiento empírico (...), sino el asentimiento del lector experimentado y competente en una impresión “sí, es así”. Tal lector competente comprueba, pues, hermenéuticamente, la contundencia de lo dicho en su propia experiencia de vida; él examina el texto bajo el punto de vista de si reproduce o interpreta adecuadamente esta experiencia. (p: 241).

Nace, así, la llamada “investigación cualitativa” en general y, en particular, numerosas corrientes menores, que van desde la “investigación-acción” y la “observación participante”, pasando por la “etnometodología” y la “etnografía”, hasta la “investigación militante” y la “investigación comprometida”, etc. En todo caso, con este cuarto paradigma se visualiza el enfoque empirista-idealista, el de la ‘ciencia de los objetos *vivibles*’, ‘*sentibles*’ o ‘*experienciables*’.

Como balance general, se tiene ya desde los ’70 un panorama de coexistencia de esos cuatro paradigmas asociados a sus respectivos enfoques epistemológicos. En principio, los dos primeros, el empirismo-realista y el racionalismo-realista (objetos *observables* y objetos *calculables*) quedan anclados a las ciencias materiales y a algunas ciencias sociales (lingüística, ciencias cognitivas, inteligencia artificial, economía). Pero gran parte de la psicología, la sociología y la antropología ha sido abordada por los enfoques subjetivistas-reflexivistas. En la siguiente sub-sección se verán algunas prolongaciones que llegan hasta 1990, aproximadamente, y que, en general, consolidan este ciclo de desarrollo de esos cuatro enfoques.

2.2. El problema de las ciencias sociales

Otro de los problemas que ha ocupado el desarrollo de la epistemología reciente es el de las ciencias sociales, sobre todo en su relación con las ciencias naturales. Aparte de las producciones orientadas en sí mismas a una epistemología de las ciencias sociales (como el caso de Bunge, 1999), lo más interesante está en la evolución del debate sobre las diferencias específicas, radicales y sustantivas entre “ciencias del espíritu” y “ciencias de la naturaleza”, para decirlo en los mismos términos en que se ventiló dicho debate desde comienzos del siglo XX. Como se sabe, Dilthey impugnó la concepción y métodos de las

ciencias naturales en los estudios sociales, por considerar que se fundamentaban en las relaciones de causalidad (cosa que dejaría de ser cierta con el correr de los años), imposibles de aplicar en las “ciencias del espíritu”, proponiendo a cambio las nociones de comprensión e interpretación e introduciendo la “hermenéutica” (uno de sus primeros esfuerzos académicos había sido escribir la biografía de Schleiermacher, estudioso de la hermenéutica, para ese entonces casi olvidado). Luego Husserl ampliaría muchas de estas ideas y añadiría la concepción “fenomenológica” de los estudios sociales, quejándose de las imprecisiones anteriores. Después la Escuela de Frankfurt recogería estas mismas tesis (Habermas, por cierto, con su noción de “ciencias empírico-analíticas”, confunde en una misma clase tanto al empirismo como al racionalismo de su propia época, tal vez intentando reproducir la misma idea de “ciencias de la naturaleza”).

Y, finalmente, desde el último cuarto de siglo hasta ahora, la tesis de la especificidad epistemológica y metodológica de las ciencias sociales frente a las ciencias naturales ha tenido un auge especial, igual que críticas también muy especiales. Y algo curioso en este auge es que no se ha limitado sólo a las publicaciones especializadas, sino que ha trascendido significativamente a la práctica cotidiana de la investigación universitaria en casi todo el mundo. Bajo declaraciones explícitas de complejidad del fenómeno social, de necesaria subjetividad y, a veces, de hostilidad diltheyana hacia las ciencias naturales, en nuestras universidades se diseñan proyectos y trabajos de grado y ascenso que resultan fieles aplicaciones de esta tesis, aunque no siempre estén enraizadas en un dominio directo de las perspectivas de fondo, sino más bien en informaciones “testimonialmente” transmitidas por profesores y por alguna bibliografía puntual. Como en muchas otras cosas, de esta práctica investigativa resultan dos tendencias académicas: una que honesta y seriamente ensaya los postulados de las “ciencias del espíritu”, esforzándose en atender a las necesidades de credibilidad y validación intersubjetiva de los resultados, y otra que aprovecha las compuertas de la subjetividad y del relativismo para hacer retórica, literatura o discurso vanidoso, sin ideas de fondo (Padrón, 2000). Es la misma motivación de las *imposturas intelectuales* de Sokal y Bricmont (1999), que además tiene muchos antecedentes.

Las últimas versiones de esta tesis de la especificidad de las ciencias sociales se asocian fuertemente al relativismo, al anti-realismo, a la subjetividad, al holismo indiscriminante y, en síntesis, al “todo vale” de Feyerabend. Parece inevitable citar, en este sentido, a Edgar Morin, con sus nociones de las tres teorías, la auto-organización, la epistemología de la complejidad, la oposición entre pensamiento lineal y pensamiento complejo, el conocimiento enciclopédico y, más recientemente, las de transcomplejidad, transdisciplinariedad, etc.

La versión de Morin respecto a la especificidad de las ciencias del espíritu puede sintetizarse en la idea de que las ciencias naturales son desdeñables porque aíslan el objeto de estudio, excluyen al sujeto de su propia investigación y de su propia relación con su objeto y descartan todo aquello que no pueda ser expresado en términos lógico o matemáticos (de hecho, Morin comenzó siendo cinematógrafo surrealista y jamás se especializó en matemática, lógica ni en ciencias naturales, aunque impresiona su capacidad para aprovechar convenientemente ciertas nociones de la física, la matemática y la termodinámica de sistemas).

Uno de los recursos frecuentes de esta tendencia es la de reinterpretar arbitrariamente ciertas cosas de la física y la matemática, a su propio favor. Por ejemplo, la teoría einsteniana de la *relatividad* y los problemas del observador en física se malentienden como *relativismo subjetivo* (“todo es relativo al sujeto”), añadiendo además retóricas tremendistas del tipo “la relatividad conmocionó terriblemente los pilares de la física newtoniana”; las nociones de complejidad y caos, nacidas con los *tres cuerpos* de Poincaré y la *mariposa de Lorenz*, son malinterpretadas como necesidades de anarquía, desorden y pereza mental en las ciencias sociales; y la incertidumbre de Heisenberg, que por cierto está definida con una fórmula matemática muy precisa, es malentendida como preferencia por los misterios y oscuridades. De hecho, en muchas de las versiones actuales de esta tendencia resulta obvio el gusto por la zona de los misterios y los arcanos enigmáticos e impenetrables, aquella zona donde reinan a su antojo los gurúes y los profetas. Por lo demás, sobra añadir que todo esto aparece vinculado a las tendencias globalizantes del *New Age*, al constructivismo idealista, al pensamiento posmodernista y,

más en general, a un cierto renacimiento del discurso deslumbrante y anticognitivo que, según parece, podría estar tipificando al naciente siglo XXI.

Las objeciones a esta tesis de la especificidad sustantiva de las ciencias del espíritu o ciencias sociales pueden sintetizarse en lo siguiente: primero, no es cierto que las ciencias naturales sistemáticamente se orienten por la relación de causalidad ni por la necesidad de observación-experimentación; tampoco es cierto que sólo consideren los objetos observables; tampoco es cierto que excluyan lo que no es medible ni formalizable (en realidad, los sistemas formales son sólo recursos lingüísticos que traducen pensamientos, para lo cual el investigador puede contratar a cualquier experto que formalice sus ideas, en caso de que él mismo no sepa cómo hacerlo); tercero, el holismo es una operación mental que fija sus propios linderos de demarcación conceptual, de donde se sigue que el error metodológico estaría sólo en dejar por fuera elementos relevantes para el análisis, pero los “todos” carecen de existencia ontológica; finalmente, el hecho de que los objetos sociales puedan dar testimonio de sí mismos, lo cual no ocurre con una piedra o un cometa, por ejemplo, no implica un cambio epistemológico sustantivo, sino apenas, a lo sumo, un cambio procedimental e instrumental.

En síntesis, los argumentos esgrimidos desde la óptica de esta tendencia no parecen rebatir los ideales de una *ciencia unificada*. En cualquier caso, las discusiones se hacen imposibles cuando se sostiene que este tipo de contra-argumentos pertenecen a un “pensamiento lineal”, ante lo cual se termina cualquier conversación.

Por otro lado, en los enfoques empiristas y racionalistas ha habido también importantes desarrollos en el tratamiento epistemológico de las ciencias sociales, independientemente del debate que se acaba de exponer. A modo de ejemplo, pueden citarse los estudios que relacionan lógica de decisiones y grados de creencia; los estudios en metodología de la elección racional; la modelación matemática y simulación computarizada de modelos en ciencias sociales; el análisis y evolución del concepto de comprensión en ciencias sociales, etc. (más detalles en Turner & Roth, 2003). Para un trabajo bastante completo en epistemología de las ciencias sociales, que incluye una propuesta de

superación del dualismo analiticidad/holismo, y muchos otros aspectos en discusión, véase Bunge (1999).

Sólo se consideraron dos grandes áreas problemáticas en la epistemología reciente, probablemente las más importantes, pero jamás las únicas. Ha quedado por fuera una gran cantidad de estudios y reseñas. Algunas áreas problemáticas no tratadas aquí son, por ejemplo, la de los fines o metas de la ciencia, tanto en el plano teórico como práctico; la que concierne al método (problemas de la inducción, deducción, intuición...); la que tiene que ver con el determinismo e indeterminismo, etc. Razones de espacio impiden un tratamiento que sea al mismo tiempo exhaustivo, práctico y referencial.

Sin embargo, el objetivo de esta exposición fue la de proponer un marco explicativo, no histórico, no descriptivo y no anecdótico en torno a las tendencias recientes en epistemología. Es de esperar que, utilizando este mismo marco explicativo, cualquiera pueda ahondar en una visión mucho más completa.

3. PARADIGMAS DE LA EDUCACIÓN

Las investigaciones no incorporan las perspectivas de análisis valorativo del modelo de enseñanza que utiliza el profesor, y se excluye igualmente una evaluación sistémica del sistema de creencias (Olsan, 1982) y de la estructura de conocimientos profesionales (Wilson, Shulman y Richert, 1987) que usa el enseñante en su práctica profesional.

La investigación se ha llevado a cabo con el propósito de estudiar las decisiones y juicios que los docentes utilizan en su enseñanza actual; y no con el objeto de promover un pensamiento didáctico alternativo y crítico en los sujetos de investigación que conduzca a la mejora de la práctica escolar y a la optimización de los procesos educativos (Villar, Luis. 1988).

Para analizar y comprender las prácticas docentes resulta de suma importancia conocer los paradigmas educativos, que brindan sustento a sus concepciones de aprendizaje

y que determinan el tipo de aprendizaje que logran los(as) alumnos(as); y revisar su evolución a través de las diferentes épocas.

Conoceremos inicialmente el concepto de paradigma de Kuhn quién lo describe como un esquema de interpretación básico, que comprende supuestos teóricos generales, leyes y técnicas que adapta una comunidad completa de científicos. El paradigma actúa como un ejemplo aceptado que incluye leyes, teorías, aplicaciones e instrumentaciones de una realidad pedagógica y educativa. Se convierte en un modelo de acción, en nuestro caso pedagógica, que abarca la teoría, la teoría-práctica y la práctica educativa. Orienta por lo tanto, la teoría, la acción y la investigación en el aula (Kuhn, T.1962)

Paradigma se define también del siguiente modo: “Macromodelo teórico de la educación considerado como ciencia que afecta a la teoría a la práctica de ella. No se explica lo mismo la educación desde un paradigma positivista (conductismo) que desde un paradigma humanista (sociocognitivo). El primero se apoya más en la tradición empirista y el segundo posee una visión más racionalista, sin olvidar también elementos empiristas” (Román, M. 2005: p113)

3.1. Balance crítico de los Paradigmas de la Investigación

La aplicación de la epistemología paradigmática a las distintas ciencias ha suscitado polémica. En el caso de la educación, igual que en otras ciencias, sería necesario revisar sus conceptos para hacerlos unívocos y evitar confusiones terminológicas.

Dunkin y Biddle (1974) han construido un modelo que ha ejercido una gran influencia en lo que se ha conocido como paradigma proceso - producto, Este modelo presenta cuatro clases de variables que son:

1. Variable presagio: Se refiere fundamentalmente al profesor, por ejemplo, su formación profesional, experiencia profesional, características personales, habilidades, sexo, edad clase social y otras propiedades que pueden influir en el comportamiento docente.
2. Variables contextuales, se refieren al alumno y al ambiente, por ejemplo, experiencias formativas de los alumnos, situación de los alumnos a nivel de pre test, características personales de los alumnos, actitudes, sexo, edad, clase social;

características de la comunidad, de la escuela (tamaño) y de la clase (número de alumnos, materiales)

3. Variables proceso: acciones observables de profesores y alumnos en la clase, por ejemplo, el entusiasmo del profesor, trabajo del alumno en clase, tareas y deberes, corrección de ejercicios, tiempo de dedicación, preguntas de los alumnos.
4. Variables producto: Esencialmente consiste en el pos test, es decir, el comportamiento final del estudiante, se refiere tanto a los efectos inmediatos de la enseñanza como a largo plazo sobre aspectos como el crecimiento intelectual, social, emocional, habilidades, conocimientos, actitudes, etc. (Dunkin y Biddle 1974).
5. La continua confianza en lo test de rendimiento como criterio último de eficiencia.

En resumen, en el paradigma proceso- producto, el comportamiento del profesor (proceso) y el rendimiento académico (producto) son las variables relevantes en un sistema educativo. En la variable de proceso se incluyen también variables contextuales. El paradigma proceso-producto es el que ha predominado en los últimos cien años de historia de la investigación educativa. Este paradigma coincide con la corriente positivista. Recientemente se han levantado críticas a este modelo, lo cual ha favorecido el surgimiento de nuevas alternativas en la investigación educativa.

Aportaciones recientes sobre los paradigmas en investigación educativa han sido presentadas por Bredo y Feinberg (1982), Koetting (1984) Lincoln y Guba (1985), Shulman (1986), Tuhill y Asthon (1983) y otros. Varios autores coinciden en señalar tres paradigmas fundamentales en la investigación educativa: positivista, interpretativo y crítico (socio crítico).

3.2. Paradigma Positivista

A través de los años y hasta nuestros días, la extrapolación del modelo positivista al campo de las ciencias sociales y humanistas ha determinado que gran parte de las investigaciones se desarrollen según un esquema donde el investigador representa un agente externo, que funge como experto con una elevada calificación profesional.

Partiendo de un marco teórico establecido apriorísticamente, este especialista determina un objeto de estudio, generando así la idea investigativa desde afuera, alejado en mayor o menor grado de las problemáticas concretas de las cotidianidad, y sin establecer el diálogo y la comunicación con las personas que viven esa realidad.

Posteriormente reduce el objeto a variables, indicadores y correlaciones, se plantea una hipótesis desde la lógica formal y selecciona métodos, técnicas y procedimientos estandarizados, normados, válidos y confiables, respetando el orden y rigor en su aplicación para evitar toda dificultad o contradicción con respecto a lo proyectado.

Una falta recogida la información, la cuantifica y somete a procesamiento estadístico, llevando a cabo un análisis escrupulosamente objetivo, para que los datos no sean presuntamente contaminados por sus creencias, posiciones y compromisos.

Por último, culmina su labor con la redacción de un reporte, presentando ante grupos de colegas y divulgado en diversas instancias científicas, si que se produzca la efectiva devolución del saber a las bases y la solución a los problemas de la práctica.

Al representar el proceso así concebido en un eje secuencia, es posible distinguir cuatro etapas o momentos esenciales: planificación, Ejecución, Evaluación y la Generalización.

3.3. Indicadores fundamentales para valorar los paradigmas

Epistemología en que se apoya, intencionalidad, objeto de estudio y métodos y procedimientos.

- Epistemología: El empirismo
- Intencionalidad: Explicar la conducta observada
- Objeto de estudio: Conductas observables

- Método: Hipotético deductivo (establece hipótesis de lo general a lo particular)
- Procedimiento: El experimento como medio de contrastación
- Otras características: Su objetivo es investigar la realidad objetiva, para ellos es lo que se puede observar, cuantificar y medir, sino no lo pueden estudiar cuando se extrapola a las ciencias sociales.

En síntesis, tiene una postura de corte empírico, por tanto la fuente de conocimiento es el empirismo, rompiendo con la metafísica y escolástica, donde el sujeto está más alejado del objeto que en otros paradigmas y su estilo de pensamiento es esencialmente cuantitativo, donde se utiliza la estadística para lograr dar científicidad al paradigma. Este es el que tradicionalmente han seguido las investigaciones educacionales.

Surge en las ciencias naturales y se extrapola a las sociales por ello se sigue orientando a la comprobación de hipótesis y al establecimiento de leyes y explicaciones generales por las que se rigen los fenómenos. Además aspira a ampliar el conocimiento teórico utilizando para su exploración predominantemente técnicas cuantitativas. El positivismo aspira a la precisión, a la exactitud, al rigor, al control en el estudio de los fenómenos por ello considera al experimento como el método modelo del conocimiento científico.

3.4. Paradigma interpretativo

Surge como una respuesta al positivismo, en éste el sujeto está más cerca del objeto que en el positivismo. No tienen hipótesis, su concepción es la hermenéutica y la semiótica.

La hermenéutica constituye el arte y la teoría de la interpretación que tiene por fin aclarar el sentido del texto, partiendo de sus bases objetivas. La semiótica por su parte es la disciplina que se ocupa del estudio comparativo de los sistemas de signos (sintaxis, semántica)

Según W. Carr y S. Kemmis los investigadores de la investigación participativa (investigadores activos) no aceptan el enfoque interpretativo de las prácticas, los entendimientos y las situaciones educativas, ni tampoco de los positivistas, pues estos últimos reducen estos elementos a la descripción física externa de la conducta y de las condiciones que las determinan, y los de la escuela interpretativa tienden a explicar estas prácticas y situaciones educativas exclusivamente como expresiones de las intenciones, las perspectivas, los valores y los entendimientos de los practicantes cayendo en una teoría racionalistas de la acción según la cual, solo las ideas guían los actos y un cambio en las ideas puede producir una acción social y educacional diferente.

El investigador interpretativo trata de entender las prácticas y las situaciones averiguando lo que la una y las otras significan según las ideas de los agentes, Este enfoque de la ciencia social o educacional olvida las condiciones externas que distorsionan y constriñen el entendimiento de los agentes.

Los investigadores activos rechazan el planteamiento de la relación entre lo teórico y lo práctico que da la interpretación porque rechazan la opinión de que las transformaciones de la conciencia sean suficientes para producir las de la realidad social.

No obstante, los investigadores activos admiten que las transformaciones de la realidad no se consiguen sin interesar el entendimiento de los agente. Aceptan que el entendimiento según el cual las personas explican sus prácticas y sus situaciones es un elemento crucial para transformar la educación, aunque no admiten que dicho entendimiento sea base suficiente para lograr dichas transformaciones.

El investigador activo quiere transformar el presente para dar forma a un futuro distinto, mientras que el interpretativo quiere averiguar la significación de lo pasado para el presente.

Mientras que los investigadores educacionales positivistas podrían describirse como objetivistas, por cuanto dan prioridad a la consideración objetiva del conocimiento como independiente del observador, y el investigador educacional interpretativo podría llamarse subjetivista porque subraya que los entendimientos subjetivos de los agentes son la base

para transformar la realidad social, los investigadores educacionales críticos, incluyendo los de tendencia activa, adoptan una noción de la racionalidad que es dialéctica, es decir, reconocen que las situaciones sociales comprenden aspectos objetivos en los que ningún individuo particular puede influir en un momento dado, y que para cambiar la manera de actuar de las personas puede ser necesario cambiar la manera en que dichos factores limitan la acción; al mismo tiempo admiten que el entendimiento subjetivo que las personas tienen de las situaciones también puede ser otro factor limitativo de la acción, y que es posible cambiar ese entendimiento.

- Epistemología de base: La fenomenología.
- Intencionalidad: Comprender los significados que los sujetos de la acción social le dan a esa realidad. Comprensión y una explicación teleológica (explicación de causa final)
- Método de investigación: Intuitivo – inductivo.

Engloba un conjunto de corrientes humanístico interpretativa cuyo interés va dirigido al significado de las acciones humanas y de la vida social. Por ello pretende hacer una negación de las nociones científicas de explicación, predicciones y control del paradigma positivista, por las nociones de comprensión, significado y acción.

Este paradigma aspira a penetrar en el mundo personal de los hombres (cómo interpretar las situaciones, qué significa para ellos, qué intenciones, creencias y motivaciones que los guían). El acuerdo intersubjetivo en el contexto educativo es el criterio de objetividad en este paradigma, se centra en la descripción y comprensión de lo individual, lo único, lo singular de los fenómenos más que en lo generalizable, pretende desarrollar un conocimiento ideográfico y comprende la realidad como dinámica y diversa.

No aspira a encontrar regularidades subyacentes en los fenómenos, ni al establecimiento de generalizaciones o leyes.

A diferencia de la tendencia positivista a estudiar lo observable y a la aplicación de técnicas de procesamiento cuantitativo de la información, el paradigma interpretativo dirige

su atención a aquellos aspectos no observables ni susceptibles de cuantificación (creencias, intenciones, motivaciones, interpretaciones, significados).

El paradigma interpretativo le va asociado el peligro del conservadurismo si no se tiene en cuenta la necesidad de transformar la realidad, razón de ser de la ciencia (para lo cual es necesario tener en cuenta la dialéctica de lo general y particular).

Considera la realidad educativa como subjetiva, persigue la comprensión de las acciones de los agentes del proceso educativo. Interesa lo particular y contextual, los relatos vividos. Al interpretar el significado subjetivo de la acción social, o sea, la forma en que la gente siente y vive el proceso real, el investigador describe las acciones contextualizadas. No busca nexos causales, sino, comprender las razones de los individuos para percibir y vivir la realidad de una forma determinada. La subjetividad es creadora, construye lo real. Los hechos se interpretan partiendo de los deseos, intereses y expectativa de los sujetos, no se interpretan de manera neutral. El papel de la ciencia interpretativa es revelar e iluminar el significado de la acción social para los individuos. La práctica educativa puede ser transformada en sentido positivo si se modifica la manera de comprenderla. En este enfoque se inscriben las investigaciones basadas en estudios de casos o historias de vida.

3.5. Paradigma Participativo

El objeto hay que caracterizarlo en el orden teórico, en la investigación acción se supone que sobre la marcha se va buscando la solución al problema sin entrar a analizar el objeto, pero si a teorizar sobre este. No es un objeto mecánico, determinista, es dialéctico, contradictorio, lleva su contraposición en sí mismo.

La realidad educativa es entendida como relación dialéctica entre sujeto y objeto, marcada ideológicamente y determinada por opciones de valor, poder e interés. Tiene una dimensión política y transformadora.

Para la ciencia crítica los objetivos del conocimiento científico se definen por su contribución al cambio social. Hay que producir conocimientos que sean útiles para los

oprimido actúen como agentes de cambio. El investigador es un individuo comprometido. Los problemas sociales urgentes deben ser investigados para revelar las causas que los originan, lo cual supone a la vez acción para la transformación. El investigador debe estar inmerso en el grupo como un más; todos tienen una participación activa en el proceso investigativo.

La posición del investigador es a la vez objetiva y subjetiva; se dirige a sí mismo, a los investigadores y a las estructuras sociales como sujetos y objetos dentro de un proceso de reflexión crítica y autoreflexiva. Tienen en cuenta el rol de la subjetividad, pero la entienden como crítica, es decir que reconocen el saber de los sujetos, pero reconocen también que estos pueden tener falsa conciencia de la realidad social.

Aquí lo esencial es el cambio en la situación educativa a través de la acción de sus propios actores a partir de un proceso de reflexión en el cual participan los investigadores e investigados. Se parte de la realidad y se construye desde ella para transformarla. Esta es la concepción que sustentan los partidarios de la investigación acción.

El concepto de la investigación acción tiene sus orígenes en la obra del psicólogo social Kurt Lewin (1946) que la desarrolló y aplicó durante numerosos años en una serie de experimentos comunitarios en la Norteamérica de la post guerra. Dos de las ideas fundamentales de Lewin fueron la de decisión de grupo y compromiso con la mejora. El término sirvió para identificar una forma de actividad emprendida por grupos humanos con vistas a modificar sus circunstancias y alcanzar beneficios comunes, en lugar de promover fines de índole individual.

Para Lewin este proceso se desarrolla a través de una espiral continua de reflexión y acción (espiral autoreflexiva) donde se distinguen cuatro momentos significativos:

1. Esclarecimiento y diagnóstico de una situación práctica que ha de ser mejorada o de un problema práctico a resolver.
2. Formulación de estrategias de acción para resolver el problema.
3. Implementación y evaluación de las estrategias de acción.

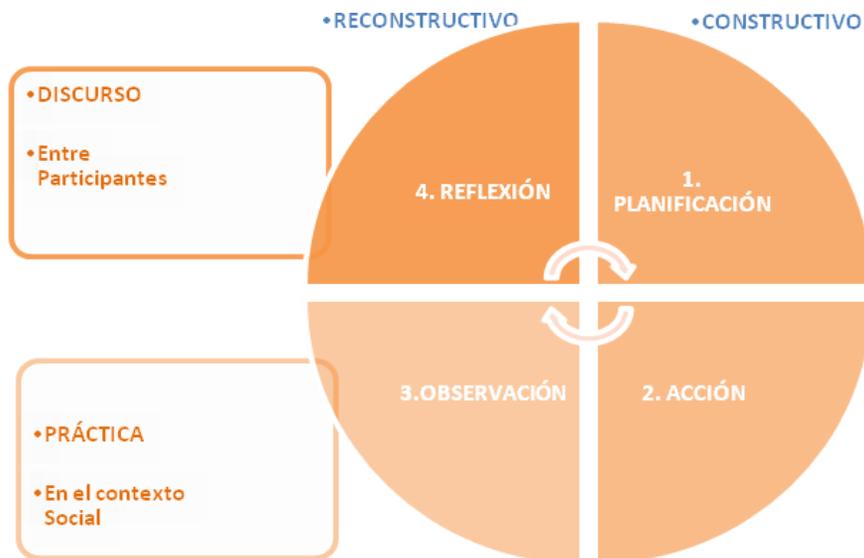
4. Aclaración de la situación relevante a través de nuevas definiciones de problemas o de áreas a mejorar, lo que da inicio a la siguiente espiral de reflexión y acción.

De este modo, tiene lugar procesos de práctica reflexiva social, donde hay unidad entre la práctica sobre lo que se investiga y el proceso investigativo sobre ella.

En la mencionada espiral autoreflexiva se revela una cualidad dialéctica de la investigación acción, la dialéctica entre el análisis retrospectivo y acción prospectiva.

En este ciclo, el momento de la acción es una sonda lanzada hacia el futuro; se da un paso que la reflexión por si sola no podría... Ello requiere asimismo un compromiso para actuar en el juicio práctico a objeto de obtener ciertas consecuencias esperadas.

El problema epistemológico esencial que debe considerarse en relación con la espiral autoreflexiva de la investigación acción es el de cómo relacionar el entendimiento retrospectivo con la acción prospectiva. Es evidente que en la investigación acción requiere una epistemología distinta de la de los enfoques positivistas e interpretativo, ya que en ambos resulta difícil relacionar la explicación retrospectiva o el entendimiento retrospectivo con la acción prospectiva. Como fundamento que informa su acción futura la investigación positivista tiene una noción de la predicción, basada sobre leyes científicas establecidas en situaciones de pasado e intervenciones controladas. La investigación interpretativa descansa en una noción de juicio práctico fundada en los entendimientos del practicante, y derivada de la observación de situaciones anteriores. La investigación acción implica tanto la intervención controlada como del juicio práctico, aunque ambos tienen atribuido un lugar limitado en la noción de espiral autoreflexiva que se dispone como un programa de intervención activa y de juicio práctico conducido por individuos comprometidos no sólo a entender el mundo, sino también a transformarlo.



La relación esencialmente dialéctica entre explicación o entendimiento de tipo retrospectivo y acción prospectiva puede entenderse en términos de la práctica revolucionaria de Marx, de la conducción de la lucha política de Habermas, o de la fórmula: problematización, conciencia, praxis de Freire. En el plano de la espiral auto reflexiva de un proyecto de investigación acción, la tensión entre el entendimiento retrospectivo y la acción prospectiva se concreta en cada uno de los cuatro momentos del proceso investigativo, cada uno de los cuales mira hacia atrás, hacia el momento anterior, de donde extrae su justificación, y también hacia delante, al momento siguiente que es su realización.

A pesar de la trascendencia y utilidad de sus concepciones, no pueden obviarse algún punto polémico; Lewin ha sido fuertemente criticado por emplear la investigación acción con fines integracionistas, encaminados al sostenimiento, y no a la verdadera transformación social, puesto que trabajó en aras de adaptar a grupos de obreros a las condiciones de trabajo asalariadas en las fábricas.

Posteriormente, continuaron desarrollándose las ideas de este tipo de investigación especialmente en América Latina, en la búsqueda de respuestas y alternativas a los modelos positivistas en las ciencias sociales, deshumanizadores de una realidad representada en cuadros abstractos y ahistóricos, y como vía para la concientización y educación de las

masa populares, apartada del proceso de producción del conocimiento y de transformación de su situación.

En la actualidad existe consenso en torno a la utilización del término de Investigación Acción Participativa (IAP) ya que como alerta Anisur Rharhman, la idea de la investigación acción contempla un espectro muy amplio de concepciones, además de llevar la huella del integracionismo.

Muchos son los especialistas que han puesto en guardia acerca de una presunta moda relacionada con la participación y la IAP, cayéndose en la rampa de aires aparentemente novedosos, de un simple cambio de forma, de un activismo externo y superficial, sin tener en cuenta que la investigación participativa implica un replanteamiento tanto epistemológico como político, no se trata de hacer lo mismo que antes, pero ahora con la participación de la comunidad.

Así suele suceder que aún se investiga y educa desde posiciones externalistas, dogmáticas, bancarias, autoritarias y elitistas, incitando a la participación formal, al margen del compromiso de las bases y de su protagonismo en las decisiones, empleando la metodología sin conocer sus fundamentos conceptuales.

La investigación Acción Participativa (IAP) representa una resignificación de las concepciones sustentadas en torno al proceso del conocimiento y a la investigación, así como sobre el hombre mismo y su papel en la vida social, resultando indispensable asentar su práctica sobre sólidos cimientos.

3.6. El modelo o paradigma racionalista-cuantitativo

Este enfoque de la realidad tiene marcada tradición en el ámbito anglosajón y francés, con repercusión en otros países. Este paradigma también se denomina: positivista, científico – naturalista, científico – tecnológico y sistemático gerencial. Tiene sus inicios en las teorías positivistas del conocimiento del siglo XIX y principios del XX, con autores como Augusto Comte y Emilio Durkheim. Se impuso como método científico en las ciencias naturales y más tarde en la educación.

Su característica principal es su naturaleza cuantitativa, que asegura la precisión y el rigor que requiere la ciencia, con profundas raíces en el positivismo filosófico.

En decir de Landshere (1982) el positivismo científico se adhiere a los siguientes principios fundamentales:

- La unidad de la ciencia.
- La metodología de la investigación debe ser de las ciencias exactas, matemáticas y físicas.
- La explicación científica es de naturaleza causal, en el sentido amplio, y consiste en subordinar los casos particulares a las leyes generales.

Características de la teoría positivista para las ciencias sociales:

A) *La teoría positivista busca un conocimiento sistemático, comprobable y comparable, medible y replicable:* Por lo tanto sólo son objeto de estudio los fenómenos observables, porque son los únicos susceptibles de ser medidos, analizados y controlados experimentalmente. En este caso el conocimiento positivista busca la causa de los fenómenos y eventos del mundo social, formulando generalizaciones de los procesos observados. Es decir, la observación y el tratamiento estadístico de los fenómenos nos descubrirán unas regularidades básicas en los mismos, expresadas en forma de leyes o relaciones empíricas.

Por lo señalado lo subjetivo queda fuera de toda investigación científica. Así el modelo que se utilizaba para las ciencias físicas y naturales se aplicó al campo social y educativo, entonces, estos campos del saber tuvieron que ser tratados desde el presupuesto positivista de la observación, medición, cuantificación, regulación y control.

El conocimiento positivista rechaza los hechos aislados, las situaciones concretas e irrepetibles, buscando la regularidad que permita una generalización. La búsqueda de las leyes se basa en la fiabilidad y validez de los fenómenos empíricos; en que sean reproducibles y replicables.

- B) *La preocupación fundamental de esta línea de investigación era la búsqueda de la eficacia y el incrementar el corpus del conocimiento:* Para este paradigma la teoría es: “un sistema coherente de proposiciones unívocas, comprobables y comunicables, que explican un campo problemático o fáctico de manera tan iluminadora que todas las conexiones correspondientes resultan construibles, permitiendo prognosis seguras”. Así, la teoría se configura para intervenir en la praxis, ya que formula predicciones sobre lo que sucedería si se modificase tal o cual aspecto de una situación social.

Entonces, queda claro que existe separación entre las finalidades y objetivos de aquellas otras sobre cómo alcanzarlos; una distinción entre valores y hechos. La teoría científica sólo se ocupa de los hechos, ya que tiene que ser “aséptica, desinteresada, libre de valores y universal”.

La teoría científica no se ocupa de las finalidades y objetivos de una acción social, ya que estos llevan implícitos juicios de valor, ideales sociales y políticos (componentes no científicos) que no se pueden explicar o justificar mediante la aplicación del método científico.

- C) *La metodología sigue un modelo hipotético-deductivo:* Propio de las ciencias naturales, utilizando los métodos cuantitativos y estadísticos. El conocimiento positivista está basado en los fenómenos observables que son susceptibles de medición, análisis matemáticos y control experimental. Los fenómenos sociales son categorizados en variables entre las que se establecen relaciones estadísticas.

La realidad social, objeto de estudio a través de esta metodología, es única y; por lo tanto, hay un único método para estudiarla: el estadístico. Esto significa que el método nos está limitando, acotando la realidad a estudiar; sólo pueden ser objeto de estudio los fenómenos observables, cuantificables, medibles: es lo que se denomina reduccionismo metodológico; se adecua el objeto de estudio al método y no el método al objeto de estudio.

D) *La realidad es observable, medible y cuantificable*: Vale decir que la sociedad es una entidad independiente que se mantiene gracias a procesos impersonales que funcionan casi como leyes.

Las sociedades no tenemos que estudiarlas una por una, exhaustivamente, con sus peculiaridades; se puede ir de la más simple y, por generalización, tender a las más complejas. Se parte de una muestra representativa, basándose en las leyes del azar con el fin de generalizar los resultados a otras poblaciones.

E) *Parte de una muestra significativa para generalizar los resultados*: Las actuaciones de las personas aparecen regidas por leyes funcionales invariables lejos del control del agente individual. Las acciones individuales son siempre manifestaciones del hecho social exterior al individuo, establecido socialmente.

En pensamiento de Durkheim, un hecho social es independiente de las formas individuales que adopta al difundirse; es exterior a los individuos y ejerce coerción sobre los mismos. Las manifestaciones privadas, individuales de los hechos sociales, no son fenómenos sociológicos, porque dependen de factores psicológicos, contextuales subjetivos que no constituyen objeto de estudio. Los métodos estadísticos separan un hecho social de lo que no es, reconocido esas regularidades externas al individuo que tienen poder sobre él.

Como afirma Durkheim, aunque la sociedad está compuesta por individuos, es un error suponer que la vida social se apoya en la conciencia individual.

El hecho social reside en la sociedad misma y no en los individuos que la componen; es exterior a la conciencia individual. Por lo tanto, lo que el individuo tiene que hacer es prepararse para ocupar una posición definida socialmente. El individuo debe mejorar la sociedad.

3.7. Modelo o Paradigma Naturalista o Cualitativo

Surge como alternativa al anterior paradigma puesto que en las disciplinas de ámbito social existen diferentes problemáticas, cuestiones y restricciones que no se pueden explicar ni comprender en toda su extensión desde la metodología cuantitativa. Estos

nuevos planteamientos proceden fundamentalmente de la antropología, la etnografía, el interaccionismo simbólico, etc.

Varias perspectivas y corrientes han contribuido al desarrollo de esta nueva era, cuyos presupuestos coinciden en lo que se ha llamado paradigma hermeneúutico, interpretativo – simbólico o fenomenológico. Los que impulsan estos presupuestos fueron en primer lugar, la escuela alemana, con Dilthey, Husserl, Heidegger, etc. También han contribuido al desarrollo de este paradigma autores como Mead, Schutz, Berger, Lukman y Blumer.

En este sentido se puede señalar que el investigador está plenamente justificado de explorar nuevas posibilidades metodológicas, si no encuentra solución a sus problemas de investigación en los modelos que se ciñen estrictamente a las pruebas estadísticas.

Por otra parte se toma conciencia de que la práctica educativa posee una lógica muy distinta a la racional y científica postulada por la investigación positivista y unos contenidos que no se reducen a habilidades para la gestión eficaz de la enseñanza.

Características del paradigma Naturalista o Cualitativo

A) *La teoría constituye una reflexión en y desde la praxis:* La teoría es una reflexión en y desde la práctica. Dicha realidad se constituye no sólo de hechos observables y externos, sino también por significados, símbolos e interpretaciones elaboradas por el propio sujeto a través de una interacción con los demás.

B) De esta forma, la regla es diferente según el contexto donde se desarrolla la interacción y consenso que los sujetos mantienen entre sí.

El objeto de la investigación en este paradigma es la construcción de teorías prácticas, configuradas desde la misma práctica y constituida por reglas, no por leyes.

La teoría hermenéutica clarifica y articula en su esfuerzo de comprensión de la práctica social. La comprensión es una de las dimensiones y objetivos fundamentales de este tipo de teorías. Por ello, cuando lo que busca es interpretar lo que se sucede en una situación concreta, en lugar de establecer controles necesitamos observar la interacción entre todos los elementos de la situación elegida tal y como operan en su contexto natural.

Los problemas educativos por su carácter global tiene especial predilección por la comprensión de los procesos desde las propias creencias, valores y reflexiones; esta acción es completa y continua, por lo tanto, se trata de una acción que se da en un contexto histórico, utilizando para ello la orientación fenomenológica o la metodología etnográfica, por lo que trabaja normalmente con datos cualitativos.

Tiene interés por comprender la realidad dentro de un contexto dado, por ello debe captarla como un todo unificado, no puede fragmentarse, no puede dividirse en variables dependientes e independientes.

C) Intenta comprender la realidad: El conocimiento de las investigaciones de carácter hermenéutico e interactivo es individual y personal. Los valores inciden en la investigación y forman parte de la realidad, y la misma investigación es influida por los valores del contexto social y cultural. El conocimiento no es aséptico ni neutro; es un conocimiento relativo a los significados de los seres humanos en interacción; sólo tiene sentido en la cultura y en la vida cotidiana.

Desde el punto de vista epistemológico, se considera que el conocimiento es un producto de la actividad humana, y, por lo tanto, no se descubre, se produce.

Este paradigma nos devuelve al mundo de la vida cotidiana: los seres humanos se mueven en interacciones y comunicaciones con sus semejantes; dichas interacciones son circunstanciales, por lo que tiene que ser establecida en cada momento por los participantes a través de la interpretación y negociación de las reglas que permitan la convivencia humana.

El objeto básico de estudio es el mundo de la vida cotidiana, tal como es aceptado y problematizado por los individuos interaccionando mutuamente

Desde esta perspectiva la ciencia social no aspira a establecer leyes sino a:

- Fijar conceptos y establecer regularidades.
- Establecer las agrupaciones de causas en cada caso y en cada proceso.

- Remontarnos en el pasado para encontrar las agrupaciones anteriores al caso y señalar su importancia para el presente.

D) *Describe el hecho en el que se desarrolla el acontecimiento:* La metodología cualitativa se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable.

“Se opta por una metodología cualitativa basada en la rigurosa descripción contextual de un hecho o una situación que garantice la máxima intersubjetividad en la capacitación de una realidad compleja mediante la recogida sistemática de datos que haga posible un análisis interpretativo.” (Pérez Serrano, 1990)

Por ello existe la opción de tomar instrumentos de investigación fiables, diseños abiertos y emergentes de las múltiples realidades que interaccionan. Así, se apoya en la observación participativa, el estudio de casos y la investigación acción.

La investigación cualitativa busca estudiar con profundidad una situación concreta. Desarrolla hipótesis individuales que se dan en casos individuales. No busca la explicación o la causalidad, sino la comprensión, y puede establecer inferencias en cada caso.

Su objetivo no es ofrecer explicaciones causales de la vida humana, sino profundizar y generalizar nuestro conocimiento de por qué la vida social se percibe y experimenta tal como ocurre.

E) *Profundiza los diferentes motivos de los hechos:* Para este paradigma, la realidad es holística, global y polifacética, nunca es estática ni tampoco es una realidad que nos viene dada, sino que se crea. Recordemos: “no existe una única realidad sino múltiples realidades interrelacionadas”.

El concepto clave en este paradigma es el de acción social, según la terminología de Weber. La acción social es cualquier comportamiento humano, en tanto que el individuo actuante confiere a cada uno un significado propio. Así, la acción puede ser manifiesta o puramente interior o subjetiva; puede constituir en la intervención positiva en una

situación, en la abstención deliberada de tal intervención o en el consentimiento pasivo de tales situaciones.

F) El individuo es sujeto interactivo, comunicativo, que comparte significados:

La relación entre sujeto/objeto es de interacción especialmente cuando el objeto de estudio es la persona humana. Podemos afirmar que frente a la independencia entre entrevistador/objeto en el paradigma racionalista, el análisis cualitativo sostiene la interrelación entre investigador/objeto, hasta tal punto que se influyen.

Página | 45

El sujeto, ante los imperativos de la acción necesitará leer las situaciones concretas, interpretarlas, recurrir a su experiencia, a la práctica, y en estas coordenadas implicarse en una acción más amplia y flexible, no instrumental. En este sentido, el interaccionismo simbólico sostiene que el propio individuo construye su acción. Ante una situación, el individuo interpreta y valora las cosas con las que tiene que contar para decidir su forma de actuar.

El propósito de la ciencia social interpretativa es revelar el significado de las formas particulares de la vida social mediante la articulación sistemática de las estructuras de significado subjetivo que rigen las maneras de actuar de los individuos típicos en situaciones típicas. Esta interpretación teórica iluminará a cada individuo sobre el significado de sus acciones.

3.8. El modelo o paradigma Sociocrítico

También se le denomina paradigma crítico o sociocrítico, racionalidad emancipadora, ciencia crítica de la educación; se le considera como la alternativa a los dos paradigmas anteriores. Se sustenta en el principio “Así como la educación no es neutral, tampoco la investigación es neutral”. Es imposible obtener conocimientos imparciales, ya que es falsa la neutralidad de la ciencia.

Esta orientación tiene sus orígenes en la llamada escuela de Frankfurt, Horkheimer, Marcuse, etc. Actualmente, teóricos críticos como Appel y Habermas buscan también una alternativa a la contraposición del paradigma racional crítico y paradigma hermenéutico-simbólico.

Este enfoque tiene la exigencia que el investigador sea militante, para que así tenga un espacio permanente de autorreflexión para la liberación humana; por lo tanto la filosofía que subyace en este enfoque intenta propiciar el cambio social con mayor o menor radicalidad; en este entender la investigación debe ser comprometida para conseguir el cambio y la liberación de la opresión.

Los principales partidarios de este tipo de investigación han surgido en el campo de los marginados, por ello las aportaciones principales se deben al desarrollo comunitario, a la etnografía crítica neomarxista, a la investigación femenina, a la investigación participante, etc.

Características del paradigma o enfoque Sociocrítico:

- Asume una visión global y dialéctica de la realidad educativa.
- La educación es un fenómeno y una práctica social que no puede ser comprendida al margen de las condiciones ideológicas, económicas, políticas e históricas que la conforman, y a cuyo desarrollo en cierta manera contribuye.
- La investigación crítica asume una visión democrática del conocimiento, así como de los procesos implicados en su elaboración. En este sentido la investigación se convierte en una empresa donde tanto el investigador como los investigados cumplen roles activos en la toma de decisiones.
- Teoría y práctica están llamadas a mantener una constante tensión dialéctica.
- Se trata de una investigación construida en y desde la realidad situacional, social, educativa y práctica de los sujetos implicados en luchas, intereses, preocupaciones y problemas, que forman parte de su experiencia cotidiana.
- Está comprometida con la transformación de la realidad desde una dinámica liberadora y emancipadora de los sujetos implicados en ella.

Por todo lo señalado se trata de una investigación orientada a la acción, a la resolución crítica de problemas, en suma, a la capacitación de los sujetos para su propia emancipación.

En lugar de considerar los problemas de la sociedad como problemas de un agregado de individuos únicamente, o los problemas individuales como procedentes tan sólo de las vidas de los sujetos, intenta desenredar las interrelaciones dinámicas, interactivas, mutuamente constitutivas entre la vida del individuo y la vida social.

Este paradigma presta mucha atención al conocimiento de la acción social por cuanto se orienta a la justicia y a la colaboración. Entonces los presupuestos en los que se desenvuelve son:

- La construcción de teorías emancipatorias, cuyo fin es la modificación de la situación en la que se hallan los implicados en la misma, al cambio de la práctica.
- Tal construcción debe realizarse desde la misma praxis en la que se investiga.

En pensamiento de Carr y Kemmis (1988), la ciencia social crítica surge de los problemas de la vida cotidiana y se construye con la mira siempre puesta en cómo solucionarlos. Parte de una situación social concreta de insatisfacción sentida. Al mismo tiempo, la ciencia social crítica suministrará el tipo de entendimiento autorreflexivo mediante el cual los individuos se explicarán por qué les frustran las condiciones bajo las cuales actúan y se sugerirá la clase de acción necesaria para eliminar, si procede, las fuentes de tal frustración.

El investigador crítico debe formar parte de la comunidad. Para que la investigación logre la transformación concreta de situaciones reales, precisa una teoría del cambio que vincule a investigadores y practicantes en una tarea común, en la que se trascienda la dualidad de los papeles de la investigación y la práctica.

Según Freire la investigación tiene que basarse en la comunicación, en el sentir común de una realidad que no puede verse mecanicistamente separada, simplistamente bien comportada, sino en la complejidad de su permanente devenir.

Los seres humanos tienen conciencia de su actividad y del mundo en el que se encuentran, actúan en función de las finalidades que se proponen; tienen el punto de decisión de su búsqueda en sí y en sus relaciones con el mundo y con los otros; impregnan el mundo con su presencia creadora a través de la transformación que en él realizan.

La acción social se entiende como acción liberadora, subrayando que:

- A nivel ideológico-político: no hay acción social que sea ideológica o políticamente neutra. Se trata de una toma de posición por la realización de cambios radicales en las estructuras económico-sociales, en lo político, en lo cultural y en lo educativo.
- A nivel teórico conceptual: toda la configuración y estructuración de la acción social se vertebra y organiza conceptual, metodológica y operativamente en torno al concepto de liberación.
- A nivel operativo: la acción social tiene como objetivo estratégico apuntar a que todo su quehacer contribuya a la realización de un proceso de liberalización.

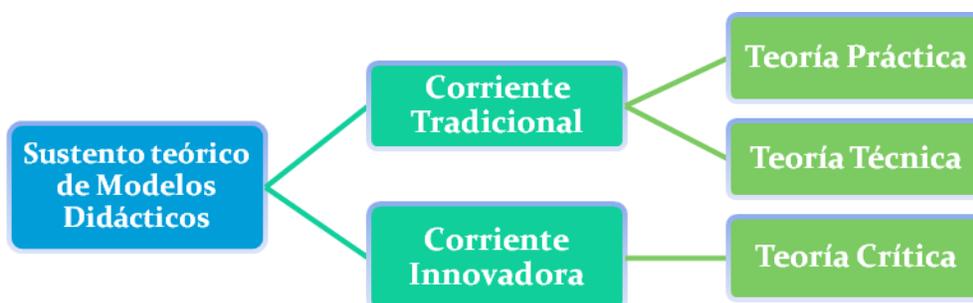
4. MODELOS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE

4.1. Teorías que Sustentan los Modelos Didácticos

Si la didáctica y el currículum, en cuanto a su terminología, son vistas de forma similar no ocurre lo mismo si el análisis se hace en forma más específica, esto haciendo alusión a la diferencia existente entre los modelos curriculares y los modelos didácticos. El primero se puede definir como una “representación teórico-práctica de los componentes curriculares, así como su diseño y aplicación, varían según el enfoque o paradigma en el que se inscriben. Así en el diseño curricular pueden seguirse modelos de índole más tecnológica, interpretativa, sociocrítica o comprensiva-innovadora” (De la Torre, S. 1993). Y el segundo, se pueden encontrar una serie de definiciones, siendo las más difundidas la presentada por Gimeno Sacristán, quien señala que un modelo didáctico “es una representación indirecta, parcial y selectiva de la realidad que supone un alejamiento o distanciamiento de la misma, es un esquema mediador entre la realidad y pensamiento,

entre mundo y ciencia, o estructura en torno a la que se organiza el conocimiento y recurso para el desarrollo de la ciencia” y la de Escudero quien sostiene que un “modelo es una construcción que representa, de forma simplificada, una realidad o fenómeno con la finalidad de delimitar algunas de sus dimensiones” (Zufiaurre, B. Gabari, M. 2000). Como se puede apreciar al referirse a un modelo curricular o modelo didáctico, no se está haciendo alusión a un mismo enfoque. Por consiguiente, se debe tener claro que cuando se habla de modelo didáctico se esta frente a cualquier práctica o propuesta metodológica de enseñanza, este o no esté formulada y en un modelo curricular la formulación y programación serían una de sus principales manifestaciones.

Al hacer un resumen de los modelos más estudiados, en la didáctica general, nos encontramos que predominan los de tipo tradicional, los de corte innovador, los modelos sistémicos-tecnológicos y los de tipo cualitativo. Los que a su vez se apoyan en grandes teorías de la Educación. Para un análisis más completo se considera oportuno realizar una breve reseña de los modelos que esas teorías sustentan (ver esquema síntesis), para de esta forma conocer con claridad cuales son sus principales diferenciaciones.



4.a. Teoría Práctica

En este modelo el énfasis está puesto en la información, por consiguiente la didáctica tradicional concibe a la enseñanza como la transmisión de conocimientos. Ya que considera al maestro como el poseedor del saber. De esta manera se produce una polarización en las acciones didácticas donde el docente, a través de una lección magistral, dirige todo el proceso.

El alumno por su parte es considerado como “un hombre en miniatura” cuya mente esta vacía y ha de memorizar la información entregada por el profesor. De esta manera la

enseñanza de la historia, consistiría en transmitir la mayor cantidad de conocimientos y acontecimientos posibles, los que han de ser absorbidos por los estudiantes (Fierra, F. 1995).

Además, esta concepción reconoce al conocimiento humano como la acumulación y transmisión de generación en generación. La enseñanza también es entendida como una actividad mediadora entre el conocimiento público y el conocimiento privado, entre el conocimiento científico que explica la realidad y facilita al hombre su entendimiento y su desarrollo en ella.

En este caso la función de la escuela y del maestro en la transmisión del conocimiento en forma de estructura disciplinar.

El problema fundamental que surge en este ámbito es la dificultad de atraer y sostener el interés del estudiante, además la falta de correspondencia entre el conocimiento que se ofrece y el bagaje de conocimiento que posee el estudiante para poder construir sus estructuras cognitivas (García, A. 1999).

4.b. Teoría Técnica

Este cobra vigencia en un mundo técnico, el que busca desplegar habilidades para desarrollar con eficacia el trabajo. Se supone entonces que la enseñanza debe facilitar la integración del hombre en la sociedad por medio de la capacitación para el trabajo. Por consiguiente la formación de capacidades es el primer gran objetivo de la enseñanza, en ella se aplica el conocimiento, el que se puede dividir en la producción del conocimiento y la de las secciones útiles. No importa el contenido y tampoco el contexto por que las capacidades hacen al hombre capaz de adaptarse y solucionar cualquier situación (Fierra, F. 1995). Estos fines se refieren precisamente al dominio de destrezas instrumentales, pero también la solución de problemas, la planificación, reflexión y comprensión.

El problema fundamental que presenta este modelo es la separación entre destrezas y propósitos, ya que la escuela es un mundo distinto al real en donde las destrezas que se aprenden tienen poca aplicación en contextos reales (García, A. 1999).

En el ámbito del aprendizaje, este modelo tecnicista proyecta una línea conductista, según la cual el niño, al nacer, está vacío y su proceso de maduración es resultado de los conocimientos que va adquiriendo del mundo exterior. Lo anterior se basa en el convencimiento de que un buen proceso de aprendizaje dará como resultado un buen producto. De acuerdo con estos supuestos, la didáctica se propone enseñar al alumno un saber válido, fiable y aplicable, eficiente y eficaz, donde el profesor es esencial en este proceso, ya que es la persona que “sabe” y sabe hacer y está capacitado para juzgar los resultados (Benejam, P.1997).

4.c. Teoría Crítica

“Aquí el aula es vista como un espacio vivo, donde se desarrollan relaciones intelectuales y afectivas, una interacción profesor/alumno, de intercambio de comunicaciones con actitudes participativas, de colaboración y conflicto, las que no son ajenas a la organización escolar y al mundo social donde se está inserto” (Fierra, F. 1995).

La enseñanza se concibe como la tarea más importante de la escuela, cuya función es educativa, “(...) en una sociedad estructurada en clases sociales donde la cultura de las clases dominantes se imponen sobre las otras formas de vida y de interpretación de la realidad y la existencia humana, deben estructurarse entorno a paliar en parte los efectos de la desigualdad fomentando la pluralidad de formas de vida, pensar y sentir; y facilitar la reconstrucción de los conocimientos, actitudes, pautas de conducta que los alumnos asimilan acríticamente en las prácticas sociales de su vida previa y paralela a la escuela.” (García, A. 1999). Por eso la función de la escuela será reflexionar racionalmente ante el contraste crítico de opiniones y propuestas. Lo cual supone interacción social y comunicación personal.

Por su parte la corriente crítica, también surge como reacción ante los intereses de deserción y cuantificación que mantienen lo establecido, formulando una crítica profunda que idealmente produzca una transformación.

Desde esta perspectiva, esta corriente, no ve a la escuela como un espacio neutro, ya que esta cumple una función social y política. De manera que los educandos aprenden lo que la escuela enseña y este aprendizaje esta en directa relación con quienes tienen el poder (Benejam, P.1997). En consecuencia, deben buscar el consenso los individuos, generando un sistema de valores, pasando a tener una función interrogativa o cuestionadora.

De esta manera bajo esta teoría lo importante no es el comportamiento que desarrolla el alumno, sino que el ser cada vez más consiente de su sistema de valores, que desarrolle además la capacidad de realizar reflexiones en torno a lo que piensa y quiere, y pueda generar posibles respuesta a estas reflexiones.

En este ámbito no se busca el saber como son las cosas, cual es su distribución, como ocurrió o por qué son así, sino que también descubrir la intencionalidad de los hechos, lo que implica aceptar el conflicto. Esto le otorga al estudiante un rol activo en el proceso, una visión de futuro y un compromiso social y político. Lo que se traduce en formar para ser partícipe en forma activa en la vida, ya sea en el trabajo, la comunidad y la política, en definitiva ser un transformador de la sociedad.

4.2. LA DIDÁCTICA

4.2.a Conceptualización General

Por lo general, pero necesariamente, al comenzar a introducirse en el análisis de conceptos que son la base del objeto de estudio, es beneficioso hacerlo desde su origen para poder tener claridad en sus aplicaciones.

Etimológicamente didáctica proviene del vocablo griego didaskein que significaría enseñar, el cual era visto o tomado como una forma de instrucción, esa utilización se mantuvo durante gran parte de nuestra historia cristiana occidental, pasando por la edad media y gran parte de la época contemporánea.

Pero no fue sino hasta Comenio, para quien la didáctica es vista como un arte y una imitación de la naturaleza. Esto queda de manifiesto en su obra *Didáctica Magna*, donde expone:

“El artificio Universal para enseñar a todos todas las cosas o sea modo cierto y exquisito para todas las comunidades plazas y aldeas de cualquier reino cristiano, de erigir escuela de tal naturaleza, que la juventud toda, de uno u otro sexo, sin exceptuar a nadie, pueda ser informada en las letras, reformada en las costumbres, educada en la piedad e instruida durante los años de la pubertad en todo aquello que hace relación a esta vida y la futura con brevedad, agrado y solidez” (Comenio, J. 1971: p. 3).

Página | 53

Está claro que desde sus orígenes, en la didáctica, se establece una vinculación entre el enseñar y el aprender. Pero Comenio la formula de manera explícita:

“La proa y la popa de nuestra didáctica ha de ser investigar y hallar el modo de que los que enseñan tengan menos que enseñar, y los que aprenden más que aprender; las escuelas tengan menos ruidos, molestia y trabajo en verano, y más sosiego, atractivo y sólido provecho; la república cristiana, menos oscuridad, confusión y densidad y más claridad, orden, paz, y tranquilidad” (Comenio, J. 1971:p. 2).

De los planteamientos de Comenio podemos destacar su aspiración, propia de un reformador, a configurar una gran didáctica para que por el camino de la enseñanza pueda alcanzar una mayor tranquilidad, orden y paz. Esta enseñanza podría desarrollarse de una manera atractiva y sólida, estaría destinada a todas las personas, una educación universal, y debería abarcar el conjunto de elementos que involucra la cultura, tales como: las letras, las costumbres las lenguas y todas aquellas cosas que sean para la vida. Importante es su deseo de lograr una regeneración social de la humanidad, para lograr esta transformación, se mostró en desacuerdo con las formas de enseñar predominantes de su época.

4.2.b. La Didáctica como Complejo Espacio de Significados

Dentro de los objetivos actuales de la didáctica, como los planteados por Tomschewsk quien destaca el conocimiento de los objetivos y propósitos de la enseñanza, la descripción de los procesos de enseñanza, la deducción de las reglas y principios de actuación del profesorado en el aula, la programación de los contenidos y las actividades de acuerdo al alumno, la organización del aprendizaje del alumno, la determinación de métodos y técnicas adecuadas para instruir la alumno y la selección de medios materiales para utilizar en clases (Zufiaurre, B.: 2000). La didáctica en consecuencia se encuentra situada en el centro de las ciencias, técnicas y artificios de educación. Por consiguiente, la didáctica es concebida como una disciplina prescriptiva que regula la manera de transmitir la cultura aceptada por la comunidad, es decir, su finalidad principal es la instrucción que relaciona al enseñante con los sujetos de su acción, mediante los objetivos educacionales cuyo cumplimiento es lo que da el carácter de la didáctica de la enseñanza (Oliva, M. 1998).

Al representar la didáctica como un complejo espacio de significados, complejidad que es posible descubrir en su evolución disciplinar, el que se puede expresar como la una unión, desde los comienzos de la didáctica, entre la enseñanza y el aprendizaje. Además, el avance desde una disciplina prescriptiva que aspira a que la teoría entregue normas para regir la acción didáctica, a una disciplina en construcción en la teoría y la práctica, lo que muestra un tránsito desde una concepción tecnicista de la didáctica hacia una interpretativa o comprensiva, donde la reflexión sobre la práctica entrega puntos de apoyo para la construcción de significados sobre la disciplina.

Dentro de las acepciones que se pueden encontrar a la didáctica están la familiar, artística, tecnológica y teórica científica.

La primera, corresponde a enseñar a través de un método, la que tiene un carácter restrictivo, el que está circunscrito a la forma como se instruye o transmite la información. Es decir, la manera de organizar los contenidos para que sean fácilmente comprendidos (De la Torre, S. 1993).

La segunda, dice relación con la utilización de recursos docentes, para el mejoramiento en los aprendizajes. Está orientada más bien al ordenamiento personal de los recursos. Dentro de este ámbito el enseñar no es exclusividad de los “los grandes maestros” sino de todo aquel que sea capaz de crear un método adecuado a un contexto, ya que dependerá de las circunstancias del medio su aplicabilidad exitosa (De la Torre, S. 1993).

La acepción tecnológica está marcada por tres etapas bien definidos. La primera de ellas, es la creciente difusión y utilización de los medios audiovisuales, al igual que las nuevas tecnologías que sustituyen las acciones pedagógicas. En segundo lugar, se encuentra el tránsito de una tecnología de la educación, hacia una tecnología en la educación. Y en tercer lugar, se encuentra la concepción sistémica, en donde los componentes que intervienen en la instrucción, tienen la connotación de elementos de un sistema (De la Torre, S. 1993).

Por último, se encuentra la acepción teórica científica, la cual no difiere en demasía con la anterior y donde la tecnología es la técnica fundamental teóricamente (De la Torre, S. 1993).

4.2.c. Didáctica y el Curriculum

Una de las aclaraciones que es necesario precisar para el análisis del objeto de estudio, tiene relación con la utilización o denominación de los conceptos de Curriculum y/o Didáctica, ya que hay quienes plantean la total integración de estos conceptos, y otros por su parte, la separación como áreas distintas.

Ante esto Zufiaurre y Gabari sugieren comenzar a hacer el análisis desde el punto de vista etimológico, por que proporcionará información necesaria para delimitar la investigación.

Si el término didáctica proviene del griego “didaskhein” que significa enseñar-instruir; y currículum proviene del latín que significa carrera – recorrido, lo que sugiere la idea de dirección, la que implica un inicio y un final, vendrían a representar las formas como se desarrolla el proceso de enseñanza aprendizaje. Además, a partir de su desarrollo

en la práctica como campo de investigación y acción, hoy se define la necesidad de su función y la consideración de ambos conceptos como vocablos sinónimos (Zufiaurre, B. Gabari, M. 2000).

El curriculum se puede definir como el “conjunto de conocimientos reflexivo-aplicativo que permite comprender, guiar y mejorar la acción formativa. En términos operativos: la previsión, implementación y evaluación de la acción formativa...” y la didáctica como la “disciplina pedagógica reflexivo-aplicativo que se ocupa de los procesos de formación y desarrollo personal en contextos intencionados y socialmente organizados. Se trata de un conjunto de conocimientos reflexivo-aplicativo que guía la acción formativa...” (De la Torre, S. 1993). Ambas definiciones vendrían a significar similarmente, pero es evidente que la segunda pasaría a estar inserta dentro de la primera.

Otro aspecto que hay que tener en cuenta, dentro del análisis, es que ambas denominaciones fueron desarrolladas en contextos culturales y lingüísticos distintos, por tanto el concepto de Curriculum comenzó a ser utilizado y difundido en países de habla inglesa, y el de Didáctica en los de habla hispana y francesa.

En cuanto a las diferencias que se encuentran entre estos conceptos se pueden establecer, estos tienen relación con determinados enfoques dentro de las tradiciones en las que se han venido desarrollando una u otra concepción. En definitiva, actualmente, en uno u otro caso se realizan esfuerzos por integrar bajo una denominación, teniendo mayor predominancia esta última, ya que ambas se consideran dentro de un mismo campo de conocimiento, aunque se desarrollen en contextos diferentes (Zufiaurre, B. Gabari, M. 2000).

4.3. MODELOS DIDÁCTICOS EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

El proceso didáctico, como proceso formativo se inserta en distintos contextos socioculturales, además no es un acto ocasional sino que intencional y planificado. Se pueden encontrar situaciones didácticas en distintas instituciones como deportivas, culturales, sociales, etc. Dentro de este contexto se pueden diferenciar distintas situaciones didácticas, mediante un proceso de interacción formativa. Es decir, el docente planifica

determinados mensajes y el modo de que el alumno los reciba e integre en su sistema cognitivo.

Por lo general, existe una tendencia a considerar que los modelos didácticos son derivaciones de las teorías de aprendizaje, sin embargo las teorías sobre el aprendizaje son sólo un elemento en el desarrollo de la didáctica. No obstante, resulta generalmente aceptable que los modelos didácticos necesitan de las teorías de aprendizaje (Fierra, F. 1995).

Por tanto, los factores psicológicos no son el único condicionante de las decisiones didácticas, pero si deben ser uno de los más importantes, ya que no hay que olvidar que todas las situaciones de enseñanza acaban convirtiéndose en la mente del alumno en actos de aprendizaje. No se puede olvidar también que la función de la enseñanza es lograr en los alumnos aprendizajes que por sí mismo nunca hubiese alcanzado o le hubiera llevado una gran cantidad de esfuerzo y tiempo en hacerlo (Carretero, M. 1991).

Anteriormente hemos analizado como en forma general se conciben los modelos didácticos, al igual de cual sería su radio de influencia. Pero al referirnos a los modelos didácticos utilizados en la enseñanza de la Historia, y a la vez que sirva de marco de referencia para la presente investigación, nos basaremos en el propuesto por Dolors Quinquer, quien considera que “un modelo didáctico vertebró una determinada manera de enfocar el trabajo en el aula, en donde sus componentes se articulan, se influyen mutuamente y se interrelacionan”. Establece además los componentes que debe presentar un modelo didáctico, entre los que se encuentran “los contenidos disciplinares que se seleccionan, las estrategias de enseñanza y las de aprendizaje, la función que se le atribuye al profesor, el modelo de evaluación que se contempla y la gestión social del aula” (Benejam, P. 1997).

A continuación se señalan los modelos didácticos que se utilizarán como apoyo para el análisis en la presente investigación: Modelo Narrativo; Modelo Conceptual; Modelo Descubridor; Modelo Dialógico.

4.3.a. Modelo Narrativo

Este modelo está inserto dentro de la enseñanza tradicional, la que generalmente se presenta unida a una historia factual, donde predominan las estrategias transmisoras centradas en la actividad del profesorado. En este modelo la instrucción es la forma principal de transferir conocimientos, se fundamenta en la creencia que los estudiantes aprenderán si el profesor organiza los contenidos adecuadamente, según la lógica de la disciplina y los expone o narra en forma clara y ordenada. Este tipo de enseñanza llevada al extremo genera en los estudiantes estrategias de aprendizaje meramente receptivas basadas en la repetición y el memorismo (Oliva, M. 1998). De hecho la enseñanza tradicional de la Historia, induce a la repetición de fechas y de hechos históricos o largas listas de montañas, ríos o una serie de otros datos para retener en la memoria. La palabra clave entonces es memorizar, ya que cuanto más se repite más se aprende. Los materiales utilizados van a ser entonces los libros de textos, la pizarra y el plumón para plasmar allí largas listas de nombres, fechas, héroes y cuanto acontecimiento inconexo se pueda escribir. Fuera del afán memorístico de la historia tradicional, los programas van a estar animados por una indudable aspiración culturalista, previa selección hecha por el profesor, en el que la cultura y el saber se miden con criterios únicamente cuantitativos, de hecho cuanto más datos, fechas y acontecimientos uno conozca, tendrá entonces una mayor cultura (Carretero, M. 1991). Por consiguiente con la puesta en práctica de este modelo lo que se busca es mantener el status quo cultural, el que es propuesto por los sectores que tienen el poder.

Por otra parte, los procesos de evaluación que frecuentemente se utiliza en este modelo son las pruebas verbales o escritas las que deben ser respondidas por los alumnos en forma precisa tal cual fue dictada o señalada por el profesor.

Por último, la relación que se da entre profesor y alumno va a estar condicionada y dirigida por el primero, dejando a este último la posibilidad de intervenir solo y cuando se le requiera, creando con esto una fuerte y marcada relación de poder.

4.3.b. Modelo Conceptual

Este modelo al igual que en el anterior se puede situar dentro de las propuestas tradicionales, donde el papel fundamental del proceso se centra en el profesor (Benejam, P. 1997). Dentro de los aspectos que lo hace diferente se encuentra el como se presentan los

contenidos disciplinares, ya que aquí lo importante es la enseñanza de conceptos históricos, con un afán netamente culturalista, es decir que el alumno posea una gran cantidad de información para que de esta manera se sienta poseedor de una gran cultura (Oliva, M.1998).

Otra diferencia radica en asignarle al alumno la misión de desarrollar un mayor número de actividades, las que están orientadas a que el alumno desarrolle un mayor análisis para una posterior comprensión.

Por otra parte, la estrategia de enseñanza está caracterizada por la explicación de los contenidos, la que se hace en forma expositiva y cronológica. De esta manera se puede desprender que la función que cumple el profesor es dirigir el proceso, estableciendo normas al interior del aula, las que de no ser asumidas por los alumnos estaría perjudicando el normal desarrollo de la clase. Por consiguiente, la función del alumno está caracterizada por la pasividad y la recepción de los contenidos, pero que en ocasiones desarrolla trabajos tipo taller, conferencias o exposiciones, que están plenamente dirigidos por el profesor (Benejam, P. 1997).

De esta manera la estrategia de aprendizaje se caracteriza por la memorización, y un posterior análisis para llegar a una posible comprensión de lo señalado por el profesor.

Con relación a los instrumentos de evaluación que en este modelo frecuentemente se utilizan se encuentran las interrogaciones verbales y las pruebas escritas, además los trabajos de taller que son guiados por pautas que están estrictamente estructuradas.

Por último, la relación que se produce en el aula entre profesor y alumno, está caracterizada por la dirección del proceso por parte del profesor, quien maneja la mayoría de los aspectos que suceden al interior de la sala de clases.

4.3.c. Modelo Descubridor

Los métodos por descubrimiento o indagación, que tuvieron su apogeo en las décadas de los años setenta y ochenta, generan en los estudiantes estrategias basadas en la propia construcción individual de los conocimientos (Benejam, P. 1997). Este modelo

aparece como reacción a la enseñanza tradicional y se sustenta en una concepción sobre el aprendizaje basadas en las ideas de Piaget, donde la importancia se encuentra en adecuar las propuestas didácticas al desarrollo intelectual del alumno en relación con la edad (Carretero, M.1991).

Este se basa en proporcionar a los estudiantes oportunidades de aprendizaje para que por si mismo y por inducción, vaya descubriendo y construyendo el conocimiento histórico. Los contenidos son por lo general seleccionados por el profesor, donde el énfasis está puesto en el estudio de procesos históricos (Oliva, M.1998).

Dentro de este marco, las estrategias de aprendizaje consisten en procurar a los alumnos experiencias adecuadas, proponerles casos o problemas interesantes, para que a partir de un material de trabajo, busquen por si mismos la solución, mientras que el profesor actúa como un guía y orientador del proceso. El objetivo es desarrollar capacidades y destrezas ligadas a la adquisición del pensamiento formal. La enseñanza por descubrimiento genera en el alumno estrategias de aprendizaje constructivo, porque son los mismos alumnos quienes construyen sus aprendizajes mediante las actividades que realizan. Se pone, además, una especial atención en el alumno que aprende que, a través de sus propias acciones de asimilación, construye individualmente sus aprendizajes a través de la indagación. De esta forma entre los objetivos prioritarios se encuentran el dotar a los alumnos de una serie de actitudes y habilidades de investigación (Carretero, M. 1991).

Dentro de la relación que se produce en el aula entre profesor y alumno, el primero se convierte en un seleccionador, poniendo al alumno en una serie de situaciones a resolver, con el fin de desarrollar en el alumno las capacidades necesarias para un eficiente desenvolvimiento en la vida.

Con relación a los instrumentos de evaluación que frecuentemente se utilizan en este modelo, están de hecho las tradicionales pruebas de tipo verbal y escritas, pero se le pone un mayor énfasis a los trabajos de investigación y a la formulación de proyectos, los que contribuirán al desarrollo de habilidades investigativas en el alumno (Benejam, P.1997). Ligado a esto se encuentran los medios que se utilizan en el desarrollo de las clases, los que van desde los libros de textos, el pizarrón, las revistas, los diarios, las

visitas a terreno, hasta la exhibición de videos, todos estos en el fin de posibilitar un mayor número de fuentes, en las cuales los alumnos podrán extraer información (Carretero, M.1991).

4.3.d. Modelo Dialógico

Este modelo se encuentra inserto dentro de las corrientes innovadores, que surgen en oposición a las tradicionales y concibe a la educación como una de las vías fundamentales para generar espacios de rechazo a la imposición del pensamiento único, que hoy en día se ve representado por la cultura occidental, ante esto propone la inclusión y debate de todos aquellos aspectos que por lo general se encuentran excluidos de esta cultura, para que de esta manera posibilitar una real transformación social. Considera también que la Educación es el medio real y concreto para avanzar en la búsqueda de una sociedad entendida como comunidad dialógica. De esta manera profesor y alumno son miembros de una comunidad donde se comparten aprendizajes y donde ambos dependen de los otros para interpretar y negociar nuevos significados (Benejam, P.1997)

En consecuencia, el énfasis de los contenidos disciplinares va a estar caracterizado por el estudio de los procesos históricos, previa selección entre profesor y alumno, de los que se consideren de mayor pertinencia a un contexto social determinado. Por su parte la estrategia de enseñanza de la Historia privilegia el trabajo asociado, en mesas de trabajo, círculos de discusión pasando a ser el profesor un guía, mediador, facilitador y orientador del proceso y el alumno el actor principal mostrándose propositivo, reflexivo y crítico (Benejam, P. 1997).

Por su parte, la estrategia de aprendizaje va a considerar que el alumno sea capaz de conocer, analizar, criticar, construir y valorar los contenidos, asignándole sus propios significados.

Por último, los instrumentos de evaluación utilizados van a ser todos aquellos que contribuyan a una real y efectiva toma de decisiones, para que durante el proceso se produzcan verdaderos aprendizajes, que conlleven toma de conciencia para lograr una transformación social.

5. DEMANDAS DE UNA EDUCACIÓN PARA EL SIGLO XXI

Nos encontramos en un época de grandes cambios y transformaciones y la escuela no puede permanecer ausente de estos cambios, sobretodo por su rol en la formación de ciudadanos que tienen que vivir en la sociedad y en el mundo actual, de acuerdo a lo planteado por Román, “Cada época posee un modelo de escuela y cada cambio social relevante reclama cambios en la escuela” (Román, M. 2005). Por lo tanto, la escuela debe responder también a las necesidades que tienen los individuos para vivir y desarrollarse en el mundo que viven. Estos cambios diferencian los requerimientos generacionales, así, las necesidades de nuestros padres son muy diferentes de los que tiene un joven en el mundo de hoy, de esta manera no podemos formar estudiantes sin los valores, capacidades y habilidades imprescindibles para enfrentar la vida, tenemos que estar en sintonía con las necesidades que tienen los jóvenes en el siglo XXI y también con la forma en que los educamos.

Haremos un breve recorrido en la línea del tiempo para conocer, cómo la escuela ha respondido a los requerimientos de esa sociedad en las diferentes épocas y del modelo de hombre que ella requería. La Revolución Francesa con sus componentes de democratización de la sociedad (el poder reside en el pueblo), exige una escuela básica obligatoria y gratuita para todos. A finales del siglo XVIII, en el contexto de la primera Revolución Industrial, el modelo curricular subyacente es el de la escuela clásica, que se basa fundamentalmente en métodos y actividades (formas de hacer) para aprender contenidos (formas de saber). Se trata de aprender datos y recopilar una información limitada y manejable para ser aprendida e interiorizada por el aprendiz. Es una escuela centrada especialmente en el qué aprender (los contenidos) (Román, M. 2005).

Luego nos adentramos a la sociedad del siglo XIX, en un contexto de finales de la segunda Revolución Industrial y su modelo fordista de producción (trabajo técnico en cadena). Donde la sociedad demanda a la escuela una nueva tecnologización, que se concreta en el conductismo y sus diversas propuestas curriculares. La industria aplica

modelos tayloristas (uno piensa por todos y los demás ejecutan sin pensar lo que aquél ha pensado), centrados en tareas, la organización escolar también, con una clara división de funciones. Desde la perspectiva curricular se incorporan conceptos, tales como, planificación/programación basados en objetivos y formas concretas de evaluación. Todo ello centrado en lo observable, medible y cuantificable. En la práctica manifiestan una secuencia de tareas (métodos /actividades) para aprender contenidos. Los objetivos se redactan con verbo en infinitivo y poseen diversos niveles: generales, específicos y operativos. Este tipo de objetivos en la práctica no sirve para nada, ya que los profesores se limitan a hacer actividades para que sus alumnos aprendan los contenidos. Esta escuela está centrada en el qué se aprende, no en el cómo se aprende (métodos y procesos) y menos aún en el para qué (capacidades y valores) se aprende. Las capacidades y los valores se reducen al currículo oculto. El paradigma dominante es el Conductista con todas sus secuelas, manifestaciones y disfraces. El modelo subyacente es enseñanza /aprendizaje. Por tanto se afirma que este planteamiento ha sido útil para la sociedad industrial, pero no sirve a la sociedad del conocimiento, es un modelo agotado y que carece de futuro (Román, M. 2005).

En el siglo XX, emerge a nivel mundial una revalorización de la educación que guarda estrecha relación con los cambios históricos de este fin de siglo, los que se han descrito como el paso de una sociedad industrial a una sociedad del conocimiento. Sociedad globalizada y dinamizada por la expansión y centralidad creciente, que posee en ella la utilización del conocimiento, facilitada por el rápido despliegue a nivel mundial de las modernas tecnologías de la información y de la comunicación (García Huidobro, J, Cox, C.1999).

El discurso sobre la importancia y el valor de la educación, ya descrito, no es novedad, ha estado presente ante el cambio. Según García Huidobro y Cox lo nuevo es que hoy la educación empieza a ser el desarrollo. Cambia el locus de la riqueza de las naciones, lo más relevante para permanecer en el concierto internacional, ya no son las armas ni el capital financiero sino el conocimiento, lo que otorga a la educación una importancia inédita. Ahora bien, lo que se dice de las naciones se puede afirmar también de las personas; en el pasado las seguridades de los individuos han estado ligadas a las

instituciones, pero hoy, en forma creciente, la seguridad de las personas se enlaza a la calidad de su desempeño; a su educación.

García Huidobro y Otros (1999) explican la necesidad de una educación diferente del siguiente modo: Se requiere una enseñanza que deje atrás el ideal enciclopédico. Hoy día se ponen de manifiesto los requerimientos formativos, cognitivos y morales, distintos; se trata menos de aprender “cosas” y más de “desarrollar capacidades y destrezas de aprendizaje” (aprender a aprender, aprender a pensar, aprender a resolver problemas).

A través de estas descripciones, se puede constatar que a lo largo de la historia, han existido diferentes modelos de educación y actualmente coexisten varios modelos educativos en las aulas chilenas.

En la actualidad nos encontramos en un proceso de reforma educativa y estamos conscientes que la incorporación a éste es gradual, no todos los integrantes asumen las transformaciones con la misma rapidez y es sabido que los cambios en el ámbito educativo son procesos lentos, que es necesario un período de tiempo para que éstos se vean, se consoliden. Además, estos cambios son aún más difíciles ya que los docentes que hoy deben enseñar bajo un nuevo paradigma constructivista o sociocognitivo fueron formados bajo un modelo educacional diferente, lo que implica en una primera instancia la formación de estos profesionales.

5.1. La educación en época de globalización

Hoy vivimos en un mundo globalizado, en el cual la tecnología permite comunicaciones casi instantáneas, en este contexto la educación tiene un rol muy importante; veremos enseguida que se entiende por globalización y el rol de la escuela en este escenario.

El término globalización supone un proceso de creciente internacionalización o mundialización del capital financiero, industrial y comercial, nuevas relaciones políticas

internacionales y el surgimiento de la empresa transnacional. Esto, a su vez, produce nuevos procesos productivos, distributivos y de consumo deslocalizados geográficamente. Y además implica una expansión y uso intensivo de la tecnología sin precedentes. Pero también la globalización es una nueva forma de entender la escuela y la cultura. (Roman, M. 2005).

La globalización es: “El fenómeno económico social y cultural generado por la expansión mundial de grandes empresas multinacionales. Este fenómeno está ligado a rápidos avances tecnológicos, sobre todo en las áreas del transporte, la informática y las telecomunicaciones. Ha tendido al establecimiento de un mundo donde las fronteras y circunstancias nacionales particulares están cada vez más desdibujadas e interdependientes. Las transformaciones que produce la globalización en lo económico y productivo son de tal magnitud, que se hace comparable a la revolución industrial y constituye lo que se ha dado en llamar la segunda revolución del capitalismo” (Veas, J, 2003).

La globalización surge con fuerza como una nueva ideología (no sólo económica), que supone un proceso de occidentalización del mundo, un nuevo orden mundial y una homogeneización cultural. Es de hecho una filosofía de vida, una teoría y una práctica neopositivista (Román y Diez, M. 2001).

La materia prima de la globalización es el conocimiento, en cuanto al uso de herramientas para aprender, los contenidos como formas de saber en el marco de la complejidad y los saberes aplicados, entendidos como conocimientos aplicados y desarrollo de habilidades básicas. La globalización se convierte, de hecho, en el escenario de la revolución del conocimiento. La globalización sitúa la educación como uno de los sectores claves del progreso, tanto económico como cultural. Más en concreto se le exige a la educación que dé respuestas adecuadas a los fenómenos sociales, económicos y culturales, tanto locales como globales en el marco de una nueva sociedad, denominada sociedad del conocimiento.

5.1.a. Educación en la sociedad del conocimiento

El conocimiento es la materia prima de la globalización. Recordemos que la materia prima de la primera revolución industrial (1800) fue el carbón y en la segunda el acero (1900), mientras que en la actualidad (2000) la gran inversión está centrada en el capital humano, de otra manera, en neuronas (Román, M. 2005).

Por otra parte, se le otorga al conocimiento un lugar de privilegio en la globalización. El crecimiento exponencial del conocimiento significa que estamos en algo más que en una época de cambios; más bien nos encontramos frente a un cambio de época. En este sentido todas nuestras herramientas de pensamiento necesitan ser reconstruidas a partir de los nuevos requerimientos del cambio de época, en la cual el conocimiento se convirtió en un factor productivo por excelencia.

El lugar de privilegio que tiene el conocimiento en la globalización, le devolverá la importancia y el protagonismo a la educación y a la escuela para buscar nuevos modelos educativos que den cuenta de las necesidades de difusión y apropiación del conocimiento. Hoy se le pide a la escuela generar y aplicar conocimientos desde el aula, no sólo información.

En esta sociedad del conocimiento, la escuela debe cambiar también en el “cómo enseñar” ya que nos encontramos frente a una generación de jóvenes que viven con los estímulos constantes de la tecnología: juegos, televisión, celulares que facilitan su aprendizaje de una forma atrayente e interactiva. La escuela y su metodología ya no son atractivos, ni motivadores para los estudiantes, en este escenario es necesario cambiar.

Este cambio pasa necesariamente por el trabajo del docente en el aula, por centrar el trabajo en desarrollar capacidades a través de los contenidos y no hacer el centro del trabajo la entrega de los contenidos. Esta es una demanda para los docentes de contar con un soporte teórico y estrategias didácticas aplicables a su práctica docente (Sepúlveda, C. Reyes L, Pastén M. 2003).

La escuela debe convertirse en una organización que aprende, más que una institución que enseña, donde el aprendizaje ha de prevalecer sobre la enseñanza y por ello es necesario “refundar la didáctica”. No estamos viviendo sólo una época de cambios sino un cambio de época, y ello nos exige “cambiar o cambiar”(Roman, M. 2005).

Parece importante conocer las principales características de la Sociedad del Conocimiento, ya que como se ha mencionado anteriormente son propias de cada época y la escuela debe responder a esas características ya sea para intentar fomentarlas o intentar transformarlas. Ellas son:

- El aprendizaje sustituye a la enseñanza: se habla de aprendizaje permanente (no de formación permanente), en que profesores y alumnos aprendemos juntos desde la práctica, entendiendo que el umbral de aprendizaje ha de ser superior al umbral del cambio. El aprendizaje necesariamente debe ser rápido, pues el cambio es muy rápido; de lo contrario existe un alto riesgo de vivir como inadaptados.
- En este contexto se habla de instituciones que aprenden, comunidades profesionales de aprendizaje, organizaciones inteligentes, inteligencia organizativa. Y se recuerda que la inteligencia tanto individual como institucional es producto del aprendizaje.
- Pensamiento sistémico: En una sociedad compleja como la actual el problema fundamental es saber manejar la misma. Para abordar el tema de la complejidad es necesario ver la totalidad, más que los detalles, y proceder desde la síntesis al análisis. En la actualidad para generar mentes bien ordenadas hace falta ver la globalidad y en ella saber situar los detalles.
- Nueva comprensión del conocimiento: que supone el desarrollo de herramientas para aprender y seguir aprendiendo (capacidades, destrezas, habilidades). En la sociedad del conocimiento, el saber lleva necesariamente consigo el “saber cómo”, entendido como el aprendizaje de métodos o formas de hacer, y también de procesos cognitivos. Desarrollo sistemático de nuevas formas de aprender a aprender, entendidas como el desarrollo y utilización de estrategias cognitivas y metacognitivas, generadas en comunidades profesionales de aprendizaje.

- Sociedad Humanista: hace falta un desarrollo sistémico de valores empresariales, institucionales y organizativos, entendidos como tonalidades afectivas de la cultura propia de la organización.

Estos planteamientos se pueden visualizar en el marco de la escuela y del currículo escolar y conocer que se entiende por conocimiento en el marco de la sociedad del conocimiento lo siguiente:

- ◆ Herramientas mentales (capacidades, destrezas y habilidades)
- ◆ Contenidos (formas de saber) sintéticos y sistémicos
- ◆ Métodos o contenidos aplicados como formas de hacer

Se puede afirmar que la nueva escuela, se basa en el siguiente axioma, en el marco de la sociedad del conocimiento: “Los contenidos y los métodos son medios para desarrollar capacidades y valores “(Román, M. 2005).

La escuela debe asumir grandes desafíos para enfrentar la sociedad actual, un elemento muy valioso es la capacidad de aprendizaje constante, de renovación permanente y la capacidad de desaprender lo que ya no es adecuado. Un aprendizaje que no sólo involucra contenidos sino el ser humano en su totalidad.

Hoy la escuela y el educador deben cumplir un rol que muchos han señalado: Es el maestro quién ha de transmitir al alumno lo que la humanidad ha aprendido sobre si misma y sobre la naturaleza, todo lo que ha creado e inventado de esencial (Delors, J, 1999).

De acuerdo a lo expuesto en los párrafos anteriores, es evidente que el aprendizaje que se debería promover en los colegios en la actualidad se basa en conceptos diferentes, de acuerdo a nuevos modelos educativos. Hoy debemos conocer e introducir modelos de enseñanza acordes al tipo de conocimiento actual, que es amplio y cambia muy rápidamente, esta enseñanza debe capacitar al alumno(a) para desarrollar su potencial de aprendizaje, el estudiante debe estar consciente que debe desarrollar sus capacidades y sus valores, y se debe enseñar las estrategias o modelos que le permitan descubrir su forma

personal de acceder al conocimiento. De lo contrario el (la) alumno(a) no podrá aprender la cantidad de conocimientos que hoy existen y él realizará un aprendizaje superficial o de memoria que olvidará en el tiempo, o simplemente no aprenderá; con todas las consecuencias que implica sentir que no aprende.

Y, en definitiva, no se está cumpliendo con el rol social de la escuela; entregar a los ciudadanos las herramientas para vivir y desenvolverse en el mundo actual. La escuela debe educar hoy para la sociedad descrita, cuando se habla de calidad se refiere a responder a las necesidades que el estudiante tiene en la sociedad del siglo XXI y no brindarla, es no responder al derecho que tiene todo joven de recibir una educación de calidad.

6. EL MARCO CURRICULAR CHILENO

La educación requiere, más que antes, entregar formación de sentidos y ayudar a la consolidación de personas moralmente sólidas. Se busca dotar a los individuos en general, no sólo de herramientas o habilidades instrumentales que le permitan enfrentar el mundo laboral, sino que, además, lograr objetivos de importancia en el ámbito moral. Con esto se logrará generar un sentido de pertenencia, de respeto personal y de las diversidades, ayudando a solucionar el problema de déficit de socialización y la crisis de sentido (García-Huidobro. S.f.).

La elaboración del nuevo currículum se hizo sobre la base de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), la cual fue dictada el último día del régimen militar. Allí se establecía que el Ministerio de Educación debía definir para la enseñanza un marco de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos obligatorios. A partir de esta se estableció un proceso de libertad de acción para los distintos establecimientos escolares del país, quienes tendrían la posibilidad de crear sus propios planes y programas de estudio incluyendo en estos los Objetivos Fundamentales y los Contenidos Mínimos. Las unidades educativas que no estuvieran en condiciones de hacer esto, deberían aplicar los planes y programas formulados por el Ministerio de Educación. Esto es lo que se podría llamar descentralización del Currículum.

La elaboración del currículum para la educación se basó en la combinación de tres áreas: De los docentes en el aula, los académicos universitarios y, en el caso de la educación técnico-profesional, en la visión de empresarios y distintos sectores de la economía nacional. Por otro lado para comenzar el proceso se tomó en cuenta la experiencia curricular que se pudo estudiar en reformas de otros países. Para el caso de Chile, se analizó el de la comunidad europea y documentos curriculares de las reformas recientes de los sistemas educativos inglés, neozelandés, español y algunos estados norteamericanos (García- Huidobro. S.f.).

Como ya se ha mencionado el nuevo Marco Curricular está conformado por los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios. Los Objetivos Fundamentales son las competencias que los alumnos y alumnas deben lograr en los distintos períodos de escolarización, para cumplir con los objetivos generales y requisitos de egreso de la enseñanza básica y media. Los Contenidos Mínimos Obligatorios son los conocimientos específicos y prácticas para lograr destrezas y actitudes que los establecimientos deben obligatoriamente enseñar, cultivar y promover para cumplir los Objetivos Fundamentales de cada nivel educativo.

El nuevo currículum de la Educación Media buscaba solucionar tres graves falencias del sistema educacional chileno:

1. Una concepción y orientación global que guardaba relación directa con las realidades que debían enfrentar los egresados al culminar su educación secundaria. Por esto se decidió entregar una formación común para todos los alumnos de la educación media, esto es, los de educación Humanista-Científica y la técnico profesional
2. Se percibía pobreza y anacronismo en los contenidos y métodos de enseñanza. En general los contenidos entregados no tenían significado real para los alumnos y alumnas.

Se observaba poca o nula preocupación por atender la diversidad de los individuos que se encontraban insertos en el sistema educacional. Esto se refiere a sus intereses, necesidades y expectativas (García- Huidobro. S.f.).

3. Además, de la formación de hombres y mujeres funcionales para la sociedad, la educación chilena ha optado, además, por la formación valórica, referida al desarrollo personal de los alumnos y alumnas. Por tanto se apunta a cubrir las necesidades éticas e

intelectuales de los individuos. La realización de estos va más allá de la enseñanza formal, trasciende al curriculum escolar, puesto que se transforma en responsabilidad no sólo del profesor que realiza la clase en conjunto con sus alumnos, sino que se transforma en una tarea que debe intentar cumplir e identificarse con ella el conjunto de la comunidad escolar. Estas finalidades de la educación se han denominado Objetivos Fundamentales Transversales.

Estos objetivos que se proponen para la Educación Básica y Media hacen referencia a las finalidades generales de la educación, es decir, a los conocimientos, habilidades, actitudes, valores y comportamientos que se espera que los estudiantes desarrollen en el plano personal, intelectual, moral y social. Entonces tienen como meta principal entregar una formación de calidad para todos (Ministerio de Educación. 1998).

Mediante estos el alumno al egresar de la enseñanza media, tendrá, al menos en teoría, asegurada la adquisición de conocimientos y habilidades lo suficientemente amplios para desempeñarse en la sociedad. Además una formación valórica adecuada para la vida en relación con los iguales.

La educación valórica toma importancia entonces puesto que esta debe ayudar a analizar críticamente la realidad cotidiana y las normas socio morales vigentes en la sociedad de modo que ayude a idear formas más justas y adecuadas de convivencia. Asimismo, pretende llevar a los educando hacia conductas y hábitos más coherentes con los principios y normas que haya construido. Y finalmente, la educación moral quiere formar hábitos de convivencia que refuercen los valores como la justicia, la solidaridad, la cooperación o el respeto por la naturaleza

Estos O.F.T se trabajarán a través de temas transversales cada uno de ellos contiene sus respectivos Objetivos Fundamentales Transversales.

Estos se refieren a:

1. En relación a la formación ética: Buscar que niños y jóvenes afiancen su capacidad y voluntad para auto regular su conducta y autonomía. Se persigue aquí el desarrollo de juicios morales en función de una comunicación éticamente formada en el sentido de su trascendencia, su vocación por la verdad y servicio, el respeto por el otro.

2. Crecimiento y autoafirmación personal: estimular rasgos y cualidades potenciales de los niños y jóvenes que conforma y afirman su identidad personal en el acto de pertenecer y participar en grupos sociales de diversa índole y servir a otros en la comunidad; como también profundizar en el sentido y valor del amor y la amistad, favorecen el conocimiento emocional.
3. La persona y su entorno: se refiere al mejoramiento de la interacción personal, familiar, social y cívica, contextos en los que deben regir valores al respeto mutuo, ciudadanía activa, identidad nacional y convivencia democrática.
4. Desarrollo del pensamiento: buscar que los alumnos y alumnas profundicen en las habilidades ligadas con la generación, clasificación y evaluación de ideas, progresen en su habilidad de experimentar y aprender a aprender.
5. Informática: el propósito general del trabajo educativo en informática es proveer a todos los alumnos y alumnas de las herramientas que los permitirán manejar el "mundo digital" y desarrollarse en él en forma competente (Ministerio de Educación. 1998).

A través de todos estos avances, se intenta dar cumplimiento al rol social de la educación transmitiendo valores y proporcionando el conocimiento histórico y cultural que permite dar forma y sentido de cuerpo a una sociedad determinada. Desde esta perspectiva la educación se convertirá en un instrumento de preservación de la cultura y de elementos centrales de la sociedad, que le permitirán proyectarse en el tiempo. A todo esto se debe agregar, que la necesidad de considerar el diseño curricular en el cumplimiento del rol esencial de la educación, lleva a establecer que la investigación y actualización de los contenidos en los establecidos deben ser constantemente re-estudiados, con el fin de mantener una educación acorde con los tiempos y no llegar o caer en destemporización.

En el ámbito curricular el Sector de Ciencias Sociales, se espera que los estudiantes profundicen su conocimiento de la realidad social, profundicen el desarrollo de habilidades de indagación y de análisis.

Además, se intenta que fortalezcan su sentido de pertenencia a la comunidad nacional, a través del conocimiento de la realidad de esta y de sus problemas más contingentes.

En este sector se intenta que a través de las distintas Ciencias Sociales, el alumno comprenda la configuración distinta de su nación e intentando en todo momento que el alumno comprenda que a través de estos estudios su conocimiento y comprensión de la realidad se puede ampliar cada día.

De acuerdo a lo mencionado en páginas anteriores, se puede decir que la reforma educacional ha requerido un esfuerzo enorme para las arcas fiscales. Todo esto se ha hecho en pos de lograr una elevación; una mejora de los aprendizajes de nuestros estudiantes, sin embargo, es importante señalar que no sólo un aumento de los recursos puede producir dicho efecto. Por esto se requiere de programas bien diseñados y que sean realmente efectivos al momento de ser aplicados en el sistema educacional. Por tanto, es importante en todo momento tener en cuenta que la relación entre gasto por alumno y rendimiento no es única, y por esto únicamente el aumento del gasto no genera necesariamente un aumento en la calidad de los aprendizajes de los alumnos y las alumnas.

En ciertos casos se ha señalado que resulta más provechoso un cambio en lo que se ha dado llamar Tecnología educativa que un aumento en el gasto educacional. Para esto se ha señalado como el factor esencial que debiera tener la reforma es estar dotada distintos incentivos ya sea para profesores, directivos y, por que no, para los alumnos. Todo lo anterior pensado sobre la base que todo sistema estará cojo si no se siente presionado a lograr un objetivo. Por esto expertos señalan como principal herramienta para lograr mejores resultados, son los incentivos de desempeño (Beyer, H. 2000).

Tomando en consideración lo anterior, se puede señalar que las políticas educacionales de los años ochenta, a través del traspaso de los establecimientos y el cambio en la asignación de recursos, permitía, en un principio, que las escuelas compitieran por los alumnos. Por tanto todo centro educativo que deseara mantenerse en el tiempo debía presentar como carta de presentación una buena calidad de la educación que ellos entregaban.

De acuerdo a esto, se establecieron las bases para que a través de la competencia se elevara la calidad de la enseñanza en nuestro país. Por esto la duda de por qué no se siguió un camino similar siendo que se reconocía la buena orientación de estas políticas para que las escuelas sintieran la obligación de hacerlo bien. Se puede mencionar esto como una

buena alternativa para cumplir uno de los objetivos de la reforma que apunta a la descentralización del sistema educativo (Beyer, H. 2000).

A través de la reforma se entrega para los profesores la posibilidad de trabajar todos dentro de un mismo modelo metodológico. Además, se propone un modelo pedagógico que no formaba parte del repertorio técnico de nuestros profesores y que corresponde a estrategias desarrolladas en países de mayor nivel cultural.

En estas destacan conceptos referidos a la pedagogía de proyecto, aprendizaje colaborativo, evaluación en base a portafolios. Todos estos son elementos que pueden enriquecer el aprendizaje siempre que estén dadas las condiciones básicas para su implementación, que pueden ser información clara respecto de ellas, abundante retroalimentación y una constante motivación. Todos estos elementos debían estar presentes antes de imponer otro modelo.

Lo anterior demuestra lo centralizado del proceso en este punto, pues no se considera el hecho que ciertos profesores pudieran estar logrando buenos resultados con otros enfoques. Es por esto claro que se tomó la decisión de asumir la responsabilidad de producir los cambios, todo lo cual queda de manifiesto al analizar los programas propuestos en los cuales priman las iniciativas provenientes desde el centro (Beyer, H. 2000).

En general se ha intentado que los proyectos propuestos por los distintos establecimientos sean coherentes con las necesidades de cada uno, estos deben cumplir con ciertos lineamientos impuestos por el Ministerio de Educación, tales como el trabajo en equipo antes que individual, la creación de una cultura de las comunicaciones. Por esto se centra la preocupación en el proceso más que en los resultados que el programa tenga (Beyer, H. 2000).

6.1. Nuevas exigencias educativas: la necesidad de los valores en el aula

Desde los comienzos de la década de los sesenta el debate pedagógico-cultural ha hecho que la escuela dirija su atención a algunas temáticas nuevas, como la educación ecológica, sexual, política, la educación para la paz y para la crítica. Basta una ojeada

rápida a los contenidos de estos estímulos para darse cuenta de los reclamos, llenos de significado educativo, que revierten en la escuela. Los reclamos más urgentes son los que piden a la escuela que desarrolle la capacidad intelectual de los alumnos fomentando la capacidad de comprensión, que forme la capacidad moral de los alumnos y que humanice, ayudando a realizar la auténtica dignidad del hombre (Camps, V. 1997).

Profundizar estos nuevos e importantes temas para captar su relación con la escuela, significa resolver tres problemas fundamentales: el primero es el de la *dimensión de valores*: ¿qué relación existe entre estos nuevos temas y los valores éticos? Estos signos que surgen de la actualidad política, social y cultural implican de modo vivo y estimulante los valores humanos, a los que remiten también los acontecimientos negativos de nuestra historia reciente. Estos nuevos problemas exigen una “movilización moral” también en la escuela, que de este modo, se ve comprometida a repensar y reevaluar su quehacer de educación moral (Gonzales, R. 1999).

En efecto, la educación política debería estar inserta en una educación moral-cívica, capaz de captar la relación entre ética y política; por ello no se puede hacer educación política si no es inspirándose en algunos valores. ”La paz no es una virtud en sí misma, sino que es más bien “fruto de virtudes”. De aquí viene su puesto central en la ética”. La centralidad de la ética en los temas apuntados, es doble. Por una parte los nuevos temas están relacionados con valores éticos fundamentales y, por otra, estos mismos temas exigen algunas actitudes específicamente morales, como el conocimiento, la evaluación, la decisión, la coherencia y la acción habitual (Gonzales, R. 1999).

La exigencia de formar hombres de paz, entregados al bien común en perspectiva mundial, sexualmente maduros, respetuosos de su propio cuerpo, del ambiente y de la vida misma, es hoy una exigencia advertida por cualquier institución educativa. Es un deber de la familia, de las comunidades sociales, de las iglesias, de las asociaciones socioculturales y políticas y, no ciertamente en último lugar, de la escuela.

Desde muchas partes, sin embargo, se hacen objeciones en pos de introducir en la escuela modalidades formativas consecuentes a las nuevas exigencias. Según los pedagogos de la descolarización, deben preferirse modalidades «informales» de intervención en el

ámbito extraescolar. Dicen que la escuela, en cuanto estructura organizada sobre la violencia simbólica y sobre la incomunicabilidad, jamás podrá conseguir educar para la paz, la comprensión y la colaboración (Gonzales, R. 1999).

Se hace también otra objeción, apoyada en preocupaciones de tipo “pluralista”. Se piensa que la escuela no debe comprometerse directamente en temas de tipo político. Se afirma que su cometido es la formación general. Junto a esta preocupación se encuentra también la de los que no están dispuestos a introducir contenidos o experiencias - como la educación para gestionar los conflictos - que podrían “turbar” la conciencia de los muchachos.

Página | 76

Se añade también la objeción sobre la eficacia de las intervenciones de tipo educativo en los currículos escolares. Según estos pedagogos es difícil conciliar objetivos cognitivos y objetivos afectivos, adoctrinamiento y educación en el sentido crítico. Unida a esta objeción existe otra que alude al problema del control de pertenencia: “La subordinación de cualquier tema que quiera integrarse en el currículo escolar a una rigurosa y consolidada maduración conceptual teórica” (Gonzales, R. 1999).

Los éxitos educativos, pedidos por las nuevas exigencias, han de considerarse como el resultado de un camino específico jalonado de contenidos y actividades propias y también como fruto de la maduración global - intelectual, ética, social, afectiva- del alumno. En consecuencia se exige una intervención escolar en tres direcciones complementarias: cultural, comunitaria, curricular (Rodríguez, M. 1995).

La intervención cultural va unida a la presencia de estos temas en los contenidos que la escuela propone y, de modo especial, en los programas escolares, en los libros de texto, en los temas de congresos sobre la escuela, en las profundizaciones de los grupos de investigación y de las asociaciones profesionales. El quehacer cultural va unido, más que a la difusión de tales problemáticas, a su definición conceptual y a su organización. Ello hará que estos nuevos temas superen la imprecisión que les caracteriza. Se recuerda también así el problema de la formación y puesta al día de los maestros y de su papel en este debate cultural (Martín, B. 1994).

La dirección comunitaria de la nueva intervención educativa implica a la escuela como estructura, acusada con frecuencia de “burocratización” y “despersonalización”, y el tipo de relación entre las personas que trabajan en ella. Todas las relaciones humanas en la escuela desempeñan un papel, no secundario, para la educación. Esta intervención es la más fácil de llevar a la práctica: es consecuencia del conocimiento personal y no exige operaciones de programación complejas. Creemos que una “personalización” de las relaciones en la escuela puede ayudar a gestionar más humanamente todo el aparato burocrático.

6.2. LOS VALORES EN LA EDUCACIÓN O EDUCACIÓN EN VALORES

6.2.a. ¿Qué significa “educar en valores”?

En una sociedad democrática como la nuestra, educar en valores significa encontrar espacios de reflexión tanto individual como colectiva, para que el alumnado sea capaz de elaborar de forma racional y autónoma los principios de valor, principios que le van a permitir enfrentarse críticamente a la realidad. Además, deberá aproximarles a conductas y hábitos coherentes con los principios y normas que hayan hecho suyos, de forma que las relaciones con los demás estén orientadas por valores como la justicia, la solidaridad, el respeto y la cooperación (*Sole, I. 1993*).

Educar en valores consiste en crear las condiciones necesarias para que, cada persona, descubra y realice la elección libre y lúcida entre aquellos modelos y aspiraciones que le puedan conducir a la felicidad.

6.2.b. Clarificación de conceptos

Muchas veces, se habla de educación en valores y educación muy como si fueran sinónimos, y desde nuestro punto de vista, no es así. Partimos de la premisa, aceptada por todos, de que es imposible educar sin valores, porque éstos constituyen la esencia misma de la educación, afectan a su finalidad, a su contenido y a su forma de llevarla a cabo. En este sentido, nos basamos en la axiología, una disciplina que se ocupa de la naturaleza, esencia y

juicios de valor, y que tiene un origen polémico, de conflicto entre el subjetivismo y el objetivismo axiológico, es decir, quién está primero el ser humano o el valor. Existen dos tendencias filosóficas que pretenden explicar el origen valor:

1. Subjetivismo: la persona crea el valor según sus deseos, intereses o ideas. El valor sólo existe en las reacciones fisiológicas y psicológicas del sujeto. Valor y valoración son una misma realidad. El valor se identifica con un hecho o estado psicológico.
2. Objetivismo: los valores existen fuera de la persona éste sólo los descubre.

Hoy en día se han superado estas concepciones y se sostiene que ambas tienen una parte del valor y no la totalidad el mismo. Las interpretaciones de la Psicología Cognitiva se situarían, como nosotros, en el polo del constructivismo: el valor es un aspecto elaborado ideado por el sujeto para entender, codificar y representar al mundo.

El valor tiene múltiples caras y puede contemplarse desde variados ángulos. Desde una visión metafísica, los valores son importantes por sí mismos; desde una visión psicológica son subjetivos y valen si el sujeto lo establece así. Pero también son circunstanciales y dependen del momento histórico, cultural y la situación física donde surgen.

Podemos definir el valor como: *“El valor es lo bueno, real o ideal, deseado o deseable para una persona o colectividad”* (Camps, V. 1998). Entonces lo opuesto o contrario al valor o lo deseable para una colectividad lo llamamos contravalor. Ejemplos de contravalor serían: el odio, la enfermedad, la pobreza, la injusticia, etc.

Los valores son aquellas cualidades irreales, independientes del sujeto y de carácter absoluto como, por ejemplo, la verdad, o el deseo de algo, que por el aprecio que se le otorga, le confiere la categoría de valor. Valen en tanto que son objetos de nuestro deseo; e incluso son deseados y valorados por el grupo social.

Los valores tienen tres dimensiones: una objetiva, de ser y valer en sí mismos; otra subjetiva, se valoran en cuanto representan un interés para el sujeto; y un carácter social en cuanto aspiración de un colectivo humano determinado. Además, son bienes estimables que están íntimamente ligados a las necesidades humanas, que los convierten en modelos de

vida, creencias, aspiraciones, capaces de hacer felices a los que los poseen (Camps, V. 1998).

El valor será un determinante del comportamiento humano, tanto de su conducta como de sus actitudes personales, ocupando la parte central de la personalidad del individuo. A su vez, está relacionado con la motivación, pues, la conducta humana se halla condicionada y estimulada por las necesidades e intereses que la persona, no sólo a nivel individual, sino también colectivo, por lo que cada grupo social conforma un conjunto de normas, creencias y aspiraciones –valores- que transmite a sus miembros.

Los valores tienen su origen social, por que cada sociedad cuenta con un determinado sistema de valores, y una doble dimensión, individual y social. Siendo uno de los objetivos de la educación conciliar las aspiraciones individuales del sujeto con las de la sociedad a la que pertenece, a parece la función docente como una tarea de especial relevancia, puesto que con la actitud y talante de sus profesionales se fomenta en el aula el clima necesario para la transmisión de determinados valores.

"Es un objetivo que nos proponemos en la educación y que parte de la idea que se tenga del hombre y que le ayude a ser más persona. Es sencillamente la convicción razonada de que algo es bueno o malo para llegar a ser más humanos" (Camps, V. 1998).

A esto podemos agregar, que el educar en valores equivale a educar moralmente. Ya que son los valores los que encaminan y enseñan a las personas a actuar como tales, de igual modo establece una jerarquía entre las cosas, es llegar a la convicción de que algo importa o no importa, vale o no vale, es un valor o un contravalor. Los auténticos valores son asumidos libremente y nos permiten definir con claridad los objetivos de la vida dándole su pleno sentido. Nos ayudan a aceptarnos y a estimarnos tal y como somos, facilitando una relación madura y equilibrada con las personas y las cosas" (Carreras, L. 1997).

Para nadie es un secreto, que en la últimas décadas lo que predomina en las aulas era el saber científico y la preparación profesional, sin tomar mayormente en cuenta los fines de la ciencia ni el de la misma profesión. Es más, la ética era un contenido que estaba

involucrado dentro de las asignaturas, como la filosofía y que en la mayoría de las veces lo hacía como una articulación de contenidos y métodos hacia un fin humano, que apuntaba hacia el progreso socio- cultural y económico. Dejando de lado la persona, y el cultivo de las humanidades, lo que afectaba directamente el fortalecimiento de los valores en el aula.

Por otro lado, hay que tomar en cuenta de igual modo, que los programas de estudio responderán a la orientación política de un país determinado. Lo que influirá directamente y será beneficioso o perjudicial en la medida de la exigencia del sistema en que se desenvuelva.

"La escuela, de hecho, brinda una formación que llega a determinar una postura ante los poderes. Puede fomentar la sumisión, la aceptación, el conformismo o puede estimular actitudes de participación, de revisión, de crítica, de inconformismo; puede prepararse para ejercer el poder o puede prepararse para padecerlo" (*Pascual, M. 1995*).

El nuevo sistema educativo, plantea que los valores, tanto de la persona como los de la comunidad, sean una finalidad y que por supuesto sean alcanzables. Y que algunos de estos se generen en la misma unidad educativa, creando de la misma forma su propia metodología para alcanzar los valores que estime conveniente.

Valores que en el aula son idealizados, tales como, la paz, justicia, amor, dialogo, lealtad, etc. Estos muchas veces son tomados, pero no interiorizados por parte de los alumnos. Ya que muchas veces al ponerlos en practica chocan con la realidad social de un momento determinado.

"En parte, la actitud de no compromiso con determinados valores procede de la reacción que se ha dado en el campo pedagógico contra los excesos de la autoridad y de la norma, y a favor de la autonomía de la libertad. La libertad sin dirección es vacía, los valores no elegidos personalmente no llegan a interiorizarse, y por lo tanto no llegan a tener significación ni efectividades en al vida" (*Pascual, M.1995*).

Ante este panorama, no hay que dejar de lado y no solo en lo que se refiere a nuestro contexto educacional, sino que para muchos hoy en día los valores están en crisis, o

mejor dicho la sociedad vive una crisis de valores. Lo anteriormente dicho responde al estilo y forma de vida impuesta por la sociedad occidental, donde el compañerismo, la lealtad, el amor, el respeto, han ido cediendo terreno al individualismo, y a la competitividad, como ejemplo, esto se manifiesta, la crisis de los valores, en la ruptura de los valores tradicionales.

Dentro de los tradicionales, se incluyen muchos de los llamados valores universales, es decir, occidentales. Que son el fiel reflejo de una vida vinculada a la religión y a la familia. Los cuales hoy se enmarcan como anticuados, e incapaces de adaptarse a los nuevos tiempos y a los múltiples espacios culturales de distinto tipo (Magendzo, K.1997).

Ante la desmoralización de los valores propios de la modernización, se suma la enconada defensa, por parte del materialismo, el consumismo, el hedonismo, en otras palabras todos los medios justifican el fin.

"La crisis mayor radica en la imposibilidad de ofrecer alternativas valóricas, éticas y consensualmente aceptables, hay una necesidad imperiosa de reconstruir una escala valórica aceptada" (Magendzo, K.1997).

Nuevamente cabe hacer la siguiente la pregunta es: ¿Cómo hacerlo?, algunos son partidarios de lograrlo como un proceso de acción comunicativa, a través de una participación democrática. Mientras otros van por la fuerza, partidarios de valores sacralizados y totalizantes. Contrarios al dialogo y a la participación democrática. Ante esto la verdad es que la crisis viene de la supremacía de los últimos, a pesar de los aires de renovación. Si lo anterior es un verdadero dilema, el enmarcar los valores que se persiguen en la educación, por años ha sido una tarea controvertida.

Es muy complicado encontrar un sistema común que sea aceptado universalmente. Son cientos los pedagogos que al reflexionar al respecto, han llegando a la misma conclusión, hay muchos valores comunes dentro del pluralismo y en cierta manera se ha exagerado el grado de discrepancia. Por otro lado, hay un gran consenso en tomar valores tales como la libertad, el amor, la solidaridad, el dialogo, sentido critico, la creatividad, entre otros.

Hay que admitir de igual modo, la existencia de una inquietud, por parte de los educadores por visualizar la realidad conveniente y justa que se percibe en la conciencia, en la esperanza de los hombres, en las necesidades y problemas.

"Los niños piden hoy, más que nunca, una escuela que les enseñe la forma de vivir, que les enseñe como el hombre se convierte en humano" (Pascual, M. 1995).

Página | 82

En otras palabras, el determinar los valores dentro de la educación tiene que elaborarse dentro del marco cultural y de igual modo y de acuerdo a las necesidades concretas de la sociedad, es la escuela la llamada a dar respuesta.

Una educación en los valores de la persona, una educación para el cambio, tiene que tener como primer objetivo la superación de los límites y condicionamientos que impone la cultura. Hay que poner a los alumnos en situación de descifrar el pasado y crear el futuro, habituándolos al pensamiento alternativo.

Hemos visto, una perspectiva de lo que son los valores y como estos se han ido dando paso a otros de acuerdo van cambiando los tiempos y los intereses de la sociedad. Dentro del ámbito del alumno, se lleva los valores proyectados en actitudes concretas que se irán educando a través de la actividad escolar, para que los alumnos y alumnas puedan apreciar los valores y tomarlos de manera autónoma y consciente, mediante el descubrimiento e interiorización progresivo, ya que los valores son:

"un cumulo de deberes y de obligaciones autoimpuestas y queridas por la propia voluntad" (Lucini, F, 1999).

Dentro de esta temática, la transversalidad de la educación juega un papel fundamental. Ya que trata de llenar el tema de los valores. Siendo, importantes para el desarrollo personal e integral de los alumnos, para un proyecto de sociedad más libre y pacífica, más respetuosa hacia las personas y hacia la propia naturaleza que constituye el entorno de la sociedad humana (Lucini, F, 1999).

Para lograr interiorizar valores, la respuesta quizás este en personalizar el proceso educativo, que el desarrollo intelectual no se transforme en el objetivo único, sino también

el crecimiento intelectual. Erradicar la confusión y los distintos conflictos en sus vidas y valorar lo que se tiene.

“Es preciso invertir tiempo en clase para ayudar a los alumnos a plantear y lograr los objetivos que den sentido y satisfacción a sus vidas. Los profesores encontraran, que cuando las vidas y dirección, ellos mismos buscan activamente los conocimientos necesarios para sus propósitos y metas" (*Howe, L. 1989*).

En otras palabras, hoy en día los valores dentro de la educación ya no son los mismos con los cuales nuestros padres fueron formados, los cuales estaban asociados a una fuerte influencia de los valores de la iglesia, cristianos. Debido a esto la reforma educacional busca que los valores que hoy en día rigen a la sociedad estén al nivel que la misma sociedad los exige, pero con una fuerte convicción del ser humano. Ya que el individualismo, la competitividad ha hecho de las personas seres humanos que cada día esconden más sus sentimientos y emociones frente a los demás.

6.2.c. Orientaciones educativas

La buena práctica educativa controla y restringe en múltiples aspectos la vida del menor. Sin embargo, el sentido de la educación no ha de ser nunca restrictivo. El buen educador no debe limitar al niño o al adolescente por la mera repetición en otro de las limitaciones sufridas por él, o por el deseo de mantener la dependencia o de hacer valer su experiencia o saber, etc. Aparentemente hay contradicción entre educar para la libertad y no dejar en libertad al educando. Sin embargo, el gesto del adulto no se agota en la prohibición o limitación puntual impuesta al menor. La frustración tampoco ha de tener un valor de negación de algún tipo de satisfacción entendida como no tolerable. Por el contrario, reconoce como lícito cualquier deseo o necesidad a condición de que alcance mediante las transformaciones precisas una expresión de valor o, si se me permite el término, alcance cotas de mayor espiritualidad. Por ello el educador ve en cualquier manifestación un potencial para el proceso sublimador que ha de seguir el educando. Se trata de conquistar formas de satisfacción más estables, posibilidades de evolución permanentes, que amplíen el contacto con la realidad y que configuren modos de interacción cada vez más ricos y

variados con los semejantes. No se busca imponer renunciaciones, sino afirmar deseos a más largo plazo (Camps, V. 1997).

Evidentemente, no podemos esperar que el niño acepte al educador y a la educación siempre y en todo momento. Sería un “niño viejo” que pone a distancia su impulsividad por el terror a perder el vínculo que le une a sus mayores. En él hablan con mucha fuerza urgencias imperiosas que podrá someter a control si el adulto no se siente inerme frente a ellas porque las ha manejado y sabe hasta qué punto puede el menor sucumbir o no frente a ellas, sin menoscabo de afirmarlas en su inconsciente como amenaza traumática o actuarlas en el presente como afirmación orgullosa de su impotencia.

La tolerancia y permisividad son valores educativos cuando se anclan en el apoyo emocional y no excusan la firmeza necesaria si el menor deriva hacia estructuras psíquicas que limitan en el futuro sus posibilidades de elección.

El educando que sabe mucho acerca de la ansiedad que despiertan en él las renunciaciones a corto plazo, también intuye los beneficios, por más que no lo parezca.

6.2.d. Diseñar un proyecto de educación en valores (Rodríguez, M. 1995)

Una de las condiciones fundamentales para el diseño de un proyecto de educación en valores es su contextualización. No todos los proyectos existentes valen para todo tipo de sociedades. Por lo tanto, lo primero que debería hacer cualquier institución o gobierno que apueste por una educación en así entendida, sería analizar hasta qué punto es posible y plausible su puesta en práctica, las condiciones que lo favorecen, las que la limitan o pueden entorpecerla y sopesar si su sistema educativo (profesorado) está en óptimas condiciones para una innovación educativa en este sentido. Así, la primera premisa a considerar sería establecer la realidad de la institución o del país.

Después de dicho análisis, se deben discernir los ámbitos de influencia del proyecto de educación en valores; estos ámbitos o áreas deben complementarse y articularse mutuamente de forma que den sentido a un macro-proyecto de educación en valores para cada país.

En primer lugar, no es posible llevar adelante un currículum de educación moral en un centro educativo sin que los profesores interioricen, hagan suyos los valores implícitos en nuestro modelo. Un profesor que todavía se considere el único experto, a quien todo el alumnado debe escuchar sin rechistar, que utilice medidas impositivas o coercitivas, que no respete la opinión de sus alumnos por igual, que se haya anclado en la forma tradicional de la enseñanza.: el profesor habla y el alumno escucha, etc., no puede dedicarse a realizar las actividades que se están desarrollando. Todo lo contrario, sería el profesor entendido como mediador, que deja hablar y comparte las opiniones, que desarrolla un ambiente de confianza en su aula donde todos pueden opinar y divergen en sus opiniones, etc. Así, tener un material de nuestro estilo no garantiza el éxito del programa, si el profesorado no ha recibido y asimilado una buena formación en este sentido.

La “interacción entre iguales” tiene una influencia decisiva en determinados periodos evolutivos. La interacción con los compañeros, aparte de ayudar a construir la identidad de cada alumno dentro del sistema escolar, tiene grandes repercusiones en la autoestima. El niño construye el conocimiento social de la realidad a través de la experiencia con los demás, observando, preguntando, comunicándose, ensayando nuevas conductas, imitando, reflexionando y comprendiendo las posturas de las demás personas, experimentando relaciones afectivas y amistosas, aplicando reglas morales, participando en situaciones de conflicto de valores, percibiendo y asimilando el efecto de su conducta en los demás.

Piaget (1932) ya nos apuntó que la interacción entre iguales ayuda al niño a descubrir la relatividad de la justicia del adulto y proporciona una excelente oportunidad para la adquisición de estrategias sociales a través de la negociación y el intercambio (Rodríguez, M. 1995).

El descubrimiento de la amistad es el paso más importante para el desarrollo del conocimiento social en la infancia, por que en la familia se dan pocas oportunidades para intercambiar, y muchas veces hay que aceptar y adaptarse a las relaciones con los padres y hermanos. En cambio, cuando un niño va a la escuela descubre en la selección de sus compañeros de juego una amplia gama de opciones, y será entonces cuando puede negociar los vínculos y contextos sociales.

El profesorado no está sólo ante la educación en valores. Comparte la responsabilidad de educar con la familia. Por lo tanto, es necesario que el profesorado esté de acuerdo con ella, como mínimo, en esos valores democráticos que hemos estado mencionando. No obstante, la familia tiene otro cometido educativo, desde nuestro punto de vista, en el ámbito de los valores. La familia tiene todo el derecho de formar en valores no compartido (Camps, V. 1997).

De todas formas, ante la diversidad de tipos y situaciones familiares que existen hoy en día se proponen algunas ideas y criterios válidos para la educación en valores:

- 1) Hay tres valores que forman parte de las señas de identidad de nuestro tiempo y que, por lo mismo, pertenecen a todos los tipos de agrupación familiar: la libertad individual, la búsqueda de satisfacciones individuales y la igualdad de los cónyuges.
- 2) Hay valores que todos los tipos de agrupación familiar pueden y deben fomentar. No debemos olvidar que aunque sea durante la infancia y la niñez cuando se observa una mayor imitación y receptividad del influjo de los valores familiares, también en la juventud se dan influencias en este ámbito debidos a la interacción social.

Ahora bien, los valores que se desean transmitir han de ser vivenciados, no fingidos, propuestos de forma atractiva y que se conciban bajo una perspectiva de diálogo.

- 3) En cada agrupación familiar hay valores positivos y negativos. Si la situación económica y social es privilegiada y estable, es bastante común que tengan en cuenta valores como el prestigio social o la capacidad de consumo de bienes materiales y de ocio. Si las familias se hallan en situación económica inestable, son valores un buen trabajo y la seguridad en el mismo (Camps, V. 1997).

Se debe tener en cuenta que el profesorado manifiesta su impotencia en la educación en valores porque existe, según ellos, una enemiga que ejerce más poder sobre los niños que ellos mismos. Se trata de la televisión que, como sabemos se ha convertido en uno de los agentes educativos, junto con la familia, la escuela y los demás ámbitos de la vida de la persona que más contribuyen a configurar su forma de pensar y actuar.

Los centros educativos pueden incorporar programas y contenidos de los medios de comunicación no específicamente educativos. Artículos de prensa, programas culturales de

radio y televisión, películas de cine, publicidad, etc., pueden utilizarse, y a menudo se utilizan en nuestro curriculum de educación moral, como fuentes complementarias de información o como materiales instructivos muy próximos a la realidad social. Utilizando la estrategia “comentario crítico de textos”.

Se pueden elaborar programas estrictamente pensados para la escuela. Pueden crear sus propios periódicos, emisoras de radio y televisión, etc., y utilizarse como estímulos motivacionales, como actividad instructiva o como refuerzo, así como instrumentos para el aprendizaje del lenguaje y la técnica de los medios.

Como dice Ely (1984) una persona alfabetizada hoy día es alguien capaz de comprender, interpretar y utilizar innumerables estímulos que se le presentan en un medio ambiente determinado. El lenguaje escrito y hablado, la música, los sonidos, las imágenes fijas y animadas, los objetos y los fenómenos naturales son algunos de los estímulos que influyen en el individuo, y, por lo tanto, requieren ser comprendidos, interpretados y utilizados. Es decir, hay que incorporar como herramientas de enseñanza y aprendizaje todas las nuevas y viejas tecnologías porque las diferentes formas de codificación/descodificación de la información movilizan más componentes cognitivos y afectivos que una sola aunque sea tan evolucionada como el lenguaje oral o el escrito.

No obstante, la alfabetización audiovisual por sí sola no es suficiente; es necesario también ayudar a los jóvenes a construirse un yo fuerte, apelando a valores como el esfuerzo, instándoles a buscar un sentido personal en valores como la dignidad, la verdad, la belleza. Igualmente es precisa la acción de las asociaciones de consumidores dirigidas a exigir una publicidad objetiva, así como el uso de algún canal de televisión con fines exclusivamente educativos (Camps, V. 1997).

6.2.e. Educación para la crítica

Aunque desde muchas partes se sienta esta exigencia, no se entiende igual por todos. Si es cometido de la educación, hoy, en el desorden existencial en que vivimos, “conseguir individualidades capaces de controlar los condicionamientos de carácter subjetivo y

objetivo que acosan desde direcciones encontradas” (Camps, V. 1997), no significa, sin embargo, formar personalidades contestatarias, veleidosas, capaces sólo de análisis destructivos.

“La educación al pluralismo exige comprensión - psicológica y cultural - de la pluralidad de valores y condicionamientos. Pero debe completarse con la educación para la opción - ético-política - y para la correcta adopción de un proyecto existencial”. (Camps, V. 1997).

Página | 88

El clima de diálogo que así se va creando sobre la confrontación pluralista revela, además de un valor cognitivo, otro valor típicamente ético. Se expresa, ante todo, en el respeto de la libertad de opción, también para los alumnos. Si después, el diálogo se orienta positivamente, podrá percibirse la búsqueda común de la verdad y la mutua ayuda en el camino del bien.

Si esto no se da, pueden obtenerse resultados negativos como el escepticismo (‘nada es verdad’), la presunción de dirigismo (‘somos los más ilustrados y capacitados’), el interés utilitarista empresarial (‘queremos producir’), la resignación gregaria (‘renunciamos a los riesgos de dirección y nos contentamos con las comodidades de nuestra sociedad de consumo’). Para evitar estas consecuencias negativas es necesaria una acción educativa dirigida a la adquisición del sentido crítico, y una intervención activa en este sentido.

El sentido crítico consiste en la experiencia de la oferta recíproca de verdad que permite proceder juntos a la búsqueda de equívocos, de aproximaciones, de interpretaciones erróneas de la verdad. No es una actitud de sospecha de los demás. Por el contrario, el sentido crítico exige una disponibilidad para con los demás y una fidelidad irrenunciable a los propios valores: disponibilidad para revisar y reelaborar continuamente los valores de la igualdad y de la diversidad, para comprobar lo que se puede y debe hacer con los demás y lo que se puede y debe hacer por separado, en vista de la unidad dentro de la diversidad (Camps, V. 1997).

El pensamiento crítico divergente se mueve, en efecto, con un conocimiento propio irrenunciable: “Es comprometerse en una búsqueda de la ‘congruencia humana’ en la que las funciones humanas se sintonizan y se celebran mutuamente, permitiendo al sujeto

comprobar una plenitud humana en cuyo nombre y en virtud de la cual puede hacerse una valoración crítica; son las normas de expectativa’, es decir, aquellas normas inscritas en la profundidad del ser humano que lo ayudan a ‘criticar’, ‘evaluar’ y ‘juzgar’ apoyados en lo que se ha descubierto o en lo que ha desilusionado en esa expectativa” (Camps, V. 1997).

La conciencia del valor del diálogo crítico lleva a revisar, ante todo, los modos de enseñanza que todo maestro emplea: el modo de “dar clase” es el primer canal para comunicar estos valores y para educar en ellos al alumno.

La preocupación por un currículum para la crítica, es principalmente la de educar las “actitudes” ante los valores y las convicciones. Es, pues, una intervención específica, que va, claro está, acompañada de otros momentos en los que el trabajo educativo se dirige a dar consistencia de contenidos a los valores. La educación para la crítica exige, también, una consideración de la educación moral, que no es posible dejar al margen de las preocupaciones escolares.

6.2.f. Educación en derechos humanos

La educación en derechos humanos es un medio idóneo para contribuir al desarrollo pleno de la personalidad. Aunque no se puede hablar de personas educadas en los derechos humanos hasta que estos son vida en la conducta personal, es cierto que su realización también depende de la existencia de un clima político e institucional favorable al respeto y promoción de los derechos humanos. La Declaración y todo el sistema internacional de protección de los derechos humanos es un referente útil del que partir para después intentar promover más eficazmente la defensa, el respeto y el ejercicio de los derechos humanos y, en concreto, del derecho a la educación.

Uno de los componentes del derecho a la educación es la educación en derechos humanos. Ésta es educación en sentido pleno, ya que ayuda a alcanzar el desarrollo personal en plenitud, que es el fin primordial al que se orienta la educación. En este sentido, la educación en derechos humanos viene a destacar el núcleo de la auténtica educación y por ello forma parte del derecho a la educación.

De una reflexión sobre el contenido de la educación en derechos humanos, se puede afirmar que esta educación es un medio idóneo para afirmar la dignidad humana, contribuir al desarrollo personal pleno, fomentar el respeto a los demás derechos humanos, estimular la participación social y favorecer el respeto a uno mismo y a los demás.

La cuestión de la educación en derechos humanos goza de plena vigencia. Concretamente, las Naciones Unidas proclamaron en 1995 el *Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos, 1995-2004*.

En relación con estas cuestiones, la teoría de la educación en los derechos en una propuesta de educación en derechos humanos –y en cualquier propuesta educativa- se ha de considerar algunas cuestiones previas tales como la noción de educación en derechos humanos y las finalidades que con esta educación se han de alcanzar. Saber qué enseñar es clave para después seleccionar los contenidos más adecuados, plantearse la metodología a emplear y seleccionar estrategias de evaluación acertadas. La reflexión sobre esta noción y finalidades también ayudan a perfilar el papel que el profesor va a desempeñar. Sin olvidar que la propuesta para educar en derechos humanos que se elabore, se pone en práctica en un clima institucional, social y político concreto (Ugarte, C. 2004).

6.2.g. Perfil docente

Sabemos que nuestra sociedad es cambiante; por este motivo, creemos que el perfil del profesor deberá tener la disposición necesaria para adecuarse a las mutaciones permanentes que afectan al modelo de intervención propuesto par adecuarlo a la sociedad.

“En todas las profesiones, pero especialmente en la de periodista y de profesor, la dimensión moral es capital. (...) Al profesor se le deberá exigir una buena formación, una actitud de generosidad y de diálogo, ganar la confianza y encarnar los valores que pretende suscita.” (Camps, V. 1998).

Se debe evidenciar que la formación del profesorado en este sentido ha de ser integral; debe saber exactamente qué contenidos y actividades requiere cada momento o etapa de desarrollo moral, por lo que deberá informarse puntualmente del conjunto de teorías del desarrollo moral que se conocen en la actualidad. De esta forma, le permitirá

comportarse o mostrar sus capacidades de trato según la edad de los niños a los que eduque moralmente.

Una de las funciones del profesorado es la de hacer el papel de transmisor de “*saberes éticos*”. En edades tempranas debe proporcionarse a los alumnos cierta cantidad de instrucción en este sentido.

En esta etapa denominada de educación proto-moral, el profesorado debe ser capaz de regular su nivel de intervención en función del peculiar desarrollo de cada educando. Es en esta edad cuando el niño puede advertir ciertas contradicciones entre la educación familiar y la acción pedagógica escolar, que podrán reducirse si el nivel de competencia del profesor como persona y como profesional es suficiente, y si se dan las oportunas entrevistas entre padres y maestros que soslayen dichas contradicciones (Camps, V. 1998)

Del mismo modo es conveniente programar un tipo de intervención educativa que facilite el desarrollo de aquellas disposiciones que conducirán en sus niveles más elevados al dominio de los principios morales sobre los que se fundamenta la personalidad moral.

En la etapa de la educación moral deberá promoverse el desarrollo en cuatro dominios:

1. Capacidad cognitiva (desarrollo orientado hacia el aumento del nivel de autonomía intelectual y el espíritu crítico).
2. Capacidad empática (desarrollo que incluye un incremento de la consideración por los demás y provoca la internalización de valores como cooperación y solidaridad).
3. Juicio moral (desarrollo que persigue llegar a pensar según criterios de justicia y dignidad personal).
4. Capacidad de autorregulación (desarrollo que promueve la autonomía de la voluntad y mayor coherencia de la acción personal) (Camps, V. 1998).

Por lo que se refiere a la autorregulación y el autocontrol en la acción pedagógica, el profesorado deberá intentar asegurar el desarrollo en el educando de competencias que preserven su actuación con independencia de la influencia de los agentes externos (familia y profesorado).

Rosenbaum y Drabman (1979) escribieron que “el propósito del entrenamiento en el autocontrol escolar debería consistir en capacitar a los estudiantes para dirigir su propia educación, y al mismo tiempo permitir a los maestros dedicar su tiempo a la enseñanza y supervisión del trabajo de los alumnos, sin tener que controlar la mala conducta o dar incentivos constantemente para que se realicen las tareas escolares”.

6.3 Modelos de Educación en valores

Los modelos se originan de los objetivos fundamentales o principios del PEI de cada establecimiento.

- Modelo de valores absolutos: Hay valores indiscutibles e inmodificables, que se imponen a través de un poder autoritario (que en este caso puede ser la dirección, sostenedor, corporación, etc) y que regulan todos los aspectos de la vida personal y social; son transmitidos para ser respetados utilizando para ello la coacción que se considere necesaria para que los estudiantes los adquieran. Los conceptos claves que aquí subyacen corresponden a: instrucción, convencimiento, inculcación y adoctrinamiento.
- Modelo relativista de los valores: Surge de la crisis del modelo anterior. Los valores son subjetivos, por lo tanto relativos al mismo tiempo, no hay mejor que otro ni se puede decir a ciencia cierta que uno es bueno o malo; ya que depende del contexto en que cada uno de nosotros lo evalúe, por ello los valores coexisten. Este modelo se nutre de tendencias morales como: escepticismo, emotivismo y reduccionismo. Esta postura relativiza los valores de tal modo que se hace prácticamente imposible afirmar la existencia de valores básicos.
- Modelo de los mínimos valores o mínimos valóricos: Apela al concepto de democracia en términos prácticos hay que se sustenta en la construcción de principios abstractos y universalmente aceptables a través del dialogo, la reflexión, la empatía y la autorregulación, de tal forma que esta construcción de formas de vida concreta se consideren justas y apropiadas, que realmente puedan servir como una guía de los hombres en situaciones concretas.

Pensamos que un modelo de educación moral distanciada de aquellos que se basan tanto en valores absolutos como en valores relativos, podría partir de los principios de autonomía y razón dialógica y utilizarlos como herramientas que hagan posible valores como la crítica, y el respeto a los Derechos Humanos.

Para educar en democracia se necesita tener en cuenta en el juego de los conflictos valóricos dos principios:

1. El respeto a la autonomía: de cada sujeto que se opone a la presión exterior que ahoga la consciencia libre y voluntaria.
2. Razón dialógica: se opone a las decisiones individualistas que no contemplan la posibilidad de hablar con ánimo de acuerdo cuando nos encontramos ante un conflicto de valores.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

1. DISEÑO METODOLÓGICO DEL ESTUDIO

Lo que se pretende en esta investigación es detectar si se utilizan estrategias de enseñanza aprendizaje con temas transversales -como los Derechos Humanos- en NM1, específicamente en los contenidos de “Segunda Guerra Mundial” y “Holocausto”, que corresponden a la Primera Unidad de Aprendizaje de este nivel según los ajustes curriculares del año 2009, indagación que se hará sobre las prácticas de aula de un establecimiento educacional particular subvencionado de la comuna de Chillán. En primera instancia para ello se intentará corroborar -para darle validez al estudio -si los educandos aprehenden el concepto de “Derechos Humanos” en el contexto de la Unidad de aprendizaje antes mencionada, como un valor o como un simple hecho histórico. En la segunda fase y con la información recopilada en los pasos anteriores se dispondrá a señalar cuales son los errores comunes que se cometen en la elaboración o la utilización y aplicación de la didáctica en valores en la sala de clases. La tercera etapa contemplará la revisión de material documental como los planes y programas de NM1 con ajustes curriculares y los textos tanto de estudiantes como del docente, que tendrá un análisis orientado hacia las posibilidades que ofrecen estos para trabajar valores como Los Derechos Humanos de forma transversal. Para finalmente, en la cuarta etapa sugerir metodologías efectivas para su tratamiento y enseñanza en coherencia con los modelos actualizados de educación en valores.

2. PARADIGMA CIENTÍFICO

Este estudio es de *corte cualitativo* debido a que muestra más coherencia con la forma en que se quiere abordar el objeto de estudio, tomando en cuenta que esta se orienta más bien a la comprensión de los significados que tiene para los seres humanos los eventos sociales, los fenómenos culturales, los hechos físicos, etc. Y en el contexto en que tales hechos se producen ya que la idea es develar el significado que la educación en valores tiene para docentes, estudiantes y como esta se constituye en la máxima del Proyecto Educativo Institucional.

Además esta investigación se enmarca en el *Paradigma Sociocrítico* que le entrega a la enseñanza un rol importantísimo que permite la transformación del mundo y no sólo la descripción del mismo. Además la cataloga como una actividad crítica, encaminada al análisis de la realidad del aula, del centro y de la sociedad. Por lo que la escuela es considerada bajo este modelo como una comunidad de personas que reflexionan críticamente sobre sus valores y su propia práctica en un contexto social e histórico determinado. Se seleccionó este como paradigma de la investigación ya que, el objetivo último y más relevante del estudio no es sólo la interpretación de las fuentes documentales para designarles un significado y simbolismo, colaborando así a las interacciones sociales de la comunidad educativa en su totalidad sino la propuesta que se desarrolla y que tiene sus horizontes en hacer reflexionar a los docentes de Historia y Ciencias Sociales sobre sus prácticas educativas en la aplicación de la Educación en valores como un eje transversal en esta asignatura.

3. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

3.a. Estudio de caso: Este es un importante método de investigación en el que se elige un sujeto o programa con el objeto de comprender el fenómeno que interesa profundizar.

Según J. McKernan (2001), los estudios de casos son investigaciones en las que se intenta centrarse en los rasgos profundos y en las características del caso objeto de estudio. Es fenomenológico ya que representa el mundo de la forma como los participantes y el investigador lo experimentan.

El principal fundamento del estudio de caso, es constituir en la práctica una situación concreta y auténtica e igualmente, es importante la representación en su totalidad y no parcialmente de una realidad.

4. TÉCNICA DE RECOLECCIÓN DE DATOS

4.a. Observación no participante: Este tipo de observación corresponde a aquella en la que el investigador se mantiene apartado y alejado de la acción, es poco visible y no se compromete en el trabajo y los roles de grupo como miembro activo de él, además de no simular intencionalmente que pertenece al grupo.

En este tipo de observación, el observador está más interesado en las conductas de los participantes que en alcanzar significación por medio de la participación personal. El interés radica en el registro válido del comportamiento utilizando una estrategia poco visible de recogida de datos para no interferir la secuencia natural de los acontecimientos; se tiene cuidado de no perturbar el ethos y la cultura del entorno con una actividad invasiva (McKernan, J. 2001)

Esta técnica es utilizada con mayor frecuencia en los estudios antropológicos educativos principalmente para la obtención de datos o para complementar otras técnicas.

4.b. Entrevista basada en un guión: Benney y Hughes (en Taylor, S. y Bogdan, R. 1987) se refieren a la entrevista como “*la herramienta de excavar*”. Lo anterior dado que, por medio de ella el investigador pretende profundizar en aspectos como intereses y motivaciones personales de un determinado caso frente a una situación social. Así es posible entenderla como un diálogo directo, espontáneo y cara a cara, orientado como discurso lógico y afectivo, que alcanza cierto grado de intensidad y concentración entre el entrevistador y el entrevistado (Álvarez, J. 1995). Entre sus características más importantes es posible señalar que se basa en la comunicación verbal, es de tipo reflexivo, se complementa con una guía o cuestionario, presenta una influencia bidireccional entrevistado-entrevistador, interviene un juego de roles y participan elementos y factores relacionados con el entrevistador, entrevistado y la situación.

La entrevista basada en un guión se caracteriza por la preparación de un guión de temas a abordar durante la entrevista (y por tener el entrevistador la libertad para ordenar y formular las preguntas, a lo largo del encuentro).

Las entrevistas semiestructuradas serán aplicadas a estudiantes y docentes de NMI de un establecimiento particular subvencionado confesional como muestra para el estudio.

4.c. Análisis documental: En el campo de la investigación social y muy especialmente en la investigación cualitativa pedagógica y educacional, el acudir al análisis de fuentes documentales no sólo es cada vez más importante, sino que igualmente necesario e imprescindible, toda vez que la mayor parte de los elementos pedagógicos que conciernen al

proceso educativo de un establecimiento educacional están contenidos en documentos oficiales que tienen el carácter de prescriptivos, es decir son el referente oficial y muchas veces legal que ha de regular la organización, desarrollo y evaluación del proceso educativo.

Por cierto, estos documentos son elementos pedagógicos declarativos, y por lo mismo, muchas veces lo establecidos en ellos no es lo que se observa en la práctica educativa. Estos son sumamente importantes porque todo registro interno ayuda a comprender mejor el fenómeno a estudiar.

La revisión y análisis documental en este caso corresponden a: Planes y Programas de NM1 del Ministerio de Educación de Chile, Guía didáctica del docente de NM1 y texto del estudiante de NM1. Todos estos emitidos y aprobados por el Ministerio de Educación de Chile año 2010.

5. TÉCNICAS DE PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

5.a. Análisis de contenido: Esta es una técnica empleada en investigación cualitativa para transformar los datos de campo recogidos en información y conocimiento. La realidad proporciona datos, a partir de los cuales el investigador elabora el conocimiento que explica o comprende la realidad misma. Sin datos no hay conocimiento científico. En efecto, los datos no tienen valor científico por sí mismo, puesto que son propiedades o características que pertenecen a los hechos, “están “ en ellos, de forma tal que es el sujeto o investigador quién los recoge (abstrae), le asigna valor o significado, y lo convierte en información cognitiva.

Por lo tanto, el contenido del análisis es el dato de campo recogido por el investigador y que somete a una operación racional en donde ordena o clasifica la información, focaliza un interés intelectual en develar las claves que permitan conocer o comprender el objeto estudiado, según sea, precisamente dicho interés.. A través de esta técnica se pueden rastrear categorías sociales, culturales, educativas y metodológicas.

5.b. Matrices de Hallazgo: Son tablas que reúnen la información recopilada y que contiene en sí misma las clasificaciones de las categorías ya establecidas y sus subcategorías (si es

que las tiene). Además en la columna de hallazgo se consigna el dato extraído de los textos de forma textual. Con ello luego se procede al análisis de contenidos que consiste en “procesar” los datos textuales usando, en este caso, las categorías de análisis; es decir se separan aquellas partes que contiene aquellos datos buscados por el investigador con el objeto de extraer de ellos el significado o unidad de sentido.

5.c. Categorías de análisis: Las categorías de análisis son géneros en que se clasifican los datos recogidos y a diferencia de las categorías filosóficas dependen del contexto en el que se investiga. No existen categorías únicas y definidas conforme a una clasificación preestablecida. Y cada realidad da lugar a propias categorías como también depende del interés que el investigador o equipo tenga de la realidad estudiada o a investigar.

6. UNIDAD DE ANÁLISIS

6.a. Población delimitada: La investigación se desarrollará en un establecimiento educacional de la comuna de Chillán en el sector urbano, y que corresponde a una Corporación Particular Subvencionada de corte confesional. El estudio indagará los procedimientos pedagógicos en Primer año medio del 2010 de esta entidad.

7. SUJETOS DE ANÁLISIS

7.a. Estamento docente: Docentes de los diferentes cursos del nivel Primer año medio del establecimiento ya seleccionado, año 2010.

7.b. Estamento Estudiante: Estudiantes de Primer año medio del establecimiento confesional, año 2010.

7.c. Estamento fuentes documentales: Planes y Programas del Ministerio de Educación de Chile, texto del estudiante y Guía Metodológica del Profesor 2010 aprobados y emitidos por el Ministerio de Educación, y Proyecto Educativo Institucional (PEI) de los establecimientos educacionales escogidos, de la comuna de Chillán.

9. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

9. a. Categorías de análisis para docentes y estudiantes

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	PREGUNTAS DE ENTREVISTA A DOCENTES	PREGUNTAS DE ENTREVISTA A GRUPOS FOCALES
A. Diseño Curricular	A.1. Planificación docente	<p>a.1.1. ¿Qué aspectos considera al planificar?, ¿incluye valores?</p> <p>a.1.2. ¿Bajo que parámetros define los objetivos de la asignatura que usted imparte?</p> <p>a.1.3. ¿Considera en su trabajo de diseño curricular la educación en valores?</p> <p>a.1.4. ¿Se observa una conexión entre el contenido visto durante el primer semestre de NMI y valores como los derechos humanos?</p>	<p>A.1.1 ¿Ustedes creen planifica sus clases que su profesor de Historia y Ciencias Sociales? Hay un inicio, desarrollo y final, señale ejemplos</p> <p>A.1.2 ¿El profesor trabaja con valores en las clases? Si lo hace señale como</p> <p>A.1.3 ¿Durante el primer semestre trabajaron valores como los derechos humanos?</p>
	A.2. Metodología	<p>a.2.1. ¿Cuáles son los criterios con los cuales elige la metodología apropiada al contenido tratado?</p>	<p>A.2.1 ¿Cuáles son las actividades que realizaron comúnmente en las clases del primer semestre?</p>
B. Práctica Docente	B.1. Clima de la clase	<p>b.1.1. ¿Cómo se puede describir el clima social presente en sus clases?</p> <p>b.1.2. ¿Qué dimensiones del aprendizaje considera en la realización de sus clases? (cognitivo, procedimental, actitudinal) ¿Cómo las desarrolla?</p>	<p>B.1.1 ¿Cómo se puede describir el clima social presente en sus clases?</p> <p>B.1.2 En la realización de las clases que es lo que más considera su docente: lo cognitivo (el contenido), procedimental (el proceso, las actividades, como lo hacen) o lo actitudinal (lo que aprenden como una actitud frente algunos hechos). ¿Cómo las desarrolla?</p>
	B.2. Estrategias de enseñanza aprendizaje	<p>b.2.1. ¿Qué estrategias de aprendizaje privilegia en sus clases? Señale dos ejemplos de ellas</p>	<p>B.2.1 ¿Qué actividades se privilegian en las clases? Señale dos ejemplos de ellas</p>
	B.3. Evaluación	<p>b.3.1. ¿Qué parámetros utiliza para designar los instrumentos de</p>	<p>B.3.1 ¿Se les entrega alguna pauta de evaluación cuando hacen trabajos o realizan actividades en la asignatura de Historia y</p>

		<p>evaluación de las asignaturas que imparte?</p> <p>b.3.2. ¿Que criterios de evaluación utiliza usted para elaborar sus clases?</p>	<p>Ciencias Sociales?, si es así se les entrega antes o después de ser realizadas.</p> <p>B.3.2 ¿Cuáles son los criterios con que comúnmente se les evalúa en clases?</p>
<p>C. Incorporación explícita de Educación en valores</p>	<p>C.1. Concepciones docentes sobre educación en valores</p> <p>C.2. Transposición didáctica</p>	<p>c.1.1. ¿Qué opinión le merece la educación en valores?</p> <p>c.2.1. En términos concretos ¿cómo incorpora la educación en valores al aula? Si la práctica de un ejemplo de cómo lleva los contenidos al aula.</p> <p>c.2.2. ¿Cómo trabaja usted los derechos Humanos en los contenidos de Segunda guerra mundial y Holocausto? Si practica la educación en valores de ejemplos de la secuenciación e incorporación de este concepto como valor en una clase.</p>	<p>C.2.1 Cuando trabajaron la Segunda guerra mundial y el holocausto durante el primer semestre: ¿trataron los derechos Humanos? Si es así indiquen como lo vieron en clases.</p>

9.b. Categorías de análisis para fuentes documentales: Planes y Programas, texto del estudiante y guía metodológica del Profesor:

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	PREGUNTAS A LA PROPUESTA CURRICULAR
A. Conceptos	a.1. ¿Qué conceptos claves están presentes en la propuesta curricular?
B. Procedimientos	b.1. ¿Cuál es el concepto o habilidad general disciplinaria y, cuáles son los pasos procedimentales o habilidades específicas propuestas en el material que se analiza?
C. Sujetos	c.1. ¿Qué actitudes o desafíos éticos frente a los Derechos Humanos están presentes o relacionados con el objeto de enseñanza?
D. Contexto	d.1. ¿Cuál es el campo de aplicación o situación en la cual se

	puede poner en práctica o aplicar el aprendizaje esperado y el OFT?
--	---

9.c. Categorías de análisis para fuentes documentales: Proyecto Educativo Institucional (PEI):

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	PREGUNTAS A PEI
A. Origen del PEI	a.1. ¿Fue elaborado por la comunidad educativa en su totalidad o fue construido en base a valores que nacen de la administración o directivos del establecimiento?
B. Visión	b.1. ¿Valóricamente hacia donde se enfoca?
C. Misión	c.1. ¿Cuál es su objetivo manifiesto y puntual?
D. Procedimientos y metodologías evaluativas del PEI	d.1. ¿Se reevalúa el PEI?, si se realiza dicha evaluación esto ¿es en conjunto a la comunidad educativa o sólo por una parte de ella?

10. TÉCNICAS DE VALIDACIÓN

10.a Triangulación: La triangulación se hace sumamente importante desde el punto de vista de la rigurosidad de una investigación científica, la credibilidad de los resultados y conclusiones, están sujetos a criterios de validez y confiabilidad de los datos, es decir, que la producción de conocimiento en un área del saber determinada, debe responder a procesos objetivos, sistemáticos que permitan evidenciar que las conclusiones dan cuenta y responden a un criterio de veracidad. Coherente con lo anterior, la triangulación busca el enriquecimiento de una visión (comprensión), el enriquecimiento de las conclusiones, el aumento de la confiabilidad, el afinamiento del nivel de precisión y, el contraste de la consistencia interna (Ruiz Olabuénaga, J. 2003).

En ese sentido G. Pérez Serrano (1998), desarrolla una tipología de triangulación:

- *Triangulación de teorías:* Consiste en el uso de teorías alternativas acerca de un tema, por sobre la utilización de un sólo punto de vista. Se emplean diferentes

perspectivas coincidentes en un mismo objetivo con el objeto de ver similitudes y diferencias interpretativas del fenómeno.

- *Triangulación del investigador:* Esta se puede aplicar cuando existen varios investigadores para realizar un a misma investigación, llamada también verificación intersubjetiva, se piensa que por consiguiente el nivel de objetividad logrado será muy superior al que alcanzara un investigador aislado.
- *Triangulación metodológica:* Esta utiliza el mismo método en diferentes ocasiones o métodos diferentes sobre le mismo objeto de estudio. La triangulación metodológica ser realiza dentro de una recolección de instrumentos o entre métodos; en el primer caso, cuando las unidades observacionales son multidimensionales, “entre métodos”, si se contemplan diferentes estrategias para la recogida de datos de forma que se compensen mutuamente sus definiciones.

11. ESCENARIO DE INVESTIGACIÓN



A fines de 1997, el Párroco de la Parroquia El Buen Pastor, Padre Eloy Parra Iribarra, asesorado por un grupo de educadores cristianos, solicitó la autorización al MINEDUC, a través de la Secretaría Ministerial de la educación, para crear un colegio gratuito, para que empezara a entregar sus servicios

educativos a partir de marzo de 1998, con una matrícula de 150 alumnos y seis profesores.

El Reconocimiento Oficial del Colegio Parroquial San José, fue otorgado con fecha de 18 de junio de 1998, mediante Resolución Exenta N° 01265 de Secretaría

Ministerial de Educación, Regional del Bío-Bío, lo que permite la subvención estatal, para su normal funcionamiento.

El Colegio es un establecimiento educacional particular subvencionado gratuito, ubicado en el sector poblacional de los Volcanes, depende de la Parroquial El Buen Pastor (institución sostenedora) y, junto con ofrecer una formación escolar especialmente valórica y de calidad, presta atención preferencial a su familia y a su eterno, configurándose como un polo de desarrollo e integración de lo habitantes del sector, por lo que hace un llamado a compartir la efectiva realización de diversos programas pastorales, culturales y recreativos.

Por esto, la línea educativa del Colegio está comprometida en crear condiciones que permitan el desarrollo integral de todas las potencialidades de los alumnos y alumnas, sin discriminación de origen, capacidad, credo o raza, con el aporte permanente y necesario de los padres de familia.

El Colegio lleva el nombre de San José y evoca el nombre de la familia de Jesús de Nazaret: allí, María José y el Niño viven en un ambiente familiar y de trabajo.



Durante el año 2008, el Colegio Parroquial San José cumple diez años de vida desde que fue reconocido por el Ministerio de Educación.

El Colegio

es un Establecimiento Particular Subvencionado gratuito, depende de la Parroquia El Buen Pastor y junto con ofrecer una formación escolar, presta atención preferencial a la familia y a su entorno.

Las orientaciones pastorales y administrativas son entregadas por el Párroco del Buen Pastor, Padre Enrique Knothe Badillo y el responsable de dar vida a este proyecto comunitario es el Director, Profesor Vicente Ferrada Alarcón. Sus directivos principales son: Srta. Mercedes Oyarce, Orientadora, Srta. Ximena Sepúlveda, Jefa de UTP, Sras. Carola Inostroza, Mariela Gutiérrez y Atilio Figueroa, Jefe UTP de Enseñanza Media.

La matrícula actual es de 735 niños, niñas y jóvenes, distribuidos desde Pre Kinder a 4º Medio, con un personal de 55 personas, entre educadores, paradocentes, administrativos y auxiliares.

El Proyecto Educativo del Colegio promueve la cercanía de la familia, en un ambiente fraterno y colaborativo, creando condiciones para desarrollar integralmente a los estudiantes que acepten nuestros postulados cristianos, católicos, humanistas y emprendedores.

Hoy cuentan con un gran edificio, cada curso con su sala, laboratorios, biblioteca, talleres, gimnasio, comedor, pasillos y patios techados, sanitarios por ciclos, una hermosa entrada y una gran voluntad por hacer que nuestra institución sea cada día más grande y acogedora.

Como producto de una reflexión con el Párroco de la Parroquia El Buen Pastor de ese momento, Padre Eloy Parra, un grupo de Docentes Católicos, diseñó las bases de un Colegio al servicio de la comunidad del sector de Villa Los Volcanes, Lomas de Oriente y poblaciones adyacentes.

La organización del Colegio está basada en una estructura pedagógica y

administrativa al servicio de las familias, para desarrollar las actividades educativas en: clases, orientación escolar y familiar, talleres, integración educativa y capacitación de adultos.

Las actividades curriculares se ven enriquecidas al trabajar asociadamente con instituciones de servicio a la comunidad: CESFAM Los Volcanes, Centro Crecer, Carabinerode de Chile, Villa Jesús Niño, comunidad el Buen Pastor, PD (Oficina de Protección de los Derechos de la Infancia) y Juntas vecinales.

El Colegio Parroquial San José pertenece a la Parroquia El Buen Pastor, por lo que recibe las orientaciones pastorales y administrativas de su Párroco, Padre Enrique Knothe B. y su Director es el Profesor Vicente A. Ferrada Alarcón.

CAPÍTULO IV

INFORME DE HALLAZGOS

MATRICES DE HALLAZGO

TABLA SÍNTESIS N° 1

DOCENTES

CATEGORÍA: A. Diseño Curricular

▪

Subcategoría A.1. Planificación docente

Preguntas:

a.1.1. ¿Qué aspectos considera al planificar?, ¿incluye valores?

a.1.2. ¿Bajo que parámetros define los objetivos de la asignatura que usted imparte?

a.1.3. ¿Considera en su trabajo de diseño curricular la educación en valores?

a.1.4. ¿Se observa una conexión entre el contenido visto durante el primer semestre de NMI y valores como los derechos humanos?

▪ *Subcategoría: A.2. Metodología*

Preguntas:

a.2.1. ¿Cuáles son los criterios con los cuales elige la metodología apropiada al contenido tratado?

Técnica de recolección de datos: Entrevista basada en un guión

PREGUNTAS	Sb A.1	Sb A.1	Sb A.1	Sb A.1.	Sb A.2	OBSERVACIONES
ENTREVISTADOS	a.1.1	a.1.2.	a.1.3.	a.1.4.	a.2.1.	
1	Tomo en consideración los contenidos y los valores al mismo tiempo...Sí, incluyo valores	Los parámetros que utilizo como guía	Sí...generalmente valores como el respeto,	Si hay una conexión sobre todo cuando se ve el	Los criterios que selecciono para las metodologías son	Hay intenciones de trabajar los valores en el aula y de hecho hay trabajo realizado sobre esos mismos propósitos debido a la visión, misión y la

	<p>en las planificaciones de las clases y trato de contextualizar el contenido de igual forma al curso.</p>	<p>son los que establece el marco curricular chileno, esos objetivos son los que voy adecuando según lo requiera a cada curso.</p>	<p>la solidaridad, la honestidad...</p>	<p>contenido de las guerras mundiales, los totalitarismos, el Holocausto judío, la creación de la ONU... pero como una pincelada y solamente como algo transversal no como un contenido específico.”</p>	<p>aquellos con los que se logren generar habilidades sociales para que se inserten bien en la sociedad. Además de escoger algo con lo que se entretengan o les llame mucho la atención porque se aburren con un mismo tema o actividad.</p>	<p>parte confesional que posee el colegio pero no existe en su enseñanza un método como tampoco un cuestionamiento ético o al menos moral sobre los valores, por lo que finalmente cuando se trabajan en la sala de clases termina siendo –su enseñanza– sólo algo instruccional.</p> <p>Se apela a las habilidades sociales como objetivos transversales en la búsqueda de las metodologías a aplicar en el aula.</p> <p>Pero la didáctica es vista -como trasfondo cuando se habla de metodología- como “hacer la clase entretenida” lo que dista mucho de su significado real y profundo pedagógicamente hablando.</p>
--	---	--	---	--	--	---

- **Descripción:** La planificación de las clases tiene dentro de sus finalidades el trabajo con OFT que el docente asocia a la educación en valores y que se encuentran de facto en cada una de ellas pero que también contextualiza, al igual que el contenido. Por otra parte de donde emanan los parámetros de dichos objetivos es el Marco curricular nacional.
- **Interpretación:** Hay intenciones de trabajar los valores en el aula y de hecho hay trabajo realizado sobre esos mismos propósitos debido a la visión, misión y la parte confesional que posee el colegio. Pero no existe en su enseñanza un método como tampoco un cuestionamiento ético o al menos moral sobre los valores trabajados, por lo que finalmente cuando se trabajan en la sala de clases terminan siendo –su enseñanza- sólo algo instruccional.

Se apela a las habilidades sociales como objetivos transversales en la búsqueda de las metodologías a aplicar en el aula, debido al contexto en el que se sitúa el establecimiento educacional.

Pero la didáctica es vista -como trasfondo cuando se habla de metodología- como “hacer la clase entretenida” lo que dista mucho de su significado real y profundo pedagógicamente hablando., lo que en definitiva dificulta la aplicación de estrategias de enseñanza aprendizaje efectivas en lo disciplinar pero también en la educación en valores que tiene su propia metodología y por tanto su propia didáctica con el fin de provocar un remezón ético/moral y generar cuestionamientos que son los que producen cambios reales a nivel de la personalidad de los educando.

Y la conexión de la que se habla entre el contenido de la Segunda Guerra Mundial y el Holocausto y el valor de los Derechos Humanos, no existe como una asociación transversal, constante en la enseñanza del primero en términos concretos porque es enseñado –el valor nombrado- como una consecuencia de este proceso, visto desde fuera no es un hilo conductor de esta parte de la historia.

**TABLA SÍNTESIS N° 2
DOCENTES**

CATEGORÍA: B. Práctica Docente

- *Subcategoría: B.1. Clima de la clase*

Preguntas:

b.1.1. ¿Cómo se puede describir el clima social presente en sus clases?

b.1.2. ¿Qué dimensiones del aprendizaje considera en la realización de sus clases? (cognitivo, procedimental, actitudinal) ¿Cómo las desarrolla?

- *Subcategoría: B.2. Estrategias de enseñanza aprendizaje*

Preguntas:

b.2.1. ¿Qué estrategias de aprendizaje privilegia en sus clases? Señale dos ejemplos de ellas

- *Subcategoría: B.3. Evaluación*

Preguntas:

b.3.1. ¿Qué parámetros utiliza para designar los instrumentos de evaluación de las asignaturas que imparte?

b.3.2. ¿Que criterios de evaluación utiliza usted para elaborar sus clases?

Técnica de recolección de datos: Entrevista basada en un guión

PREGUNTAS	Sb B.1	Sb B.1	Sb B.2	Sb B.3.	Sb B.3.	OBSERVACIONES
ENTREVISTADOS	b.1.1.	b..1.2.	b.2.1.	b.3.1.	b.3.2..	
1	El clima de la clase es difícil porque este	Considero lo actitudin al porque necesita	Utilizo generalme nte análisis de fuentes,	Que aprendan a trabajar en equipo en el	Los criterios más importan tes son aquellos	El clima contemplado como “armónico” de la clase se ve en este momento como irrumpido por agentes externos, en este caso por

	<p>curso presenta carencia s y algunos vienen con alguna mañas ...esto se debe a que con lo del terremoto de principi os de año llegaron varios jóvenes de otras comuna s o colegios que resultar on dañados ... Pinto, Coihuec o...no respetan a los compañ</p>	<p>n aprender a comport arse. (...) Bueno primero lo cognitiv o y luego lo actitudin al.</p>	<p>textos, igual trabajo har to con las actividade s del libro de clases, crucigram as, películas o videos. Y adecuo el material que queda de los practicant es que vienen de su Universid ad, que están más actualizad os y son interesant es para los estudiante s, ese material va quedando a aquí y aprovecho de</p>	<p>fondo...a respetar por sobre todas las cosas, a tener un método y un hábito de estudio.</p>	<p>que ayudan a potenciar las habilidad es sociales. Pero en las evaluacio nes trato de hacer pregunta s PSU para que sepa como son y preparar de algún modo a quienes quieran rendir la prueba, también pregunta s abiertas, de desarroll o...</p>	<p>estudiantes recién llegados, que tienen otra formación. Considera importante como dimensión del aprendizaje en sus clases lo cognitivo y lo actitudinal, en ese orden de preferencia. Utiliza como estrategia el análisis de fuentes, textos, crucigramas, películas y videos pero su base fundamental es el libro de clases (texto del estudiante). Se debe destacar el ánimo de actualizarse, lo que se denota cuando habla del material y la utilización que le da al mismo, que dejan los practicantes de pedagogía de la Universidad. Los parámetros de evaluación son más bien actitudinales, asociados a la búsqueda de habilidades sociales como es el trabajar en equipo, con todo lo que ello conlleva.</p>
--	--	--	--	--	---	--

	<p>eros.</p> <p>Por otra parte la familia nos ve como una guarderí a pero también como un estorbo porque le exigimos que se preocupen por los niños.</p> <p>Además el colegio nos exige planificación clase a clase, este es un año de marcha blanca para</p>		<p>utilizarlo.</p>			
--	---	--	--------------------	--	--	--

	que nos adapte mos. Pero el próxim o año hay que hacerlo sí o sí. Hay poco tiempo y es desgast ador...					
--	--	--	--	--	--	--

- Descripción:** El clima de la clase contemplado como “armónico” se observa en este momento como irrumpido por agentes externos, en este caso por estudiantes recién llegados, que tienen otra formación (según la percepción del docente).

Las habilidades sociales son importantes como parámetro de evaluación y de construcción de instrumentos de evaluación.

- Interpretación:** El clima de aula es visto como complejo por parte del docente debido a las carencias que percibe en los estudiantes a nivel socio afectivo, cultural y económico, siempre está presente la vulnerabilidad del contexto. Además a esto se le suma parte de las consecuencias de una catástrofe natural que corresponde al terremoto del 27F de principios de año (2010), y que en este caso puntual correspondería al ingreso de nuevos estudiantes que tienen origen en comunas aledañas y con una formación que se aprecia como distinta por parte del pedagogo.

Es considerado como crucial en las clases la dimensión del aprendizaje cognitiva por sobre la actitudinal y omitida la preocupación explícita por lo procedimental. Esto probablemente debido a que el docente cree –como se ratifica en la matriz de hallazgo

siguiente- que se deben subir los niveles de exigencia pero el medio, en este caso el contexto pero también el PEI del establecimiento tienen establecido el fomento de las habilidades sociales y por tanto de lo actitudinal como un criterio transversal. Y es por ello también que los parámetros de evaluación son más bien de ese tipo (actitudinales), asociados a la búsqueda de habilidades sociales como es el trabajar en equipo, con todo lo que ello conlleva.

Generalmente el educador utiliza como estrategia el análisis de fuentes, textos, crucigramas, películas y videos pero su base fundamental es el libro de clases (texto del estudiante). Se debe destacar el ánimo de actualización, lo que se denota cuando habla del material y, la utilización que le da al mismo, que dejan los practicantes de pedagogía de la Universidad.

TABLA SÍNTESIS N° 3

DOCENTES

CATEGORÍA: C. Incorporación explícita de Educación en valores

- *Subcategoría: C.1. Concepciones docentes sobre educación en valores*

Preguntas:

c.1.1. ¿Qué opinión le merece la educación en valores?

- *Subcategoría C.2. Transposición didáctica*

Preguntas:

c.2.1. En términos concretos ¿cómo incorpora la educación en valores en el aula? Si la práctica de un ejemplo de cómo lleva los contenidos al aula.

c.2.2. ¿Cómo trabaja usted los derechos Humanos en los contenidos de Segunda guerra mundial y Holocausto? Si practica la educación en valores de ejemplos de la secuenciación e incorporación de este concepto como valor en una clase.

Técnica de recolección de datos: Entrevista basada en un guión

PREGUNTAS ENTREVISTADOS	Sb C.1 c.1.1.	Sb C.2. c.2.1	Sb C2 c.2.2..	OBSERVACIONES
1	<p>Creo que son importantes y que sirve sobre todo para colegios como este que son vulnerables en todo sentido de la palabra, ayuda mucho .</p>	<p>La verdad es que los valores son vistos como algo teórico nadamás, como un tema aparte del contenido de la clase...porque es difícil establecer una conexión. (...) No, en realidad no...de eso no estaba enterado. No conozco las estrategias de educación en valores.</p>	<p>Los Derechos Humanos los trabajo como una consecuencia del proceso de las guerras mundiales sobre todo de la segunda.</p>	<p>El educador cree que es importante la educación en valores en el aula pero en la segunda pregunta dice que no estaba enterado de la existencia de una metodología específica para ella y por lo tanto de estrategias.</p> <p>Implícitamente nos dice que este tipo de educación es buena “para colegios como este” que tienen una condición vulnerable, no lo ve como necesario para la educación de forma transversal independiente de los contextos socioculturales.</p> <p>Por otra parte los valores son visto como algo teórico, su definición, lo que significan para la vida cotidiana pero como un tema aparte de los contenidos que puedan haber en una clase porque es difícil establecer una conexión. Pero la asignatura de Historia y Ciencias Sociales, y la Historia en si misma está llena de ejemplificaciones, hay una</p>

				<p>historia de la Humanidad llena de valores y antivalores que son universales.</p> <p>Los Derechos Humanos en la Historia Universal son trabajados como consecuencia del proceso de Segunda Guerra Mundial, no como parte del proceso mismo.</p>
--	--	--	--	---

- **Descripción:** El educador cree que es importante la educación en valores en el aula pero en la segunda pregunta afirma que “no estaba enterado” de la existencia de una metodología específica para ella y por lo tanto de estrategias.

Por otra parte los valores son visto como algo teórico, su definición, lo que significan para la vida cotidiana pero como un tema aparte de los contenidos que puedan haber en una clase porque es difícil establecer una conexión.

- **Interpretación:** Se percibe a la educación en valores como importante en la formación de los estudiantes pero no se conoce su metodología, ni las estrategias específicas que esta tiene y por lo tanto, tampoco se sabe en que consiste. Sólo hay una idea previa y un juicio al escuchar la palabra “valor”, hay en términos reales un desconocimiento total de este tipo de educación.

Los valores son enseñados de forma teórica casi instruccional y no, como algo transversal al fin y al cabo, tampoco -como afirma el profesor- como un contenido específico.

Implícitamente nos dice que este tipo de educación es buena “para colegios como este” que tienen una condición vulnerable, no lo ve como necesario para la educación de forma transversal independiente de los contextos socioculturales.

Los Derechos Humanos son trabajados como consecuencia de un proceso histórico. Pero la asignatura de Historia y Ciencias Sociales, y la Historia en si misma está llena de

ejemplificaciones, hay una historia de la Humanidad llena de valores y antivalores que son universales. Por otra parte, Los Derechos Humanos en la Historia Universal estos no logran ser divisados como parte del proceso.

**TABLA SÍNTESIS N° 4
CONVERGENCIAS Y DIVERGENCIAS
DOCENTES**

SUBCATEGORÍAS	CONVERGENCIAS	DIVERGENCIAS	OBSERVACIONES
Planificación docente	<p>“Sí, incluyo valores en las planificaciones de las clases y trato de contextualizar el contenido”</p> <p>“Si hay una conexión sobre todo cuando se ve el contenidos de las guerras mundiales (...) pero como una pincelada y solamente como algo transversal no como un contenido específico.”</p>		Los valores están presentes en la forma en que como se concibe una clase, no como contenido si no de forma transversal. Esto tiene una divergencia con la trasposición didáctica
Metodología	“Los criterios que selecciono para las metodologías son aquellos con los que se logren generar habilidades sociales	“(…) Además de escoger algo con lo que se entretengan.”	Didáctica de las ciencias sociales vista como entretenimiento.
Clima de la clase	“El clima de la clase es difícil porque este curso presenta muchas carencias y algunos vienen con algunas		El clima de la clase es siempre visto como difícil.

	<p>mañas...”</p> <p>“Primero lo cognitivo y luego lo actitudinal.”</p>		
Estrategias de enseñanza aprendizaje	<p>“Utilizo generalmente análisis de texto, textos, igual trabajo hart con el libro de clases (...) Y adecuo el material que queda de los practicantes que viene de su Universidad.”</p>		<p>Utilización principalmente del texto del estudiante</p>
Evaluación	<p>“Los criterios más importantes son aquellos que ayudan a potenciar las habilidades sociales.”</p>	<p>“Primero lo cognitivo y luego lo actitudinal.”(Es lo que considera como más importante de las dimensiones del aprendizaje: Clima de la clase)</p>	<p>Los criterios de evaluación son en base a habilidades sociales pero a la hora de enseñar se privilegia lo cognitivo, hay una discordancia en el discurso docente.</p>
Concepciones docentes sobre educación en valores	<p>“Creo que es importante sobre todo para colegios como este”</p>		<p>La educación en valores es considerada importante en contextos vulnerables.</p>
Transposición didáctica	<p>“La verdad es que los valores son visto como algo teórico nada más, como tema aparte del contenido de la clase...porque es difícil establecer una conexión.”</p> <p>“Los Derechos Humanos los trabajo como una consecuencia del proceso de las guerras</p>	<p>“No conozco las estrategias de educación en valores.”</p>	<p>La transposición didáctica no es completa porque hay un desconocimiento de lo que significa la educación en valores. Finalmente no es algo transversal, debido a que los mismos Derechos Humanos son visto como una consecuencia de la segunda guerra mundial</p>

	mundiales sobre todo de la Segunda...”		no como columna vertebral de ese proceso histórico.
--	--	--	---

- **Descripción:** Existen muchas convergencias sobre todo en el plano teórico, más que nada en el discurso docente en si mismo ya que en las categorías de metodología y evaluación son consideradas importantes las habilidades sociales. Además del clima de la clase que es parte también de la práctica docente donde se muestra un desarrollo armónico en el aula en la relación profesor-estudiante.

- **Interpretación:** La metodología y la evaluación de la clase miden habilidades sociales pero divergen ambos con la transposición didáctica ya que el docente afirma que los valores enseñados en su clase son finalmente teóricos y que van aparte del contenido porque hacer una conexión entre ambos le resulta difícil, lo que al mismo tiempo también parece incoherente con la intencionalidad de hacer de la educación en valores algo transversal porque finalmente no resulta ser tal, en términos prácticos para el educador. Ello porque hay un desconocimiento de lo que significa la educación en valores.; y un ejemplo de ello es que los mismos Derechos Humanos son visto como una consecuencia de la segunda guerra mundial no como columna vertebral de ese proceso histórico.

Con respecto a la misma evaluación dijimos que los criterios de esta eran las habilidades sociales pero la práctica del educador privilegia lo cognitivo por sobre lo actitudinal lo que genera una divergencia.

La educación en valores es considerada importante en contextos vulnerables pero no en la educación formal-tradicional con características de altos niveles de exigencia cognitiva.

**MATRICES DE HALLAZGO
ESTUDIANTES**

TABLA SÍNTESIS N° 5

FOCUS GROUP ESTUDIANTES

CATEGORÍA: A. Diseño Curricular

▪ **Subcategoría: A.1. Planificación**

Preguntas:

A.1.1 ¿Ustedes creen que su profesor de Historia y Ciencias Sociales planifica sus clases? Hay un inicio, desarrollo y final, señale ejemplos

A.1.2 ¿El profesor trabaja con valores en las clases? Si lo hace señale como

A.1.3 ¿Durante el primer semestre trabajaron valores como los derechos humanos?

▪ **Subcategoría: A.2 Metodología**

Preguntas:

A.2.1 ¿Cuáles son las actividades que realizaron comúnmente en las clases del primer semestre?

Técnica de recolección de datos: Entrevista basada en un guión

PREGUNTAS	Sb A.1	Sb A.1	Sb A.1	Sb A.2.	OBSERVACIONES
ENTREVISTADOS	A.1.1	A.1.2.	A.1.3.	A.2.1..	
1	Si	¿Cómo? (...) Sí, aquí están	Lo pasamos. (...) Eso que el	Como que el profe nos explica la materia y	

		(muestra un cartel que han diseñado los estudiant es y que dice: Solidari dad, respeto y honestid ad)	más fuerte es el que siempre gana (eses es el valor que puso rescatar de esos contenido o más bien que le quedó como impresión del mismo). (...) El derecho a que personas como nosotros podamos creer en lo que queramos (concepto de DD.HH.).	después nos hace una actividad . (...) Porque son cosas que pasaron de verdad (razón de porque los testimoni os calan hondo en él)	
2	Sí yo veo que si, porque tiene un	El respeto. (...) Rezamos	Que no hay que ser racistas. (...)	Una guía. (...) Porque a veces	

	orden		No es buena (la guerra). (...) El derecho de Libertad de expresión (concepto de DD.HH)	llega a nosotros porque nos dice a veces que las cosas que nosotros tenemos, a veces uno las desperdicia...y me hace sentir responsable, me da pena...(se refiere a como le impactan los testimonios)	
3	Sí, tiene todo eso	Solidaridad. 8...9 Conversamos de ellos.	No a la violencia. (...) Es mala (la guerra)	Nos hace leer textos. (...) Siiii, pura hambre en África.	
4		Si pos	No a la	¡Sí,	

		claro y la confianza a pos. (...) Los ponemos en práctica ...	violencia. (...) En la guerra nadie gana.	como de cuatro hojas! (...) A mi me da pena... (los testimonios)	
5		Amistad . (...) Shaaaaa a...¿a dónde? Si tu no hacías nada de eso (carcajada)	A no discriminar. (...) Nadie gana (en la guerra)	De vez en cuando nos dicta.. (...) cuando anda medio enojado. (...) Yo leí la otra vez en un texto, de un loquito que decía que primero —era un africano negro-, y decía que primero habían ido a su país y le	

				habían ofrecido cosas como regalos y después los habían dejado sin nada, los esclaviza ron...Y contaba toda su vida de cómo eran antes y luego de cuando llegaron los nuevos, que no podían vivir, que los esclaviza ban...(int entaba referirse al proceso y situación de colonizac	
--	--	--	--	--	--

				ión de África).	
6		Honestidad. (...) En el día a día.	No al bullying. (...) Porque eso es violencia contra otros, como pasó con los civiles en la guerra.).	Los textos son aburridos. (...) Los habían traicionado. (siguiendo el hilo del compañero anterior	
7		Compañerismo. (...) Ahhhh ...ahí si trabajamos eso (respuesta dada al preguntarle si los trabajan en la asignatura de Historia)	Hitler. (...) Y el vencedor pierde todo igual (en la guerra).	Son de Historia (los textos). (...)Y los encadenaban.	

8		<p>Cuando nos retan. (...) Ahí lo hacemos (en Historia)</p>	<p>Si, Hitler representa un valor. (...)Muer e harta gente (en la guerra)</p>	<p>Sobre acontecimientos importantes. (...)Y los habían recibido con fiestas y luego, después les hicieron firmar unos papeles, todo porque eran negros. (sigue el hilo de colonización en África)</p>	
9		<p>El esfuerzo . (...) Conversamos de esos temas.</p>	<p>Es un antivalor (Hitler). (...) Pero es que del Holocausto quedó eso de la violencia</p>	<p>Testimonios. De la gente que pasa por esa experiencia</p>	

			no más porque era eso que los mataban no más, que mataron harta gente.		
10		A través de los trabajos	Siu, era malooooo ooo (...) Al derecho que tenemos todos nosotros, al derecho del joven (eso es para él los derechos humanos) .	A veces también sobre alguien que lo cuenta pero no lo vivió. (...)Y así hemos sido esclavos toda la vida...	
11		Con las anotacio nes	Malo, malo. (...) Derechos humanos es al derecho que tenemos	Especiali stas, no siempre son experien cias propias de esa gente.	

			todos.		
12		La responsabilidad que se ve cuando el profesor planifica y prepara su clase.	Muy malo. (...) Si, hay que hacernos valer (así se refiere al significado de los DD.HH)	Sobre las dos cosas porque nos muestra testimonios de gente que lo vivió y como lo ve esa gente que escribe historia.	
13		Si, tiene razón ahí también se es responsable	Maldad (...) Respeto para que te respeten (eso es para él el concepto de DD.HH).	Los testimonios	
14		A través de trabajos (se refiere a cuando los evalúan)	Y porque maltrató a los judíos. (...) De los derechos individuales	De alguien que cuenta lo suyo	

			(concepto de DD.HH)		
15		A través de la práctica	Sí, él los estaba discriminando porque eran de otra religión. (...) A no ser racista (concepto de DD.HH)	Los dos	
16			Eran de otra raza. (...) Y ellos se creían la raza perfecta.. (...) Eso de un derecho a una vida justa (concepto de DD.HH.)	De las cosas porque hay testimonio de gente que lo vivió y otra que lo vio no más o le contaron	

- **Descripción:** Los estudiantes afirman que existe una planificación en la clase del docente, que se trabaja con valores en el aula y que se considera en orden de preferencia: lo actitudinal, lo cognitivo y en un menor porcentaje lo procedimental.
- **Interpretación:** La mayoría de los estudiantes piensa que el profesor sí planifica porque observan cierto orden en la exposición de la clase. Además afirman que trabajan con valores en las clases porque suelen conversar de ellos y relacionan esto con la práctica docente; los valores sobre los que ellos dialogan son los que observan en la cotidianidad del aula (como las anotaciones que reflejan una evaluación conductual) y de los trabajos, así el docente es percibido por los educando como un modelo moral.

En cuanto al valor de los Derechos Humanos ellos entienden el detalle de en que consiste cada uno en términos generales pero no logran comprender a cabalidad su significado completo.

Los estudiantes logran ver en las clases una secuencia expositiva seguida de “actividades” como fuente históricas (en ningún caso recuerdan literatura sobre el mismo tema) y con ello los testimonios, que resultan ser en su mayoría más impactantes cuando son relatado en primera persona.

TABLA SÍNTESIS N° 6

FOCUS GROUP ESTUDIANTES

CATEGORÍA: B. Práctica docente

- *Subcategoría: B.1. Clima de la clase*

Preguntas:

B.1.1 ¿Cómo se puede describir el clima social presente en sus clases?

B.1.2 En la realización de las clases que es lo que más considera su docente: lo cognitivo (el contenido), procedimental (el proceso, las actividades, como lo hacen) o lo actitudinal (lo que aprenden como una actitud frente algunos hechos). ¿Cómo las desarrolla?

- **Subcategoría: B.2. Estrategias de enseñanza aprendizaje**

Preguntas:

B.2.1 ¿Qué actividades se privilegian las clases? Señale dos ejemplos de ellas

- **Subcategoría: B.3 . Evaluación**

Preguntas:

B.3.1 ¿Se les entrega alguna pauta de evaluación cuando hacen trabajos o realizan actividades en la asignatura de Historia y Ciencias Sociales?, si es así se les entrega antes o después ser realizadas

B.3.2 ¿Cuáles son los criterios con que comúnmente se les evalúa en clases?

Técnica de recolección de datos: Entrevista basada en un guión

PREGUNTAS	Sb B.1	Sb B.1	Sb B.2.	Sb B.3.	Sb B.3	OBSERVACIONES
ENTREVISTADOS	B.1.1	B.1.2.	B.2.1..	B.3.1.	B.3.2.	
1	Es bueno.	El respeto.	Sí (les gusta conversar)	No (no siempre los evalúan).	En los trabajos, la limpieza.	
Es como en todos los cursos.	Que no nos gritemos.	Sí, nos gusta mucho (siguendo la línea anterior)	No siempre (referido a mostrar las evaluaciones antes)		Si, el orden	
Algunos son desordenados, otros no tanto.	El respeto igual	Es nuestro don (consecutivo a lo de la	Las revisa eso si.		Y que el trabajo este bien hecho.	

		conversación)				
Nos llevamos bien.	¡La tarea!	También nos muestra videos con eso.	Si (les dicen los criterios con los que los evalúan).		Que tenga portada, introducción, conclusión y eso ordenado...	Página 133
5	Entre nosotros y con el profe	Lo que suene más bonito	Nos muestra películas de la globalización.	Sí, sí (les dicen como serán evaluados).	La letra bonita.	
6	Está todo bien	Las actitudes porque si nos dice: “pase adelante”, es para que tengamos una mejor actitud, más personalidad...	Ehhhhh... jugar en el computador (eso le gusta hacer en clases)	Si, en los trabajos (ahí les muestran los criterios de evaluación).	Pone baja nota.	
7		Es más importante lo que aprende	Cuando trae películas (eso le		Y pone la nota y después pone lo que uno hizo mal, porque la	

		mos.	gusta).		puso.	
8		Lo que nos enseña, eso del conocimiento.	Ver videos (eso le llama la atención).		Un poco la ortografía, la limpieza y las respuestas.	Página 134
9		Intentarlo	Sí (dice que le gusta la música).		Que sean respuestas completas.	
10		Intentar hacerlo bien.	Sí, mucho (afirma su gusto por la música).		El profesor hace algo muy bueno, dice: "si copian bueno pero si los pillo..."(con aire amenazante).	
11		Intentarlo porque de a porrazos se aprende ...	Es bacán (sigue la línea del compañero anterior).		La inteligencia porque uno le pregunta al "tío" y él le da a uno la respuesta...	
12		Aprender haciendo como en el Inacap	Noooo (nunca trabajan con música).		Nos hace leer...y pensar	

13		En que se valora el esfuerzo	Si, una vez nos puso música		Nos hace pensar en lo que hacemos hoy aquí, y eso es bueno.	
14		El trabajo	Pero es música de él pos (sigue la línea anterior)			
15		La paciencia	Cuesta pa que ponga música.			
16		El saber comportarse	Sí, puso él y se puso a bailar como Michael Jackson.			

- **Descripción:** Los educando creen que hay un ambiente de respeto en la sala de clases, que se considera más importante en sus evaluaciones lo actitudinal por sobre lo cognitivo y en menor medida lo actitudinal. Observan que el docente varios recursos de enseñanza pero como estrategia las películas o vídeos son los que más les impactan.
- **Interpretación:** Los estudiantes sienten que el clima de la clase es bueno porque existe un ambiente de respeto entre el profesor y los estudiantes, también como entre ellos. El 18,7 % (3) considera que se les evalúa lo cognitivo, el 50% lo actitudinal y un 31 % (5) lo procedimental, ese 50 % concuerda en que se le da importancia a las habilidades sociales.

Las estrategias de enseñanza-aprendizaje que más se recuerdan son los videos y las películas y de ellos los testimonios audiovisuales.

La pauta con las que se le evalúa casi nunca se les muestra antes de ser medidos a excepción de los trabajos escritos o informes y que tienen generalmente criterios de evaluación como: orden, limpieza y puntualidad. Página | 136

TABLA SÍNTESIS N° 7

ESTUDIANTES

CATEGORÍA: C. Incorporación explícita de educación en valores

- *Subcategoría: C.1. Transposición didáctica*

Preguntas:

C.1.1 Cuando trabajaron la Segunda guerra mundial y el holocausto durante el primer semestre: ¿trataron los derechos Humanos? Si es así indiquen como lo vieron en clases.

PREGUNTAS ENTREVISTADOS	Sb C.1 C.1.1	OBSERVACIONES
1	Nos pasó un video. (...) Los chiquititos (esa parte de la historia de la película le atrajo más). (...)La amistad, porque ellos sentían que eran iguales aunque el resto no los viera así (eso le dejó el video)	
2	Un video. (...) Pena (le provocó la película).	

3	Vimos un video. (...) La amistad que tenían los niños fue lo que más le agradó de la trama)	
4	Eran feos (los videos). (...) Me dio pena...(la película)	
5	Eran de marchas (siguiendo la línea anterior). (...) Penita (le provocó la trama de la película).	
6	Salía que vulneraban todos sus derechos. (...) Pena la amistad que tuvieron los dos (eso le provoca la película). (...) Y jugaban juntos...como que el mundo no les importaba.	
7	Sí, porque les pegaban los maltrataban, no les daban comida. (...) Demostraban cariño entre ellos aunque eran diferentes, como de diferentes mundos (los niños de la película, eso le gustó)	
8	Y a algunos los mataban. (...)	
9	El hambre	
10	La pobreza	
11	La violencia.	
12	La discriminación.	
13	Vimos películas	
14	Nos mostró la película de un niño...esa que se llama...	

15	<p>¡El niño con pijama a rayas!</p> <p>(...) me gustó la historia de los niños.</p> <p>(...) Rabia (le provocó el video) porque no hay justicia, no es para todos iguales, eso me dejó...</p>	
16	<p>Los niños (le gustaron de la trama de la película).</p> <p>(...) Deja eso de que no todos somos iguales al final</p>	

- **Descripción:** Los alumnos recuerdan haber trabajado el contenido de Segunda Guerra Mundial y Holocausto con una película llamada “El niño con pijama a rayas”.
- **Interpretación:** La película seleccionada por el docente para trabajar la Primera Unidad de Primero medio caló hondo en los educandos por su alto contenido emotivo y la trama les pareció fuera de lo habitual.

TABLA SÍNTESIS N° 8

CONVERGENCIAS Y DIVERGENCIAS

FOCUS GROUP ESTUDIANTES

SUBCATEGORÍAS	CONVERGENCIAS	DIVERGENCIAS	OBSERVACIONES
Planificación docente	<p>“Si, yo veo que sí porque tiene un orden.”</p> <p>“Conversamos de ellos” (referido al tratamiento</p>		La planificación docente existe en términos prácticos para los estudiantes.

	de los valores en el aula)		Sólo se tratan de forma teórica los valores.
Metodología	<p>“Como que el profe nos explica la materia y después nos hace una actividad”.</p> <p>“Una guía”.</p> <p>“Nos hace leer textos”.</p>		Las clases tienen una parte teórica y otra práctica, mezcla lo cognitivo con lo procedimental.
Clima de la clase	<p>“Es bueno”.</p> <p>“Como en todos los cursos”</p> <p>“Nos llevamos bien”</p> <p>“Entre nosotros y con el profe”</p>		Denota un clima de aula que es percibido por ellos como “armónico”.
Estrategias de enseñanza aprendizaje	<p>“Cuando trae películas”.</p> <p>“Ver videos.”</p>		Los estudiantes recuerdan sólo el material audiovisual.
Evaluación	<p>“No” (no siempre los evalúan).</p> <p>“No siempre” (referido a mostrar las evaluaciones antes).</p> <p>“En los trabajos, la limpieza.”</p> <p>“Sí, el orden”</p> <p>“Que tenga portada, introducción, conclusión y eso ordenado...”</p>		<p>Las pautas de evaluación generalmente no se presentan antes de las mismas a excepción de los trabajos o informes que tienen una duración un poco más larga que la normal.</p> <p>Los criterios de evaluación tienen que ver más con lo procedimental que lo</p>

	<p>“Que sean respuestas completas”</p> <p>“Y pone la nota y después pone lo que uno hizo mal, porque la puso.”</p>		<p>cognitivo.</p>
<p>Transposición didáctica</p>	<p>“Nos pasó un video”</p> <p>“Salía que vulneraban sus derechos”.</p> <p>“El niño con pijama a rayas”</p>		<p>Los estudiantes trataron los derechos humanos sólo de forma, llamémosle circunstancial y -eso está ejemplificado a través de la película- no transversal.</p> <p>Pero para ellos existe una asociación coherente porque la película estaba relacionada con el tema y eso era suficiente para tratar los Derechos Humanos, probablemente debido a que sólo son vistos como una consecuencia.</p>

- **Descripción:** La percepción de los estudiantes en su mayoría es que existe una total coherencia entre lo que se enseña y se evalúa, que el docente planifica sus clases y que tratan los valores en ella porque se conversa sobre los mismos. Hay un clima de respeto en el aula y valoran o recuerdan mucho más el material audiovisual; además el tratamiento de los Derechos Humanos es visto como una consecuencia de los Segunda Guerra Mundial.
- **Interpretación:** La planificación docente existe en términos prácticos para los estudiantes, lo que se refleja en el orden y la falta de improvisación.

Sólo se tratan de forma teórica los valores pero los estudiantes ven a eso como enseñanza en valores por lo tanto para ellos hay una convergencia entre el discurso docente y la práctica cotidiana.

Las clases tienen una parte teórica y otra práctica, mezcla lo cognitivo con lo procedimental. Además de un clima de aula que es percibido por ellos como “armónico”.

En cuanto al ítem evaluación las pautas de evaluación generalmente no se presentan antes de las mismas a excepción de los trabajos o informes que tienen una duración un poco más larga que la normal. Y los criterios de evaluación tienen que ver más con lo procedimental que lo cognitivo.

Los estudiantes trataron los derechos humanos sólo de forma no transversal. Pero para ellos existe una asociación coherente porque la película estaba relacionada con el tema y, eso era suficiente para tratar los Derechos Humanos, probablemente debido a que sólo son vistos como una consecuencia.

TABLA SÍNTESIS N° 9

PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL (PEI)

Técnica de recolección de datos: Análisis documental

SUBCATEGORÍAS	Sb A	Sb B	Sb C	Sb D	OBSERVACIONES
INSTRUMENTOS EVALUADOS	a.1	b.1	c.1	d.1	
PEI Establecimiento particular subvencionado confesional		“Integrar a la sociedad jóvenes educados con principios cristianos, aportando al quehacer nacional, para hacer del país	“Entregar una educación integral a los niños y familias del sector, preparándolos para la vida, con vocación para el trabajo y		Los orígenes no se encuentran explícitos en el documento pero si hay testimonios de su conformación. No se establece en el PEI de forma

		una nación progresista y solidaria”	adaptación al cambio, con alegría de vivir, a la luz del evangelio de Jesucristo”		clara cuales son los procedimientos o métodos de evaluación del mismo. Página 142 Asesor espiritual: Párroco de la Institución sostenedora.
--	--	-------------------------------------	---	--	--

- **Descripción:** La escuela es un agente socializador y reproductor de valores presentes en las sociedades y que debe destinar un espacio para la educación en valores. Los valores deben estar definidos en el PEI (Proyecto Educativo Institucional), con los cuales la institución se identifica y plantea desarrollarlos.

Más concretamente los valores se hacen presentes en el aula mediante los temas transversales, estos temas transversales van a responder a realidades o necesidades que tienen una muy especial relevancia para la vida de las personas y la construcción de la sociedad, como hechos dicho los temas transversales es una propuesta curricular concreta.

En el diseño curricular, la educación en valores se encuentra en los objetivos de enseñanza generales, esta educación es abierta y flexible, es abierta porque cada profesor en su centro la define y una vez tomada la decisión debe ir en el PEI.

Los valores también se muestra en los contenidos actitudinales por ello se encuentran en cada sesión de aprendizaje. Como dijimos anteriormente los temas transversales entran de lleno en la educación en valores, hablar de temas transversales es hablar de valores y debe estar expresado en el PEI como los objetivos generales, estos temas transversales van a responder a problemas en el ámbito social y requieren una respuesta educativa..

- **Interpretación:** Los orígenes del Proyecto Educativo Institucional no se encuentran explícitos en el documento pero si hay testimonios de su conformación y estos

emanan de los principios cristianos que tiene la Corporación. No fue elaborado junto a al comunidad educativa en su totalidad por lo tanto tiene según el modelo de educación en valores principios absolutistas ya que es heterónimo en su conformación. Por otra parte, y lo que reafirma la posición anterior, es que no se establece en el PEI de forma clara cuales son los procedimientos o métodos de evaluación del mismo.

TABLA SÍNTESIS N° 10

CONVERGENCIAS Y DIVERGENCIAS

PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL (PEI)

CATEGORÍAS	CONVERGENCIAS	DIVERGENCIAS	OBSERVACIONES
Origen del PEI			No son explícitos sus orígenes en el PEI
Visión	“Integrar a la sociedad jóvenes educados con principios cristianos, aportando al quehacer nacional (...)”		Proyección de vida e ideal cristiano
Misión	“Entregar una educación integral a los niños y familias del sector, preparándolos para la vida, con vocación para el trabajo y adaptación al cambio, con alegría de vivir, a la luz del evangelio de Jesucristo”		Formación cristiana
Procedimientos y metodologías			No hay existencia de procedimientos y metodologías para evaluar constantemente y

evaluativas del PEI			actualizar el PEI
---------------------	--	--	-------------------

- **Descripción:** No se encuentran explícitos ni los orígenes, ni las metodologías para ir evaluando y actualizando con el paso del tiempo el PEI. Pero la misión y la visión tienen su base en la formación de estudiantes y de las familias de los mismos en, los ideales de una vida cristiana y su integración en el mundo. Presenta una total coherencia la visión y la misión y estas al mismo tiempo con el corte confesional del establecimiento.
- **Interpretación:** Sólo hay coherencia en el planteamiento del Proyecto Educativo Institucional debido a que está elaborado en base al ideal de una corporación.

TABLA SÍNTESIS N° 11

CATEGORÍA EMERGENTE: PERFILES INSTITUCIONALES

Técnica de recogida de datos: Análisis documental

CATEGORÍAS	ESTABLECIMIENTO PARTICULAR SUBVENCIONADO CONFESIONAL	OBSERVACIONES
Perfil docente	Se considera educador a toda persona que asuma la responsabilidad laboral del colegio, cualquiera sea su función. Vive su misión como expresión de auténtica vocación de servicio, dando testimonio alegre de vida. Ofrece lo mejor de sí en actitud solidaria, cultivando los valores de tolerancia, la lealtad y la responsabilidad. (...) debe ser un modelo humano, que proyecte la esencia del vivir cristiano (...)	El cultivo de valores humanos y cristianos, no es solo tarea para los niños, sino también tarea de los padres y el equipo docente, el que está claramente comprometido con la iglesia, a través de un compromiso de vida y testimonio en lo profesional y en lo académicos con los ideales cristianos.
Perfil de la familia y/o	La familia es el núcleo fundamental de la	

<p>padres y apoderados</p>	<p>sociedad; en su seno se vivencian valores que guiarán la vida futura de sus componentes.</p> <p>La familia está unida al colegio y participa de la vida escolar, colaborando con al formación de los educandos, integrándose en talleres de trabajo, de acuerdo a las necesidades e intereses. Por esto, propicia una familia promotora de desarrollo, formadora de personas, creadora de espacios de unidad fraterna.</p> <p>El colegio trabaja por lograr una familia comprometida con el cambio social, en sentido cristiano, capaz de dar testimonio y anuncio evangélico (...)</p>	
<p>Perfil del estudiante</p>	<p>Forma niños y jóvenes comprometidos con su aprendizaje, protagonistas activos del quehacer educativo. Creativos, con capacidad de diálogo y trabajo en equipo, interesados por los demás, asumiendo progresivamente la autodisciplina, alegres y con amor hacia la vida y toda la creación.</p>	<p>Apela a la diversidad</p>

- **Descripción:** Todos los actores de la comunidad educativa tiene un rol que cumplir en base a los ideales cristianos que tiene como propuesta el establecimiento educacional.
- **Interpretación:** El cultivo de valores humanos y cristianos, no es solo tarea para los niños, sino también tarea de los padres y el equipo docente, el que está claramente comprometido con al iglesia, a través de un compromiso de vida y testimonio en lo profesional y en lo académicos con los ideales cristianos. Esto tiene un hilo conductor que va desde el corte confesional del establecimiento que es declarado y que se refleja en las bases del Proyecto Educativo Institucional.

TABLA SÍNTESIS N° 12

CONVERGENCIAS Y DIVERGENCIAS

CATEGORÍA EMERGENTE: PÉRFILES INSTITUCIONALES

CATEGORÍAS	CONVERGENCIAS	DIVERGENCIAS	OBSERVACIONES
Perfil docente	Ofrece lo mejor de sí en actitud solidaria, cultivando los valores de tolerancia, la lealtad y la responsabilidad. (...) debe ser un modelo humano, que proyecte la esencia del vivir cristiano (...)		Ideales de cristiandad y de modelo humano no sólo para los estudiantes si no para la comunidad educativa
Perfil de la familia y/o padres y apoderados	La familia es el núcleo fundamental de la sociedad; en su seno se vivencian valores que guiarán la vida futura de sus componentes. El colegio trabaja por lograr una familia comprometida con el cambio social, en sentido cristiano, capaz de dar testimonio y anuncio evangélico (...)		La familia es percibida como el núcleo fundamental en la formación de valores.
Perfil del estudiante	Creativos, con capacidad de diálogo y trabajo en equipo, interesados por los demás, asumiendo progresivamente la autodisciplina, alegres y con amor hacia la vida y		Apela a la tolerancia y a la diversidad de los educando, al mismo tiempo que a una proyección de ideal cristiano para ellos

	toda la creación.		
--	-------------------	--	--

- **Descripción:** Los ideales de cristiandad son la base para todos los actores de la comunidad educativa. De modo que el docente es percibido como un modelo humano, la familia como el núcleo fundamental en la formación de valores. Y por otra parte se apela a la tolerancia y a la diversidad de los educando, al mismo tiempo que a una proyección de ideal cristiano para ellos.
- **Interpretación:** Sólo hay convergencias en el planteamiento del establecimiento educacional debido a que el ideal cristiano es para ellos también una propuesta educativa y formativa al mismo tiempo, lo que por ende involucra a todos los miembros de la comunidad educativa.

CAPÍTULO V

OPORTUNIDADES PARA POTENCIAR LA EDUCACIÓN EN VALORES

INFORME DE HALLAZGOS

TABLA SÍNTESIS N°13

PROGRAMA PRIMER AÑO MEDIO

Técnica de recogida de datos: Análisis documental

PREGUNTAS	a.1	b.1	c.1	d.1	OBSERVACIONES
CATEGORÍAS					
A. Conceptos	Instrumento curricular, innovaciones, planificación, evaluación, prácticas pedagógicas desafiantes, Objetivos fundamentales Transversales, trabajo cooperativo, aprendizajes esperados, sugerencias de evaluación, orientaciones metodológicas, ejemplos de experiencias de aprendizaje, indicaciones, enfoque curricular, habilidades cognitivas, pertinencia, metodología y recursos didácticos, Contenidos Mínimos Obligatorios, Planes				“Se espera que estos programas puedan facilitar, por una parte la tarea de planificación y evaluación y, por otra, contribuir al desarrollo de prácticas pedagógicas más desafiantes y pertinentes para los alumnos y alumnas.” (pp.3) “Cada unidad se organiza en torno a un conjunto de aprendizajes esperados relacionados entre si. (...). Son el norte de la enseñanza y en base a ellos se desarrollan los demás componentes de la unidad.”(pp. 6) “Los textos

	<p>de estudio, marcos curriculares, Programas de estudio, organización didáctica, textos escolares, indicadores, mapas de progreso, perspectiva integrada, realidad social, interdisciplinariedad, democracia, derechos humanos, ética, ideal democrático,</p>				<p>escolares desarrollan los Contenidos Mínimos Obligatorios definidos en los marcos curriculares (...) para favorecer su aprendizaje y su autoevaluación. Para los profesores y profesoras, los textos constituyen una propuesta metodológica para apoyar la implementación del currículum en el aula, y los orientan sobre la extensión y profundidad con que puedan ser abordados los contenidos del marco curricular.” (pp. 9)</p> <p>“Relación existente entre los Objetivos Fundamentales de los marcos curriculares, los aprendizajes esperados e indicadores de los programas de estudio, y los</p>
--	--	--	--	--	---

					<p>niveles y ejemplos de desempeño de los mapas de progreso del aprendizaje (Página 151)</p> <p>trata de descripciones del aprendizaje con distinto grado de detalle, hay que tienen distintos tipos de uso que son complementarios.” (pp. 11)</p> <p>“Los objetivos Fundamentales (OF) corresponden a los conocimientos, habilidades y actitudes que se espera que los alumnos y alumnas aprendan año a año. Los OFT van acompañados de Contenidos Mínimos Obligatorios.” (pp. 11)</p> <p>“Estos programas de estudio asumen un enfoque ético centrado en la defensa y valoración de la democracia y los derechos</p>
--	--	--	--	--	--

					humanos. La relevancia de generar un sentido de pertenencia a la comunidad nacional (...) El aporte del sector a la formación ciudadana de los y las estudiantes.” (pp 15)
B. Procedimientos		<p>“El programa incorpora (...) oportunidades para trabajar los Objetivos Fundamentales Transversales, entregando orientaciones para realizar una enseñanza coherente con los propósitos formativos del sector y los Objetivos Fundamentales del nivel.”</p> <p>“Se busca que sirvan como modelo para que cada docente o equipo de trabajo diseñe nuevas actividades de</p>			<p>“Los procedimientos para realizar la evaluación de los aprendizajes y la comunicación de sus avances y resultados, la selección de los recursos didácticos, el uso de los textos escolares, la planificación concreta de los aprendizajes y actividades.” (pp. 4)</p> <p>“coherencia con los aprendizajes esperados de cada semestre, los objetivos fundamentales transversales, el enfoque curricular del sector y las orientaciones</p>

		<p>evaluación.”</p> <p>“”El propósito formativo del sector y los fundamentos sobre los que se articula, suponen un tratamiento didáctico que pone a los y las estudiantes y su contexto en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, con el objeto de entregarle herramientas para enfrentar los desafíos que les impone su existencia en un mundo que cambia aceleradamente (...). De esta manera, el tratamiento de los Objetivos Fundamentales y de los Contenidos Mínimos debe estar constantemente vinculado con la</p>			<p>didácticas del programa. (...)</p> <p>énfasis en el desarrollo de habilidades cognitivas (...).Pertinencia con la edad e intereses de los alumnos (...). Variedad en cuanto a metodología y recursos didácticos.” (pp. 7)</p> <p>“Un supuesto de los Programas de estudio elaborados por el Ministerio de Educación es que una evaluación que ayuda a mejorar el aprendizaje es un proceso planificado y articulado con la enseñanza, que ayuda a profesoras y profesores a reconocer qué han aprendido sus estudiantes.” (pp. 19)</p>
--	--	--	--	--	---

		<p>realidad y los intereses de los estudiantes, en ordena ampliar su comprensión del mundo.” (pp 16)</p> <p>“El o la docente (...) debe orientar la enseñanza hacia la comprensión de los fenómenos y procesos estudiados, y desarrollo de habilidades, por sobre la memorización de información puntual.”</p> <p>“Un aprendizaje activo de los alumnos y alumnas, a través de la realización de trabajos de investigación, de elaboración de informes y ensayos, de foros y debates, y de trabajos grupales, en los</p>			
--	--	--	--	--	--

		<p>cuales se exija, en forma permanente, acuciosidad.”</p> <p>“Estos indicadores se pueden utilizar integrados en una lista de cotejo, rúbricas, como criterios de una pauta de observación o como criterios para asignar puntajes totales o parciales.” (pp. 20)</p> <p>“Es necesario contar con criterios de evaluación estables que se refieran a los aspectos o dimensiones permanentes del aprendizaje del sector. Estos criterios pueden ser extraídos de los ejes y dimensiones descritos en los mapas de progreso del</p>			<p>Página 155</p> <p>En la evaluación se sugiere criterios estables que tengan concordancia con los Mapas De Progreso del sector.</p>
--	--	--	--	--	---

		<p>aprendizaje.” (pp. 22)</p> <p>“Se ha buscado presentar de manera explícita la relación entre los aprendizajes del sector, las estrategias de enseñanza y los objetivos transversales, con la finalidad de hacer visibles las distintas instancias en las que los OFT están implicados, y en consecuencia, visualizar la multiplicidad de posibilidades para su desarrollo.” (pp. 25)</p> <p>“En tanto los OFT constituyen objetivos fundamentales definidos en el currículum nacional, el logro de los mismos debería ser evaluado por</p>			
--	--	--	--	--	--

		<p>los docentes. Esta evaluación debería orientarse a obtener información sobre el grado de desarrollo de los estudiantes en relación a los OFT, para seguir apoyando el desarrollo de los mismos. 8...)</p> <p>Los instrumentos utilizados para evaluar los OFT deben ser diversos y adecuados al OFT que se busca observar.”</p> <p>“Si bien todos los OFT se pueden evaluar, no todos ellos pueden ser calificados en atención a sus distintas características. A modo de ejemplo de ejemplo, aquellos OFT relacionados con</p>			
--	--	--	--	--	--

		<p>el conocimiento de sí mismo y la autoestima no son calificables.”</p> <p>“Para el tratamiento de estos tópicos es fundamental que el o la docente vele por los que los y las estudiantes utilicen diversas fuentes de información para caracterizar los principales rasgos de las Guerras Mundiales y las transformaciones políticas, económicas, culturales y sociales durante el período estudiado. (...), para que puedan valorar los efectos de las crisis humanitarias de este período en la valoración de la democracia y los derechos humanos.”</p>			
--	--	---	--	--	--

		<p>“La actividad de evaluación a realizar tiene por objeto evidenciar si los y las estudiantes comprenden de las características de los regímenes totalitarios, a través de un análisis comparativo de aquellos que surgen en la Europa de entreguerras.”</p>			<p>Página 159</p>
<p>C. Sujetos</p>			<p>“Para la construcción de las experiencias de aprendizaje se han considerado (...) criterios, comunes para todos los sectores, y que los profesores o profesoras puedan aplicar en la construcción de sus propios ejemplos.”</p> <p>“énfasis en el desarrollo de habilidades</p>		<p>El aprendizaje está centrado en los estudiantes pero son los docentes los protagonistas en la creación de nuevos métodos didácticos pero principalmente de las llamadas “experiencias de aprendizaje” contextualizados y enfocados en el desarrollo cognitivo de los educandos.</p>

			<p>cognitivas que exigen elaboración por parte del alumno o alumna, tales como:</p> <p>investigación, comunicación, resolución de problemas, análisis, interpretación y síntesis.”</p> <p>“El o la docente debe plantear preguntas y enfrentar a los y las estudiantes a problemas que los desafíen, para así desarrollar los Aprendizajes Esperados. “</p> <p>“Los Contenidos Mínimos debe estar constantemente vinculado con la realidad y los intereses de los estudiantes, en ordena ampliar su comprensión del mundo.” (pp 16)</p>		
--	--	--	---	--	--

			<p>“Los programas de estudio aportan un conjunto de actividades entendidas como “experiencias de aprendizaje”. (...) En ellas se promueve el uso de estrategias metodológicas que impulsen un aprendizaje activo de los alumnos y alumnas, a través de la realización de trabajos de investigación, de elaboración de informes y ensayos, de foros y debates, y de trabajos grupales, en los cuales se exija, en forma permanente, acuciosidad, rigor y elaboración de un pensamiento propio.”</p> <p>“En esta unidad se busca que los</p>		<p>Esto también se encuentra en los textos de estudio.</p>
--	--	--	---	--	--

			<p>y las estudiantes se aproximen a la magnitud y el impacto de las Guerras Mundiales, y a la vez que puedan caracterizar las principales transformaciones políticas, económicas y sociales en el mundo durante la primera mitad del siglo XX. (...), se aspira a que reflexionen acerca de la magnitud y el impacto de la Segunda Guerra Mundial y que valoren el reconocimiento de la democracia y de los derechos humanos producidos tras ella.”</p>		
D. Contexto				<p>“Los nuevos programas de estudio proponen una organización didáctica del año escolar que se</p>	<p>“Se espera que este material contribuya a implementar los Objetivos Fundamentales, estimulando el</p>

				<p>expresa en una secuencia pedagógica, aprendizajes esperados, y en orientaciones metodológicas y sugerencias de evaluación para apoyar la planificación de la enseñanza y el trabajo docente de aula.”</p> <p>“Se busca que sirvan como modelo para cada docente o equipo de trabajo diseñe nuevas actividades de evaluación.” (pp. 7)</p> <p>“Propósito formativo del sector Historia, Geografía y Ciencias Sociales: (...) es desarrollar en los y las estudiantes conocimientos, habilidades y disposiciones que</p>	<p>trabajo cooperativo entre los docentes del establecimiento, fortaleciendo la observación y análisis de los aprendizajes, y promoviendo una enseñanza desafiante y vinculada a las necesidades y fortalezas de los alumnos y alumnas.” (pp.4)</p>
--	--	--	--	---	--

				<p>les permitan estructurar una comprensión de la realidad social y su devenir, y a la vez que les orienten a actuar crítica y responsablemente en la sociedad sobre la base de principios de solidaridad, cuidado del medio ambiente, pluralismo y valoración de la democracia y de la identidad nacional.”</p> <p>“El currículum nacional está comprometido éticamente con la valoración de la democracia y de los derechos humanos. (...) En el plano de los conocimientos, se aborda el ideal democrático y su concreción histórica, al progresiva valoración de los derechos</p>	<p>Página 164</p> <p>Este párrafo se refiere a las experiencias de evaluación que se asimilan a las “experiencias de aprendizaje que se encuentran en los Programas con ajustes curriculares (del año 2009), la Guía Metodológica del Profesor y el texto del estudiante.</p>
--	--	--	--	---	---

				<p>humanos, el desarrollo sustentable y la diversidad cultural en a convivencia social.”</p> <p>“Los OFT tienen un carácter comprensivo y general orientado al desarrollo personal, y a la conducta moral y social de los alumnos y alumnas, y deben perseguirse en las actividades educativas realizadas durante el proceso de la Educación General Básica y Media”</p> <p>“El Marco curricular establece 5 ámbitos distintos de Objetivos Fundamentales Transversales: Crecimiento y autoafirmación personal,</p>	
--	--	--	--	---	--

				<p>desarrollo del pensamiento, formación ética, la persona y su entorno, tecnologías de información y comunicación.”</p> <p>“El desarrollo y promoción de los OFT tienen lugar a partir de las dinámicas que acompañan y que ocurren de manera paralela al trabajo orientado al logro de los aprendizajes propios de los sectores curriculares.” (pp. 24)</p> <p>“En el programa de estudio de Historia, Geografía y Ciencias Sociales se enfatizan y articulan los siguientes OFT: (...) el desarrollo de los OFT de formación ética que derivan en</p>	
--	--	--	--	--	--

				<p>conocer, respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de sexo, edad, condición física, etnia, religión o situación económica. Este OFT se potencia al vincularse con los OFT de la persona y su entorno que dicen relación con la valoración de la vida en sociedad como una dimensión esencial del crecimiento de la persona y la capacitación para ejercer plenamente los derechos y los deberes personales que demanda la vida social de carácter democrático. (...) se promueve la reflexión crítica</p>	
--	--	--	--	---	--

				de los sistemas totalitarios, las guerras y el genocidio como forma de resolver conflictos, al contrastarlos con la promoción de la democracia y los medios pacíficos para la búsqueda de la paz y el bienestar de la sociedad.”	
--	--	--	--	--	--

- **Descripción:** El Programa de estudio aprobado por el Ministerio de Educación para Primer Año Medio sobre Historia y Ciencias Sociales contiene los contenidos mínimos obligatorios con su respectiva dedicación temporal, aprendizajes esperados y los objetivos fundamentales verticales y transversales de forma anual.
- **Interpretación:** El Programa de Primer año medio del sector Historia y Ciencias Sociales plantea una organización por unidades de estudio que se encuentran relacionados entre si y que se basan en una red coherente integrada por un conjunto de Contenidos Mínimos Obligatorios, Aprendizajes esperados, Objetivos Fundamentales Transversales, indicadores y los llamados mapas de progreso. Todo esto se presenta en directa relación con la guía metodológica del profesor y el texto del estudiante.

Para los profesores y profesoras, los textos constituyen una propuesta metodológica para apoyar la implementación del currículum en el aula, y los orientan sobre la extensión y profundidad con que puedan ser abordados los contenidos del marco curricular.

Este programa de estudio asume explícitamente un enfoque valórico y ético centrado en la defensa y valoración de la democracia y los derechos humanos., la relevancia de generar un sentido de pertenencia a la comunidad nacional y la formación ciudadana de los y las estudiantes como aporte de nuestro sector.

TABLA SÍNTESIS N° 14

GUÍA METODOLÓGICA DEL PROFESOR

Técnica de recolección de datos: Análisis documental

PREGUNTAS	a.1	b.1	c.1	d.1	OBSERVACIONES
CATEGORÍAS					
A. Conceptos	Genocidios, política de exterminio, reflexionar, el valor de la vida, testimonio, evaluación, problema judío, valorar, igualdad política, comprender, reconocer, inserción social, ciudadano, racionalismo.				Se encuentra implícito en la página número 58, en el apartado de “orientaciones didácticas” el concepto de “racionalismo” en relación al pensamiento del hombre de la época - en este caso filosófica- y los hechos históricos.
B. Procedimientos		“Análisis de diversas fuentes primarias.” “Análisis e			

		<p>interpretación de recursos informativos”.</p> <p>“Pregúnteles si la imagen refleja de manera real o ficticia el hecho retratado. A su vez, al tomar consciencia de la manera caricaturesca de la imagen, percibirán que para comprenderla es necesario interpretarla dentro de un contexto.”</p> <p>“Analizar una de las caras de las persecuciones a los judíos utilizando una fuente primaria.”</p> <p>Interpretación mediante la formulación de preguntas e hipótesis en relación a</p>			
--	--	---	--	--	--

		<p>cambio y continuidad, causalidad y multicausalidad, relación pasado presente.”</p> <p>“Elabore preguntas orientadas (...) tanto a las exigencias y restricciones que impusieron estas leyes a la población judía, como las consecuencias que traía infringirlas. (...) Luego de una lectura individual de cada alumno.”</p> <p>“Analizar fotografías y elaborar ensayos.”</p> <p>“Elaborar un diario mural (...) para ellos pueden utilizar variados recursos como fotografías, mapas, dibujos,</p>		
--	--	--	--	--

		<p>afiches, etc. así como conceptos escritos (...). Las perspectivas desde las que se debe abarcar el conflicto serán: militar, política, social y humana, se puede incluir una visión económica y cultural.”</p> <p>“Lea los siguientes textos con atención.”</p> <p>“Responde las siguientes preguntas en tu cuaderno.: (...)</p> <p>b) ¿Qué imagen del hombre se proyecta a partir de cada uno de los textos leídos?. d) ¿Qué sentido tiene la fecha de Declaración Universal de Los Derechos Humanos?”</p> <p>“Elabora una</p>			<p>Las preguntas hechas en el documento revelan el norte valórico que hay en él.</p>
--	--	--	--	--	--

		<p>línea de tiempo.”</p> <p>“Se recomienda realizar la lectura comentada en las páginas 108 y 109 del texto para el estudiante, recalando que el sufragio universal ha sido un logro reciente y que para alcanzarlo las sociedades lucharon arduamente.”</p> <p>“Lectura e interpretación de información para analizar cambios y tendencias en procesos geográficos, demográficos, económicos y sociales.”</p> <p>“Para evaluar los conocimientos adquiridos, invítelos a</p>			<p>Habla de procesos geográficos, demográficos, económicos y sociales. Con ello apela a la multidisciplinariedad en el sector de Historia y Ciencias sociales.</p>
--	--	---	--	--	--

		<p>responder preguntas tales como: ¿de qué manera la historia repercute en la filosofía?”</p> <p>“Incentive a sus estudiantes a escribir una nota en el blog de curso, de al menos 15 líneas, acerca de cómo se relaciona el período en el que vivimos – los acontecimientos políticos, económicos, sociales, etc. con la forma en como conciben la vida y el mundo.”</p>			
<p>C. Sujetos</p>			<p>“Percibir una sensación social generalizada, reflejada en la imagen, la cual dice relación con la firma de un</p>		<p>Un sujeto importantísimo tomado en cuenta en este documento es uno que comprende una colectividad y que se refiere a la sociedad en su conjunto, el texto</p>

			<p>acuerdo sumamente sorpresivo y contradictorio para el mundo entero.”</p> <p>“Identifica a los personajes de la escena como el líder y dictador de Alemania, Adolf Hitler y al de la Unión Soviética, Joseph Stalin.”</p> <p>“Concientizar a los y las estudiantes acerca del valor de la democracia y el sufragio, analizando la historia de la búsqueda de la igualdad política de las mujeres.”</p>		<p>hace énfasis en su concientización de forma implícita.</p>
D. Contexto				<p>“Se puede realizar una comparación de lo que significa un conflicto</p>	

				<p>bélico en la actualidad, en la que se utilizan elevados niveles de tecnología, en comparación con las guerras pasadas, de lucha cuerpo a cuerpo o bien con técnicas más rudimentarias.”</p> <p>“Se puede elaborar un cuadro comparativo sobre las características de los conflictos bélicos de antaño en comparación con las guerras modernas.”</p> <p>“Otra forma de comenzar la unidad puede ser deteniéndose sobre el nivel de influencia que puede llegar a ejercer un líder sobre un grupo o una nación completa (...), se puede hincapié ahora en la figura</p>	<p>El documento busca hacer una extrapolación del contenido, dando coherencia y continuidad a hechos pasados con los que acontecen en el tiempo presente.</p>
--	--	--	--	--	---

				<p>de Hitler como un líder que fue capaz de conducir Alemania a una guerra cuyos objetivos resultan poco realistas a largo plazo.”</p> <p>“Tras el fin de la guerra europea (...) el 6 y 9 de agosto lanzaron bombas atómicas sobre las ciudades de Hiroshima y Nagasaki, re4spectivamente causando la muerte instantánea de más de cien mil civiles y de otros miles en los años siguientes, dejando severas secuelas en los sobrevivientes.”</p> <p>“Los países ocupados se vieron en la obligación de de cancelar gastos militares, a la vez</p>	
--	--	--	--	---	--

				<p>que debieron aportar con materias primas, productos industriales y alimenticios al Estado nazi.”</p> <p>“En los países del Este, incluida la Unión Soviética, se establecieron miles de campos de trabajo llenos de mano de obra esclava.”</p> <p>“Responde que el momento histórico al que hace alusión de manera caricaturesca la imagen es a la firma del Pacto germano soviético de no agresión, llevado a cabo en 1939, cuyas consecuencias fueron una suerte de garantía de paz entre ambas naciones.”</p> <p>“Que los</p>	
--	--	--	--	---	--

				<p>alumnos y alumnas sean capaces de reflexionar y emitir opiniones propias sobre el significado de la Segunda Guerra Mundial.”</p> <p>“Recuérdale la importancia de la opinión propia y argumentada en este tipo de trabajos.”</p>	
--	--	--	--	---	--

- **Descripción:** La guía metodológica del profesor de Primer año medio del año 2009 con los últimos ajustes curriculares son un apoyo para la acción del docente en el aula ya que tiene una propuesta de orden secuencial de los Contenidos Mínimos Obligatorios junto a ejemplos de planificaciones, recursos metodológicos (entre ellos los encuentran las llamadas “experiencias de aprendizaje”) y evaluaciones. Organizando de ese modo cada unidad en torno a un conjunto de aprendizajes esperados relacionados entre si, desarrollando con ello otros componentes de la unidad como los Objetivos Fundamentales Transversales, los mapas de progreso y los indicadores contenidos en los ya mencionados mapas.
- **Interpretación:** Este documento y su propuesta metodológica basada en los nuevos ajustes curriculares ponen su centro de atención en el proceso educativo de enseñanza-aprendizaje poniendo hincapié en el docente como un artista, creador activo de diferentes estrategias que apoyen el aprendizaje de los educandos a través de la contextualización, rediseño o elaboración de nuevas actividades a partir del ejemplo de “experiencias de aprendizaje” que explicita luego de la presentación u organización secuencial de los CMO del sector de Historia y Ciencias Sociales. Por

otra parte, el estudiante toma gran protagonismo generando y creando nuevo conocimiento (partiendo de una base constructivista y terminando en una socio crítica) desde los ejemplos de aplicación de los contenidos que se encuentran en el texto del estudiante y que se encuentra regulado y en directa coherencia y relación con el Programa, que son contextualizados por el docente para acercarse a los intereses de los estudiantes.

En lo procedimental este documento intenta promover la reflexión crítica y el desarrollo de habilidades cognitivas –explícitas en el mismo- para ello es que establece una asociación entre Programa, Contenidos Mínimos Obligatorios, Objetivos Fundamentales Transversales, Aprendizajes Esperados y Mapas de Progreso. Todo ello para mantener habilidades cognitivas y sociales –por sobre todas las cosas- y conocimiento en la continuidad del tiempo porque se manifiesta de forma latente un compromiso ético-valórico con los Derechos Humanos, el sentido de pertenencia a la comunidad nacional y la formación ciudadana dentro de este sector de estudio.

En cuanto a los sujetos se pone énfasis al educador como guía del aprendizaje de los estudiantes y protagonista del proceso de enseñanza, al educando como actor principal en el proceso de aprendizaje pues es él quien –una vez entregadas las herramientas construye conocimiento, lo cuestiona y se hace consciente como sujeto histórico, partícipe y constructor de su propia sociedad. Por otra parte los actores históricos presentes en ciertos escenarios (en este caso la unidad analizada: “La segunda Guerra Mundial”) tienen una connotación ética y moral bastante marcada puesto que por ejemplo, el hombre que personifica el atropello a los derechos Humanos en la mayor parte de la unidad se asocia a Hitler.

TABLA SÍNTESIS N° 15

TEXTO DEL ESTUDIANTE

Técnica de recogida de datos: Análisis documental

PREGUNTAS	a.1	b.1	c.1	d.1	OBSERVACIONES
CATEGORÍAS					
A. Conceptos	Conflicto, genocidio, ONU, Adolf Hitler, conquista del espacio vital, comunismo, democracia, judíos, pueblo, paz, organismos internacionales, mortandad, ejércitos, industrias armamentistas, economía de guerra, población civil, guerra masiva, racionamientos, bombardeos, objetivos militares, avances científicos y tecnológicos, Blitzkrieg o				“Para intentar comprender este proceso hay que considerar el desprecio de las ideologías totalitarias le tenían a la vida humana. También el antisemitismo no fue único de Alemania, sino que había estado arraigado por largo tiempo entre los europeos. Por último en este período, las capacidades técnicas de la modernidad permitieron la impensada empresa de generar muertes masivas en pocas horas.”

	<p>guerra relámpago, energía atómica, mecanización, motorización, aviación, radiotelefonía, Tratado de Versalles, Guerra Civil española, eje Roma-Berlín, pacto Antikomintern, pacto de acero, pacto germano- soviético de no agresión, nazis, Batalla de Inglaterra, operación Barbarroja, ejército rojo, tierra quemada, antisoviético, guerra caballescra, frente asiático, aliados, eje, genocidio, holocausto, leyes de Nuremberg, noche de los cristales rotos, Conferencia de</p>				
--	--	--	--	--	--

	<p>Yalta, Conferencia de Postdam, deportados, campos de concentración, campos de exteminio, conferencia de Wannsee, solución final, desprecio a la vida humana, antisemitismo, Derechos Humanos, Organización Internacional del Trabajo, Organización Mundial de la Salud, Auschwitz, consciencia pública.</p>				
<p>B. Procedimientos</p>		<p>“Antes de empezar (...) ¿Qué se de...?”</p> <p>“En parejas imaginen (...) que tienen la posibilidad de hacerle una entrevista a Adolf Hitler. Sobre la base de los</p>			<p>Se intenta desarrollar las habilidades lecto- escritoras en los estudiantes, lo que refleja cierto sentido de la interdisciplinariedad con otros sectores de aprendizaje.</p> <p>Se busca variar el tipo de estrategia de enseñanza a través</p>

		<p>conocimientos adquiridos en la unidad anterior, inventen las preguntas (...) e imaginen las respuestas que le daría.”</p> <p>“Desarrollen una recreación frente a su curso y a su profesor de su entrevista ficticia (...). Vuelvan a revisar la entrevista para comprobar cuánto se aproximaron a la realidad.”</p> <p>“Dividan al cuatro en cuatro equipos (...) (...) representarán a los líderes de los Estados más poderosos del mundo y a países pequeños pero de gran importancia. (...) Cada</p>			<p>por ejemplo del juego de roles, lo que abre el espectro de metodologías que puede aplicar docente en el aula para mejorar el aprendizaje de sus educando; pero también desarrollar la capacidad de empatía en los mismos con respecto a ciertos personajes históricos. Lo que significa un gran aporte a la educación en valores pues resulta más efectivo incubar y aprehender un valor en términos éticos y morales.</p> <p>Los encabezados utilizados en las actividades que propone el texto del estudiante como: definir, describir, sintetizar e inferir – por ejemplo- son de orden cognitivo.</p>
--	--	---	--	--	--

		<p>equipo debe actuar para intentar evitar un nuevo conflicto.”</p> <p>“Relacionar las distintas etapas de expansión con la política adoptada por las otras potencias europeas, y <i>justifica</i> su actuar.”</p> <p>“¿Por qué le interesaban los respectivos territorios a Alemania? <i>Investiga.</i>”</p> <p>“Trabajemos: 1. Define (...), 2. Describe (...), 3. Explica (...), 4. Infiere (...), 5. Comenta (...).”</p> <p>“DOC 3. ¿Cuáles son las ideas centrales del texto?”</p> <p>“DOC 5. ¿Qué</p>			<p>Eso si que en la mayor parte de dichas actividades se apela principalmente a la dimensión de adquisición de conocimiento, lo que fomenta la memorización.</p>
--	--	---	--	--	--

		<p>actitud demuestra Churchill en este discurso?, ¿A qué se refiere con la frase sin victoria no hay supervivencia?”</p> <p>“DOC 6. (...) ¿En cuántos (...)?, ¿cuáles eran (...)?”</p> <p>“DOC 7. ¿En qué consiste (...)?, ¿Cuál es (...)?”</p> <p>“Análisis e interpretación de recurso informativo. (...)¿Cuál es el mensaje (...)?”</p> <p>“Análisis de fuente primaria. Lee (...) y responde.”</p> <p>“Trabajemos: 1. Identifica (...), 2. Describe (...), 3. Explica (...), 4. Analiza (...).”</p>			<p>Aquí es importante el papel que juega la iconografía contemporánea –en ese caso publicidad- ya que el concepto histórico se encuentra en la esencia de la imagen y apela a interpretar de forma implícita.</p>
--	--	---	--	--	---

		<p>“DOC 9. ¿Qué cambios territoriales <i>observas</i> (...)?, <i>Compara</i> este mapa con el de la página 94.”</p> <p>“DOC 10. ¿Por qué (...)?, ¿crees que es necesario (...)?”</p> <p>“DOC 11 (...) ¿Qué sensación te dejó (...)?, ¿qué imagen de la segunda guerra mundial se proyecta en este fragmento?”</p> <p>“Trabajemos: 1. Describe (...), 2. Identifica (...), 3. Explica (...), 4. Opina (...), 5. Argumenta (...).”</p> <p>“El cine como documento histórico (...). El análisis (...) debe realizarse</p>			<p>En este fragmento se puede ver claramente como se apunta a una dimensión socio-afectiva del problema histórico.</p>
--	--	--	--	--	--

		<p>de manera crítica, (...) argumento principal, identifica el sentido que los autores de la película intentaron darle a la misma, (...) cuestiona (...):”</p> <p>“Análisis e interpretación de fuente. Lee (...) luego responde. 1. ¿Qué ideas principales (...) ?, 2. ¿Qué opinión tiene el autor (...), 3.¿Está de acuerdo (...)?, 4. ¿A qué se refiere (...)?”</p> <p>“Aplicación de conceptos. 1. Compara las experiencias de la Primera y la Segunda Guerra mundial (...), 2. Escribe una reflexión (...) sobre el</p>			
--	--	--	--	--	--

		<p>genocidio realizado por el nazismo en contra del pueblo judío.”</p> <p>“A investigar. Realicen una encuesta (...), analiza lo datos obtenidos, (...), confeccionen un afiche (...) debe estar acompañado de un eslogan. (...) Deben presentarlo al curso como si fueran verdaderos publicistas.”</p>		
C. Sujetos			<p>“Lea las siguientes preguntas (...) y contéstelas en su cuaderno: 1. ¿Cuánto me afectaría (...)?, 2. ¿Qué importancia le atribuyo (...)?, 3. ¿De que manera me veo afectado (...)?, 4. ¿Qué importancia le atribuyo a la</p>	<p>Aquí los sujetos principales hacia donde se dirigen las preguntas de corte socio-afectivo y casi emocional son a los educandos.</p>

			<p>conservación de la paz (...)?, 5. ¿Creo en (...) los organismos internacionales?”</p> <p>“¿Crees que es necesario construir memoriales?, ¿por qué?”</p> <p>“Trabajemos (...) 5. Argumenta por qué era importante imponer una democracia firme en Alemania y en toda Europa para las potencias triunfadoras de la guerra.”</p> <p>“Realicen una campaña de conciencia pública para fomentar la inscripción electoral de los jóvenes chilenos.”</p>		<p>Aquí se hace explícita la intención de fomentar la formación cívica en los estudiantes.</p>
D. Contexto				“Imagen que	

				<p>pueden trasladarse a 1938 y tienen la posibilidad de hacerle una entrevista a Adolf Hitler.”</p> <p>“Los equipos deben reunirse para planear la creación de una organización que abarque a todos los países que deseen la paz (...) y establezcan cuales son los principios que todos deben acatar.”</p> <p>“Avances científicos y tecnológicos (...) la invención del radar, (...) el tanque.”</p> <p>“La tecnología aplicada a la guerra hace de esta un asunto cada vez más impersonal.”</p> <p>“Inmediatamente</p>	<p>El contenido y los cuestionamientos que deben lograrse deben ser en pos de las repercusiones que trae cualquier hecho histórico a nuestra historia presente.</p>
--	--	--	--	---	---

				después, miles de semitas fueron trasladados a alguno de los mil campos de concentración esparcidos por Europa”.	
--	--	--	--	--	--

- **Descripción:** El texto del estudiante trae organizado su contenido en unidades de aprendizaje y cada una de ellas se desglosa en Aprendizajes Esperados de la misma, actividades para la evaluación de ideas preconcebidas, tratamiento de la materia, actividades de retroalimentación y evaluación de la unidad de aprendizaje.
- **Interpretación:** El texto del estudiante en términos valóricos intenta hacer ver el proceso de esta unidad –La Segunda Guerra Mundial- con un fuerte énfasis en el desprecio que las ideologías totalitarias le tenían a la vida humana.

En lo procedimental se busca variar el tipo de estrategia de enseñanza a través por ejemplo del juego de roles, lo que abre el espectro de metodologías que puede aplicar el docente en el aula para mejorar el aprendizaje de sus educando; pero también desarrollar la capacidad de empatía en los mismos con respecto a ciertos personajes históricos. Lo que significa un gran aporte a la educación en valores pues resulta más efectivo incubar y aprehender un valor en términos éticos y morales.

Los encabezados utilizados en las actividades que propone el texto del estudiante como: definir, describir, sintetizar e inferir –por ejemplo- son de orden cognitivo. Eso si que en la mayor parte de dichas actividades se apela principalmente a la dimensión de adquisición de conocimiento, lo que fomenta la memorización. Por otra parte, se intenta desarrollar las habilidades lecto-escritoras en los estudiantes, lo que refleja cierto sentido de la interdisciplinariedad con otros sectores de aprendizaje como lenguaje por ejemplo y matemáticas en las estadísticas.

Es importante en las actividades de aplicación el papel que juega la iconografía contemporánea –en ese caso publicidad- ya que, el concepto histórico se encuentra en la esencia de la imagen y apela a interpretar de forma implícita. Debido a que de ello de igual forma se puede extraer una dimensión socio-afectiva del problema histórico.

En el texto se puede ver fuertemente que los sujetos activos del proceso de enseñanza aprendizaje son los propios educandos de allí se explica que a ellos sea hacia donde se dirigen las preguntas de corte socio-afectivo y casi emocional son a los educandos. En base a un trasfondo donde el contenido y los cuestionamientos que deben lograrse han de ser en pos de las repercusiones que trae cualquier hecho histórico a nuestra historia presente.

TABLA SÍNTESIS N° 16

CONVERGENCIAS Y DIVERGENCIAS

PROGRAMA PRIMER AÑO MEDIO, GUÍA METODOLÓGICA DEL PROFESOR Y TEXTO DEL ESTUDIANTE

Técnica de recolección de datos: Análisis documental

SUBCATEGORÍAS	CONVERGENCIAS	DIVERGENCIAS	OBSERVACIONES
Programa Primer Año medio (Edición 2009)	Los Contenidos Mínimos Obligatorios se encuentran en el Programa, la guía metodológica del profesor y del texto del estudiante al igual que los Objetivos Fundamentales Transversales. La propuesta		

	<p>metodológica del Programa está centrada en dos procesos educativos: enseñanza y aprendizaje. Para el primero los docentes son protagonistas como sujetos activos en la creación de diferentes actividades que apoyen el aprendizaje en los estudiantes, para ello el Programa resulta ser un apoyo junto a los modelos metodológicos que propone y que pueden ser rediseñados. En tanto el segundo proceso –de aprendizaje- está centrado en el educando pues es él quien debe generar conocimiento a través de la guía que le presta el docente; además todo lo que este último se elabora en base a las ideas preconcebidas, contexto e intereses de los alumnos.</p> <p>El enfoque ético centrado en la valoración de los derechos humanos, el sentido de pertenencia a la comunidad nacional y la formación ciudadana se</p>		
--	---	--	--

	<p>encuentra presente en el Programa de Primer año medio en los OFT, los mismos que se encuentran también en el Texto del docente y el texto del estudiante. Y en parte de los Aprendizajes Esperados de los últimos dos textos.</p> <p>Se sugiere que los contenidos Mínimos Obligatorios y los OFT estén en directa relación con la realidad y los intereses de los estudiantes.</p> <p>Existe una idea general de la coherencia que debe ser explícita entre Contenidos Mínimos Obligatorios, Objetivos Fundamentales Transversales, Aprendizajes Esperados, evaluación y Mapas de Progreso. Además de presentar de igual forma una relación entre aprendizajes del sector, estrategias de enseñanza y los OFT. Esto en los tres documentos.</p> <p>Se dice que la evaluación debe estar orientada al desarrollo de</p>	<p>Se plantea que el docente debe plantear preguntas, problemas y actividades desafiantes para los estudiantes, sin embargo la mayor parte de las actividades no resultan realmente un desafío en si mismas.</p>	
--	--	--	--

	<p>los estudiantes a los OFT y esto se refleja en las “experiencias de aprendizaje” del texto del docente sobre todo en el análisis de ciertas fuentes que propone que apelan a la interpretación de fuentes con un enfoque ético; y en las actividades de desarrollo que propone el libro de clases del educando.</p> <p>Propone que la utilización de fuentes de información sea un recurso para caracterizar los rasgos de las Guerras Mundiales, eso se encuentra igualmente en las actividades modelos del libro del profesor y el texto del estudiante, como apoyo al contenido.</p> <p>Hay una concordancia entre este documento y el texto del estudiante asociado al desarrollo de habilidades cognitivas que se busca desarrollar en los estudiantes. Eso se manifiesta en los verbos utilizados en los encabezados de cada actividad evaluativa por</p>		
--	--	--	--

	<p>contenido en esta unidad, ya que estos apelan principalmente a las dimensiones de: adquisición de conocimiento, comprensión, síntesis, aplicación y en menor medida análisis, síntesis y evaluación.</p> <p>Las estrategias metodológicas explícitas que impulsan son la realización de trabajos de investigación, informes, ensayos, foros y debates, trabajos grupales, etc. Esto también se encuentra en el texto del estudiante.</p> <p>Hay una organización didáctica del año en Programa y en la Guía metodológica del profesor.</p> <p>Se manifiesta un compromiso ético latente con la valoración de los derechos humanos, y sobre todo entre este documento y el texto de apoyo del profesor.</p> <p>El Programa intenta promover la reflexión crítica de los sistemas</p>	<p>Ese compromiso ético no se ve tan claro en cambio en el texto del estudiante ya que, se refleja sólo en la forma en como se plantean los recursos evaluativos de cada contenido de esta unidad y no en la manera en como se organiza o explícita el contenido en si mismo.</p>	<p>De una u otra forma esto también es posible encontrarlo al principio de cada unidad en el texto del estudiante. Pues a ahí encontramos los aprendizajes esperados y los lineamientos del contenido a tratar en orden secuencial, claro que a grandes rasgos comparado con el Programa y la guía metodológica del docente.</p>
--	--	---	--

	<p>totalitarios, las guerras y el genocidio. Esto está presente en el texto del docente a través de algunos modelos de actividades como por ejemplo el análisis de publicidad de la época y en libro de alumno en las actividades que traen en su encabezado el verbo “interpretar” en búsqueda de soluciones a hechos históricos específicos dentro de la unidad estudiada.</p>		
<p>Guía Metodológica del docente (2010 con ajustes curriculares)</p>	<p>Hay verbos que indican dimensiones cognitivas de orden superior y es un hechos que se repite en el Programa de estudio y el texto del estudiante, aunque en este último en un grado menor que en los documentos anteriores.</p> <p>Las preguntas que debe orientar el docente en el proceso de enseñanza aprendizaje y que se encuentran explícitas en los tres documentos reflejan el norte valórico que tienen de forma transversal los contenidos de primer año</p>		

	<p>medio y, sobre todo de la unidad estudiada de nuestro sector de aprendizaje.</p> <p>Se busca ante todo la multidisciplinariedad en el tratamiento de la Historia. Esto en el texto del docente que pide se complemente la mirada con aspectos geográficos, demográficos, sociales, económicos y filosóficos entre otros. De igual forma lo hace el libro del estudiante por ejemplo cuando se pide apoyo estadístico.</p> <p>La guía metodológica del docente tanto como el Programa de estudio, en coherencia con los mapas de progreso, busca impulsar la utilización y manejo de las TICs como apoyo a sector de aprendizaje.</p> <p>La sociedad también es visto como un sujeto histórico – en este caso la colectividad- de la que se hace partícipe el educando. Esto está mucho más marcado en</p>		
--	--	--	--

	<p>este texto y el Programa de primer año medio.</p> <p>Los tres textos intentan concientizar sobre el valor de la democracia y el sufragio. Además de lo importante que es en la Historia de la humanidad el respeto a los Derechos Humanos sobretodo después de las repercusiones desastrosas que trajo consigo una serie de conflictos bélicos a nivel mundial.</p> <p>Los estudiantes son quienes deben llegar a la reflexión para luego construir y emitir conclusiones propias pues son entes activos en el aprendizaje. Esto también se encuentra en el texto del docente y el del estudiante.</p>		
<p>Texto del estudiante 2010</p>	<p>De igual forma se desea desarrollar en este documento las habilidades lecto-escritoras como en el Programa.</p> <p>En el texto del docente y el Programa se plantean varios recursos de</p>	<p>Se presenta una disociación en lo que se pide como requisito en la mayoría de las actividades planteadas pues el texto del estudiante pide generalmente adquisición de</p>	

	<p>enseñanza y se abre la posibilidad a la creación de nuevas estrategias.</p> <p>Los encabezados utilizados en las actividades son de dimensión cognitiva en los tres documentos.</p> <p>Las interrogantes planteadas en la lectura de las fuentes denuncian un acercamiento y búsqueda de dimensiones socio-afectivas en los educandos.</p> <p>La formación ciudadana y cívica en los alumnos se quiere fomentar en los tres documentos.</p> <p>Hay un énfasis puesto en las consecuencias que el pasado tiene en nuestra Historia presente.</p>	<p>conocimiento y con ello memorización pero el Programa de estudio y la guía metodológica del docente por otro lado plantean la exigencia de capacidad de reflexión, interpretación y crítica, o sea dimensiones de orden superior dentro del plano cognitivo.</p>	
--	--	---	--

- **Descripción:** En términos generales podemos resumir las concordancias o congruencias entre estos tres documentos llámese Programa de estudio de primer año medio (año 2009), Guía metodológica del profesor (2010 editorial Santillana), Texto del estudiante (año 2010, editorial Santillana) en las siguientes: funcionan como documentos de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje, presentan ejemplos de estrategias de aprendizaje que pueden ser rediseñadas o bien sirven

para la creación de nuevas metodologías , tienen un enfoque ético basado en la valoración de los derechos humanos (entre otros valores que se relacionan con la formación cívica), existen oportunidades explícitas para el trabajo de educación en valores a través de los Objetivos Transversales y Aprendizajes esperados, hay actividades de trabajo asociados en los tres documentos de análisis.

Entre las divergencias sólo se logró alcanzar una, que tiene que ver con el fondo de las estrategias o actividades propuestas en el texto del estudiante y su incongruencia con la guía metodológica del profesor y el Programa de NM1. Y es que la mayor parte de las actividades del primer documento no logran promover en términos concretos, un desafío cognitivo como se quiere y explícita en los dos últimos texto mencionados, más bien tienden a ser desafíos de reflexión socio afectiva y moral.

- **Interpretación:** En el Programa de Primero Medio la propuesta metodológica y los Objetivos Fundamentales Transversales son los mismos que se encuentran también en el Texto del docente y el texto del estudiante, en estos últimos se reflejan en los Aprendizajes esperados (esto es una coherencia que se manifiesta de forma explícita). Estos mismos OFT son los que demuestran la existencia de un enfoque ético como columna vertebral de los nuevos ajustes curriculares en Primer año medio, un ejemplo de ello es que en el texto del estudiante se apela a la interpretación de fuentes con miras a una reflexión moral sobre algunas temáticas de la unidad analizada, al igual que las actividades de desarrollo que propone el libro de clases del educando.

Además en la guía metodológica del docente los verbos nos revelan que se solicita prestar atención a las dimensiones cognitivas de orden superior, y esto es una petición que se repite explícitamente en los tres documentos. Por otra parte el Texto del estudiante trabaja las habilidades lecto-escritoras igual como se plantea en el Programa de NM1, por ello se exponen varios recursos de enseñanza y a la vez, se abre la posibilidad de creación de nuevas estrategias. De esta apelación al trabajo de dimensiones cognitivas de orden superior es que nace la divergencia innegable entre los tres textos de análisis, esto se basa en la forma en como se plantean las preguntas en las actividades del texto del estudiante, ya que estas muestran más bien la búsqueda de

dimensiones socio afectivas en los estudiantes. Lo que genera incongruencia entre el Texto del estudiante, la guía metodológica del profesor y el Programa de NM1.

CAPÍTULO VI

PROPUESTA METODOLÓGICA PARA EL TRATAMIENTO DE DD.HH EN NM1

ANÁLISIS DE VALORES A TRAVÉS DE LA LITERATURA

La literatura de los países latinoamericanos --como toda literatura—ofrece numerosas obras que los docentes pueden utilizar para analizar con sus estudiantes diferentes valores éticos, cívicos y humanos en general. Aquí ofrecemos algunas sugerencias:

- **La libertad:** “Hombre preso que mira a su hijo” (poema) de Mario Benedetti, en Poemas de otros; “Canto de libertad, anhelo de libertad total” (poema) de Oswaldo Escobar Velado, en *Árbol de lucha y esperanza*; “Recuerdos” (poema) de Roque Dalton, en *La ventana en el rostro*.
- **La igualdad:** “Romance del indio Cruz” (poema) de Claudia Lars, en *Romances de Norte y Sur*; “La vivienda” (editorial) de Alberto Masferrer en el periódico *Patria*; “El verbo patria” (poema) de David Escobar Galindo, en *El árbol de todos*.
- **La fraternidad:** Poemas de Gabriela Mistral como “Arrojada” y “¿Para qué viniste?”, en *Desolación*; “Oda al hombre sencillo” de Pablo Neruda, en *Odas elementales*; “Poemas de amor” de Roque Dalton, en *Historias prohibidas de Pulgarcito*.
- **La participación y el pluralismo:** El cumpleaños de Juan Ángel de Mario Benedetti; las cartas al General Máximo Gómez de José Martí (1887).
- **La verdad:** “Patria exacta” (poema) de Oswaldo Escobar Velado; “La arena traicionada” de Pablo Neruda en *Canto General*.
- **La justicia:** “Oye, Señor, mi causa justa” y “Hazme justicia, Señor” (poemas) de Ernesto Cardenal, en *Salmos*; “¿Sembrando odios?” de Alberto Masferrer en el periódico *Patria*. Al trabajar con obras literarias, es importante que los docentes motiven a los estudiantes no sólo a leer, sino también a expresar sus ideas y sentimientos, escribiendo sus propios cuentos, poemas, biografías, etc.

(Fuente: Módulo de Educación Cívica y Derechos Humanos No. 6, Valores cívicos en la literatura. Depto. de Ciencias de la Educación de la Universidad Centroamericana “José Simeón Cañas” e Instituto Interamericano de Derechos Humanos. El Salvador, 1993.)

Discusión de dilemas morales

“Se ha constatado que no existe un progreso en el juicio moral de las personas si previamente no experimentan un conflicto cognitivo que les induzca a pensar que sus razonamientos pueden ponerse en duda. Por ello, la discusión de dilemas morales pretende la creación de dicho conflicto en los alumnos, ayudándoles a restablecer el equilibrio en un nivel superior de juicio moral. El conflicto cognitivo tiene lugar en situaciones de interacción entre iguales y entre adultos, y cuando se consideran los problemas morales desde puntos de vista distintos.” (Buxarrais, M: 99; 1990)

“Política y polémica en torno al holocausto: Corriente de refugiados”

Las generaciones que han vivido inmediatamente después de la II Guerra Mundial han sabido, todavía de manera directa y erizada, de la magnitud monstruosa del Holocausto. Las que hoy viven, en cambio, comienzan a olvidarlo. A pesar de los intentos de refrescar una memoria amarga (*en el cine, en la literatura, la televisión o la prensa*); a pesar de reflexiones varias sobre el racismo y la xenofobia y de actuaciones políticas y ciudadanas contra ellos; a pesar de alguna que otra voz alarmada sobre la existencia en nuestros días de campos de concentración, el Holocausto les parece a muchos de nuestros contemporáneos muy lejano. Hay no obstante, frecuentísimos cursos regulares sobre la persecución y el exterminio judío (*distintos a los cursos de Historia general*) en la mayoría de las universidades americanas y en algunas europeas, más una intensa y esforzada cantidad de libros que vuelven una y otra vez sobre el horror desencadenado bajo **Hitler**, tratando - *al explicarlo-* de evitar su retorno.

Pero lo cierto es que la propia inmensidad de la tragedia causada por los nazis ha facilitado la incredulidad o la banalización, cuando no la indiferencia, y, hasta incluso, de manera tan incomprensible como odiosa, la justificación moral del genocidio. Sabido es que, desde no hace mucho, prospera la negación rotunda de ese exterminio masivo y criminal por parte de algunos historiadores que dicen avalar con métodos científicos su reinterpretación de los hechos. (*Las llamadas escuelas revisionistas, a pesar de lo que pudiera creerse por la burda entidad de sus mistificaciones y la endeblez de sus argumentos,* gozan de adeptos).

Mientras duró la creencia generalizada en el progreso, el Holocausto se consideró por la mayoría de los observadores como una interrupción nefasta del curso de la historia, como una especie de excrecencia cancerosa surgida en el cuerpo de la sociedad civil, una locura momentánea en un marco político occidental que, en general, era bastante democrático y gozaba de una salud satisfactoria, un espacio privilegiado en el que la igualdad de derechos entre los individuos era reconocida como un derecho. La tragedia, que había sacudido de manera muy especial a los judíos, movía a compasión, también, a los que no lo eran. Se olvidaba, sin embargo, por lo general, que ese mismo horror colectivo lo habían padecido también gitanos, esclavos, comunistas y homosexuales. Que el exterminio colectivo, aunque en proporciones menores, había alcanzado más allá de los hijos de Sión...quienes no vivieron la represión y la tortura debieron escapar de la persecución pidiendo asilo en otros países.

En esta actividad te planteamos el tema del exterminio de un colectivo de personas en base a la discriminación, por procedencia de culturas diferentes de la nuestra, como es el caso de los judíos en el Holocausto. Como bien saben, éste es un tema polémico y aún actual que conviene pensar con detenimiento. Básicamente queremos que discutan sobre los criterios que un país debe tener en cuenta para exiliar, o masacrar a uno de los miembros del mismo estado; por otra parte, piensa al mismo tiempo cuales son los estándares importantes para que un país acepte a un refugiado dentro de su territorio, considerando que, seguramente, hay que tener en cuenta otras razones además de las culturales o étnicas, también las políticas. Antes de entrar en la discusión del dilema hay algunas ideas que conviene considerar a la hora de la discusión, así como breve ejercicio de investigación para tomar conciencia de la situación de los refugiados.

Siguiendo con la idea anterior, las guerras y la opresión generan corrientes de refugiados, es decir, de personas que abandonan sus países de origen “debido a fundados temores de ser perseguidas por motivos de raza, religión, nacionalidad, pertenencia a determinado grupo social u opiniones políticas” (Convención sobre el Estatuto de los Refugiados, 1951, art. 1.A.2).

Lean el siguiente guión:

Imagina que eres un profesor de (zona, país). Tu pareja desaparece y poco después se descubre que ha sido asesinada. Tu nombre aparece en un artículo de periódico en el que se nombra a sospechosos de realizar actividades subversivas. Después recibes una carta en la que te amenazan de muerte por tus supuestas actividades políticas o por tu origen étnico. Decides irte y comienzas a hacer la maleta. Sólo puedes llevarte cinco tipos de objetos (por ejemplo artículos de aseo, ropa, fotografías) y únicamente los que quepan en una maleta. Tienes cinco minutos para decidir qué llevar. Recuerda que nunca más podrás volver a tu país.

El docente debe solicitar a algunos estudiantes que lean la lista de objetos que han elegido. Cuando el alumno no haya incluido ni el artículo de periódico ni la carta con las amenazas (las únicas pruebas concretas que pueden demostrar a las autoridades del país de acogida que el supuesto refugiado ha abandonado su país “debido a fundados temores de ser perseguido”), diga “asilo denegado”. Después de algunos ejemplos de este tipo explique en qué consiste la condición de refugiado y la importancia que tiene demostrar la persecución. Debata con los alumnos la situación de verse obligado a tomar decisiones con un componente emocional en un estado de ansiedad.

Después de eso como profesor, pídale a los educandos que Busquen información sobre los refugiados en el mundo de hoy:

- ¿Dónde se encuentran las mayores concentraciones de refugiados?
- ¿De dónde huyen y por qué?
- ¿Quién se ocupa de ellos?

La diferencia étnica y cultural siempre ha sido un tema generador de conflictos. Habitualmente se tiende a proteger a los “nuestros” frente a los demás, perdiendo de vista que el criterio que, desde un punto de vista ético ha de servir para decidir “quienes son los nuestros”, debería ser el de la persona, con lo cual, cualquier ser humano, al margen de su condición, debería ser tenido como un igual. Ustedes saben que esto es así (y para encontrar un buen ejemplo, por su crudeza y dramatismo, no hay que más que mirar el conflicto de

los gitanos en Europa, Hungría y República Checa). Si han seguido un poco el asunto, habrán visto que ante la casi indiferencia del resto de los europeos, los que antes eran vecinos han llegado a un grave conflicto multiétnico.

Actualmente encontramos el caso de una de las minorías de Europa, que corresponde a los gitanos o romaníes, como se denominan ellos mismos con una palabra que quiere decir “ser humano”. Oriundos de India y Pakistán, llegaron a Europa hacia los siglos XIV o XV, y hoy constituyen una población de 12 a 15 millones de personas. Un pueblo que fue perseguido desde el siglo XVI y es hasta hoy discriminado. La situación en otros países europeos es dramática. Se presentan graves problemas de educación para los niños (se los considera como minusválidos mentales o sociales) y de vivienda y empleo para las familias.

Página | 209

En Estrasburgo, ciudad del este de Francia que es sede del Consejo de Europa, se ha colocado una placa para conmemorar que los gitanos fueron perseguidos por los nazis y que un millón de ellos murieron en campos de concentración.

Un ejemplo puntual de discriminación hacia esta minoría lo constituye el gobierno del Primer Ministro italiano Silvio Berlusconi, que emprendió su cruzada antigitana en abril de 2008. Nada más tomar posesión del cargo, el ministro del Interior, el liguista Roberto Maroni, proclamó que su prioridad sería devolver a los ciudadanos la seguridad perdida bajo el Gobierno de centroizquierda. Entre apelaciones a echar del país a las "hordas de bárbaros", el Gabinete aprobó el Paquete de Seguridad, un proyecto que asociaba inmigración con delincuencia y preveía diversas medidas contra los 150.000 romaníes que teóricamente habitaban en el país: cierre de las fronteras y bloqueo del Tratado de Schengen contra los gitanos rumanos; destrucción de los campamentos ilegales de romaníes con arrestos y deportaciones, y prefectos especiales para la emergencia gitana en Nápoles, Roma y Milán. Mientras la ley se aprobaba, hubo un programa organizado por la Camorra en Ponticelli (Nápoles), e Interior realizó un censo de los nómadas que vivían en el país, utilizando fichas con la raza y el origen, niños incluidos. Ambas cosas invitaron a muchos romaníes a marcharse del país por sus propios medios. Las recurrentes condenas de la ONU, el Parlamento Europeo y la Comisión Europea llegaron tarde. Milán y Roma siguen

todavía hoy destruyendo campamentos, pero apenas quedan ya gitanos que desalojar. Y siendo asilados en su mayor parte por Luxemburgo.

Esto sólo quiere ser un ejemplo, ya que la reflexión que te proponemos girará en torno al tema de la discriminación. Sea en la época que sea, extraños sentimientos de desconfianza hacia lo nuevo y desconocido brotan de manera espontánea, impulsiva e irracional.

Los intentos de algunos grupos políticos de explicar fórmulas que preservan la “pureza” de su pueblo (concepto que antes habíamos visto en las ideologías totalitarias) no dejan de ser reacciones impulsivas hacia un fenómeno imparabile, como es la tendencia a la convivencia multiétnica. De todas formas, esta tendencia autoprotectora no deja de ser comprensible. El ser humano se ubica en lo que conoce y le hace sentirse seguro (un gusto, una música, una forma de vestir, un paisaje, una persona...), pero esto no justifica el rechazo. Desde un punto de vista ético debemos plantearnos qué supone para una persona sentirse marginada por ser “diferente” cuando llega a un nuevo lugar, habiendo dejado su espacio vital, su cultura, sus amigos y todo lo que le es propio. En ese sentimiento basaremos la actividad que nos ocupa.

En primer lugar, vamos a investigar la situación de la gente que nos rodea respecto al tema de los refugiados. De manera individual, haz el siguiente trabajo:

1. Busca entre tus conocidos (familiares, amigos...) cuatro personas que tuvieron que dejar el lugar donde vivían para buscar una mejor calidad de vida. Explica tu relación con esas personas (mi tío, mi abuelo, un vecino...)

a) ¿Cuánto tiempo estuvieron fuera de su pueblo o ciudad? O si no han podido regresar, ¿cuántos años hace que se marcharon?

b) ¿Cuánto tiempo estuvieron solos antes de poder llevar consigo a su familia, o de crear una?

c) ¿Qué trabajo tuvieron que hacer? ¿Fueron trabajadores ilegales? ¿Podieron escoger al principio? ¿Cuándo tuvieron la posibilidad de cambiar de trabajo a otro mejor?

- d) ¿Tuvieron algún problema para adaptarse al lugar donde fueron? ¿Qué les resultó más difícil?
- e) ¿Cómo fueron acogidos por los ciudadanos del lugar donde llegaron a residir?
- f) ¿Cuántas veces se sintieron rechazados y lo hubieran dejado todo?
- g) ¿Crees que fue una buena idea que emigraran? ¿Por qué sí o por qué no?
- h) ¿Consideras justo que hicieran los trabajos más desagradables, que fueran rechazados por un sector de la población o que no tuvieran los mismos derechos?
- i) ¿Cómo crees que deberías actuar tú ante la presencia de emigrantes en tu ciudad o en tu pueblo? ¿Cómo crees que deben actuar ellos?

2. Busca una noticia que hable de la situación de los refugiados en cualquier parte del mundo, de ella extrae la causa de su persecución (política, social, religiosa, étnica, etc), las características de los países que entregan asilo político y cuales serían las razones que tú crees que tendrían para mostrar ese gesto de solidaridad.

3. Haz una propuesta en común con todos tus compañeros de clase y preparen un afiche que sirva de síntesis al trabajo de investigación que acaban de hacer.

Después del trabajo anterior, estamos en situación de plantearnos un dilema sobre un conflicto político. Cuando hay ocupación para todo el mundo, las actitudes racistas quedan más escondidas que en momentos de crisis y de mucha selección, en los que es fácil pensar que los de fuera “me quitarán el trabajo” y esta idea es la que ha explotado Silvio Berlusconi, increpando incluso a Luxemburgo por asilar a gitanos en su territorio y con ellos acrecentar “el problema europeo”.

La forma de plantear el tema varía substancialmente si lo miramos de un punto de vista ético, si consideramos las razones que empujan a una persona en definitiva a un exilio y si tenemos en cuenta a algún componente altruista en nuestra forma de pensar y de actuar, para que lo pienses con más detenimiento, te proponemos reflexionar sobre el dilema que se presenta en las relaciones diplomáticas de los países implicados en el ejemplo que te dimos del caso de “los gitanos” en Italia.

En estas circunstancias, como mandatario de un país. ¿Qué harías tú?

1. ¿Qué razones tienes para deportar, o exiliar a los gitanos?
2. ¿Qué razones tienes para acogerlos en tu país?
3. De todas las razones que has notado, ¿cuáles son importantes y cuáles son superfluas, dada la complejidad de la situación?
4. ¿Qué criterios deberías –como presidente- establecer para tomar esta difícil decisión?
5. Cuando en Chile se vivió el proceso de dictadura durante el golpe de estado de 1973 ¿Dónde se refugiaron los exiliados? ¿Existía una discriminación étnica, política, religiosa o social?
6. Establece un paralelo con las deportaciones efectuadas por los nazis durante la Segunda Guerra Mundial

Diagnóstico de situaciones

(Pasos: identificación y clarificación, valoración, juicio)

“El diagnóstico de situaciones es una estrategia que tiene por objetivo el desarrollo de la capacidad de valoración de las diferentes alternativas que se presentan en una situación problemática, así como las posibles consecuencias de cada una de ellas, a partir de un diálogo organizado. (...) La diferencia fundamental con los dilemas es que el diagnóstico guarda más relación con los contenidos de valor que se implican en la situación o que se presentan en el tema que se está tratando, que con la forma de juicio dada.” (Buxarrais, M: 110; 1990)

“La bomba atómica: ¿solución a la guerra”

Antes de las lecturas, los profesores pueden ayudar a sus estudiantes a identificar los aspectos de derechos humanos planteándoles algunas preguntas para guiar la lectura. ¿Qué formas de sufrimiento humano se presentan con el lanzamiento de la Bomba atómica? ¿Qué hechos o condiciones causaron tal sufrimiento? ¿Qué valores o estándares nos llevan a concluir que estos sufrimientos eran injustos y deberían ser eliminados?

La idea es analizar la posición que tenía Estados Unidos frente a la Segunda Guerra Mundial sobre todo al final de esta, además de analizar las repercusiones que tuvo las bombas atómicas lanzadas en Hiroshima y Nagasaki, incluyendo la opinión del presidente de EE.UU., Harry Truman. A través de un pequeño fragmento de un discurso de Harry Truman:

“Por favor, permanezcan sentados caballeros. Tengo que anunciarles algo. Acabamos de lanzar una bomba sobre el Japón, que es más potente que 20.000 toneladas de TNT. Ha sido un éxito extraordinario. Lo que resulta maravilloso no son las dimensiones de la empresa, ni su secreto, ni su costo, sino una hazaña realizada por los cerebros de los científicos al coordinar conocimientos complicadísimos distribuidos entre muchos hombres que practican disciplinas distintas, y con ellos trazar un plan factible. Dudo que en el mundo hubiese podido crearse otra combinación semejante.

Podemos considerar lo que se ha hecho como el mayor logro conseguido por la ciencia organizada en la historia. Se hizo con una gran urgencia y sin la menor falla. Nos hallamos dispuestos a destruir con mayor rapidez y de manera aún más completa todos los centros de producción que los japoneses posean sobre el terreno de cualquiera ciudad; destruiremos sus muelles, sus fábricas y sus comunicaciones. Que nadie se llame a engaño; destruiremos completamente el poderío bélico japonés”.

(Harry Truman: Declaración a la prensa, 6 de agosto de 1945. citado por Patricia Jiménez: Historia Universal: Editorial Santillana, 1996.)

Luego de leer el texto pida a sus estudiantes que:

1. Identifique la situación problemática que se encuentra en el texto
2. Describa tal situación
3. ¿Cómo describe el presidente Truman el aporte de la ciencia en la creación de la bomba atómica?

4. ¿Por qué considera exitoso el presidente de los Estados Unidos el lanzamiento de la bomba atómica?
5. ¿Qué valor le asigna el presidente Truman a la bomba atómica como creación humana?.
6. ¿Cuáles serían las consecuencias del lanzamiento de la bomba atómica según el presidente Truman? , ¿qué piensas tú de su posición y reacción ante las posibles secuelas?
7. ¿Si tú fueras el presidente Truman que otra “solución” para terminar con el conflicto propondrías?

A continuación te presentamos una visión distinta sobre el lanzamiento de la bomba atómica que corresponde, a la Interpretación de un publicista norteamericano sobre la decisión del presidente H. Truman de lanzar la bomba atómica:

“La Unión Soviética mantenía su palabra de declarar la guerra a Japón el 8 de agosto. Con una rapidez asombrosa, derrotada la armada japonesa de Manchuria. El empleo de la bomba atómica, el 6 de agosto, y nuevamente tres días después, no puede explicarse por una necesidad militar en respuesta a una acción de guerra (...). Parece que la decisión de lanzar la bomba y el momento escogido, están en relación directa con la entrada en inminencia de los soviéticos en la guerra contra Japón. Blackett, el eminente físico inglés, fija su atención sobre la coincidencia de estos datos en apoyo de su afirmación, según la cual “el lanzamiento de la atómica no ha sido el último acto militar de la segunda guerra, sino la primera operación importante de la guerra Fría contra Rusia” (...). El bombardeo atómico tenía como propósito inclinar a los dirigentes japoneses a la inmediata rendición ante Estados Unidos, antes de que la armada soviética participara en la invasión de Japón. Estados Unidos conseguía el control del país vencido y el dominio absoluto en el Extremo Oriente”.

De acuerdo a la última lectura señale lo siguiente:

1. Según el publicista norteamericano, ¿ qué razones de fondo tuvo Estados Unidos para lanzar la bomba atómica?. Indique si usted está de acuerdo con ellas.
2. Realizar un comentario acerca del discurso del presidente norteamericano y la visión del publicista norteamericano, refiriendo a las repercusiones que tuvo la bomba, el daño causado a tantos seres humanos e incluyendo si esta de acuerdo con las explicaciones que da cada uno de ellos.

Autorregulación y control de la conducta

Las estrategias de autorregulación de la conducta están dirigidas a: ayudar al alumno/a a comportarse en función de criterios propios consensuados o escogidos desde fuera, y ayudar a equilibrar posibles discordancias o faltas de la propia conducta.” (Buxarrais, M: 127, 1990)

“Modificando mis conductas en torno a los Derechos Humanos”.

En esta actividad te proponemos un cambio de actitud personal. Queremos que reflexiones y descubras aquellas actitudes más marcadamente discriminatorias que resultaría interesante modificar. Para ello te mostramos un esquema de autocontrol y las instrucciones para utilizarlo. Esto lo haremos tomando en cuenta el artículo 1 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 que nos dice que; “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros”.

La relación entre hombres y mujeres ha sido siempre un tema controvertido. Las actitudes masculinas respecto de la mujer han sido habitualmente un campo abonado por las injusticias. Si después de reflexionar con una cierta intensidad sobre este tema, llegas a la conclusión de que no estaría mal variar algunas de nuestras conductas habituales, entonces no podemos plantear este ejercicio de autorregulación.

Quizás hayas descubierto conductas que representan una clara discriminación hacia el otro sexo (abiertamente machistas) o actitudes pasivas que contribuyen a diferenciar tareas y roles de manera no igualitaria (tienes alguna duda sobre la “bondad” de cómo se distribuyen las tareas en las empresas o cómo se utiliza la figura femenina en la publicidad, te planteas quien hace las compras en la casa, quién se encarga de poner la lavadora, quién arregla el enchufe). También puede ser que hayas detectado conductas personales autodiscriminatorias que contribuyen a que los demás se aprovechen de la situación (es el caso de las mujeres que tienen muy asumidas unas tareas y un papel en casa o en el trabajo, de manera que ellas mismas se autodiscriminan cuando, por ejemplo, no te dejan hacer una actividad tradicionalmente femenina o no quieren hacer alguna actividad tradicionalmente masculina). En cualquier caso, se trata de actitudes muy interiorizadas que a menudo manifestamos de manera inconsciente y que, si queremos, podemos llegar a modificar.

En esta actividad queremos que identifiques una conducta que quieras cambiar y decidas qué conducta la puede y que apele a ese concepto de libertad e igualdad que propone el artículo 1. Para ello hay que seguir los siguientes pasos.

En primer lugar, debes identificar la conducta que quieres cambiar. Recuerda que a menudo, como ya hemos visto anteriormente, estas conductas son inconscientes, nos parecen “correctas” porque son habituales, hasta que las pensamos con mayor detenimiento y nos damos cuenta del error. La conducta que queremos modificar ha de ser muy concreta, fácilmente observable.

En segundo lugar, debes decidir cual es la conducta que la ha de sustituir. También ha de ser observable y fácil de comprobar.

En tercer lugar harás el seguimiento de tu cambio y anotarás los resultados en el cuadro que te mostramos a continuación. Lo más importante es que te propongas objetivos fácilmente alcanzables, que se puedan cumplir con un esfuerzo relativo. Es mejor fijarse tres objetivos fáciles, pero progresivos, en tres períodos distintos, que uno más complejo de una sola vez, porque las posibilidades de fracaso son mayores en el segundo caso que en el primero.

El cuadro que debes seguir es el siguiente:

1. Conducta que no me gusta:
2. Nueva conducta que manifestar:
3. Propósito:
4. Fijación de un objetivo:

Tiempo	Veces que realizo la conducta anterior	Veces que realizo la nueva conducta	Me he sentido satisfecho Nunca	Me he sentido satisfecho A veces	Me he sentido satisfecho Siempre
Lunes					
Martes					
Miércoles					
Jueves					
Viernes					
Sábado					
Domingo					

Este esquema debes adoptarlo a la conducta que hayas escogido y al tiempo que consideres necesario para ver si hay cambios o hay que pensar en un propósito más sencillo. De todas las maneras, no olvides que siempre exigirá un esfuerzo de tu parte.

Role-playing

“Dentro del ámbito educativo, y especialmente en el de la educación moral, el role-playing cumple un papel fundamental por su vinculación directa con las capacidades de empatía y perspectiva social.” (Buxarraís, M: 136, 1990)

“Así lo viví”

Al iniciarse la Segunda Guerra Mundial, existía en Alemania una fuerte desconfianza, resentimiento y rechazo contra los judíos, fundamentalmente porque ellos tenían grandes inversiones que les otorgaba mucha influencia en la economía alemana. A esto se sumaba al teoría nazi de la existencia de tres tipos de pueblos: los arios y los europeos, únicos plenamente humanos; los eslavos, gitanos y otros pueblos mediterráneos, considerados “sub-humanos” y, finalmente los judíos, catalogados como “no-humanos”.

Página | 218

Adolf Hitler se propuso el exterminio de los judíos que vivían en el territorio alemán y, para lograr su objetivo, trazó un plan llamado “La solución final”; este plan postulaba el exterminio de todos los sectores de la

Sociedad, que podían resultar inútiles o peligrosos para llevar a cabo su programa: eslavos, gitanos comunistas, homosexuales, enfermos mentales y, especialmente, los judíos. El plan fue llevado a cabo realizando fusilamientos masivos y recluyendo a miles de personas en campos de concentración, donde eran obligados a realizar trabajos forzados, sometidos a torturas y asesinados sin piedad en las cámaras de gas.

Cerca de seis millones de judíos fueron aniquilados en toda Europa provocando horror y dolor que perduran hasta hoy en la comunidad judía y en la humanidad completa. Esta exterminación sistemática de judíos se conoce con el nombre de “Holocausto”.

En este exterminio hubo víctimas y victimarios con visiones distintas sobre la misma temática por eso te presentamos algunas fuentes que queremos que leas atentamente:

- **Hitler:** “¿Quién hubiera podido impedir la Guerra Mundial? ¿Quizás la "solidaridad cultural", en cuyo nombre justamente se practicaba esta propaganda de atrocidades contra Alemania por los judíos? ¿O quizás los pacifistas? ¿A lo mejor hasta los pacifistas "alemanes"? ¿Aquellos Nikolai, Förster, Quidde etc., pregonando a los cuatro vientos día tras día su calumnia del heroico Pueblo Aleman? Estos maestros del así llamado pacifismo mundial, que había sido inventado de nuevo exclusivamente por judíos. ¿Quizás la muy ensalzada solidaridad del proletariado?

"¡Todas las ruedas se paran cuando tu fuerte brazo lo quiere!". Las ruedas del mundo han girado asiduamente. Únicamente una rueda se trato de parar en incesante trabajo de socabamiento. Con la huelga de las fábricas de municiones de 1918, que costó la vida a miles de combatientes del frente, aún no se logró del todo. Pero el 9 de Noviembre fue paralizada esa rueda: la rueda alemana. El partido socialdemócrata declaró textualmente en su órgano principal, "Vörrwarts", que no estaba en el interés del trabajador alemán que Alemania gane la guerra. Yo pregunto en cambio: tú, trabajador alemán: ¿Está en tu interés que hoy hayas llegado a ser esclavo? Que tú mismo luchas y gimes mil veces peor que antes en una servidumbre personal sin perspectiva y sin esperanza, mientras que tus dirigentes sin excepción... ¿Pero quienes son estos dirigentes del proletariado? ¡Nuevamente judíos!

¿Pero es que quizás los francmasones debían impedir la Guerra Mundial? ¿Esta la más noble institución filantrópica, que más clamorosamente anunciaba que se iba a colmar de felicidad al pueblo, y que al mismo tiempo fue la principal atizadora de la guerra? ¿Quienes son, pues, en realidad, los francmasones? Se distinguen dos grados. A los inferiores pertenecen en Alemania aquellos burgueses medios que en el fárrago de frases ofrecidas pueden alguna vez sentirse "alguien". Los responsables, empero, son aquellos multifacéticos que soportan cualquier clima, aquellos 300 Rathenau, que todos se conocen entre sí, que dirigen los destinos del mundo por encima de las cabezas de los reyes y presidentes de Estado. Aquellos, que sin escrúpulos se hacen cargo de cualquier función, que brutalmente saben esclavizar a todos los pueblos: ¡nuevamente judíos!

Ahora bien: ¿Por que los judíos han estado contra Alemania? Esto al presente, demostrado claramente por un sinnúmero de realidades, es perfectamente evidente. Ellos usaban la antiquísima táctica de las hienas: cuando los combatientes desfallecen, entonces echa mano. ¡Entonces cosecha! En la guerra y en las revoluciones judá alcanzo lo casi inalcanzable. ¡Cientos de miles de piojosos judíos del este llegan a ser "europeos" modernos! Tiempos intranquilos son capaces de producir milagros. ¡¿Cuanto tiempo se hubiera necesitado antes de 1914, p. ej. en Baviera, para que un judío galitziano llegara a ser presidente de ministros?! ¡¿O en Rusia un anarquista del ghetto neoyorquino, Bronstein (Trotzki), dictador?! Pocas guerras y revoluciones han

sido suficientes para hacer del pueblo de los judíos el poseedor del oro rojo y con ello, el señor del mundo.

Este pueblo odiaba dos estados ante todo, que hasta 1914 aun le impedían la consecución de su meta de dominación mundial: Alemania y Rusia. Aquí aún les había llegado en forma total lo que ya poseían en las democracias occidentales. Aquí ellos no eran aún los únicos soberanos en la vida espiritual así como en la económica. Asimismo, los parlamentos no eran aquí aun exclusivamente instrumentos del capital y de la voluntad judíos. El hombre alemán y el ruso genuino habían conservado todavía una cierta distancia frente al judío. En ambos pueblos vivía todavía el sano instinto del desprecio a los judíos, y existía el gran peligro de que en estas monarquías podrían con todo surgir nuevamente un Fridericus, un Guillermo I, y que la democracia y las prácticas parlamentarias fueran mandadas al diablo. ¡Así los judíos se hicieron revolucionarios! La república debía conducirlos al enriquecimiento y al poder. Ellos disfrazaron esta meta: ¡caída de las monarquías! ¡instauración del pueblo "soberano"! ¡Yo no sé si hoy es posible llamar soberano al pueblo alemán o ruso! ¡En todo caso uno no se percata de ello! ¡Pero de lo que el pueblo alemán se percata, lo que diariamente tiene ante sus ojos en la forma más crasa, es el desenfreno, la intemperancia en el comer y en el beber y la especulación, de los que hace ostentación el abierto escarnio del judío! El así llamado estado libre alemán se ha transformado en el refugio donde estas sabandijas pueden enriquecerse desenfrenadamente. Así tuvieron que ser derribadas Rusia y Alemania, a fin de alcanzar el cumplimiento de una vieja profecía. Así todo el mundo fue sacudido. Así han sido aplicados brutalmente todos los medios de la mentira y propaganda contra el estado de los últimos idealistas: ¡los alemanes! ¡y así Judá ganó la Guerra Mundial! ¿O quiere usted afirmar que el "pueblo" francés, el inglés y el norteamericano han ganado la guerra? Ellos todos, vencedores al igual que vencidos, son los derrotados. Una cosa se levanta sobre todos ellos: ¡la bolsa mundial, que ha llegado a ser el amo de los pueblos!

Ahora bien, ¿qué culpa tiene Alemania misma en la guerra? Consistió en que en un tiempo, cuando ya el anillo se cerraba alrededor de su existencia, omitió organizar la

defensa tan enérgicamente que por el despliegue de su poder o bien les fuese quitado a los demás a pesar de sus peores intenciones, el coraje de agredir, o bien que la victoria del Reich fuera garantizada. Es la culpa del pueblo alemán que en 1912 esos tres cuerpos de ejército que el criminal reichstag en increíble maldad y estupidez denegó, no los haya construido por encima de él. Con estos 120.000 hombres más la batalla de Marne hubiera sido ganada y la guerra decidida. ¡dos millones menos de héroes alemanes hubieran bajado a la tumba! ¿Pero quien en 1912 así como en el último año de guerra, cegó al pueblo alemán con aquella teoría: "todo el mundo depondrá las armas si Alemania lo hace? ¿quien?: ¡el judío democrático-marxista, que a la misma hora y hasta el presente azuzaba y azuza entre los otros la carrera armamentista para el sojuzgamiento de la Alemania "bárbara"! (Discurso del Führer ante la Cámara Alta "El enemigo de los pueblos" consultado en línea: www.usuarios.multimania.es el 2 de marzo 2011, 20:01 hrs)

- **Víctimas sobrevivientes:** “*Jolly* describe la experiencia de estar de vuelta allí: “Me siento allí. Veo el barro a mí alrededor. Lo huelo. El olor es muy importante. Lo huelo. Veo los cuerpos, muertos y vivos. Estoy allí. Veo todos los detalles. Estoy allí. Soy muy visual. Estoy allí. Veo el sol o la lluvia. Siento las ropas húmedas. Estoy allí”. *Jolly* explica que tiene “dieciséis o diecisiete” años cuando se sumerge en este recuerdo, un self diferente: “No estoy aquí... Ni siquiera sé nada de misma ahora. Estoy allí... Alguien habla a través de mí... Ves que no soy yo. Es esa persona que lo vivió quien está hablando de aquellas experiencias. Y tal vez eso es a lo que me estoy refiriendo. Puesto que estoy allí. Es esa parte de mí. No ahora”. (Testimonio de *Jolly Z.*, 1988)

Hanna F. accede a un recuerdo nuclear mientras describe un episodio de Auschwitz. Cuando los reclusos morían durante la noche, se los sacaba de los barracones y se arrojaban a una pila de cuerpos. Una noche, *Hanna* tuvo que ir a la letrina, lo que significaba caminar junto a esta pila de cadáveres. Dice: “Y las ratas estaban allí comiéndose la cara de las personas. Comiéndosela. Estaban teniendo un... [Se detiene y no termina la frase. Tras 13 segundos de silencio, comienza abruptamente de nuevo]. De cualquier modo, yo tenía que

hacer mi trabajo. Sólo estaba mirando lo que estaba ocurriéndole a un ser humano” (Testimonio de Hanna F., 1987). Durante el silencio en su testimonio, Hanna parece inmersa en las imágenes del recuerdo nuclear, reviviendo los sucesos del pasado. Otros sobrevivientes experimentan una inmersión similar en la realidad alterada de la atrocidad, y se refieren a este cambio experiencial en su testimonio. Myra L. interrumpe su propio testimonio para comentar: “Estoy hablando de forma un poco incoherente por estas cosas, estas cosas. Estoy regresando a los transportes desde el ghetto” (Testimonio de Myra L., 1984) (p. 354-355) (Testimonios de sobrevivientes del Holocausto en línea consultado en: www.aperturas.org visitado el 28 de febrero 2011 21:15 hrs)

Fela Schepps dice que “Se habla mucho aquí de escribir un diario. Cada una piensa que hay muchas cosas que se deben documentar, cosas que no suceden normalmente en la vida corriente, cosas que nosotras mismas no hubiéramos creído que existan en el mundo. Cosas así pertenecían al pasado, o eran frutos de la fértil imaginación de los autores de cuentos. Yo pienso que cada una de nosotras que haya leído historias como estas pensó que si le hubiera tocado pasar lo que pasaron las heroínas desdichadas de las novelas, el mundo se hubiera dado vuelta, el sol y la luna no iluminarían como todos los días, y ninguna de nosotras lo sobreviviría, por supuesto. Pero aquí todo se desarrolla ordinariamente, a pesar de cosas un poco extrañas suceden aquí, y estos eventos extraños se aceptan con resignación como si fueran fenómenos normales. Poco a poco uno se va acostumbrando a estos eventos que son irreales, y no hay lo que registrar en el diario, todo parece natural. Sin embargo, más de una vez uno quisiera tomar un lápiz y hacer algo con él, anotar algo de lo que esta en el fondo del corazón, que continuamente surge de las profundidades y está debajo del umbral de lo consciente. Es porque más de una vez el corazón en su profundidad oculta algún sentimiento de rencor hacia el mismo [...] y busca aferrarse a algo, expresar su dolor indefinible, y tal vez el lápiz le permita hacerlo.” (*Pésaj - Lunes, 5 de abril de 1942*)

(Testimonios de sobrevivientes del Holocausto en línea consultado en: http://www1.yadvashem.org/yv/es/education/lesson_plans/testimony_memory.asp visitado el 28 de febrero 2011 22:00 hrs)

Sugerencia de Actividad para estudiantes

Formen grupos de trabajo de cinco o seis estudiantes e investiguen los conceptos de: Holocausto, exterminio de otros pueblos y grupos sociales, campos de concentración, juicios de Núremberg, su objetivo y su importancia, genocidio y crimen contra la humanidad. Y relaciónenlo con las fuentes que se les entregó para contextualizar los roles.

Página | 223

Luego de haber leído los textos en conjunto, escriban un guión poniéndose en el lugar del personaje que ustedes seleccionen proponiendo un monologo o bien el dialogo o relación entre uno o más personajes que les hallan impactado. La idea debe estar basada en las características principales de los personajes y en su contexto histórico.

Luego pasaran a representar su libreto ante el resto de sus compañeros para finalmente establecer conclusiones generales sobre los personajes, respondiendo a la siguiente interrogante: ¿Qué sentiste siendo el personaje que seleccionaste, se justifica su pensar?

Otro ejemplo de Role-playing

“Reunión en la cumbre”

Organice un juego de rol o simulacro de debate entre dirigentes políticos de todos los países sobre un tema de especial importancia, por ejemplo la reducción de la utilización de minas terrestres o la prohibición de que los niños realicen trabajos peligrosos. Organice un simulacro de debate entre los alumnos sobre este tema formando grupos que representen a los países participantes: unos que defiendan la prohibición de estas prácticas y otros que se opongan a la prohibición. Cuando sea posible, compare los debates mantenidos para la redacción de la Convención sobre la prohibición de minas antipersonales (1997) o el Convenio sobre la prohibición de las peores formas de trabajo infantil (Convenio N.º 182, 1999, de la OIT). Ponga de relieve que los países y las personas pueden trabajar juntos para lograr modos de convivir en paz.

“Role-model”

“Más que como otra variedad de aplicación, podemos definir el role-model como una actividad diferente, que tiene su origen en el role-playing. El objetivo es fomentar el conocimiento –nivel cognitivo- y la empatía –nivel afectivo- hacia personajes que han destacado positivamente por sus acciones en su línea de vida. De esta manera, se intenta estimular a los alumnos para que lo tengan como punto de referencia concreto en algunos aspectos de su vida cotidiana: nivel conductual”. (Buxarrais, M: 145, 1990)

“Charles de Gaulle: la encarnación de la resistencia”

Como ejemplo de resistencia a la Alemania nazi, proponemos trabajar la biografía del francés Charles de Gaulle

Lee esta breve nota que hemos extraído de su biografía:

Charles de Gaulle (1890-1970), político y militar francés, la figura más destacada en la creación de la V República francesa y su primer presidente (1959-1969). De Gaulle nació el 22 de noviembre de 1890 en Lille, y se educó en la Academia Militar de Saint-Cyr. Durante la I Guerra Mundial sirvió en Verdún, fue herido tres veces y, en 1916, hecho prisionero por los alemanes. Después de la guerra fue ayudante de campo del mariscal Henri Pétain. De Gaulle comenzó a destacar por su defensa de un Ejército francés muy mecanizado, como se describe en sus libros sobre táctica militar. A principios de la II Guerra Mundial obtuvo el rango de general de brigada. Tras la caída de Francia en manos de Adolf Hitler, escapó a Londres, en junio de 1940, donde anunció la formación de un comité nacional francés en el exilio. En 1942 este comité fue oficialmente reconocido por los gobiernos aliados y por líderes de la resistencia en Francia. Como su presidente, De Gaulle mandó las tropas francesas que luchaban con los ejércitos aliados así como las que participaban en la resistencia en la Francia ocupada por los alemanes.

Jefe de las Fuerzas de la Francia libre

Las tropas de la denominada Francia Libre, bajo el mando de De Gaulle, incluidas las de las colonias francesas y una importante parte de la flota francesa, realizaron un ataque sin éxito a Dakar (actualmente en Senegal) en septiembre de 1940, se unieron a las fuerzas inglesas de Siria (1941) y obtuvieron el control de Madagascar (1942). En junio de 1943, De Gaulle reunió el Comité francés de Liberación Nacional en Argel, capital de la colonia francesa de Argelia, como copresidente junto al general Henri Giraud. Tras maniobrar para apartar a Giraud del Comité, en 1943, De Gaulle se convirtió en presidente exclusivo de éste, que trasladó su cuartel general de Argelia a Londres en mayo de 1944 y a París en agosto de 1944, tras la liberación de Francia por los aliados. Al mes siguiente, el gobierno estadounidense reconoció al Comité como gobierno de facto de Francia. De Gaulle fue elegido por la Asamblea Constituyente, de forma unánime, presidente del gobierno provisional en noviembre de 1945. A los dos meses dimitió; sus propuestas de aumentar los poderes del presidente se encontraron con la hostilidad del pueblo y de la Asamblea. En 1947 organizó un nuevo movimiento político, la *Rassemblement du Peuple Français* (Agrupación del Pueblo Francés, RPF). Bajo su liderazgo, el RPF trabajó para fortalecer el gobierno central, equilibrar el presupuesto, fomentar la empresa privada y eliminar los controles estatales sobre la vida económica de Francia. Sin embargo, hacia 1953, la fuerza del movimiento había disminuido tanto que De Gaulle lo rechazó y se retiró.

En mayo de 1958 Francia se enfrentaba a la amenaza de la guerra civil por la cuestión de la independencia de Argelia. De Gaulle fue llamado por el presidente René Coty para que constituyera un nuevo gobierno. La Asamblea Nacional le otorgó el poder de gobernar durante seis meses mediante decretos, y de supervisar la redacción de una nueva constitución. La nueva carta, que confería muchos poderes al poder ejecutivo, fue aprobada mayoritariamente por los votantes franceses. En diciembre, De Gaulle fue elegido presidente de la recién creada V República. Tomó posesión de su cargo el 8 de enero de 1959.

Durante su primera legislatura, De Gaulle realizó reformas económicas, industriales y gubernamentales, negoció la independencia argelina y condujo a Francia a la Comunidad Económica Europea (actual Unión Europea). También apoyó un programa nuclear unilateral para Francia, realizando pruebas nucleares en 1960. Fortaleció las relaciones con

la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) y con la China comunista e intentó extender la influencia francesa en Asia y Latinoamérica en el ámbito cultural y militar, mientras se mostraba agraviado con Estados Unidos.

En 1965, De Gaulle fue elegido para ejercer un segundo mandato presidencial, aunque su margen de victoria fue menor. Durante los años siguientes trabajó en favor de la autonomía del Canadá francófono y de la sustitución del dólar estadounidense como principal estándar monetario de intercambio internacional, abogando por la vuelta al patrón oro. Ordenó en 1966 la retirada de Francia de la estructura militar de la Organización del Tratado del Atlántico Norte (OTAN), aunque sin dejar de pertenecer a la alianza. En mayo de 1968, De Gaulle se enfrentó a la mayor crisis desde su regreso al poder, cuando los estudiantes y los trabajadores en huelga sumieron al país en una verdadera situación revolucionaria. Sin embargo, De Gaulle triunfó y en las elecciones del mes siguiente sus partidarios aumentaron considerablemente su mayoría en la Asamblea Nacional. Dimitió de la presidencia tras ser derrotado en un referéndum nacional sobre la reorganización regional y del Senado, en abril de 1969. Se retiró a su residencia privada de Colombey-les-Deux-Églises y desde allí siguió trabajando en sus memorias hasta su muerte, ocurrida el 9 de noviembre de 1970.

De Gaulle escribió tres libros sobre táctica militar entre 1932 y 1938, además de los tres tomos de sus Memorias (1954, 1956 y 1959). La parte de su autobiografía correspondiente al periodo 1958-1969 (Memorias de esperanza) quedó inconclusa.

“Adolf Hitler: encantador de masas”

Proponemos una variante del role-model trabajando con un prototipo de modelo negativo como es Adolf Hitler, aquí te damos algunos datos de su biografía:

Adolf Hitler (1889-1945), político alemán de origen austriaco, uno de los dictadores más poderosos del siglo XX, que transformó Alemania militarizando completamente su sociedad y llevó al país así como al resto del mundo a la II Guerra Mundial. Utilizó el

antisemitismo como piedra angular de su propaganda y su política para hacer del partido nazi un movimiento de masas. La mayor parte de Europa y el norte de África estuvieron bajo su dominio durante algún tiempo. Fue el responsable de la ejecución de millones de judíos y de miembros de otros pueblos a los que consideraba seres inferiores.

Su juventud y sus comienzos en la política

Hitler nació en Braunau am Inn (Austria) el 20 de abril de 1889 y era hijo de un modesto funcionario de aduanas y de una campesina. Fue un estudiante mediocre y jamás llegó a finalizar la enseñanza secundaria. Solicitó el ingreso en la Academia de Bellas Artes de Viena, pero no fue admitido por carecer de talento. Permaneció en esa ciudad hasta 1913, donde vivió gracias a una pensión de orfandad, y más tarde comenzó a obtener algunos ingresos de los cuadros que pintaba. Leía con voracidad obras que alimentaban tanto sus convicciones antisemitas y antidemocráticas como su admiración por el individualismo y el desprecio por las masas.

Hitler se encontraba en Munich cuando comenzó la I Guerra Mundial y se alistó como voluntario en el Ejército bávaro. Demostró ser un soldado entregado y valiente, pero la más alta graduación que consiguió fue la de cabo, debido a que sus superiores consideraban que carecía de dotes de mando. Tras la derrota de Alemania en 1918, regresó a Munich y permaneció en el Ejército hasta 1920. Fue nombrado oficial de instrucción y se le asignó la tarea de inmunizar a los soldados a su cargo contra las ideas pacifistas y democráticas. Se unió al Partido Obrero Alemán, de signo nacionalista, en septiembre de 1919, y en abril de 1920 le dedicaba ya todo su tiempo. En esa época, había sido rebautizado como Partido Nacionalsocialista Alemán del Trabajo (*conocido abreviadamente como partido nazi*) y Hitler fue elegido en 1921 su presidente (Führer) con poderes dictatoriales.

El ascenso al poder

Hitler difundió su doctrina de odio racial y desprecio por la democracia en los numerosos mítines que organizó y, mientras tanto, las organizaciones paramilitares del partido aterrorizaban a sus enemigos políticos. No tardó en convertirse en una figura clave de la

política de Baviera gracias a la colaboración de oficiales de alta graduación y empresarios adinerados. En noviembre de 1923, un momento de caos político y económico, encabezó una rebelión (putsch) en Munich contra la República de Weimar, en la cual se autoproclamó canciller de un nuevo régimen autoritario. No obstante, el conocido como putsch de Munich fracasó por falta de apoyo militar.

Hitler fue sentenciado a cinco años de prisión como líder del intento de golpe de Estado, y dedicó los ocho meses de condena que cumplió a redactar su autobiografía: *Mein Kampf* (Mi lucha). Fue liberado como consecuencia de una amnistía general en diciembre de 1924, y reconstruyó su partido sin que ninguno de los representantes del gobierno al que había intentado derrocar pretendiera impedirlo. Durante la crisis económica de 1929, muchos alemanes aceptaron su teoría que la explicaba como una conspiración de judíos y comunistas. Hitler consiguió atraer el voto de millones de ciudadanos prometiendo reconstruir una Alemania fuerte, crear más puestos de trabajo y devolver la gloria nacional. La representación del partido nazi en el Reichstag (Parlamento) pasó de 12 diputados en 1928 a 107 en 1930.

El partido continuó creciendo durante los dos años siguientes, aprovechando la situación creada por el aumento del desempleo, el temor al comunismo y la falta de decisión de los rivales políticos del Führer frente a su confianza en sí mismo. Sin embargo, cuando Hitler fue nombrado canciller en enero de 1933, los grandes empresarios esperaban poder controlarle con facilidad.

El Dictador de Alemania



Pese a lo previsto por el poder económico, una vez que Hitler accedió a la jefatura del gobierno, no tardó en autoproclamarse dictador de la nación, acumulando la presidencia del Reich y de la cancillería con el título de Reichsführer. Miles de ciudadanos contrarios al partido nazi fueron enviados a campos de concentración y se eliminó cualquier asomo de oposición. Su mayoría parlamentaria le permitió aprobar una ley que transfería al partido nazi el control de la burocracia y del sistema judicial, reemplazaba los sindicatos por un Frente del Trabajo alemán dirigido también por los nazis y prohibía todos los partidos políticos excepto el

Nacionalsocialista. Las autoridades nazis tomaron el control de la economía, los medios de comunicación y todas las actividades culturales haciendo depender los puestos de trabajo de la lealtad a su ideología.

Hitler contaba con su policía secreta, la Gestapo, y con las cárceles y campos de concentración para intimidar a sus oponentes, aunque la mayoría de los alemanes le apoyaban con entusiasmo. El avance de la industria armamentística acabó con el desempleo, los trabajadores se vieron atraídos por un ambicioso programa de ocio y los éxitos alcanzados en política exterior impresionaron a la nación. De este modo, Hitler consiguió moldear al pueblo alemán hasta convertirle en la herramienta flexible que necesitaba para establecer el dominio de Alemania sobre Europa y otras partes del mundo. El dictador impuso su propio y brutal código moral tras desacreditar el poder de las autoridades eclesiásticas, acusándolas de corrupción e inmoralidad. Ridiculizó el concepto de igualdad entre los seres humanos y reivindicó la superioridad racial de los alemanes. Puesto que se consideraban miembros de una raza superior, creían tener derecho a dominar a todas las naciones a las que habían sometido. La creciente e implacable persecución contra los judíos tenía como objetivo familiarizar a los alemanes con esta tarea.

Hitler, resuelto a emprender la creación de su imperio, inició el rearme de Alemania en 1935 (*en contra de lo acordado en el Tratado de Versalles que había puesto fin a la I Guerra Mundial en lo referente a la derrotada Alemania*), envió tropas a la región desmilitarizada de Renania en 1936, y anexionó Austria y los Sudetes en 1938. El resto del territorio checoslovaco quedó bajo control alemán en marzo de 1939. También acudió en ayuda de las tropas rebeldes de la Guerra Civil española (1936-1939), encabezadas por Francisco Franco. Ninguno de los líderes de otros países se opusieron a estas acciones, desconcertados ante la estrategia de Hitler y ante el temor de que se produjera una nueva guerra.

La II Guerra Mundial

Hitler era consciente de que cualquier otra acción podría provocar un conflicto europeo, y no vaciló en preparar a Alemania para una lucha que, a su juicio, fortalecería la moral del país. Firmó el pacto de neutralidad Germano-soviético con la promesa de que cedería a la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) una parte del territorio de Polonia cuando esta nación fuera derrotada, para lo cual la atacó en septiembre de 1939. Los polacos fueron sometidos con rapidez y sus aliados, los británicos y los franceses, que habían declarado la guerra a Alemania, no pudieron hacer nada para ayudarles. Las fuerzas de Hitler invadieron Dinamarca y Noruega en la primavera de 1940 y, pocas semanas después, vencieron a las tropas de los Países Bajos, Bélgica y Francia. La derrota de Gran Bretaña pudo evitarse gracias a la intervención de las Fuerzas Aéreas Reales (RAF), que rechazaron a la Luftwaffe (*fuerzas aéreas alemanas*).

Hitler, dejándose llevar por su ambición y su odio al comunismo, volvió su atención hacia la Unión Soviética. Su primer paso fue conquistar la península Balcánica para proteger este flanco. La invasión de la URSS, que comenzó en junio de 1941, no tardó en llevar a los ejércitos alemanes a las puertas de Moscú pero los rusos les obligaron a retroceder en diciembre, precisamente cuando Estados Unidos decidió intervenir en el conflicto. Fue en ese momento cuando Hitler se dio cuenta de que la guerra estaba perdida

desde el punto de vista militar, pero decidió continuar con la esperanza de que alguna nueva arma invencible o alguna maniobra política milagrosa pudiera salvar la situación.

A medida que transcurría el tiempo, la derrota se hacía más inevitable, pero Hitler continuaba negándose a capitular ante la creencia de que Alemania no merecía sobrevivir por no haber conseguido cumplir su misión. Por otro lado, el plan destinado a exterminar a los judíos seguía su marcha durante todo este periodo, y los innumerables trenes que transportaban a los millones de prisioneros a los campos de concentración representaban una lacra para el esfuerzo económico de la guerra. En julio de 1944, un grupo de oficiales organizó una conspiración para asesinar a Hitler y poner fin a la contienda, pero el plan fracasó. Finalmente, dejando tras de sí a una Alemania invadida y derrotada, Hitler se suicidó en su búnker de Berlín el 30 de abril de 1945, junto con la que había sido durante largo tiempo su compañera, Eva Braun, con la que había contraído matrimonio el día anterior.

Hitler poseía una personalidad carismática y una arrolladora energía. Su legado fue solamente un rastro de destrucción total y ninguna de las instituciones u organizaciones que creó ha perdurado.

ACTIVIDADES DE CORTA DURACIÓN

“La guerra, la paz y los derechos humanos”

La Declaración Universal de Derechos Humanos se redactó a raíz de los acontecimientos de la segunda guerra mundial. En el Preámbulo de la Declaración se afirma que el “desconocimiento y el menosprecio de los derechos humanos han originado actos de barbarie ultrajantes para la conciencia de la humanidad” y se subraya que “la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana”. La paz, el desarme, el desarrollo y los derechos humanos son cuestiones interrelacionadas. Una forma de enseñar globalmente el valor de los derechos humanos es

enseñar el valor de la paz y el desarme, así como del desarrollo y de la protección del medio ambiente.

Por ejemplo se puede informar a los alumnos acerca de la carrera de armamentos y de todo lo que se hace para detenerla. El hecho de que haya habido más de 150 guerras desde que finalizó la segunda guerra mundial demuestra que se sigue empleando la violencia armada. Un análisis de la política y la economía internacionales apropiado al nivel de la clase puede ayudar a los alumnos a comprender mejor la razón de que la paz sea tan difícil de preservar. La desigualdad en el desarrollo y los problemas ecológicos son problemas permanentes; no son sólo una amenaza en sí mismos, sino que también pueden estar en el origen de una guerra, y la guerra, sobre todo la guerra nuclear, incluso a pequeña escala, puede provocar una catástrofe medioambiental.

“Niños soldados”

En algunas partes del mundo se recluta como soldados a niños y niñas, algunos de los cuales aún no han cumplido los 10 años. Muchas veces esos niños han sido secuestrados y obligados a combatir, por lo que corren el riesgo de perder la vida y sufrir mutilaciones y quedar marginados de sus comunidades de origen y de la sociedad en su conjunto.

En un nuevo Protocolo Facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño (2000) y en el Convenio de la Organización Internacional del Trabajo sobre la prohibición de las peores formas de trabajo infantil (1999) se prohíbe la participación de niños en los conflictos armados.

Temas de discusión:

- ¿Por qué los ejércitos utilizan niños en la guerra?
- ¿Qué derechos humanos de esos niños se violan? Cítense artículos concretos de la Convención sobre los Derechos de Niño.
- ¿Sufren las niñas soldados las mismas consecuencias que los niños soldados?
- Si un niño o niña logra sobrevivir y regresar a su comunidad de origen, ¿con qué dificultades se encontrará a corto, medio y largo plazo?

A continuación se proponen algunos ejercicios para que los alumnos participen o estudien esta cuestión más detenidamente:

- Obtener más información acerca de los niños soldados en diferentes partes del mundo;
- Averiguar qué organizaciones ofrecen apoyo y rehabilitación a los niños soldados;
- Escribir cartas alentando al gobierno del país a ratificar el Protocolo Facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño relativo a la participación de niños en los conflictos armados.

“El derecho humanitario”

Además de la legislación internacional de derechos humanos existe el sistema jurídico complementario del derecho internacional humanitario. Las llamadas “leyes y usos de la guerra” se recogen en los Convenios de Ginebra de 1949, donde se establecen normas para la protección de los heridos, los enfermos y los náufragos de las fuerzas armadas, y para la protección de los prisioneros de guerra y de las personas civiles que viven en zonas de guerra o bajo ocupación enemiga. Las fuerzas armadas de muchos países enseñan a sus miembros a respetar los Convenios de Ginebra. El Comité Internacional de la Cruz Roja (CICR) es la principal organización mundial que se ocupa de prestar ayuda humanitaria durante los conflictos armados y de dar a conocer a la opinión pública el derecho internacional humanitario.

Sin embargo, la realidad de las guerras modernas ha cambiado. Los combatientes ya no son sólo los ejércitos de los países beligerantes (conflictos armados internacionales) sino que pueden ser ejércitos rebeldes, terroristas o grupos políticos o étnicos enfrentados (conflictos armados sin carácter internacional). Además, la mayoría de las víctimas de las guerras modernas no son soldados, sino civiles, sobre todo mujeres, niños y ancianos.

El marco de derechos humanos y el derecho internacional humanitario se refuerzan mutuamente de muchas formas. Por ejemplo, ambos se preocupan especialmente por los niños reclutados como soldados y reconocen que los niños que viven situaciones de conflicto armado necesitan protección especial.

Proponga a los alumnos que obtengan más información acerca de la manera en que se aplican los derechos humanos y el derecho humanitario en situaciones de guerra:

- Estudiar la historia del Movimiento Internacional de la Cruz Roja y de la Media Luna Roja y de los Convenios de Ginebra.

¿Cómo se han adaptado los Convenios de Ginebra de 1949 a las condiciones de la guerra moderna?

- Obtener información sobre la labor humanitaria que realiza el Comité Internacional de la Cruz Roja (CICR) para ayudar a las víctimas de guerra. Comparar los siete principios fundamentales del CICR (humanidad, imparcialidad, neutralidad, independencia, voluntariado, unidad y universalidad) con los principios de la Declaración Universal de Derechos Humanos.

- Comparar las disposiciones relativas a los niños que viven situaciones de guerra enunciadas en la Convención sobre los Derechos del Niño, en el Cuarto Convenio de Ginebra, 1949 (Convenio de Ginebra relativo a la protección debida a las personas civiles en tiempo de guerra) y en los Protocolos adicionales de 1977. ¿Por qué razón la legislación internacional de derechos humanos y el derecho internacional humanitario deben proteger a los niños?

- Comparar el Protocolo Facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño relativo a la participación de niños en los conflictos armados y el artículo 77 del Protocolo adicional I a los Convenios de Ginebra en relación con el reclutamiento de niños. ¿Cuál es más eficaz? ¿Son ambos necesarios? ¿Está de acuerdo en que una persona de 15 años es suficientemente madura para ser soldado?

- Examinar la información sobre los conflictos armados actuales en el mundo. ¿Se respetan en estos conflictos los Convenios de Ginebra? ¿Se respeta la Declaración Universal de Derechos Humanos?

Comparación de los distintos documentos de “derechos”

Explique a sus alumnos que los derechos no sólo están garantizados en documentos internacionales como la Declaración Universal de Derechos Humanos sino también en códigos regionales, nacionales y locales, por ejemplo las constituciones nacionales.

Distribuya entre los alumnos la Declaración Universal de Derechos Humanos y de otros dos documentos de derechos y pídales que comprueben si todos esos documentos contienen los siguientes derechos y que señalen los artículos en los que se recogen:

1. Derecho a la educación.
2. Libertad de expresión (incluidos los medios de información).
3. Libre elección del cónyuge.
4. Igualdad de todas las personas, incluidos las mujeres y los miembros de minorías.
5. Libre elección del número de hijos que se quiere tener.
6. Prohibición de la tortura y de los tratos inhumanos.
7. Libertad de pensamiento, de conciencia y de religión.
8. Derecho a la propiedad.
9. Derecho a poseer armas de fuego.
10. Derecho a una alimentación adecuada.
11. Derecho a una vivienda adecuada.
12. Derecho a una asistencia sanitaria adecuada.
13. Derecho a viajar libremente dentro y fuera del país.
14. Derecho de reunión pacífica.
15. Derecho a un aire y agua limpios.

Temas de debate:

- ¿Qué similitudes y diferencias se han encontrado? ¿Cómo explicarse?
- En la Constitución de Chile ¿hay más derechos o menos derechos que en la Declaración Universal?

- ¿Se opina que los autores de esos documentos tenían el mismo concepto de “derecho”?
- ¿Se enuncian en todos los documentos tanto deberes como derechos?
- ¿Tienen los ciudadanos del país otros derechos además de los recogidos en la Constitución y en las leyes locales?
- ¿Qué sucede cuando esas leyes se contradicen?
- ¿Cuáles deberían ser los límites y las responsabilidades de los Estados al garantizar a los ciudadanos determinados derechos?

Por ejemplo ¿es el Estado responsable del hambre o de la falta de vivienda?

- ¿Hay alguno de los derechos antes enumerados que debiera estar garantizado por todos los Estados?

“La Corte Penal Internacional”

En los juicios militares internacionales que se celebraron en 1945 y 1946 en Nuremberg y Tokio, los aliados vencedores de la guerra juzgaron a oficiales alemanes y japoneses por los “crímenes contra la paz”, “crímenes de guerra” y “crímenes de lesa humanidad” cometidos durante la segunda guerra mundial.

Posteriormente se han cometido crímenes similares y violaciones en masa de los derechos humanos en muchos otros conflictos armados. Se calcula que en Camboya los jemeres rojos mataron a 2 millones de personas durante los años setenta. Miles de civiles, muchos de ellos mujeres y niños indefensos, perdieron la vida en conflictos armados en Mozambique, Liberia, El Salvador y otros países. A pesar de ello, no se pudo alcanzar un acuerdo internacional para crear tribunales internacionales que juzgasen esas atrocidades hasta los años noventa, cuando estalló el conflicto en la ex Yugoslavia, y los crímenes de guerra, los crímenes de lesa humanidad y el genocidio -denominado entonces “limpieza étnica”- atrajeron de nuevo la atención internacional. En 1993 el Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas creó un Tribunal Penal Internacional para la ex Yugoslavia para enjuiciar a los responsables de violaciones sistemáticas y masivas de los derechos humanos. Asimismo, tras el fin de la guerra civil que devastó Rwanda entre abril y julio de 1994, en la que se masacró a alrededor de 1 millón de civiles indefensos, el Consejo de Seguridad creó el Tribunal Penal Internacional para Rwanda.

La historia demuestra que si no existe un tribunal penal internacional que juzgue a los responsables de actos de genocidio y violaciones masivas de los derechos humanos, esos crímenes quedarán impunes. Un tribunal de ese tipo puede ser un medio complementario para lograr el enjuiciamiento de quienes hayan cometido actos de genocidio, crímenes de guerra y crímenes de lesa humanidad cuando el país en el que se cometieron esos crímenes no pueda o no quiera llevar a esas personas ante los tribunales.

Además, esa institución judicial puede impedir que se cometan en el futuro esos crímenes recogidos en el derecho internacional. Por consiguiente, representantes gubernamentales de todos los países se reunieron en 1998 en una conferencia diplomática que se celebró en Roma para establecer el estatuto de una corte penal internacional permanente. El 17 de julio de 1998 los Estados adoptaron el Estatuto de Roma de la Corte Penal Internacional por 120 votos a favor, 7 en contra y 21 abstenciones. El Estatuto entró en vigor en julio de 2002, después de ser ratificado por al menos 60 Estados, y se estableció la Corte Penal Internacional en La Haya (Países Bajos).

La creación de una Corte Penal Internacional plantea varias cuestiones importantes que los alumnos podrían determinar mediante trabajos de investigación y ejercicios:

¿Por qué se necesita una corte (o tribunal) de ese tipo? ¿Puede ser eficaz?, ¿Con qué autoridad puede intervenir la comunidad internacional en los asuntos internos de un país, como el trato que un gobierno da a sus propios ciudadanos? ¿Supone esa intervención una injerencia en los asuntos nacionales? (Se podría organizar un ejercicio en la clase para discutir si un órgano internacional tiene derecho, y en qué circunstancias, a intervenir en los asuntos internos de un país.) Obténgase más información acerca de la Corte Penal Internacional (por ejemplo su reglamento, el tipo de casos de los que se ocupa, etc. El sitio web oficial de la Corte es www.icc-cpi.in). ¿En qué asuntos deben cooperar los países con la Corte Penal Internacional? Para que la Corte Penal Internacional se crease, su Estatuto debía ser ratificado por al menos 60 países. Averígüese qué países han ratificado el Estatuto hasta el momento. Si el país no lo ha ratificado todavía, organice un debate con los alumnos

acerca de los pros y los contras de la ratificación. Pueden enviarse cartas o peticiones a los parlamentarios del país exponiendo su posición sobre la ratificación.

Haga un repaso de la historia universal para buscar ejemplos de situaciones que podrían haber sido juzgadas por una corte penal internacional si esa corte hubiera existido en esa época.

“La libertad de pensamiento, de conciencia, de religión, de opinión y de expresión”

La libertad de pensamiento, de conciencia, de religión, de opinión y de expresión es una de las bases de la cultura de derechos humanos. En la Convención sobre los Derechos del Niño se reconocen estos derechos a los niños a medida que van desarrollando las facultades. Estos derechos comprenden la libertad de cambiar de religión o creencias, tener opiniones sin interferencias y procurar, recibir y difundir información e ideas a través de los medios de información e independientemente de las fronteras.

Marcos de referencia

Las opiniones varían según nos guste o no lo que vemos. Ello se refleja en las palabras que utilizamos. Por ejemplo, se puede decir de la misma persona que “mantiene las distancias” o bien que es “independiente”; que es “agresiva” o bien “firme”; que es “sumisa” o bien que está “dispuesta a cooperar”; que es “tenaz” o que tiene “menos miedo a trabajar mucho”. Haga que los alumnos piensen en otras contraposiciones de este tipo.

Haga que los alumnos enumeren de la manera más positiva posible cinco cualidades que realmente admiren en sí mismos. Déles una perspectiva negativa, de manera que las mismas características en lugar de halagadoras, se vuelvan hirientes. Invierta luego los términos, enumerando primero unas características negativas de las que los alumnos no estén muy orgullosos y utilicen luego términos equivalentes que hagan que la lista resulte menos ofensiva.

Otra versión de esta actividad es pedir a los alumnos que enumeren adjetivos con los que generalmente se describe a las muchachas o a los muchachos. Seguidamente los calificativos se atribuyen al otro género (por ejemplo ser “enérgico” o “tener objetivos claros” se consideran cualidades en un muchacho, pero se considerarán “brusquedad” o “ambición” en una muchacha).

“Un club de derechos humanos”

Se puede practicar el trabajo en equipo al servicio de una buena causa formando en clase un club para la defensa de los derechos humanos. El profesor puede proponer varias actividades que servirán para crear el club:

- Definir la finalidad del club detalladamente;
- Organizar un concurso para elegir el símbolo del club;
- Hacer tarjetas de miembro que lleven ese símbolo;
- Organizar la dirección del club;
- Colocar un tablón de anuncios con las actividades del club;
- Informarse sobre otras redes y organizaciones de derechos humanos en el país y en el extranjero con las que pueda entrar en contacto la clase; solicitar sus publicaciones y exponerlas en un lugar donde puedan consultarse;
- Comenzar a celebrar reuniones; en la primera se podría examinar el propio derecho a la libre asociación. ¿Por qué hay que organizarse? ¿Por qué es importante intervenir en los asuntos públicos a nivel local, nacional y a otros niveles?
- Invitar a oradores (por ejemplo políticos locales, especialistas en diversos temas) a que pronuncien breves conferencias y organicen coloquios;
- Formar subcomités que se reúnen y estudien determinados asuntos;
- Celebrar el 10 de diciembre el Día de los Derechos Humanos.

Obtener información sobre otros días internacionales relacionados con los derechos humanos y celebrarlos¹⁰. Un grupo podría hablar con otras clases y ofrecerse a exponer temas de derechos humanos, explicar para qué se fundó el club, sus objetivos y proponer la

afiliación en calidad de miembro asociado. Si lo permiten los recursos, el club también podría publicar un boletín periódico.

“Bienestar social y cultural”

La Declaración Universal de Derechos Humanos y la Convención sobre los Derechos del Niño estipulan que toda persona podrá descansar, estudiar, participar en el culto que desee, intervenir libremente en la vida cultural de la comunidad y desarrollar plenamente su personalidad. El colegio debe facilitar a los alumnos acceso a las artes y las ciencias de los países de su región y del resto del mundo y fomentar el respeto de la identidad cultural, el idioma y los valores del niño y los de los demás. Asimismo, debe enseñar cuestiones relacionadas con los derechos humanos ilustrándolos con ejemplos de diferentes culturas y diferentes épocas.

La familia ofrece buena parte del bienestar personal y social. La familia adopta la forma más adecuada a la cultura y la economía en que viven sus miembros, que va desde las unidades de adultos solos que viven aislados hasta los sistemas de lazos de parentesco muy amplios que abarcan a comunidades enteras.

En el artículo 18 de la Convención sobre los Derechos del Niño se reconoce que la responsabilidad primordial conjunta por la crianza del niño incumbe a los dos padres y en el artículo 20 se prevé la protección especial de los niños sin familia, ya sea en otra familia o en una institución.

La mayoría de actividades del programa de estudios escolar pueden ser de utilidad para esta actividad. Podría empezarse examinando el proceso educativo en sí. La educación (al contrario que la escolarización) dura toda la vida y es muy compleja, puesto que cada generación transmite a la siguiente toda su cultura para que no desaparezca.

Erase una vez...

Invite a sus estudiantes a que con una cámara graben la entrevista a uno de sus abuelos o abuelas para que cuenten a los alumnos qué les enseñaron de niños y si les sirvió luego en la vida.

¿Qué derechos de los que se garantizan ahora en la Convención sobre los Derechos del Niño no tuvieron en su infancia? Pregúnteles cómo fomentarían el pleno desarrollo de la personalidad humana, lo que han aprendido acerca del fortalecimiento del respeto de los derechos humanos y las libertades, cómo promoverían el entendimiento y el respeto mutuos entre los distintos grupos humanos y las naciones y cómo se logran la justicia y la paz.

“Discriminación”

Ninguna persona es ni más ni menos humana que otra. Todos somos iguales en esencia y tenemos los mismos derechos humanos. Somos iguales, pero no idénticos, lo que lleva a muchos a hacer distinciones entre las personas y a destacar diferencias que estiman importantes.

Cuando se establecen distinciones que no sólo crean grupos diferentes, sino que implican que uno de los grupos es mejor o peor que otro debido simplemente a la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, las opiniones políticas o el origen nacional o social, se está cayendo en la discriminación.

El género es una de las bases más comunes de la discriminación. Como coincide con una dicotomía biológica inherente a nuestra especie, para muchos se hace muy difícil ver más allá de esa diferencia y comprender que poseemos una identidad más profunda. El hecho de ser diferentes en algunas cosas no nos hace diferentes en todas las demás. El tener cuerpos diferentes con funciones distintas no significa que nuestros derechos deban ser también diferentes.

Otra forma perniciosa de discriminación es la del color o la raza. Se insiste excesivamente en la existencia de una diferencia particular hasta ocultar la humanidad que nos une. Ningún profesor puede evitar la cuestión de la discriminación.

La igualdad humana, con las oportunidades y opciones de vivir que ofrece, no surge simplemente porque sí. La igualdad debe aprenderse y enseñarse, sobre todo estudiando actitudes y prejuicios estereotipados, ayudando a los alumnos a entender que pueden ser competentes y comprensivos, y proporcionando información adecuada y correcta. Es un proceso de reflexión que no tiene fin. Es importante estar informado acerca de las cuestiones socioeconómicas y políticas y de cómo funcionan. Sin embargo, aún es más importante que los profesores sean conscientes de los prejuicios y las actitudes discriminatorias que tienen ellos mismos, como todas las personas.

Todo profesor tiene la inexcusable responsabilidad personal de examinarse a sí mismo, ya que, si no se reconocen los propios prejuicios, éstos persistirán e influirán en una generación de jóvenes.

1. *“Busquen las diferencias”*

Haga las afirmaciones siguientes:

1. Los médicos me gustan porque siempre son atentos.
2. Me gusta que algunos médicos sean atentos conmigo.
3. Los médicos son atentos.

La clase debe determinar cuál es el estereotipo (N.º 3), cuál el prejuicio (N.º 1) y cuál es una simple expresión de una opinión (N.º 2) y que todas estas afirmaciones (por corresponder a una predisposición mental) harán que sea más difícil percibir a los médicos no sólo como personas atentas y consideradas sino también como personas que pueden ser coléricas e impacientes.

Analícese la forma en que los estereotipos, los prejuicios y las opiniones predeterminan las actitudes.

2. *Discriminación – color o raza*

El racismo es la creencia de que hay grupos humanos que tienen características (generalmente físicas) particulares que los hacen superiores o inferiores a otros. El comportamiento racista puede ser manifiesto, como lo es tratar a las personas según su raza o el color de su piel, pero también puede ser encubierto, como cuando una sociedad trata sistemáticamente a determinados grupos según algún tipo de criterio discriminatorio.

El comportamiento racista suele convertirse en discriminación racial, con sus evidentes consecuencias negativas, que van desde el simple abandono o la evitación de aquellos a los que se considera diferentes e inferiores, a formas más directas de hostigamiento, explotación o exclusión.

Una buena fuente para estudiar estos aspectos es la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial. La discriminación por el color de la piel es una de las formas más arbitrarias de discriminar a las personas que ha imaginado la humanidad. Como ejercicio, proponga a los alumnos que planifiquen una sociedad plurirracial en la que tendrán que vivir, sin saber de antemano cuál será el color de su propia piel.

3. *“El aula no racista”*

Hay muchas formas de hacer de la clase un lugar de aceptación y valoración de la diversidad de razas. Los factores culturales influyen en el comportamiento de los alumnos; por ejemplo, determinan cuánto tiempo les resulta cómodo mirar a la cara a alguien, la capacidad para aceptar los procedimientos de enseñanza en grupo, o el estilo de representar papeles o contar cuentos. Si existen en la clase fricciones raciales, hágalas frente; no las evite. Enseñe a sus alumnos a detectar los comportamientos que pueden fomentar el racismo. Estudie la biografía de personas famosas que hayan luchado contra la discriminación.

Estudie las aportaciones de personas de todo el mundo al acervo común de experiencias y conocimientos de la humanidad. Introduzca la mayor diversidad posible en el programa de estudios. Solicite la ayuda de los padres de los alumnos o de familiares o amigos a este respecto. Invite a personas de otras razas o de otro color que realicen actividades sociales en la comunidad para que hablen a la clase acerca de su labor.

4. *“La discriminación y la situación de los grupos minoritarios”*

El concepto de “grupo minoritario” suele confundirse con los conceptos de “etnicidad” y, a veces, de “raza” y, en ese caso, los ejercicios ya descritos también pueden ser de utilidad a este respecto.

El significado del término “grupo minoritario” (o “minoría”) es impreciso y también se ha utilizado en referencia a pueblos indígenas, personas desplazadas, trabajadores migratorios, refugiados e incluso mayorías oprimidas. La pobreza suele ser una característica común a todos estos grupos. Por lo general cuando un grupo se hace poderoso deja de considerarse “minoritario”.

Los miembros de los grupos minoritarios tienen derechos humanos como individuos, pero suelen reivindicar también ciertos derechos en tanto que miembros de un grupo. Según el grupo de que se trate, entre esas reivindicaciones pueden estar la libre determinación cultural y política, la tierra, la indemnización por los bienes de los que han sido despojados y el control de los recursos naturales o el acceso a los lugares de importancia religiosa.

- *Identificación de algunos “grupos minoritarios”*

Ayude a la clase a formular una definición de “grupo minoritario”:

- ¿Se trata siempre de minorías en el sentido matemático del término?
- ¿En qué suelen diferenciarse las minorías de la población mayoritaria o dominante?

Proponga a los alumnos que preparen una lista en la que se enumeren lo que ellos consideran “grupos minoritarios” actuales, empezando por la comunidad local. Cerciórese de que se incluye a las minorías basadas en la clase, la capacidad, la orientación sexual y otros factores no raciales. ¿Sufren discriminación estos grupos minoritarios? ¿De qué clase? Los alumnos también deben –al mismo tiempo- realizar estudios monográficos para determinar el tamaño, la ubicación, la historia, la cultura, las condiciones actuales de vida y las principales reivindicaciones de determinados “grupos minoritarios”.

- ¿En qué circunstancias aparecen grupos minoritarios en una población (poblaciones indígenas, inmigrantes, refugiados o trabajadores migrantes)?

5. *“Identidad cultural y diversidad cultural”*

Todos tenemos una identidad cultural de la que por lo general no somos conscientes porque forma parte de nuestro modo de ser. Sin embargo, en países en los que hay minorías étnicas, religiosas o lingüísticas, o bien minorías de origen indígena, la identidad cultural suele convertirse en una cuestión de derechos humanos, especialmente cuando un grupo poderoso trata de imponer su cultura a los grupos más débiles.

La Convención sobre los Derechos del Niño presta particular atención al derecho de los niños a su propia identidad cultural. En el artículo 29 se garantiza al niño una educación que inculque al niño el respeto de su cultura, de su idioma y sus valores. El artículo 30 reconoce especialmente el derecho de los niños pertenecientes a minorías o a poblaciones indígenas a tener su propia vida cultural, practicar su religión y emplear su propio idioma y el artículo 31 reconoce el derecho del niño a participar plenamente en la vida cultural y artística.

La Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural de la UNESCO subraya la relación entre identidad cultural y diversidad: “La cultura adquiere formas diversas a través del tiempo y del espacio. Esta diversidad se manifiesta en la originalidad y la pluralidad de las identidades que caracterizan los grupos y las sociedades que componen la humanidad. Fuente de intercambios, de innovación y de creatividad, la diversidad cultural es, para el

género humano, tan necesaria como la diversidad biológica para los organismos vivos” (art. 1).

Examínese la propia comunidad:

- ¿Existen minorías culturales?
- ¿Se respeta su cultura?
- ¿Participan de manera libre y pública en su cultura o se espera que lo hagan sólo en privado o bien que no lo hagan?
- ¿Fomenta su escuela el respeto de las culturas de los grupos minoritarios?

Temas de debate:

- ¿Por qué es tan importante el derecho a la identidad cultural?
- ¿Por qué es importante proteger, fomentar y apreciar las distintas culturas?
- ¿Por qué a menudo los grupos dominantes procuran imponer su cultura a los grupos minoritarios?

Sugerencias de películas:

Película	Datos (Director, año, duración)
El gran dictador	Charles Chaplin, 1940, 124 min.
1984	Michael Radford, 1984, 120 min.
La lista de Schindler	Steven Spielberg, 1993, 197 min.
La vida es bella	Roberto Benigni, 1998, 122 min.
El pianista	Roman Polanski, 2002, 148 min.
La caída	Olivier Hirschbiegel, 150 min.
El niño con pijama a rayas	Mark Herman, 2008, 120 min.

Ficha de análisis

Datos de la película	
Descripción del tema o trama y del contexto histórico en que se desarrolla.	
Descripción de los personajes: rol o función en la trama, rasgos de la personalidad.	
Contextualización histórica	
Clasificación personal: Excelente, buena, regular, mala.	
Opinión o comentario personal: escribe dos o tres párrafos expresando qué sensaciones, ideas, reflexiones o emociones te provocó o sugirió la película.	

CONCLUSIONES

La humanidad que se ha negado en la vida cotidiana sólo puede ser restaurada en los sueños de un nuevo “civismo”, en el que la gente se realice como personas integrales, libres de la esclavitud de las necesidades económicas así como del reduccionismo de la insignificancia política.

Es sumamente peligroso para una sociedad fomentar una educación excesivamente técnica que no tenga en cuenta los valores éticos, políticos y normativos básicos para la configuración de un Estado democrático y social de derecho. La incorporación de valores fundamentales es un paso decisivo para construir una educación integral de personas autónomas y futuros ciudadanos.

La educación para los derechos humanos debe tomar en cuenta una educación ética integral. Este fenómeno ominoso de la corrupción en nuestra –a nivel un poco más macro- América Latina de la vida política, que afecta al funcionamiento de las instituciones básicas de los Estado de derecho, la proliferación de mafias de distinto signo, la desigualdad de género, el individualismo posesivo, la falta de igualdad de oportunidades, recursos y bienes, el déficit de solidaridad colectiva, la fuerte polarización social, el aumento de actitudes etnocentristas, racistas y xenófobas cuestionan constantemente nuestro modelo de enseñanza de los Derechos Humanos, deberíamos optar no sólo por una educación de conocimiento jurídicos, sino una educación para una ciudadanía activa, ética y responsable de nuestros discentes.

Los derechos humanos están claramente conectados e imbricados al proceso de educación cívico-política dependiente del sistema educativo; pero también a su articulación institucional de un Estado democrático y social de derecho. Este modelo de Estado es un proceso de conquista histórica de los derechos fundamentales expresado a través de reivindicaciones, luchas políticas, disidencias colectivas o de formas de resistencia al poder establecido. La historia concreta de los derechos fundamentales, por ejemplo, puede

entenderse como un proceso de aprendizaje colectivo de este tipo, interrumpido por derrotas y conquistas, aparece precisamente en su conjunto no como una construcción acabada, sino como una empresa accidentada, irritante, encaminada a establecer o conservar, renovar o ampliar un ordenamiento jurídico legítimo en circunstancias cambiantes.

El Estado de derecho no es sólo una cosa de juristas, única y exclusivamente una cuestión jurídica. En él, como siempre tendría que ser, el derecho y el Estado no son sino medios oportunos, puede que imprescindibles, para un fin más esencial: no se hizo el hombre para ellos, sino ellos para el hombre, para los seres humanos. A quienes el rigor más importa que aquél exista, funcione y sea real y gobernantes sino a los ciudadanos, a sus derechos, a sus libertades y necesidades; y muy especialmente les interesa a aquellos que pueden protegerse menos, o nada, por sus propios medios, empezando por los de carácter económico. No se trata únicamente de una cuestión de sobrevivencia del más fuerte sobre el más débil, se trata de crear una conciencia universal hacia el respeto y protección de principios fundamentales que sustentan los derechos humanos. No se puede seguir existiendo en el mundo cuestiones deterministas que condenen a inocentes a vivir pobreza, hambre o exclusión.

Los recientes acontecimientos bélicos en Medio Oriente, la situación aguda de enfermedad y pandemia en África, entre tantos más, nos exigen reflexionar sobre los contenidos éticos mínimos que deben tener los Programas en materia de derechos humanos, los textos del estudiante y la guía metodológica del profesor. Documentos oficiales que hoy presentan más oportunidades de trabajo en materia de valores, a través de los Objetivos Fundamentales Transversales pero que no han sido actualizados y no muestran una total coherencia con los modelos actualizados de la educación en valores propuestos hoy por hoy. En la actualidad se habla mucho de derechos humanos, no obstante, la retórica y demagogia con la que se refiere a los mismos, deja ciertas dudas sobre su verdadera justiciabilidad. Hoy más que nunca debemos recuperar los valores que han fundamentado históricamente a los derechos humanos mediante una pedagogía constitucional que transmita al ciudadano valores como la ética social, tolerancia, democracia, dignidad

humana, solidaridad y le den al ciudadano un sentido de pertenencia a su comunidad mediante la pluralidad.

En resumen, en oposición a una concepción autoritaria, formal y jerárquica educativa no existe mejor antídoto contra la intolerancia, la seguridad dogmática, la falta de investigación y profundización docente, el incipiente relativismo y eclecticismo metodológico, el inmovilismo vegetativo docente que fomentar el pluralismo crítico y reflexivo, la educación para los derechos humanos y libertades fundamentales, el desarrollo de la igualdad dentro de un marco de convivencia democrática, el debate público constante de ideas, la tolerancia activa y comprensiva.

BIBLIOGRAFÍA

- Altarejos, F. (1989). La Acción Educativa: Enseñanza y formación, en Filosofía de La educación Hoy. Dikinson, Madrid.
- Álvarez, J. (1995) Modelo de Investigación cualitativa en educación. Programa Doctorado Curriculum, Transversalidad e Interculturalismo. Departamento de Filosofía, Teorías e Historias de la Educación. Universidad de Valladolid.
- Araneda, A. (2008). Investigación Cualitativa en educación y Pedagogía. Editorial Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción.
- Barcena, F. (1994). La Práctica Reflexiva en Educación. Editorial Complutense, España.
- Beck, U. (2001). ¿Qué es globalización?: falacias del globalismo, respuestas a la globalización, Paidós, Barcelona, España.
- Benejam, P. (1997). Enseñar y Aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria. Horsoria. Barcelona, España.
- Bertrand, R. (1979): Ensayos sobre educación. Espasa Calpe, Madrid.
- Beyer, H. (2000), *La Reforma Educativa Chilena: Una apreciación crítica*, Centro de Estudios Públicos, N° 306, Santiago
- Camps, V. (1994). *Los Valores de la Educación*. Grupo Anaya S.A. Madrid.
- Carreras, L. (1997). *Como educar en valores*. Narcea, Madrid.

- Carretero, M. (1991). La Enseñanza de las Ciencias Sociales. Aprendizaje Visor. Madrid, España.
- Castells, M. (1999). La era de la Información: economía, sociedad y cultura. Siglo Veintiuno, México.
- Comenio, J. (1620 1º ED. 1971). Didáctica Magna. Reus. Madrid, España.
- Da Silva, T. (1995). Escuela, Conocimiento y Curriculum. Miño y Dávila Editores, Argentina.
- De La Torre, S. (1993). Didáctica y currículo, Bases y Componentes del Proceso Formativo. Dickinson. Madrid, España.
- Fierra, F. (1995). Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Freire, P. (2004). Pedagogía de la Autonomía. Editorial Paz e Terra SA, Sao Paulo, Brasil.
- García, A. (1999). Didáctica e Innovación Curricular. Publicaciones Universidad de Sevilla. Sevilla, España.
- García-Huidobro, J (1999). La Reforma Educacional Chilena; Editorial Popular, Madrid, España.
- Giddens, A. (1990). Consecuencias de la Modernidad. Alianza Editorial. Madrid, España.
- Giddens, A. (2007). Sociología. Alianza, 5ta edición, Madrid, España.

- Gonzales, R (1999). *Educación en valores: acción tutorial en educación secundaria obligatoria*. Anaya, España.
- Habermas, J. (2000). *La lógica de las ciencias sociales*. Tecnos, Madrid.
- Habermas, J. (1984). *Teoría de la acción comunicativa*. Gráficas Rógar S.A., Madrid.
- Howe, L (s.f). *Como personalizar la educación. Perspectivas de la clarificación de valores*. Santilla.
- Hunter, L. (1994). *De los valores: las seis formas de hacer las elecciones que determinan nuestra vida*. Bruño, Madrid.
- Magendzo, A (1997). *Los objetivos transversales de la educación*. Universitaria, Santiago.
- Martínez, B (1994). *Educación en Valores*. Bruño, Madrid.
- McKernan, J. (2001). *Investigación-acción y curriculum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Morata, Madrid.
- Oliva, M. (1998). *En el Espacio Didáctico de una Historia Viva*. Universidad Católica Blas Cañas, serie de investigación N° 5. Santiago, Chile.
- Pascual, A (1995). *Clarificación de valores y desarrollo humano, estrategias para la escuela*. Narcea, Madrid.
- Pérez Serrano, G. (1998). *Investigación Cualitativa. Retor e interrogantes II*. . Editorial La Muralla S.A., Madrid.

- Riveros, L (2002). *Mis visiones sobre educación: Propuestas para un debate*, Universitaria. Santiago.
- Rodríguez, F. (1997). *Ciencia, tecnología y sociedad: Contribuciones para una cultura de la paz*. Editorial Universidad de Granada, Granada, España.
- Rodríguez, M. (1997). *Hacia una didáctica crítica*. Editorial La Muralla, Madrid, España.
- Rodríguez, M (1995). *La Educación para la Paz y el Interculturalismo* Editorial Oikos –Tau, Barcelona, España.
- Román Pérez, Martiniano (1999). *Aprendizaje y Currículum*. Arrayán Editores.
- Román Pérez, Martiniano (2005). *Aprender a Aprender en la Sociedad del Conocimiento*. Arrayán Editores.
- Ruiz Olebuénaga, J. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*, 3° edición. Universidad de Deusto, España.
- Savater, F. (1991). *Ética para Amador*. Editorial Planeta, Madrid, España.
- SOLE, I (1993). *El Constructivismo en el aula*, Graó, Serie pedagógica, Barcelona.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós Básica, España.
- Travé, G. (1998). *La Investigación didáctica en las Ciencias Sociales*. Editorial Universidad de Huelva, España.
- UGARTE, C. (2004). *Las Naciones Unidas y la educación en derechos humanos*. Eunsa, Pamplona.

- Vygotski L.S., (1979). El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores. Editorial Grijalbo.
- Zavala, M (1987). Pensamiento del profesor y desarrollo Didáctico.
- Zufiaurre, B. Gabari, M. (2000). Didáctica para maestras. Editorial CCS. Madrid, España.

WEBGRAFÍA

- <http://www.es.amnesty.org/temas/educacion-en-derechos-humanos/>
- <http://www.educacionenvalores.org>
- www.mineduc.cl
- www.dialnet.es
- www.sgm.caspadocia.com

ARTÍCULOS EN LÍNEA

- Artículo: **Educación y valores: una búsqueda para reconstruir la convivencia**
<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14002402.pdf>
- Artículo: **El derecho humano a la Paz en la educación** (Autor: José Tuvilla)
extraído de la web http://portail-eip.org/espagnol/publicaciones/El_DERECHO_A_LA_PAZ.pdf

- Artículo: **La convención sobre los derechos del niño: Propuesta para la educación secundaria** (Autor: José Tuvilla Rayo). Extraído de la web http://portaleip.org/espagnol/WebFolder/Tuvilla/CDN_DPandaluz_Tuvilla.pdf
- Artículo: **Cultura paz y educación en “Manual de Paz y conflictos”** (Autor: José Tuvilla Rayos). Extraído de la web <http://portaleip.org/espagnol/WebFolder/Tuvilla/Culturadepazyeducacion.pdf>
- Artículo: **Derechos Humanos y medios de comunicación”** (Autor: José Tuvilla Rayo) en la web <http://portaleip.org/espagnol/WebFolder/Tuvilla/DHmedioscomunicacion.pdf>
- Artículo: **“Enseñanza de los derechos Humanos”** (Autor: José Tuvilla) extraído de la web <http://portaleip.org/espagnol/WebFolder/Tuvilla/NexoTuvilla1987.pdf>
- Artículo: **“Integración, Interculturalidad y cultura de paz en época de globalización”** (Autor: José Tuvilla). Extraído de la web <http://portaleip.org/espagnol/WebFolder/Tuvilla/AEtuvilla.pdf>
- Artículo: **“Fundamentación para la paz y los derechos humanos”** (Autor: José Tuvilla). Extraído de la web http://portaleip.org/espagnol/WebFolder/Tuvilla/Aularianov99_Tuvilla.pdf
- Artículo: **“Iguales por educación”** (Autor: José Tuvilla). Extraído de la web <http://portaleip.org/espagnol/WebFolder/Tuvilla/NexoTuvillanumero10.pdf>
- Artículo: **“Cultura de Paz: desafío para la educación del siglo XXI”** (Autor: José Tuvilla). Extraído de la web <http://portaleip.org/espagnol/WebFolder/tuvillamonografias.com.pdf>
- Artículo: **Educación y valores: desafíos para el nuevo milenio** (autor: Verónica Luisi Frinco). Recuperado de http://www.umce.cl/revistas/dialogoseducativos/dialogos_educativos_n1_articulo_01.pdf

DOCUMENTOS

- Proyecto Educativo Institucional de “Colegio Parroquial San José”
- Programa de Primero Medio (actualizado año 2009) del sector Historia y Ciencias Sociales
- Guía Metodológica del Profesor (año 2010) Editorial Santillana
- Texto del Estudiante (año 2010) Editorial Santillana
- *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales* de 1966 y OFICINA DEL ALTO COMISIONADO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LOS DERECHOS HUMANOS: *Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos, 1995-2004. Lecciones para la vida*. Nueva York y Ginebra, Naciones Unidas, 1998.
- ASAMBLEA GENERAL: Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos, 1995-2004, Resolución aprobada en relación con el informe de la Tercera Comisión (A/49/610/Add.2), Naciones Unidas, 1994.

FUENTES

- Entrevista a docentes de “Colegio Parroquial San José”
- Entrevista en Focus group a Estudiantes “Colegio Parroquial San José”

ANEXOS

ENTREVISTA A DOCENTES

CATEGORÍA: A. Diseño Curricular

- *Subcategoría A.1. Planificación docente*

Preguntas:

Página | 259

a.1.1. ¿Qué aspectos considera al planificar?, ¿incluye valores?

Respuesta: “Tomo en consideración los contenidos y los valores al mismo tiempo...Sí, incluyo valores en las planificaciones de las clases y trato de contextualizar el contenido de igual forma al curso.”

a.1.2. ¿Bajo que parámetros define los objetivos de la asignatura que usted imparte?

Respuesta: “Los parámetros que utilizo como guía son los que establece el marco curricular chileno, esos objetivos son los que voy adecuando según lo requiera cada curso.”

a.1.3. ¿Considera en su trabajo de diseño curricular la educación en valores?

Respuesta: “Sí...generalmente valores como el respeto, la solidaridad, la honestidad...”

a.1.4. ¿Se observa una conexión entre el contenido visto durante el primer semestre de NMI y valores como los derechos humanos?

Respuesta: “Si hay una conexión sobretodo cuando se ve el contenido de las guerras mundiales, los totalitarismos, el Holocausto judío, la creación de la ONU... pero como una pincelada y solamente como algo transversal no como un contenido específico.”

- *Subcategoría: A.2. Metodología*

Preguntas:

a.2.1. ¿Cuáles son los criterios con los cuales elige la metodología apropiada al contenido tratado?

Respuesta: “Los criterios que selecciono para las metodologías son aquellos con lo que se logren generar habilidades sociales para que se inserten bien en la sociedad. Además de

escoger algo con lo que se entretengan o les llame mucho la atención porque se aburren fácil con un mismo tema o actividad.”

CATEGORÍA: B. Práctica Docente

Página | 260

- *Subcategoría: B.1. Clima de la clase*

Preguntas:

b.1.1. ¿Cómo se puede describir el clima social presente en sus clases?

Respuesta: “El clima de las clases es difícil porque este curso presenta muchas carencias y algunos vienen con algunas mañas...esto se debe a que con lo del terremoto de principios de año llegaron varios jóvenes de otras comunas o colegios que resultaron dañados...Pinto, Coihueco...no respetan a los compañeros.

Por otra parte la familia nos ve como una guardería pero también como un estorbo porque le exigimos que se preocupen por los niños.

Además el colegio nos exige planificación clase a clase, este es un año de marcha blanca para que nos adaptemos. Pero el próximo año hay que hacerlo sí o sí. Hay poco tiempo y es desgastador...”

b.1.2. ¿Qué dimensiones del aprendizaje considera en la realización de sus clases? (cognitivo, procedimental, actitudinal) ¿Cómo las desarrolla?

Respuesta: “Considero lo actitudinal porque necesitan aprender a comportarse.”

***¿Pero en que orden de preferencia?**

Respuesta: “Bueno, primero lo cognitivo y luego lo actitudinal.”

- *Subcategoría: B.2. Estrategias de enseñanza aprendizaje*

Preguntas:

b.2.1. ¿Qué estrategias de aprendizaje privilegia en sus clases? Señale dos ejemplos de ellas

Respuesta: “Utilizo generalmente análisis de fuentes, textos, igual trabajo harto con las actividades del libro de clases, crucigramas, películas o videos. Y adecuo el material que queda de los practicantes que vienen de su Universidad, que están más actualizados y son interesantes para los estudiantes, ese material va quedando a aquí y aprovecho de utilizarlo.”

- **Subcategoría: B.3. Evaluación**

Preguntas:

b.3.1. ¿Qué parámetros utiliza para designar los instrumentos de evaluación de las asignaturas que imparte?

Respuesta: “Que aprendan a trabajar en equipo en el fondo...a respetar por sobre todas las cosas, a tener un método y un hábito de estudio.”

b.3.2. ¿Que criterios de evaluación utiliza usted para elaborar sus clases?

Respuesta: “Los criterios más importantes son aquellos que ayudan a potenciar las habilidades sociales. Pero en las evaluaciones trato de hacer preguntas PSU para que sepa como son y preparar de algún modo a quienes quieran rendir la prueba, también preguntas abiertas, de desarrollo...”

CATEGORÍA: C. Incorporación explícita de Educación en valores

- **Subcategoría: C.1. Concepciones docentes sobre educación en valores**

Preguntas:

c.1.1. ¿Qué opinión le merece la educación en valores?

Respuesta:”Creo que es importante y que sirve sobre todo para colegios como este que son vulnerables en todo sentido de la palabra, ayuda mucho.”

- **Subcategoría C.2. Transposición didáctica**

Preguntas:

c.2.1. En términos concretos ¿cómo incorpora la educación en valores en el aula? Si la práctica de un ejemplo de cómo lleva los contenidos al aula.

Respuesta: "La verdad es que los valores son visto como algo teórico nada más, como un tema aparte del contenido de la clase...porque es difícil establecer una conexión."

***¿Usted conoce la metodología –las estrategias- utilizada en la educación en valores? Porque tiene una específica dependiendo del objetivo que se pretende lograr...**

"No, en realidad no...de eso no estaba enterado. No conozco las estrategias de educación en valores."

c.2.2. ¿Cómo trabaja usted los derechos Humanos en los contenidos de Segunda guerra mundial y Holocausto? Si practica la educación en valores de ejemplos de la secuenciación e incorporación de este concepto como valor en una clase

Respuesta: "Los Derechos Humanos los trabajo como una consecuencia del proceso de las guerras mundiales sobretodo de la Segunda..."

***¿Cómo fue elaborado el PEI del establecimiento?**

Respuesta: "El PEI fue hecho por las directrices del establecimiento ya que este pertenece a una corporación. Nosotros hemos hecho modificaciones durante los últimos años como cuerpo docente pero eso no más...no cambia el fondo del mismo. Eso por lo menos en los cinco o seis años que llevo en el colegio..."

Aunque creo que debería actualizarse o contextualizarse porque los tiempos cambian y los jóvenes, junto a su grupos familiar que es con quienes trabajamos, también...La misión y la visión estaban bien cuando recién se implementó el colegio pero ya no...eso era lo que en ese momento necesitaba el contexto en el que estaba envuelto el establecimiento, el potenciar las habilidades sociales pero ya ha pasado tiempo y hay que subir los niveles de exigencia porque a nosotros nos miden a nivel nacional (SIMCE, PSU)."

FOCUS GROUP ESTUDIANTES

CATEGORÍA: A. Diseño Curricular

Subcategoría: A.1. Planificación

Preguntas:

A.1.1 ¿Ustedes creen planifica sus clases que su profesor de Historia y Ciencias Sociales?

Hay un inicio, desarrollo y final, señalen ejemplos

Siiiiii

si yo veo que si, porque tiene un orden

y esa planificacion, se nota que se planifica la clase ?, ¿cierto?

si, tiene todo eso

A.1.2 ¿El profesor trabaja con valores en las clases? Si lo hace señale como

¿cómo?

O ven que es sólo contenido...

¿cómo?

Por ejemplo... a ver....¿que es para ustedes un valor?, nómbrnme valores

Respeto

*Ya, respeto

Solidaridad

*bien, solidaridad

si pos claro y la confianza pos

Amistad

Honestidad

Compañerismo

*Un ejemplo de eso, de esos valores en una clase

Página | 264

Cuando nos retan

*Ya, cuando los reta eso sería una forma de enseñar también..

Si

*Y en los contenidos como ven ustedes que les enseñan valores.

*¿Hay alguna otra forma u otro ejemplo?

El esfuerzo

*Ya, ¿y ese valor como se demuestra o enseña?

A través de los trabajos

Ya, ¿cuando te evalúan con ellos?

Si, con eso

*¿Y de que otra forma más chiquillos?

Con las anotaciones

*Acá... (indicando a un joven) ¿Usted?

Jajajja (risa)..a verrrrrr... la responsabilidad que se ve cuando el profesor planifica y prepara su clase

Si, tiene razón...ahí también se es responsable

*¿Y a ustedes como también se les enseña a que sean responsables?

A través de trabajos

*¿Cuándo los evalúan dices tú?

Si

*Bueno ¿de qué otra forma a parte de los trabajos y la evaluación que ellos conllevan? un ejemplo de eso

A través de la práctica

*¿Tú dices con el ejemplo?

Si, así se es coherente

*¿Y de qué otra forma? Por qué ustedes estudian en un colegio que tiene formación católica ¿cierto?

Si (general)

*¿Y a aquí les enseñan valores igual?

Si a aquí están (muestra un cartel que han diseñado los estudiantes y que dice: Solidaridad, respeto y honestidad)

*Ah ya, siiiii acá están. Ya ¿Y ustedes como los trabajan?

Rezamos

Conversamos de ellos

Los ponemos en práctica

shaaaaa...a donde si tu no hací''s na'' de eso jajajajajja

En el día a día

¿Y en Historia por ejemplo?

Ahhh...ahí trabajamos eso

Si, trabajamos eso

Ahí lo hacemos

Conversamos de esos temas

A.1.3 ¿Durante el primer semestre trabajaron valores como los derechos humanos? A ver...

Pongamos un contenido, la Segunda Guerra Mundial y el Holocausto

Página | 266

Lo pasamos (general)

*Si, si lo pasaron ¿cierto?, de hecho el primer semestre. Ya ahora díganme ¿que valores aprendieron de esos dos contenidos?

Que no hay que ser racistas

No a la violencia

No a la violencia

*¿Que más? por allá atrás...

A no discriminar

*¿Que más?

No al bullying

*Ya, no al Bullying ¿por qué al Bullying?

Porque eso es violencia contra otros, como pasó con los civiles en la guerra...

Hitler

Si, Hitler representa un valor

*¿Y Hitler representa un valor o un antivalor? ¿Que representa para ustedes?

Es un antivalor

Si, era maloooooooo

Malo, malo

Jajaja (risa), muy malo

Maldad

*¿Y por qué es malo?

Porque intentó dominar el mundo

Página | 267

*Ya pero eso también lo hacía Pinky y cerebro

jajajajajja

jajajaja

Si pero el era violento, ellos no jajja

Y porque maltrató a los judíos

Si el los estaba discriminando porque eran de otra religión

Eran de otra raza

Si, eran de otra raza también

Y ellos se creían la raza perfecta

*Y en Holocausto por ejemplo vieron el grado de violencia ejercida contra los judíos
¿cierto?...

Silencio absoluto

*El Holocausto es el concepto general que se aplica a la violencia que se ejerció contra
ellos ¿cierto?

Si

*¿Que valores podemos rescatar de a ahí?, ¿o que les quedó a ustedes?

Eso que el más fuerte es el que siempre gana

*¿Y en los hechos donde se ve eso?

En la guerra (voz general)

*En la misma guerra entonces. Entonces llegamos al concepto de que... ¿la guerra es buena o mala?

No es buena

Es mala

En la guerra nadie gana

Nadie gana....

Y el vencedor pierde todo igual

Muere harta gente

¿Y que más?

Pero es que del Holocausto quedó eso de la violencia no más porque era eso que los mataban no más, que mataron harta gente

*Bien pero ahí hay algo más. De ahí se rescata algo importante que son los Derechos Humanos ¿a ustedes a que les suena eso?

Al derecho que tenemos nosotros, al derecho del joven

Al derecho que tenemos todos

Si, hay que hacernos valer

Respeto para que te respeten

Ahhhhhhhh ya jajajaj

Pero si está bien, eso es

*¿A que más les suena: Derechos Humanos dentro de los que ustedes han escuchado? ¿De los papás, de su entorno?

De los derechos individuales

A no ser racista

*Está bien ¿pero que son los derechos humanos? ¿a que les suena?, ¿en el fondo en que consisten?

Eso de un derecho a una vida justa

El derecho a que personas como nosotros podamos creer en lo que nosotros queramos

El derecho de libertad de expresión

*¿Eso serían entonces los derechos Humanos para ustedes?

Si (generalizado)

Subcategoría: A.2 Metodología

Preguntas:

A.2.1 ¿Cuáles son las actividades que realizaron comúnmente en las clases del primer semestre?

Como que el profe nos explica la materia y después nos hace una actividad

Actividades de desarrollo

Una guía

Nos hace leer textos

Si, ¡como de cuatro hojas!

jajjajjjaaa

De vez en cuando nos dicta

Cuando anda medio enojado jajjajjjaj

Yaaaaaaa, silencio

*Ustedes me acaban de decir que trabajaban con textos ¿cierto?

Si

Si

Si con textos

Ya la mayoría de los textos ¿cómo son?

Página | 270

Aburridos

Pero no todos son iguales, recuerda que los contenidos no son siempre los mismos

Son de historia

Sobre acontecimientos importantes

¿Testimonios?

¿Ah?

*¿Testimonios o sobre alguien que cuenta eso?

Testimonios

De la gente que pasa por esa experiencia

A veces también sobre alguien que lo cuenta pero no lo vivió

Especialistas, no siempre son experiencias propias de esa gente

Sobre las dos cosas porque nos muestra testimonios de gente que lo vivió y como lo ve esa gente que escribe historia

*¿Cuáles llegan más a ustedes?

Los testimonios

¿Pero cuáles del que lo vivió o de alguien que cuenta la experiencia de otro?

De alguien que cuenta lo suyo

Los dos

De las dos cosas porque hay testimonio de gente que lo vivió y otra que lo vio no más o le

contaron

*¿Ya y por qué le llega a usted los dos?

Por que son cosas que pasaron de verdad

Página | 271

Porque a veces llega a nosotros porque nos dice como a veces las cosas que nosotros tenemos, a veces uno lo desperdicia...y me hace sentir responsable, me da pena...

Ya, ¿a ti te provoca pena o te impacta?

Sii, pura hambre en África

A mi me da pena...

Yo leí la otra vez en un texto, de un loquito que decía que primero —era un africano negro- , y decía que primero habían ido a su país y le habían ofrecido cosas como regalos y después lo habían dejado sin nada, los esclavizaron...Y contaba toda su vida de cómo era antes y luego de cuando llegaron los nuevos, que no podían vivir, que los esclavizaban...
(Intentaba referirse a la situación de colonización en África)

Los habían traicionado

Y los encadenaban

Y los habían recibido con fiestas y luego, después les hicieron firmar unos papeles, todo porque eran negros

Y así hemos sido esclavos toda la vida..jejejeje (risas)

CATEGORÍA: B. Práctica docente

Subcategoría: B.1. Clima de la clase

Preguntas:

B.1.1 ¿Cómo se puede describir el clima social presente en sus clases?

Es bueno

Como en todos los cursos

Algunos son desordenados, otros no tanto

Nos llevamos bien

Entre nosotros y con el profe

Está todo bien

B.1.2 En la realización de las clases que es lo que más considera su docente: lo cognitivo (el contenido), procedimental (el proceso, las actividades, como lo hacen) o lo actitudinal (lo que aprenden como una actitud frente algunos hechos). ¿Cómo las desarrolla?

*¿Qué les parece a ustedes que le importa más al profesor?

El respeto

Que no nos gritemos

El respeto igual

¡La tarea!

*Ya...pero escúchenme, les voy a poner alternativas: uno: el conocimiento, dos: lo que vayan haciendo, en el fondo que manejen el procedimiento, y tres las actitudes que puedan generar los mismos conocimientos que se le han enseñado

Lo que suena más bonito

Las actitudes porque si nos dice: “pase adelante”, es para que tengamos una mejor actitud, más personalidad...

Es más importante lo que aprendemos

Lo que nos enseña, eso del conocimiento

*¿Usted dice que el conocimiento? (indicando a una joven que habla bajo)

*¿Qué más creen ustedes que se les valora conocer, hacer algo bien o la actitud que puedan tener?

Intentarlo

Intentar hacerlo bien

Intentarlo porque de a porrazos se aprende...

Aprender haciendo como en el Inacap... jajajajaj

¿Y que se ve eso, lo que les valoran?, no se compliquen...¿en que se puede ejemplificar eso?

En que se valora el esfuerzo

El trabajo

Se valora la paciencia

El saber comportarse

Subcategoría: B.2. Estrategias de enseñanza aprendizaje

Preguntas:

B.2.1 ¿Qué actividades se privilegian las clases? Señale dos ejemplos de ellas

*Ustedes me dicen que la mayor parte del tiempo trabajan con textos, con documentos escritos, ¿con qué otras cosas trabajan?... ¿A ustedes les gusta conversar?

Si

Si, nos gusta mucho

Es nuestro don

También nos muestra videos con eso

Nos muestra películas de la globalización

*¿Y a ustedes de eso que les gusta más?

Que no pase nada

Ehhh...jugar en el computador

Cuando nos trae películas

Ver videos...

*¿Ya que otra cosa?...están las películas, los videos...¿Les gusta escuchar música?

Si

Sí, mucho

Es bacán

*¿Trabajan con música?

Nooooooooo

No, nunca

Si, una vez nos puso música

Pero es música de él pos...

Cuesta pa que ponga música

Si, puso él y se puso a bailar como Michael Jackson

(Risa general)

*Bueno pero eso igual es importante, está la intención

Si, eso sí

mmmm...si (desestimando)

□ **Subcategoría: B.3. Evaluación**

Preguntas:

B.3.1 ¿Se les entrega alguna pauta de evaluación cuando hacen trabajos o realizan actividades en la asignatura de Historia y Ciencias Sociales?, si es así se les entrega antes o después ser realizadas.

Silencio...

*A ustedes chicos cuando les hacen las actividades que ustedes me dicen que son escritas en su mayoría ¿siempre se les evalúan?

No

No siempre

Las revisa eso si

*Y la mayoría de las veces –porque no siempre se hace- ¿les dicen con que criterios los van a evaluar?

Si

Si, si

Si, en los trabajos

B.3.2 ¿Cuáles son los criterios con que comúnmente se les evalúa en clases?

En los trabajos, la limpieza

Si, el orden

Y que el trabajo este bien hecho

*¿Y qué significa que este bien?

Que tenga portada, introducción, conclusión y eso ordenado...

La letra bonita...

*¿Y el desarrollo del trabajo se evalúa?

Si

Pone baja nota

Y pone la nota y después pone lo que uno hizo mal, porque la puso

Un poco la ortografía, la limpieza y las respuestas

*La mayor parte de las veces que a ustedes, los evalúan...¿cuáles son los criterios o las cosas que les miden? Por ejemplo en las pruebas, en las cosas que hacen en clases...

Que sean respuestas completas

El profesor hace algo muy bueno, dice si copian bueno pero si los pilló...(con aire amenazante)

Carcajada general

*¿Y cuáles son criterios para ustedes, que se evalúan?

La inteligencia por que uno le pregunta la “tío” y él le da a uno la respuesta...

Nos hace leer...y pensar

Nos hace pensar en lo que hacemos hoy aquí, y eso es bueno

CATEGORÍA: C. Incorporación explícita de educación en valores

Subcategoría: C.1. Transposición didáctica

Preguntas:

C.1.1 Cuando trabajaron la Segunda guerra mundial y el holocausto durante el primer semestre: ¿trataron los derechos Humanos? Si es así indiquen como lo vieron en clases.

*Vamos a volver al tema que nos convocaba –y esta es la última pregunta- , que era el tema de la segunda guerra mundial y del Holocausto...de ese contenido ¿cómo vieron ustedes los derechos humanos?

Nos pasó un video

Página | 277

Un video

Vimos un video

¿Y cómo era e video?

Eran feos

Eran de unas marchas

Salía que vulneraban todos sus derechos

Si porque les pegaban, los maltrataban, no les daban comida

Y a algunos los mataban

¿Y que más vieron con respecto a este tema?

El hambre

La pobreza

La violencia

La discriminación

¿Cómo vieron ese tema?

Vimos películas

Nos mostró la película de un niño

Esa que se llama...

¡“El niño con pijama a rayas”!

¿Y a ustedes esa película les gustó o no?

Siiiiiiii

Si

Si me gustó

Es buena

Si, era súper buena

*¿Y que fue lo que más les gustó?

La historia de los niños

Los niños

Los chiquititos

*¿Qué les provocó, lo que les dejó?

Pena

La amistad que tenían los niños

Me gustó

*¿Y que fue lo que les generó: les dio pena, les dio rabia, que fue lo que les provocó?

Me dio pena

Penita

Pena la amistad que tuvieron los dos

Rabia porque no hay justicia, no es para todos iguales, eso me dejó...

Deja eso de que no somos todos iguales al final

La amistad, porque ellos sentían que eran iguales aunque el resto no los viera a así

Y jugaban juntos...como que el mundo no les importaba

Demostraban cariño entre ellos aunque eran diferentes, como de diferentes mundos...

Silencio general

Ya chicos...esa era la última pregunta

Yaaaaaa pero síganos preguntando más...

No se valla

Chicos les agradezco mucho su disposición porque en el fondo para este tipo de cosas -y lo digo como futura profesora y educadora- la opinión de ustedes es importante. Y es la única forma de tratar que mejorar las clases y las metodologías aplicadas en el aula porque las clases son para ustedes. Les agradezco mucho chiquillos y espero que les vaya bien, cuando termine todo esto voy a traer la investigación acá para que la lean y la revisen si ustedes así lo quieren...

¿Y van a salir nuestros nombres? (con aire de preocupación)

No se preocupe por eso, sólo sale la información sin decir de quién es....Muchas gracias chicos por todo...

No se olvide de nosotros señorita, venga a vernos...

*¿Cómo me voy a olvidar si vivo a media cuadra?, no se preocupen que voy a venir...

Ya... entonces yo voy a ir a visitarla

(Risa mía)

Buenas tardes, que les valla bien...

Chao señorita (al unísono general)

SÍNTESIS DE PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL¹
CONCEPTO DE EDUCACIÓN QUE POSTULA EL COLEGIO
PARROQUIAL SAN JOSÉ

La consideramos como un proceso continuo, dinámico y permanente, destinado a detectar y desarrollar las potencialidades de las personas, para llevarlas a la acción y transformarla en un ser humano integral, apto y consecuente con la realidad socio-cultural y los fines de la Educación Nacional, a la luz del Evangelio de Jesucristo.

FUNDAMENTOS DEL COLEGIO PARROQUIAL SAN JOSÉ

El Colegio Parroquial San José es un establecimiento educacional ubicado en el sector poblacional Los Volcanes, depende de la Parroquia El Buen Pastor y, junto con ofrecer una formación escolar de calidad, presta atención preferencial a la familia y a su entorno, configurándose como un polo de desarrollo e integración de los habitantes del sector, por lo que hace un llamado a compartir la efectiva realización de diversos programas pastorales, culturales y recreativos.

El Colegio Parroquial San José tiene como fundamento educativo al Evangelio y considera a la psicología, la pedagogía y la técnica como elementos que permiten desarrollar armónicamente las condiciones físicas, morales, intelectuales y vocacionales de los educandos, a fin de que adquieran gradualmente un sentido más perfecto de la responsabilidad y la búsqueda de la verdadera libertad, formando al niño desde su espíritu, para que logre un conocimiento personal y se realice plenamente frente a sus semejantes.

De esta manera, la línea educativa del colegio está comprometida en crear condiciones que permitan el desarrollo integral de todas las potencialidades de los alumnos, sin discriminación de origen, capacidad, credo o raza.

¹¹ Síntesis facilitada por el director del establecimiento Don Vicente Ferrada, en diciembre del 2010.

Junto con esto el Colegio promueve la colaboración de los padres, apoderados y vecinos del sector, quienes también tienen la oportunidad de hacer su aporte creativo e indispensable en toda labor educativa.

Esta integración forma, sin duda, una comunidad educativa, en la que los alumnos, sus familias, los vecinos y educadores buscan el desarrollo y la realización de la persona humana, para el bien de la sociedad y la identificación de un mundo amparado bajo la luz del espíritu de Cristo.

La excelencia académica es otra de las preocupaciones permanentes en el colegio, de acuerdo a las exigencias del medio, del currículum y de las expectativas de los padres de familia que encuentran en el colegio una posibilidad para el desarrollo integral de sus hijos, en los niveles, Prebásico, Básico y Medio.

El cultivo de los valores humanos y cristianos no es sólo tarea para los niños, sino también de los padres y del equipo docente, el que está claramente comprometido con la Iglesia, a través de un compromiso de vida y testimonio en lo profesional y en lo académico.

La educación, centrada en la persona, es al guía permanente en el trabajo diario: el respeto por el Prójimo, por sus capacidades, por su ritmo de aprendizaje, por sus talentos, etc., implica necesariamente un conocimiento de la personalidad del alumno, de su entorno familiar y ambiental.

De esta forma el Colegio Parroquial San José considera de vital importancia la articulación de estos tres componentes que dan vida a la labor educativa en un establecimiento: los educandos, los educadores y la familia.

LOS EDUCANDOS

El colegio entrega una educación centrada en la persona del alumno y favorece el crecimiento y desarrollo de todas sus potencialidades, con especial énfasis en su autoestima. Facilita la posibilidad de descubrir sus capacidades intelectuales, artísticas,

deportivas y sociales, motivando su cultivo, como forma de crecimiento personal y como contribución a la recreación del universo, haciendo su saber una posibilidad de servicio.

Ofrece una sólida formación académica y técnica, producto de una preocupación constante por la orientación vocacional y profesional, desarrollada de acuerdo al nivel de madurez de los alumnos, a través de talleres de exploración vocacional.

Forma niños y jóvenes comprometidos con su aprendizaje, protagonistas activos del quehacer educativo. Creativos, con capacidades de diálogo y trabajo en equipo, interesados por los demás, asumiendo progresivamente la autodisciplina, alegres y con amor hacia la vida y toda la creación.

Por ello, procura la formación de estudiantes con sentido de responsabilidad por el medio ambiente, con capacidad de contemplación, de asombro y de preservación de la naturaleza.

Finalmente, el colegio aspira a educar personas que vivan en plenitud su relación filial con Dios, fraternal con sus semejantes y de señorío sobre la creación.

EL EDUCADOR

Se considera como educador a toda persona que asuma la responsabilidad laboral del colegio, cualquiera sea su función. Vive su misión como expresión de auténtica vocación de servicio, dando testimonio alegre de vida. Ofrece lo mejor de sí en actitud solidaria, cultivando los valores de tolerancia, la lealtad y la responsabilidad.

El educador, ante todo, debe ser modelo humano, que proyecte la esencia del vivir cristiano. Cada docente es un profesional preparado humana y académicamente, abierto al perfeccionamiento, flexible, dispuesto al diálogo y capaz de actuar en forma creativa, de acuerdo a los recursos disponibles.

LA FAMILIA

La familia es el núcleo fundamental de la sociedad; en su seno se vivencian valores que guiarán la vida futura de sus componentes.

Página | 283

La familia está unida al colegio y participa de la vida escolar, colaborando en la formación de los educandos, integrándose, a la vez, en talleres de trabajo de diversas temáticas, de acuerdo a las necesidades e intereses.

Por esto, propicia una familia promotora de desarrollo, formadora de personas, creadora de espacios de unidad fraterna, donde cada integrante conozca su rol y lo desempeñe con libertad, respeto y confianza.

El colegio trabaja por lograr una familia comprometida con el cambio social, en sentido cristiano, capaz de dar testimonio y anuncio evangélico, estimulando a sus miembros a participar en la actividad pastoral, la capacidad de reflexionar y el compromiso por la acción solidaria. Que sea un espacio de autoestima positiva, de creatividad y alegría de vivir. En suma, una familia que se proyecte y se integre en las diversas instancias que contribuyan al progreso de la comunidad y al ejercicio de la justicia, la equidad y la paz.

VISION

“Integrar a la sociedad jóvenes educados con principios cristianos y cívicos, aportando al quehacer nacional, para hacer del país una nación progresista y solidaria”.

MISION

“Entregar una educación integral a los niños, jóvenes y familias del sector, preparándolos para la vida, con vocación para el trabajo y adaptación al cambio, con alegría de vivir, a la luz del Evangelio de Jesucristo”.

DECRETOS POR LOS QUE SE RIGE EL COLEGIO PARROQUIAL SAN JOSÉ

1. Reconocimiento Oficial: Resolución Exenta N° 01265 del 18.06.98

1. Rol Base de Datos del Colegio : N° 017737-7

2. Decreto de Bases Curriculares para la Educación Parvularia: N° 0289/2001

3. Decreto de Evaluación N° 511 de 1997 para la Enseñanza Básica

4. Decreto de Evaluación N° 112 del 20. 04. 1999 1° y 2° de E. Media

5. Decreto de Evaluación N° 0083 del 06. 03. 2001 3° y 4° de E. Media

6. Objetivos y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica: Decreto Supremo de Educación N° 232/2002

7. Jornada Escolar Completa : Resolución N° 00166/2003

9. Decreto Proyecto de Integración : Decreto N° 001/98

10. Decreto N° 220/98 : Educación Media

REGIMEN DE ESTUDIO

El Colegio Parroquial San José organizará sus actividades educativas con el Régimen de Estudio Semestral, de acuerdo a las indicaciones emanadas por el Ministerio de Educación, a través del Calendario Escolar Regional, Región del Bío Bío.

HORARIO

Las actividades de clases se desarrollarán de Lunes a Viernes:

- ❖ 1° y 2° Básico : 34 horas pedagógicas (sin JEC)
- ❖ 3° a 6° Básico : 38 horas pedagógicas (con JEC)
- ❖ 7° y 8° Básico : 38 horas pedagógicas (con JEC)
- ❖ 1° a 4° Medio : 42 horas (con JEC)

PERSONAL DOCENTE DEL COLEGIO

El Colegio requiere de Profesionales de la Educación en los siguientes niveles:

Educación Parvularia : 2 Educadoras de Párvulos

Educación Básica : 16 Profesores de Educación General Básica

Página | 285

Director

Jefe de UTP

Orientador

Especialista en Educación Especial

Docentes Especialistas en las áreas de:

Inglés, Educación Física y Religión

Educación Media : Jefe de UTP

Docentes Especialistas de Subsectores

Docentes Especialistas para talleres JEC

PERSONAL ASISTENTE: ASISTENTES, ADMINISTRATIVOS Y AUXILIARES

Educación Parvularia : 2 Asistentes de Párvulos

Educación Especial : 1 Asistente Especialista

Inspectoría : 5 Inspectores

Administración : 4 Administrativos

Mantenimiento : 6 Auxiliares

EQUIPO DEL CENTRO DE RECURSOS PARA EL APRENDIZAJE (CRA)

Coordinador : 1 Profesor

Bibliotecario : 1 Asistente

EQUIPO MULTIDISCIPLINARIO (SEP)

Psicólogo

Asistente social

Educador de educación diferencial

Profesores asistentes (4)

ASESOR ESPIRITUAL

Párroco de la Institución Sostenedora: Parroquia El Buen Pastor